

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-graduação em Administração – PROPAD**

Bárbara Camila Bomfim de Souza

**Cursos de capacitação geram aperfeiçoamento
profissional? Um estudo com servidores da UFPE.**

Recife, 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por sua autora.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Dissertação: Condicionantes e impactos dos cursos de capacitação de servidores técnicos: um estudo na UFPE.

Nome da Autora: Bárbara Camila Bomfim de Souza

Data da aprovação: 20/09/2011

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 20 de setembro de 2011.

Bárbara C. Souza

Assinatura da autora

Bárbara Camila Bomfim de Souza

Cursos de capacitação geram aperfeiçoamento profissional? Um estudo com servidores da UFPE.

Orientador: Bruno Campello de Souza, D.Sc.

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Organização e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2011

Souza, Bárbara Camila Bomfim de

Cursos de capacitação geram aperfeiçoamento profissional? um estudo com servidores da UFPE / Bárbara Camila Bomfim de Souza. - Recife : O Autor, 2011.

164 folhas :fig., tab., gráf., quadro, abrev. e siglas.

Orientador: Profº. Drº. Bruno Campello de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2011.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Gestão do conhecimento em órgão público. 3. Treinamento em órgão público. 4. Capacitação de servidores TAEs. I. Souza, Bruno Campello de (Organizador). II. Título.

658.4 CDD (22.ed.) UFPE/CSA 2011- 111

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Cursos de capacitação geram aperfeiçoamento profissional? Um estudo com servidores da UFPE

Bárbara Camila Bomfim de Souza

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 20 de setembro de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Bruno Campello de Souza, Doutor, UFPE, (Orientador).

Prof. Marcos Gilson Gomes Feitosa, Doutor, UFPE (Examinador interno).

~~Prof. Alexandre Stamford da Silva, Doutor, UFPE, (Examinador externo).~~

E pelo conhecimento se encherão as câmaras
com todos os bens preciosos e agradáveis.

Provérbios 24:4

Agradecimentos

À **Deus**, acima de tudo, pois sem Ele eu nada poderia fazer.

Ao meu amado marido, **Rodrigo Santos de Oliveira**, que sempre me apoiou nesse projeto, mesmo sabendo que não seria fácil, que compreendeu minhas ausências e foi meu alicerce nas horas em que mais precisei.

À **Júlia**, minha amada filha, que esteve (literalmente) comigo na maior parte dos estudos, me acompanhando durante as aulas e as madrugadas de estudo durante a gravidez, sempre me fazendo lembrar que eu deveria lutar até alcançar a vitória.

Aos **meus pais**, por terem incentivado desde sempre meus estudos e por me ensinarem as lições mais importantes da vida. Aos meus **irmãos**, Bruna e Fábio, por terem acreditado em mim e por me amarem como eu os amo. À minha **família** em Cristo, Primeira Igreja Batista em Ouro-Preto.

Ao meu orientador, professor **Bruno Campello de Souza**, por sua dedicação, paciência, disponibilidade e confiança.

Aos professores **Marcos Gílson Gomes Feitosa** e **Alexandre Stamford da Silva** pela colaboração nesse processo de construção de conhecimento.

Aos **professores do PROPAD**, por me ajudarem no despertar para a ciência, fazendo-me olhar as organizações com olhos de cientistas e em especial à professora Débora Dourado, que me conduziu a perceber a administração de uma forma mais humanitária.

A todos os **colegas servidores da UFPE** que participaram da turma III do curso de capacitação Ferramentas de Gestão para Gestores e que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos **Colegas do Mestrado e do Doutorado** que compartilharam alegrias, conhecimentos e até sofrimentos, em especial à Flávia e Jaélison, que estiveram mais próximos nas orientações.

À Adihélen, amiga, pela ajuda nos momentos mais difíceis. A Angélica, Antonio, Cláudia, Michele, Wagner e a todos os **amigos que tanto amo**, simplesmente por existirem e fazerem minha vida mais alegre. Aos amigos, Pr. Sandrino, Amanda e Luiza, pelo apoio espiritual.

À **UFPE**, instituição em que trabalho, estudo e foco desta pesquisa. Aos meus **chefes** José Maria Andrade Barbosa, Josélia Pachêco de Santana e José Carlos Charamba Dutra, que tornaram possível minha participação neste Programa de Mestrado. **Aos colegas do DEMEC**, Donana, Everton, Lindaci e Vanessa. **Às estagiárias**, Livia e, em especial, Keyla, grande parceira nesta empreitada. À PROGEPE, em especial ao CCQ, pela atenção, colaboração e paciência das colegas Silvia Marise e Maria de Lourdes.

Resumo

A presente dissertação é um estudo exploratório, de abordagem quantitativa, que tem como objetivo investigar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pela turma III através do curso de capacitação 'Ferramentas de Gestão para Gestores'. Para isso, buscou-se comparar o nível de conhecimento dos participantes antes e depois do curso, bem como eventuais mudanças comportamentais decorrentes do aprendizado. A escolha da amostra se deu de forma não aleatória, uma vez que foi informado que a turma III teve como peculiaridade um planejamento em que foi previsto um acompanhamento, tanto do desenvolvimento dos conhecimentos quanto dos comportamentos de seus participantes, por se tratar de uma turma financiada com recursos do Ministério do Planejamento, para atender aos requisitos do edital. Para melhor compreensão, os referenciais teóricos perpassam pela contextualização da Era do Conhecimento e da exigência por trabalhadores do conhecimento, posicionando a UFPE nesse contexto. Inclui as formas de aprendizado e como acontecem nas organizações, inclusive nas públicas e na UFPE, especialmente; treinamento e avaliação de desempenho. Como resultados, ao que tudo indica, houve apenas uma evolução cognitiva dos participantes, que, no entanto, parece não ter relação com a participação no curso. Não foi possível notar mudanças de comportamento por parte dos participantes através de suas avaliações de desempenho, embora a maioria deles tenha informado que o conhecimento adquirido tenha sido aplicado, primeiro em sua vida pessoal depois na profissional. Como conclusão foi mencionado que o curso precisaria de uma avaliação mais crítica em seus módulos, sendo sugerido inclusive que a UFPE busque formas mais adequadas de mensurar a eficácia de seus programas de capacitação em termos práticos.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Gestão do Conhecimento em Órgão Público. Treinamento em Órgão Público. Capacitação de Servidores TAEs.

Abstract

The following dissertation is an exploratory study, of a quantitative approach, and aims to investigate the applicability of the acquired knowledge by a group named “group III” through the training course called “Ferramentas de Gestão para Gestores”. To that end, we aimed to compare the level of knowledge the participants before and after the course, as well as attitude changes as a result of the training. The sample was chosen in a nonrandom way, once we were informed that the group III had, as a characteristic, a planning scheme which involved a follow up of both knowledge acquisition and participant behavior, due to the fact that it is a group funded with financial resources from the Ministry of Planning, to meet the Public Announcement requirements. For a better understanding, the theoretical references start from the context of the Knowledge Era and the requirement of knowledgeable workers, including the UFPE in this context. They also mention learning styles and how learning takes place in organizations, including in public ones and the UFPE, especially in training and performance evaluation. As a result, it seems that there has only been a cognitive evolution of the participants, which doesn't seem to be related, however, with the course participation. It was not possible to notice behavior changes by the participants through the performance evaluations, although most of them informed that the acquired knowledge was applied, first on their personal life and later on within the professional scope. As a conclusion, it was mentioned that the course would need a more accurate evaluation of its modules, with the suggestion that the UFPE should search for more appropriate means of measuring the effectiveness of its training programs in more practical terms.

Key-words: Organizational learning. Knowledge Management in a Public Organization. Training in a Public Organization. Public Servants Training TAEs.

Lista de figuras e gráficos

Figura 1 (2)	Cronologia da Evolução Tecnológica da Revolução Digital	18
Figura 2 (2)	Processo de aprendizagem organizacional	34
Figura 3 (2)	Espiral do Conhecimento	37
Figura 4 (2)	Mudanças provocadas pelo treinamento	41
Figura 5 (2)	Organograma da PROGEPE/UFPE	52
Figura 6 (6)	Esquema dos procedimentos metodológicos pretendidos	65
Gráfico 1 (7)	Histograma da idade dos participantes	67
Gráfico 2 (7)	Relação de escolaridade e classe da turma	68
Gráfico 3 (7)	Histograma de servidores TAEs com titulação superior a exigida para o cargo	68
Gráfico 4 (7)	Classe funcional dos participantes do curso	69
Gráfico 5 (7)	Nível de progressão horizontal por capacitação	70
Gráfico 6 (7)	Padrão de vencimento	70
Gráfico 7 (7)	Notas médias no curso	71
Gráfico 8 (7)	Notas médias por módulo	72
Gráfico 9 (7)	Número de faltas	72
Gráfico 10 (7)	Médias de faltas por módulo	70
Gráfico 11 (7)	Grau de qualidade e aplicabilidade de aspectos do curso	74
Gráfico 12 (7)	Evolução das notas nos testes de conhecimento	75
Gráfico 13 (7)	Relação das notas de pré-teste e pós-teste	76

Lista de quadros

Quadro 1 (2)	Paradigmas das organizações nas eras industrial e do conhecimento.	21
Quadro 2 (2)	As cinco orientações básicas da aprendizagem	28
Quadro 3 (2)	Características da Pedagogia e da Andragogia	33
Quadro 4 (2)	Os quatro níveis da avaliação de treinamento de Kirkpatrick	45
Quadro 5 (6)	Comparação entre os quatro níveis da avaliação de treinamento de Kirkpatrick e os instrumentos da pesquisa	64

Lista de tabelas

Tabela 1 (7)	Correlação de Spearman entre as notas e a evolução do desempenho dos participantes	777
Tabela 2 (7)	Correlação de Spearman entre as faltas e a evolução do desempenho dos participantes	78
Tabela 3 (7)	Relação entre o sexo e a evolução do desempenho antes e depois do curso	78
Tabela 4 (7)	Correlação de Spearman entre idade, escolaridade e nº de subordinados com a evolução do desempenho dos participantes	79
Tabela 5 (7):	A evolução do desempenho antes e depois do curso segundo ter ou não realizado curso anterior	79

Lista de siglas e abreviaturas

AD	Avaliação de Desempenho
CCQ	Coordenação de Capacitação e Qualificação
CG	Gestão do Conhecimento
FG	Função Gratificada
IFE	Instituição Federal de Ensino, 47; Instituições Federais de Ensino
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IQ	Incentivo à Qualificação
LNT	Levantamento das Necessidades de Treinamento
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
NAP	Nova Administração Pública
ONG	Organização Não-Governamental
PC	Progressão por Capacitação
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PM	Progressão por Mérito
PMP	Progressão por Mérito Profissional
PROGEPE	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
RH	Recursos Humanos
TAE	Técnicos-administrativos em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

Sumário

1 Introdução	14
2 Referenciais Teóricos	16
2.1 A Era do Conhecimento	16
2.1.1 Revolução tecnológica e implicações	16
2.1.2 A sociedade e o trabalhador do conhecimento	19
2.2.3 Implicações para o serviço público	22
2.2 Gestão do Conhecimento	24
2.3 Aprendizagem	27
2.3.1 Aprendizagem de adultos	27
2.3.2 Aprendizagem Organizacional	33
2.4 Treinamento, desenvolvimento, qualificação e capacitação de pessoal	39
2.4.1 Treinamento nas organizações	42
2.4.2 Treinamento na Administração Pública	46
2.5 Avaliação de Desempenho	48
2.6 Contexto e Legislação	50
2.6.1 Apresentação do Cenário do Setor Público nas IFES e situação atual da UFPE	50
2.6.2 Legislação e incentivos para a criação da GC nas IFEs	52
3 Problemática	56
4 Objetivos	58
4.1 Objetivo Geral	58
4.2 Objetivos Específicos	58
5 Justificativa e contribuição do estudo	59
6 Método	60
6.1 Caracterização da pesquisa	60
6.2 Participantes e técnicas de abordagem	61
6.3 Materiais	62
6.4 Procedimentos	62
6.5 Dificuldades da Pesquisa	64
6.6 Análise	66
7 Resultados	67
7.1 Perfil dos Participantes	67
7.2 Os Dados do Curso	71
7.3 Avaliação subjetiva do curso pelos participantes	73
7.4 Evolução dos Participantes	75
7.4.1 Evolução no teste de conhecimentos	75
7.4.2 Avaliação de desempenho antes e depois do curso	76
7.5 Análise dos Condicionantes da Evolução	77
7.5.1 Notas e faltas no curso versus evolução no desempenho	77
7.5.2 Outros cruzamentos com a evolução no desempenho	78

8 Discussão	80
8.1 Perfil dos Participantes	80
8.2 Os Dados do Curso	82
8.3 Avaliação Subjetiva do Curso pelos Participantes	84
8.4 Evolução dos Participantes	86
8.4.1 Evolução nos testes de conhecimento	86
8.4.2 Avaliação de desempenho antes e depois do curso	87
8.5 Condicionantes da evolução	88
8.5.1 Notas e faltas no curso x evolução no desempenho	88
8.5.2 Outros cruzamentos com a evolução no desempenho	89
9 Considerações finais	91
9.1 Síntese do estudo e dos achados	91
9.2 Possíveis explicações	92
9.3 Implicações e sugestões	94
9.4 Limitações do estudo	95
9.5 Investigações Futuras	96
Referências	97
APÊNDICE A – Carta ao servidor participante do curso	i
APÊNDICE B – Questionário de impacto	iii
APÊNDICE C – Processo de solicitação de documentos	vii
ANEXO A – Lei 11.091/2005	xvii
ANEXO B – Divulgação do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão”	xxxii
ANEXO C – Formulários do pré-teste (elaborados pela CCQ)	xxxiv
ANEXO D – Pós-teste (elaborado pela CCQ)	xxxix
ANEXO E – Relatório de capacitações (elaborado pela CCQ / PROGEPE)	xliii

1 Introdução

Aprendizagem relaciona-se diretamente à mudança de comportamento, segundo Robbins (2005). Sendo assim, as organizações têm investido cada vez mais na criação de uma cultura de aprendizagem organizacional em que o conhecimento é valorizado como forma de provocar mudanças no comportamento dos indivíduos que a compõem, visando uma melhoria no desempenho das atividades de seus funcionários e, conseqüentemente, a valorização de sua imagem perante o mercado.

Na sociedade do conhecimento, o destino das pessoas é evoluir, desenvolver suas capacidades e contribuir com as organizações, integrando suas necessidades pessoais às da organização, que visa galgar diferencial competitivo no mercado. Nesse novo contexto, além das empresas privadas e ONGs, o próprio Governo Federal tem dado maior atenção à gestão do conhecimento no meio organizacional como uma ferramenta estratégica na busca por excelência.

Lembrando que o contexto político brasileiro é marcado por várias reformas na administração pública (PEREIRA e SPINK, 2005), é possível constatar que dentre as últimas reformas estão as que dão uma atenção maior para o cumprimento do último princípio da administração pública: a eficiência. Leis e decretos criados a partir de então, indicam como deve ser a implementação dessas reformas. Dentre essas leis está a de nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que implantou o novo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), depois da qual a capacitação passou a ser valorizada no processo de desenvolvimento do servidor na sua carreira funcional.

Segundo a Lei 11.091/2005, o

desenvolvimento na carreira do servidor dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional. (Art. 10)

No caso da Progressão por Capacitação o servidor precisará obter certificação em Programa de capacitação com carga horária compatível com seu nível, respeitando o intervalo de 18 meses desde a última progressão por capacitação. Embora a Lei pareça ter sido criada para suprir a defasagem salarial dos servidores públicos das Instituições de Ensino Federais,

ela também pode servir de embasamento para a implementação de uma cultura de aprendizagem organizacional, onde o conhecimento seja amplamente difundido e utilizado para ajudar a resolver problemas comuns na administração pública.

Em consonância ao cenário exposto e tendo em vista atender com qualidade às demandas de crescimento institucional, a UFPE tem buscado cumprir os preceitos da Lei nº 11.091 com planejamento, programação e implementação de cursos de capacitação e de cursos de educação formal, que procuram atender às necessidades das diversas Unidades Organizacionais, necessidades essas detectadas através das Avaliações de Desempenho.

De acordo com o explicitado, buscou-se compreender até que ponto os conhecimentos adquiridos no curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores” tem sido aplicados pelos servidores para melhoria de seu trabalho e conseqüentemente para a busca da eficiência no serviço público. Acredita-se que, por serem responsáveis por educação, as Instituições Federais de Ensino (IFEs), precisam ter como exemplo o conhecimento transformador em seu próprio quadro funcional.

Destarte, este trabalho pretendeu identificar como, dentre outros cursos, o de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores”, oferecido aos servidores da UFPE em consonância com a Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, têm contribuído para a melhoria do serviço público prestado; ou mesmo descobrir se há dissonância entre o curso e a realidade de trabalho, procurando refletir sobre as razões desse fato, e apresentar, com base na literatura relativa ao tema, possíveis alternativas de melhoria dos cursos quanto à sua aplicabilidade no ambiente de trabalho.

2 Referenciais Teóricos

2.1 A Era do Conhecimento

2.1.1 Revolução tecnológica e implicações

Conforme Lima (2008, p.19), “A sociedade, a economia, o mercado de trabalho e o ambiente organizacional têm vivenciado um longo processo de transformação impulsionado, em grande parte, pela revolução tecnológica”

As grandes revoluções ocorridas na sociedade se deveram principalmente à introdução de novos elementos na vida do homem relacionada a uma nova forma de fazer ou pensar, que modificou dentre outras coisas, seu modo de produção e conseqüentemente sua maneira de se relacionar. Marx (1988) em sua obra *Das Kapital*, de 1847, observou a influência da tecnologia no modo de produção ao deduzir que as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Para ele, ao adquirir novas forças produtivas, mudam-se todas as suas relações sociais: “O moinho manual nos dará a sociedade com o senhor feudal; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalista industrial” (MARX, 1988).

Ao pensar no período pré-histórico, o domínio do fogo (ou o domínio da técnica de acender e manter uma chama de fogo) foi o fator determinante para que o homem começasse a delimitar seu território formando as propriedades privadas. A criação de diversas ferramentas rudimentares, como o arado, foi crucial para a produção de alimentos em quantidade superior ao que os clãs necessitavam para sua sobrevivência e fez com que as pessoas passassem a trocar seu excesso de produtos por outros dos quais necessitavam através do escambo, provocando uma revolução social que daria origem ao que hoje é o comércio (SMITH, 2003). Nesse período, o meio de produção de utensílios era artesanal, o trabalho era conhecido pelo artesão do início ao fim do processo. O artesão, portanto, era dono de todos os meios de produção: matéria prima, ferramentas e força de trabalho. O trabalho fazia parte da existência integral do homem.

No final do século XIX, na Europa, mais expressivamente, com a chegada da figura do capitalista, que passa a racionalizar o trabalho dos artesãos em um ambiente circunscrito e a deter os meios de produção numa manufatura. Surge o que Max Weber (1985) chama de

“espírito do capitalismo”, inserindo na sociedade a competitividade e a busca por maiores lucros.

Porém, as mudanças de ordem econômica, política e social, provocadas depois da invenção da máquina a vapor por *James Watt* (1736-1819), foram as mais impactantes para a sociedade (CHIAVENATO, 2000). Com o advento da máquina a vapor, as oficinas de artesãos se transformaram em fábricas e usinas baseadas na divisão de trabalho (ALBONZO, 2008). Com a ampliação do sistema fabril, ocorreram grandes migrações de massas humanas das áreas rurais para as proximidades das fábricas, dando início à urbanização.

Surge, então, a necessidade de melhoria nos transportes e nas comunicações. A criação da locomotiva a vapor, da estrada de ferro, do telégrafo elétrico, do telefone, dentre outros inventos, provocou um espetacular aceleração dos transportes e das comunicações. Essa foi a denominada **primeira revolução industrial** ou revolução do carvão e do ferro, que ocorreu de 1780 a 1860.

A partir de 1860 teve início a **segunda revolução industrial**, com a substituição do ferro pelo aço, da energia a vapor pela eletricidade e petróleo; com automatização do maquinário fabril e as transformações nos transportes e nas comunicações, com a produção de automóveis, a criação de modelos de aviões e outros inventos relacionados à comunicação. A partir de então, as ciências passam a dominar a indústria (CHIAVENATO, 2000). O novo sistema fabril inspirou a administração científica de Taylor (1982), que teve como objetivos: tornar científicos os antigos métodos empíricos de produção; selecionar, treinar, ensinar e aperfeiçoar os empregados; acompanhar de perto o trabalho, no sentido de cooperar com o trabalhador; dividir a responsabilidade do trabalho. Com o aumento da utilização das máquinas, depois da segunda revolução industrial, várias teorias organizacionais basearam seus estudos em seu funcionamento, comparando a organização e as máquinas, inclusive tratando o homem como parte dela (MORGAN, 1996).

Com o advento da automação, da invenção do computador e de suas ramificações, vive-se hoje o que corresponde à **terceira revolução industrial**. A Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnocientífica (como também é chamada) é caracterizada pelo processo industrial pautado na ciência e na pesquisa.

A terceira revolução industrial é reflexo do conjunto de avanços nas tecnologias digitais, telecomunicações e softwares da revolução digital, caracterizada por sistemas de comunicação que falam cada vez mais a linguagem universal digital, promovendo integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens ao gosto e de acordo com as necessidades dos indivíduos (CASTELLS, 1999). Essa revolução surgiu após a Segunda

Guerra Mundial, quando se inicia uma integração física entre ciência e produção. Há aproximadamente 50 anos surgiram

[...] os primeiros estágios de uma mudança semelhante, e igualmente drástica, para as indústrias que se baseiam não só em tecnologias novas e diferentes, como também numa ciência, lógica e percepções diferentes. Também diferem em capacidade produtiva, pois exigem operários qualificados, e não operários sem qualificação. (DRUCKER, 1968, p. 23).

Esse período testemunhou uma revolução tecnológica nunca antes vista onde, em poucas décadas, o computador pessoal, a Internet e a computação móvel passaram de novidades de laboratórios avançados para elementos onipresentes da experiência quotidiana (JULIAN, 1996; KELLER; KUMAR, 1999; IN-STAT MDR, 2003). Na figura 1, é possível visualizar cronologia dos principais desenvolvimentos tecnológicos diretamente ligados à emergência da era digital.

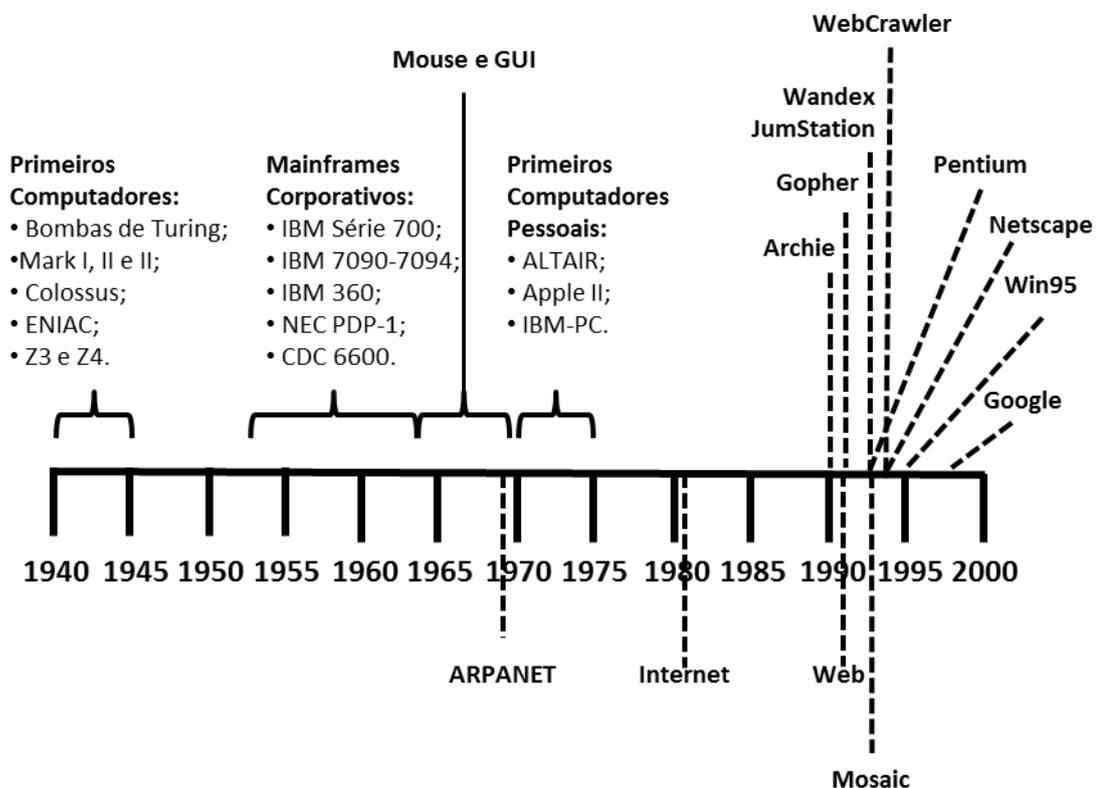


Figura 1 (2): Cronologia da Evolução Tecnológica da Revolução Digital

Fonte: Elaborada pelo Prof. Dr. Bruno Campello de Souza

Embora as tecnologias essenciais tenham sido desenvolvidas ao longo de um período de aproximadamente 50 anos (1941-1991), apenas na última década do Século XX (1991-2000) surgiram implementações que as disseminaram em conjunto e de forma ampla.

O impacto das novas tecnologias na Terceira Revolução Industrial não se restringe apenas às indústrias, mas afeta as empresas comerciais, as prestadoras de serviços, o setor público e, até mesmo, o cotidiano das pessoas comuns. Ou seja, trata-se de uma revolução que atinge todos os ramos da sociedade. Em termos de magnitude e abrangência, a Terceira Revolução Industrial não se limita a alguns países europeus, aos EUA e ao Japão, mas se espalha pelo mundo todo. É causa e, ao mesmo tempo consequência, da globalização. Neutzling e Krein (1997) afirmam que a revolução tecnológica favorece a “mundialização” do capital. Castells (1999), por sua vez, analisa o impacto das novas tecnologias na sociedade e constata que o *informacionalismo* é novo modo de desenvolvimento, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção. O *informacionalismo* visa o desenvolvimento tecnológico, acumulação de conhecimento e maiores níveis de complexidade do processamento das informações. Sem o avanço da tecnologia da informação o capitalismo global teria sido uma realidade muito limitada. Portanto, o *informacionalismo* está ligado à expansão e ao rejuvenescimento do capitalismo.

Para pensadores como Gorz (1983) e Jacques Robin (1997), entre outros, porém, não estamos vivendo a Terceira Revolução Industrial, mas sim a Verdadeira Revolução, pelas suas características, por seu impacto sobre o sistema produtivo, sobre a organização do trabalho e sobre a própria sociedade. E a “informação” é a origem desta revolução. As transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas no final do século XX tratam-se, portanto, de uma verdadeira revolução no sentido de que “um grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas transformou os processos de produção e distribuição, criou uma enxurrada de novos produtos e mudou, de maneira decisiva, a localização das riquezas e do poder no mundo” (CASTELLS, 1999, p. 53).

2.1.2 A sociedade e o trabalhador do conhecimento

Na era do conhecimento, as organizações precisam estar voltadas para a criação e o desenvolvimento do conhecimento entre seus funcionários no sentido de agregar valor para a organização perante a sociedade.

O trabalho de importantes teóricos do campo da economia, tais como Marx, Solow, Schumpeter e Kaldor, sugere profundos impactos provocados por mudanças tecnológicas de grande porte, impactos econômicos, sociais e culturais. Tal transformação implica em

mudanças significativas nas relações de produção, na sociedade e na cultura como um todo, sendo razoável supor a existência de grande influência sobre indivíduos e coletividades (SIEGEL, 1997).

De fato, a maior disponibilidade e acessibilidade de ferramentas de suporte à produção, obtenção e gerenciamento de informação, bem como as múltiplas possibilidades de interação entre as pessoas (via texto, imagem, voz ou vídeo, tanto em tempo real quanto independente de tempo ou distância), tem levado à emergência do que alguns autores chamam de a Sociedade do Conhecimento, ou seja, a uma sociedade onde o principal recurso produtivo é o conhecimento, ao invés de capital ou trabalho, sendo a inovação um motor cada vez mais importante da economia global (STEHR, 1994). Isso, por sua vez, tem levado a diversas mudanças socioculturais importantes (LÉVY, 1999, 2004; PAPADAKIS; COLLINS, 2001; TAPSCOTT, 1998, 2003) em todos os níveis da sociedade, inclusive no setor público.

As organizações vivenciam, portanto, a era da informação e do conhecimento advinda da revolução digital. Nesse contexto, não só as habilidades de gestão são valorizadas, mas também a capacidade de manter-se atualizada, informada, para gerar e disseminar conhecimento (SENGE, 2000).

Assim, as organizações têm demandado um modelo diferenciado de colaborador, que agrega valor à organização pelo que sabe e pelas informações que pode fornecer (KAPLAN; NORTON, 1997, p. 5-6). Sveiby (1998) faz um paralelo entre os paradigmas da organização na era industrial e na era do conhecimento, ilustrando as principais características de cada uma, conforme o quadro 1.

Nota-se a maior valorização do conhecimento na era atual e, conseqüentemente, passa-se a valorizar cada vez mais o “trabalhador do conhecimento”, termo cunhado pela primeira vez por Petter Drucker, em 1959, para retratar o trabalhador que trabalha com informações, desenvolve e usa o conhecimento no seu trabalho. Peter Drucker previu grandes mudanças na sociedade provocadas pela informação. Para ele, o conhecimento tornou-se recurso, sendo os trabalhadores do conhecimento um grupo caracterizado por seu nível de educação formal. Conforme Bauman (2001, p. 139), na era do conhecimento, “as pessoas que se movem e agem com maior rapidez, que mais se aproximam do momentâneo do movimento, são as pessoas que agora mandam”.

ITEM	PARADIGMA INDUSTRIAL	PARADIGMA CONHECIMENTO
<i>Pessoas</i>	Geradores de custos ou recursos	Geradores de receita
<i>Base de poder dos gerentes</i>	Nível na hierarquia	Nível de conhecimento
<i>Luta de poder</i>	Trabalhadores físico x capitalista	Trabalhador do conhecimento x gerente
<i>Principal tarefa da gerência</i>	Supervisão de subordinados	Apoio aos colegas
<i>Informação</i>	Instrumento de controle	Recurso da comunicação
<i>Produção</i>	Recursos tangíveis	Conversão de conhecimento em estruturas intangíveis
<i>Fluxo de informações</i>	Via hierarquia	Via redes colegiadas
<i>Forma básica de receita</i>	Tangível (dinheiro)	Intangível (aprendizado, ideias, clientes, P&D)
<i>Estrangulamentos na produção</i>	Capital financeiro e habilidades	Tempo e conhecimento
<i>Manifestação da produção</i>	Hardware	Conceitos e Software
<i>Fluxo de produção</i>	Regido pela máquina, sequencial	Regido pelas ideias, caótico
<i>Efeito de porte</i>	Economia de escala	Economia de escopo nas redes
<i>Relações com clientes</i>	Unilateral pelo mercado	Interativo pelas redes pessoais
<i>Conhecimento</i>	Ferramenta ou recurso qualquer	O foco empresarial
<i>Finalidade de aprendizado</i>	Aplicação de novas ferramentas	Criação de novos ativos
<i>Valores de mercado acionário</i>	Regidos por ativos tangíveis	Regido por ativos intangíveis
<i>Economia</i>	De redução de custos	De aumento e redução de lucro

Quadro 1 (2): Paradigmas das organizações nas eras industrial e do conhecimento.

Fonte: SVEIBY, 1998, p. 32

Chiavenato (2006, p. 221) afirma que “conhecimento é a informação estruturada que tem valor para uma organização”. Nonaka (1991) descreve o conhecimento como o combustível para a inovação, porém sua preocupação é que muitos gestores não conseguem entender como o conhecimento pode ser aproveitado dentro da organização. Para Nonaka e Takeuchi (1997, p.65) “uma organização não pode criar conhecimento sem indivíduos”. Nonaka (1991) defendeu uma visão de conhecimento renovável e gerador de mudança, em que os trabalhadores do conhecimento são os agentes para essa mudança. Corroborando com ele, Chiavenato (2006, p. 221) diz que “são as pessoas que aprendem, desenvolvem e aplicam o conhecimento na utilização adequada dos demais recursos organizacionais”.

Portanto, a ideia de conhecimento está sempre associada à ação do homem no sentido de tornar esse conhecimento útil. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63) elucidam bem essa premissa ao afirmarem que “o conhecimento é uma função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica [...] É sempre o conhecimento com algum fim. O conhecimento, como a informação, diz respeito ao significado. É específico ao contexto e relacional”. Tanto é que Drucker (1999, p. 25) corrobora:

Aquilo que hoje consideramos conhecimento se prova em ação. Para nós, conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultados. Esses resultados são vistos *fora* da pessoa – na sociedade e na economia ou no avanço do próprio conhecimento.

Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) acreditam que para criar o conhecimento na organização é preciso que exista o que eles denominam de “capacitadores do conhecimento”, os quais são: instalar a visão do conhecimento, gerenciar as conversas, mobilizar os ativistas do conhecimento, criar o contexto adequado e globalizar o conhecimento local. Todos esses elementos interagindo de forma dinâmica e integrada para proporcionar o desenvolvimento do trabalhador do conhecimento dentro da organização na sociedade do conhecimento.

2.2.3 Implicações para o serviço público

As organizações do setor público, portanto, se quiserem permanecer existindo sem se tornarem obsoletas, precisam estar inseridas na sociedade do conhecimento, investindo cada vez mais em transformar seus servidores em trabalhadores do conhecimento. Além disso, se desejarem operar tranquilamente, recebendo fundos adequados e apoio do legislativo e evitar más relações com a imprensa, deverão prestar atenção à qualidade de seus serviços e a cada um de seus públicos (KOTLER, 1978, p. 3334).

Para descrever a necessidade de atuação das organizações públicas no cenário atual, Jund (2006, p. 5) discorre:

Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Com a aceleração do desenvolvimento tecnológico ocorrido na segunda metade do século passado, o sistema econômico mundial passou por uma profunda transformação. Com a redução brutal dos custos de transporte e de comunicação, a economia mundial tornou-se muito mais integrada e competitiva, e as possibilidades do Estado de continuar a exercer aquele papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de contribuir para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva.

Para inserir-se nesse contexto, o pragmatismo da lógica capitalista (GOULEJAC, 2007) é introduzido na administração pública brasileira através da implantação do modelo de administração gerencial, a partir de 1995, com criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Este fato decorre da opção de uma equipe de governo de

orientação neo-liberalista, em que o papel do Estado passa a ser o de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social, deixando de ser seu responsável direto (KLERING et al., 2010).

Dentre as ações dessa reforma, mais intensificada a partir do Governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), destacam-se aquelas voltadas para reestruturação do executivo federal: “realização de concursos públicos, valorização do servidor, qualidade de vida no trabalho, novas concepções institucionais, integração entre planejamento e orçamento, *accountability*, questões similares ao gerencialismo, como na reforma passada” (KLERING et al. *apud* FADUL; SOUZA, 2005, p. 9)

Desde então, as organizações públicas têm adotado as doutrinas da administração geral (PEREIRA, 1996), chamando-as de novas doutrinas de Administração Pública ou, simplesmente, Nova Administração Pública (NAP), pois, “somente agora, estão sendo implantadas com maior vigor nas organizações governamentais, sendo, portanto, novas doutrinas apenas no âmbito da Administração Pública e, no nosso caso em especial, aquelas aplicadas no Brasil” (JUND, 2006, p. 5), embora essa seja uma tendência mundial. Os sistemas de administração pública modernos estão sujeitos à universalidade dos desafios, uma vez que

Todos requerem, para realização de melhores resultados, satisfazer os atributos de velocidade, flexibilidade, integração e inovação, tornando mais permeáveis suas fronteiras hierárquicas, verticais; de especializações e funcionais, horizontais; externas e geográficas.(JUND, 2006, p. 4).

Essa mudança decorre da chamada Reforma Gerencial da Administração Pública brasileira, a qual, dentre outras coisas, se caracteriza por decisões e ações orientadas para resultados, assim como ocorre na administração empresarial.

Um dos pontos importantes para inserção da máquina pública na sociedade do conhecimento foi a criação do MARE, em 1995, que teve como Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, e foi marcado pela elaboração e divulgação do Plano Diretor de Reforma do Estado através de seus ‘Cadernos’. Esse plano diretor tem como uma de suas características o “controle e cobrança *a posteriori* de resultados; inspira-se na administração de empresas privadas sem se confundir com elas; vê o cidadão como contribuinte de impostos e cliente dos seus serviços” (JUND, 2006, P. 15).

O Caderno 11 do MARE trata da Nova Política de Recursos Humanos (RH). Conforme escreveu Chiavenato (2006, p. 231), na nova política de recursos humanos estatal

“a promoção na carreira será baseada em avaliações de desempenho e aprovação em cursos específicos”. Esse projeto da nova Política de RH “tem como objetivo a formação e capacitação dos servidores públicos para o desenvolvimento de uma administração pública ágil e eficiente” (CHIAVENATO, 2006, P. 232). Uma das iniciativas desse novo modelo de operações das áreas de treinamento prevê “novos instrumentos de avaliação, a partir da revisão dos utilizados na **avaliação da reação**, que permitam avaliar o **impacto** do treinamento” (CHIAVENATO, 2006, P. 233, grifo nosso).

Dentre as diretrizes da nova política de RH está:

Possibilitar a permanente capacitação dos servidores a partir da elaboração de um plano anual que reflita um diagnóstico de necessidades comuns a toda administração pública e especificidades de cada órgão ou entidade identificadas em processos de avaliação de desempenho. (CHIAVENATO, 2006, p. 234).

Os objetivos das diretrizes para a capacitação dos servidores públicos federais são descritos por Chiavenato (2006, p. 238) da seguinte forma:

[...]contribuir para a melhoria da eficiência do serviço público e da qualidade dos serviços prestados aos cidadãos; valorizar o servidor público, por meio de sua capacitação permanente; assegurar a coordenação e o acompanhamento das ações de capacitação e possibilitar a constante adequação da força de trabalho às necessidades do Governo Federal.

Embora o MARE tenha sido extinto quatro anos após a sua criação, ficou o legado dos seus princípios na maneira de conduzir a máquina pública. Dessa forma, o Governo Federal tem adotado um plano de recursos humanos alinhado à sociedade do conhecimento, uma vez que começa a ver o conhecimento do servidor como ativo de grande valor.

2.2 Gestão do Conhecimento

Um novo paradigma, então, se configura: o paradigma do conhecimento. O mundo passa a ser visto através dele, uma vez que a informação está disponível para todos, em todos os níveis da organização. Todos sabem e podem decidir, não apenas os líderes, como era comum na conotação de organização industrial e mecanicista, que imperava até os anos 80. Nesse cenário, há uma maior contribuição para que ações voltadas para a gestão do conhecimento sejam implantadas. No entanto, como afirma Alvarenga Neto (2007), o

conhecimento não pode ser gerenciado e cabe às funções de gestão, então, criar um ambiente propício à propagação do conhecimento. Assim, as organizações precisam desenvolver o que Von Krogh, Ichiro e Nonaka (2001) denominam de “contexto capacitante” para promover uma série de elementos favoráveis à criação, desenvolvimento e manutenção, do conhecimento dentro da organização, ou seja, da cognição organizacional.

Para a criação do *contexto capacitante* é preciso, primeiramente, entender o que é o conhecimento na organização. “Conhecer” vem do latim *cognoscere*. O conceito de conhecimento, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 525), é: “ato ou efeito de conhecer; ideia, noção; informação, notícia, ciência; prática de vida, experiência [...]”. Nos sentidos filosóficos ele descreve conhecimento como:

[...]No sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência; processo pelo qual se determina a relação sujeito e objeto; a apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação: como definição, como percepção clara, apreensão completa, análise, etc; a posição, pelo pensamento, de um objeto como objeto, variando o grau de passividade e de atividade que se admitam nessa posição [...] (FERREIRA, 2009, p. 525).

Portanto conhecimento está relacionado à identificação, apreciação e análise de um objeto ou realidade, para definir sua natureza. Como pode ser verificado o conhecimento está intrinsecamente associado aos seres vivos e, na sua forma mais refinada, especificamente aos seres humanos, sendo uma incongruência afirmar que a organização pode possuir conhecimento sem que seja dada maior atenção ao aprendizado de seus recursos humanos. Quanto à construção do conhecimento organizacional, Garvin (2000, p. 51) afirma que

[...] nenhuma organização que aprende se constrói da noite para o dia. O sucesso emana de atitudes cultivadas com zelo, de comprometimentos e de processos gerenciais que acumulam resultados gradualmente e com firmeza. O primeiro passo é promover um ambiente propício ao aprendizado.

Para o autor, a organização que aprende “dispõe de habilidades para criar, adquirir e transferir conhecimentos e ideias” (GARVIN, 2000, p. 54).

Nessa dinâmica, o Brasil tem desenvolvido suas capacidades competitivas para inserir-se no atual mercado global. As organizações brasileiras estão se desenvolvendo e ganhando espaço mundial através da capacidade de aprendizagem de seus recursos humanos e de uma gestão do conhecimento cada dia mais efetiva.

Davenport (1998, p. 112) afirma que “uma organização deve instituir mudanças em seu comportamento organizacional”. Além dos fatores estruturais, cabe à organização desenvolver também uma cultura que facilite e encoraje a criação, o compartilhamento e a utilização do conhecimento para utilizá-lo como vantagem competitiva.

“O conhecimento conta com um diferencial privilegiado: pode ser constantemente atualizado e ampliado” (FARDIN, 2001, p. 11). Para Garvin (2000), os conhecimentos dos indivíduos da organização, podem ser usados como recurso estratégico que pode ser processado internamente e utilizado externamente. Assim, a educação e o desenvolvimento têm se tornado a preocupação central da sociedade na Era do Conhecimento. Para acompanhar essa evolução, os órgãos públicos precisam, também, se inserir nesse contexto, rumo a uma gestão do conhecimento de seu quadro funcional.

Embora alguns autores identifiquem a atual Gestão do Conhecimento como mera gestão da informação (MARCHAND, DAVENPORT, 2004), o conceito de Gestão do Conhecimento utilizado por Probst, Raub e Romhardt (2002), aborda uma conceitualização mais pragmática dos elementos que constituem e implementam uma GC numa organização. Corroborando com eles, Terra (2001, p. 245) expõe:

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

De acordo com o autor a “gestão do conhecimento pode ser considerada o esforço para melhorar o desempenho humano e organizacional, por meio da facilitação de conexões significativas” (TERRA, 2001, p. 57), podendo também ser entendida como um processo dinâmico, social que envolve mudanças contínuas nas habilidades e na aquisição de *knowhow*.

Nesse contexto, torna-se de fundamental importância o trabalho dos chamados, por Oliveira (2003), *Stakeholders* do conhecimento – profissionais que, dentro da organização, não só se preocupam em desenvolver seu próprio conhecimento, mas são verdadeiros ativistas na promoção do conhecimento dentre os demais participantes da organização. São essas pessoas que provavelmente irão liderar as ações voltadas para a criação e manutenção do conhecimento em suas organizações. São elas também as responsáveis pelas ações que irão promover a aprendizagem organizacional, ou melhor, a aprendizagem das pessoas na organização.

2.3 Aprendizagem

2.3.1 Aprendizagem de adultos

Dentre muitos outros significados, aprendizado pode ser definido como o “conjunto de processos de memorização colocados em ação pelo animal ou homem, para elaborar ou modificar os esquemas comportamentais específicos sob a influência do desenvolvimento e da experiência” (CIRCULO DO LIVRO, 1988, p. 370). A aprendizagem é a forma como o indivíduo estabelece as relações entre os estímulos e as respostas, visando aumentar sua adaptação ao meio ambiente (MACHADO, 2006). Não significa, apenas, a aquisição de conhecimento, mas também a capacidade de aplicação desse conhecimento. Há, no aprendizado, uma interação dinâmica entre a atitude consciente e inconsciente de entendimento e aplicação de um conhecimento.

E por ser um tema central do comportamento humano a aprendizagem tem sido assunto de interesse de muitos estudiosos desde os tempos antigos, tendo fascinado pensadores, com suas teorias que sustentam as mais modernas pesquisas conduzidas por psicólogos e educadores. É interessante notar que, por exemplo, no hebraico a palavra aprender significa *colocar em prática* e a sua raiz é a mesma da palavra ensinar, que significa *levar alguém a colocar em prática* (WILKINSON, 1992).

Os pensamentos de filósofos como Aristóteles e Platão, serviram de base para o que Merriam e Cafarella (1999) chamam de orientações das teorias da aprendizagem ou simplesmente, teorias chaves da aprendizagem.

Dentre as contribuições de Platão, por exemplo, está a noção de que as ideias e os princípios racionais são inatos, estão contidos na mente humana e são apenas lembrados a partir do mundo real. Deste filósofo se origina a corrente racionalista de pensamento a respeito da aprendizagem.

Quanto a Aristóteles, este contribuiu com o princípio de que as ideias surgem a partir das experiências, empiricamente. As correntes behavioristas de pensamento adotam a mesma perspectiva. Essa corrente afirma, por exemplo, que a mudança provocada pelo aprendizado é relativamente permanente, no comportamento ou no potencial para o comportamento, tendo em vista que não são resultado de estados temporários como efeitos de doenças, cansaço e drogas, mas de experiências conscientes do indivíduo (HERGENHAHN, 1988, p. 7).

A maioria das teorias, até os anos 1950, relacionava aprendizagem com mudança de comportamento. Posteriormente, incluiu-se também o potencial para mudança como prova do aprendido.

Merriam e Cafarella (1999) estudaram as Teorias Chave da Aprendizagem, dividindo-as de acordo com cinco orientações básicas, quais sejam: a Behaviorista (comportamentalista); Cognitivista, Humanista, Aprendizagem Social e Construtivista.

Teoria \ Aspecto	Visão do processo de aprendizagem	Locus da aprendizagem	Manifestação na aprendizagem de adulto
Behaviorista	Mudança no Comportamento	Estímulo do ambiente externo	Objetivo comportamental
Cognitivista	Processo mental interno	Estrutura cognitiva interna	Desenvolvimento cognitivo
Humanista	Ação pessoal para realizar o potencial de maneira completa	Necessidades afetivas e cognitivas	Aprendizagem auto-dirigida
Aprendizagem social	Interação com e observação dos outros em um contexto social	Interação de pessoas, comportamento e ambiente	Socialização papéis sociais Mentoria
Construtivista	Construção do significado pela experiência	Construção interna da realidade pelo indivíduo	Aprendizagem experiencial Aprendizagem auto-dirigida

Quadro 2 (2): As cinco orientações básicas da aprendizagem

Fonte: adaptado de Merriam e Cafarella (1999, p. 264).

Essas teorias são baseadas na aprendizagem como um processo cujo foco está no que acontece quando a aprendizagem ocorre. O quadro 2 sumariza os principais aspectos de cada uma das orientações das teorias da aprendizagem segundo Merriam e Cafarella (1999).

As teorias que se enquadram na orientação **behaviorista**, de acordo com Merriam e Cafarella (1999) são as que afirmam que a aprendizagem é manifestada pela mudança no comportamento. Para os behavioristas, ou comportamentalistas, o ambiente determina o aprendido, ou seja, o aprendido surge do ambiente para o indivíduo, de fora para dentro. Baseia-se num processo de cognição e reforço. Uma dessas teorias é a Teoria do Estímulo-Resposta, ou *Conexionismo*, de Edward L. Thorndike, baseada nas leis do *efeito, exercício e prontidão*, teoria essa muito usada quando se trata de treinamento para funções operacionais. Na mesma linha de pensamento, a teoria do **condicionamento operante de Skinner** (1974, *apud* Merriam e Cafarella, 1999) afirma que é preciso reforçar o que você quer que o indivíduo faça e ignorar o que você quer que ele pare de fazer.

Segundo a abordagem **cognitivista** o aprendido é um fenômeno cognitivo, ou seja, o indivíduo, diante de uma situação, pensa e busca em sua mente as ferramentas para resolver o

problema. Trata-se portanto de um aprendizado derivado da atitude de raciocínio e reflexão. A abordagem é baseada no pensamento Gestalt de que há um padrão de conhecimento preexistente na mente do indivíduo. Essas teorias são de bastante relevância para aprendizagem de adultos, inserindo conceitos de processos de aquisição de novas informações, transformação do conhecimento e avaliação. Os pensadores dessa vertente também se preocupam com o processo de aprender a aprender.

Fleury e Fleury (1997) apresentam o modelo **behaviorista**, baseado no comportamento, que pode ser observado e mensurado, e cuja análise implica no estudo das relações entre eventos estimuladores, respostas, conseqüências. O modelo cognitivista, diferentemente, procura explicar fenômenos mais complexos, tais como a aprendizagem de conceitos e a solução de problemas, considerando dados objetivos, comportamentais e subjetivos, além de crenças e percepções dos indivíduos como fatores influentes na percepção da realidade.

A orientação **humanista**, por seu turno, é caracterizada por acreditar no potencial humano para a aprendizagem. Ou seja, o comportamento humano aprendido nem é fruto do meio ambiente em que o indivíduo está inserido, nem tampouco fruto de processos subconscientes. Os humanistas acreditam que o ser humano tem o poder de controlar seu próprio destino, são inerentemente bons e esforçam-se por um mundo melhor; as pessoas são livres para agir e o comportamento é conseqüência da escolha humana; as pessoas possuem potencial ilimitado para crescimento e desenvolvimento. Na Teoria Humanista da aprendizagem o aprendiz é percebido como pessoa, como um todo, como a integração e inseparabilidade de pensamentos, sentimentos e ações. O processo de aprendizagem tem na ação pessoal o maior responsável pela realização, e nas necessidades afetivas e cognitivas o *locus* da aprendizagem.

Duas importantes contribuições desse pensamento são as teorias de aprendizagem baseadas no auto-direcionamento e no valor das experiências. Um grande contribuinte desse viés foi Maslow (1970, *apud* Merriam e Cafarella, 1999) com sua teoria da motivação, na qual a necessidade de conhecimento associa-se à auto-realização. Outro, foi Rogers, que afirmava:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 1988, p. 258).

Os Princípios da Aprendizagem Significativa de Rogers (1983, *apud* Merriam e Cafarella, 1999) e a teoria da motivação de Maslow (1970, *apud* Merriam e Cafarella, 1999) influenciaram as teorias da aprendizagem de adultos como a Andragogia e as ideias de aprendizagem auto-direcionada, de Malcolm Knowles.

O termo Andragogia surge nos anos 70, por Malcom Knowles (1975), em contraposição ao termo “pedagogia”, que vem do grego da junção das palavras *paidós* (criança) e *agogé* (condução), ou seja condução de criança e, portanto devendo se referir apenas à educação e ensino de crianças, mas que ainda hoje é usado erroneamente para denominar as técnicas de ensino também para adultos.

Trata-se de um erro, não apenas semântico, uma vez que muitas instituições de educação de adultos, como universidades, escolas técnicas e até mesmo centros de treinamentos organizacionais acabam por utilizar na educação de adultos as mesmas técnicas e ferramentas de ensino utilizadas na educação de crianças; é, portanto, uma incongruência prática.

Alcalá (1999, *apud* CAMPOS, p. 13) define Andragogia como

[...]a ciência e a arte que, sendo parte da Antropologia e estando imersa na Educação Permanente, se desenvolve através de uma prática fundamentada nos princípios da Participação e da Horizontalidade, cujo processo, orientado com características sinérgicas pelo Facilitador do aprendizado, permite incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com o propósito de proporcionar uma oportunidade para que se atinja a auto-realização.

Andragogia, portanto, seria a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender.

Essa “arte” tem por pressupostos básicos, os seguintes fatores: existe no adulto uma necessidade de saber, preferencialmente coisas úteis às suas práticas de trabalho; é preciso haver um auto-conceito do aprendiz quanto à sua condição e suas necessidades de conhecimento; as experiências dos aprendizes têm papel fundamental para o seu aprendizado; os adultos estão prontos a aprender coisas que irão ajudar a atingirem seus objetivos; a aprendizagem tem uma orientação específica, um objetivo bem definido.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 68), afirma: “Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo”, enfatizando o papel das experiências de cada um no aprendizado.

No tocante à orientação da **aprendizagem social**, observa-se que a mesma combina tanto elementos da orientação behaviorista quanto da cognitivista. Essa teoria afirma que as

peessoas aprendem através da observação de outras pessoas, através de mecanismos de estímulo-resposta e reforço. A Aprendizagem Social focaliza as relações sociais, vislumbrando o processo de aprendizagem a partir das interações e observações entre os indivíduos no contexto social. O *locus* da aprendizagem nesse caso abrange a interação entre as pessoas, o comportamento e o ambiente.

Miller e Dollard (1940, *apud* Merriam e Cafarella, 1999) foram os primeiros a explorar como as pessoas aprendem através da observação, imitação e reforço, seguindo claramente uma orientação mais behaviorista. E, a partir dos anos 60, é inserido o conceito auto-regulação através da teoria da aprendizagem social, de Albert Bandura.

Na Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Bandura (1977), a aprendizagem pode originar-se através da observação e da experiência. Assim, o comportamento é uma função da interação da pessoa com o ambiente. Conforme essa Teoria, a aprendizagem se dá através de um processo constituído pelas etapas de atenção, retenção, reprodução motora e reforço. Essa teoria tem uma abordagem mais cognitivista uma vez que o aprendizado não ocorre apenas quando há imitação de um comportamento, mas através da observação experiências dos outros e de suas conseqüências.

Bandura também introduziu o conceito de auto-eficácia, que consiste no quanto nos sentimos competentes para realizar uma determinada tarefa, baseado no conceito de “*locus* de controle”, de Rotter (1954 *apud* Merriam e Cafarella, 1999), para quem a

[...] teoria da aprendizagem social é uma teoria molar da personalidade que procura integrar estas duas correntes teóricas [behaviorista e cognitivista], que embora antagônicas são significativas da psicologia americana. Ela é uma teoria que procura lidar com a complexidade do comportamento humano, sem deixar de utilizar construtos definidos operacionalmente e hipóteses testáveis empiricamente. (ROTTER, 1975, p. 57)

Para Bandura, o conceito de auto-eficácia está relacionado ao *locus* de controle do indivíduo. *Locus* de controle, de acordo com O’Brien (1984 *apud* PASQUALI, ALVES e PEREIRA, 1998, p. 363), “é a expectativa do indivíduo sobre a medida em que os seus reforçamentos se encontram sob controle interno (esforço pessoal, competência, etc.), ou externo (as outras pessoas, sorte, chance, etc.)”. Assim, quanto mais interno o *locus* de controle do indivíduo, mais ele tenderá a acreditar no seu potencial de realização; e quanto mais externo seu *locus* de controle, ele tenderá a acreditar que seu sucesso depende de fatores externos, os quais não podem ser controlados.

Desta forma, as empresas podem valer-se do conhecimento da teoria da Aprendizagem Social para implementá-la, por exemplo, em programas de treinamento e socialização de funcionários, observados os processos de atenção, retenção, reprodução motora e reforço. A Teoria da Aprendizagem Social acrescenta aspectos relevantes como fatores de aprendizagem significativa para despertar a atenção e retenção do conhecimento por parte do indivíduo. Dessa maneira é dada importância aos anseios dos funcionários, pois estes só aprenderão e, conseqüentemente, mudarão seu comportamento se isto também for importante para eles, consolidando o que a teoria denomina de reprodução motora.

Diferentemente dessa orientação, nas Teorias com base **Construtivista**, a importância recai sobre a construção do significado das experiências do indivíduo com o meio. Para essas teorias, o aprendizado é um processo de construção de significados, de como a pessoa toma consciência de suas experiências. Na visão dos *construtivistas sociais* o conhecimento é construído quando os indivíduos se engajam socialmente.

Para Piaget (1997) o indivíduo já nasce provido de um sistema nervoso, dotado de reflexos e instintos, capaz de apresentar respostas aos estímulos físicos. Mas, é através da interação com o ambiente que ele inicia o processo de *assimilação* no qual há a internalização da ordem, do padrão ou da regularidade presente nos objetos e sistemas, formando as lógicas que estruturam seu pensamento (SOUZA, 2004). Para assimilar uma nova lógica há a transformação de um conjunto pré-existente de lógicas do pensamento, ocorrendo o que Piaget chama de *Acomodação*. Dessa maneira, o ambiente

Trata-se de um ‘palco’ onde a experiência ocorre, sendo a cognição desenvolvida como um mecanismo adaptativo cuja função é a de otimizar a relação do indivíduo com esse espaço empírico, maximizando a sobrevivência e o bem-estar (SOUZA, 2004, p.112).

Vygotsky (1984), por sua vez, acredita que os indivíduos nascem com uma bagagem genética de anatomia, fisiologia e processos inferiores em comum devido à transmissão genética evolutiva, mas os processos psicológicos superiores são diferentes, pois “é a inserção do indivíduo num contexto cultural específico que leva ao desenvolvimento dos processos mentais superiores em sua forma particular para cada caso” (SOUZA, 2004, p. 120). Vygotsky (1984) considera que o aprendizado é internalizado por transmissão cultural por meio da interação social num determinado ambiente.

Dentro do sócio-construtivismo de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo ocorre através da gradual internalização de sistemas de signos de uma

cultura através de processos de interação social e por meio do uso de ferramentas (SOUZA, 2004, p. 122).

Candy (1991, p. 278, tradução minha) pontua que “a visão construtivista de aprendizagem é particularmente compatível com a noção de auto-direção, uma vez que enfatiza as características combinadas de questionamento ativo, independência e individualidade num programa de aprendizado”. A teoria de aprendizagem transformacional, apresentada por Mezirow (1991), foca na construção de significado tanto individual quanto social. Conceitos como aprendizado cognitivo, aprendizagem situada, prática reflexiva e comunidades de prática são encontradas tanto na literatura construtivista quanto na de aprendizagem de adultos. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996, p. 25) diz: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

O quadro abaixo compara o aprendizado de crianças (pedagogia) e de adultos (andragogia), em que se destacam as seguintes diferenças:

Características da Aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação Professor/Aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas adultas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução

Quadro 3 (2): Características da Pedagogia e da Andragogia

Fonte: www.grupoempresarial.adm.br

2.3.2 Aprendizagem Organizacional

Desde o nascimento o indivíduo aprende a socializar-se, participando de um processo de adaptação ao convívio social através da incorporação dos valores da sociedade. Assim, seu comportamento é consequência de sua relação com o meio. O ser humano apreende a realidade que lhe é apresentada e exterioriza suas concepções no meio social, adquirindo

experiências e compreendendo os significados dos acontecimentos ambientais de acordo com a cultura na qual está inserido (BERGER; LUCKMANN, 1976).

Esses processos também ocorrem no meio organizacional, onde, através da vivência social, o indivíduo ativa processos cognitivos e de memória, desenvolvendo rotinas e procedimentos pra enfrentar os problemas que surgem.

De acordo com Walton (1993), para que uma organização seja efetiva, ela precisa ser administrada como um sistema aberto, devendo agir com uma estratégia proativa, antecipando as respostas às demandas ambientais. Nesse sentido, os dados e informações não podem simplesmente ser utilizados, mais que isso, devem ser processados, interpretados, transmitidos e aplicados ao cotidiano organizacional, formando o processo que Senge (2000) e Kim (1993) chamam de aprendizagem organizacional.

Para Crossan et al. (1999), o aprendizado ocorre nos níveis individual, grupal e organizacional, através dos processos sociais e psicológicos dos quatro “i”: intuição, interpretação, integração e institucionalização. Assim, o aspecto cognitivo afeta a ação e vice-versa. Nas palavras de Gonzalez et al. (2009, p.60) “A aprendizagem organizacional não é a simples soma da aprendizagem de seus membros, cabendo às organizações criar mecanismos para manter e reutilizar o conhecimento desenvolvido pelos indivíduos”.

Considerando o complexo comportamento organizacional, pode-se exemplificar o processo da aprendizagem organizacional através do modelo apresentado na figura 02.



Figura 2 (2): Processo de aprendizagem organizacional
Fonte: adaptada de Crossan et al. (1999) in Gonzalez et al. (2009, p. 60)

A informação (ou a experiência) chega ao indivíduo, permite a interpretação pessoal e gera aquisição do conhecimento; e em seguida a transmissão do conhecimento ao grupo gera interpretação e integração ao passo em que a distribuição da informação é efetivada. Por fim

ocorre integração do conhecimento à organização, consolidando a aprendizagem na memória organizacional.

A aprendizagem é, portanto, vital para o desenvolvimento da eficiência na organização, que tem em seu poder a possibilidade de criar mecanismos para manter e reutilizar o conhecimento desenvolvido pelos seus membros, sabendo que a soma da aprendizagem dos mesmos não resume todo o domínio da aprendizagem organizacional (CROSSAN, LANE e WHITE, 1999).

Para Senge (2000), o aprendizado individual é fator crucial e necessário, mas não suficiente, para a inteligência organizacional. Pois o que determina o sucesso da aprendizagem é a forma como se aprende e se transfere esse aprendizado. Sendo assim, o aprendizado mais importante ocorre no ambiente social e ativo, utilizando a intuição, o julgamento e o bom senso, incorporados ao dia-a-dia organizacional.

Algumas teorias foram estabelecidas para associar o aprendizado individual ao organizacional, passando pelo nível social ou grupal. Polanyi, entre os anos 1940 e 1950, desenvolveu a teoria do conhecimento tácito, para ele o conhecimento tácito é:

[...] espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, (...) ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (POLANYI, 1966, p.82).

Conforme sua teoria o conhecimento tácito se baseia em três teses:

(1) a verdadeira descoberta não resulta de um conjunto de regras articuladas ou algoritmos; (2) o conhecimento é, ao mesmo tempo, público e, em grande parte, pessoal (isto é, por ser construído por seres humanos, contém emoções ou paixão); (3) o conhecimento subjacente ao conhecimento explícito é mais fundamental; todo conhecimento é tácito ou tem raízes no conhecimento tácito, ou seja, tem raízes na prática. (Polanyi, 1966 *apud* SVEIBY, 1998, p. 36-37).

Essas teses dão indícios de que o conhecimento tanto é inerente à pessoa quanto se trata de um fenômeno social, dando embasamento para as principais teorias da aprendizagem organizacional.

Na tentativa de explicar como se dá a aprendizagem na organização, Kim (1993) analisa a aprendizagem individual como a interação entre consciente e inconsciente, que é por ele chamada de “roda do aprendizado”, na qual são construídos os conceitos de “como” e “por que”, que dão origem aos **modelos mentais** dos indivíduos. Senge (2000) e Kim (1993) denominam o resultado da dinâmica da “roda do aprendizado” de “Modelos Mentais”.

Os modelos mentais representam a visão que uma pessoa tem do mundo, inclusive sua compreensão explícita e implícita [...] determinam o contexto no qual vemos e interpretamos novos materiais, além de determinar até que ponto a informação armazenada é relevante [...]. São como o código-fonte do sistema operacional de um computador, gerente e árbitro da aquisição, manutenção, uso e eliminação de novas informações. Mas são muito mais do que isso, porque também são o programador desse código-fonte, que tem habilidade suficiente para criar um novo código e conhecimento para escolher um ou outro. (KIM,1993, p. 39).

Os modelos mentais de cada indivíduo irão influenciar na sua forma de aprendizado e no resultado que ela trará.

Bono (1971) concorda com Kim (1993) de que o cérebro funciona como um computador, diferindo os indivíduos de acordo com a forma que processam as informações que formam seus pensamentos, memória, consciência e livre arbítrio. Bono (1971) explicou os modelos mentais através do ‘modelo de gelatina’, que representa a pré-existência de padrões que irão guiar o processamento de informações. Na sua explicação um prato de gelatina pronta e plana é como a memória virgem. Pegando-se uma colher de chá de água morna e colocando sobre a gelatina em determinados locais, essa água depois de retirada formará sulcos, que ficarão marcados na gelatina. Ao acrescentar água fria, essa tenderá a ocupar os espaços desses sulcos. Sempre que um padrão for apresentado à mente da pessoa, ele irá à procura de um padrão pré-existente. Para o autor, as pessoas tenderão a assimilar os novos padrões conectando-os com os antigos sem distinção entre eles (BONO, 1971).

Kim (1993) utiliza os conceitos de Polanyi para concluir que a aprendizagem envolve a disseminação e elaboração tanto dos conhecimentos tácitos quanto explícitos. Ainda com base nos conceitos de Polanyi, Nonaka e Takeuchi (1997) elaboram sua teoria explicando a interação entre os conhecimentos tácito e explícito do indivíduo como origem do conhecimento organizacional. Para os autores, o compartilhamento no nível grupal é que difundirá o conhecimento.

O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou codificado refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65).

Nonaka e Takeuchi veem o conhecimento tácito e explícito como distintos, porém indissociáveis, complementares; pois “interagem um com o outro e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 67).

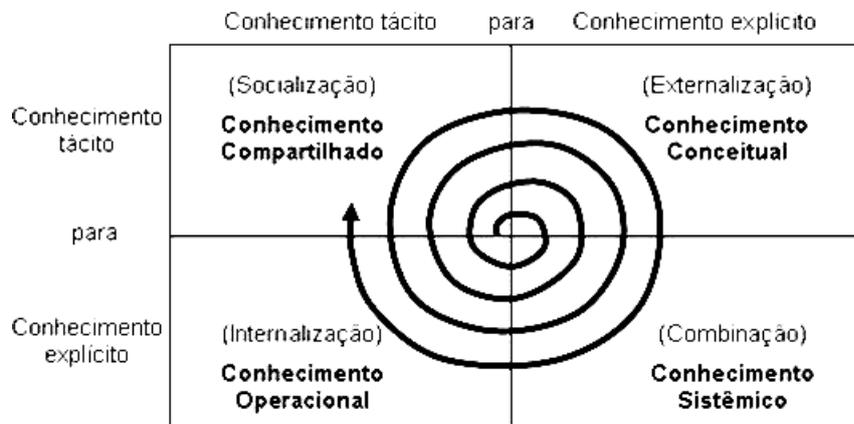


Figura 3 (2): Espiral do Conhecimento
Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997

O diagrama acima leva à reflexão sobre a necessidade de aproximar o conhecimento explícito do tácito e vice-versa, evitando que o conhecimento adquirido no contexto organizacional se perca ou permaneça apenas internalizado em algumas pessoas. A gestão do conhecimento tem a preocupação de sistematizar o conhecimento de forma que o aprendizado em nível tácito possa ser transferido para a organização, tornando-se explícito, e posteriormente seja compartilhado com outros colaboradores, fazendo o caminho inverso.

Sob outro ponto de vista, Robbins (2005) apresenta a modelagem, como sendo uma ferramenta gerencial para moldar os funcionários a se comportarem da forma mais adequada para atingir os objetivos da organização. A modelagem é fixada através dos programas de reforço que podem ser contínuo ou intermitente (intervalo-fixo, intervalo-variável, proporcional-fixo ou proporcional-variável). Os reforços descritos podem ser utilizados de acordo com as necessidades de aprendizado de comportamento de cada organização e/ou área, ou mesmo situação. Desta forma, o autor reforça que, para haver uma mudança no comportamento, é necessário que haja algum tipo de reforço ou estímulo adequado e permanente (em especial, de forma intermitente evitando a saturação por parte do indivíduo). É preciso que o executivo conheça as ferramentas apresentadas, mas que, também, use de bom-senso e ética, ao aplicá-las com o propósito de alcançar os objetivos da organização.

Drummond (1994 *apud* FLEURY e FLEURY, 1995, p. 20-21), acredita que “a mudança comportamental não constitui o único indicador de que a aprendizagem aconteceu, mas a possibilidade de esse conhecimento poder ser recuperado pelos membros da organização”.

Os autores Crossan, Lane e White (1999) analisaram, em seu trabalho, pesquisas publicadas sobre aprendizagem organizacional; e concluíram que a maioria delas se refere apenas à aquisição de conhecimento, sem considerar sua aplicação. No entanto, os autores reconhecem que a aprendizagem envolve não só a aquisição, mas também a aplicação do conhecimento. Assim, só existe renovação estratégica quando o conhecimento adquirido é aplicado.

Shiba, Graham e Walden (1997) vão além, quando afirmam que a aprendizagem é constituída de três etapas: repetição do que se ouviu, diálogo com pessoas que já possuem o conhecimento e prática do conhecimento; e ainda defendem que para que haja a aprendizagem efetiva é interessante que essas fases ocorram ao mesmo tempo, como uma dinâmica de aprendizagem, não desconsiderando, porém, que essas partes podem ocorrer separadamente e dependem da percepção de cada indivíduo da organização.

No que concerne à Aprendizagem Organizacional, há que se considerar a perspectiva de Levitt e March (1988) e Crossan, Lane e White (1999), para os quais a mesma ocorre a partir da incorporação das experiências do passado às rotinas da organização, orientando o seu comportamento futuro. Para os autores, o aprendizado deriva de experiências próprias ou de outrem; e nesse sentido, é possível entender, que além de a criação de conhecimento estar intimamente relacionada com a prática (BROWN e DUGUID, 2001; NONAKA e TOYAMA, 2003), ela também “é um fenômeno social, sendo que a aprendizagem de cada indivíduo depende do conhecimento de outros membros da organização” (GONZALEZ et al., 2009 *apud* FIGUEIREDO, 2003 e COOK e BROWN, 1999, p. 60).

Seguramente, se o aprendizado organizacional é um processo que perpassa a ideia da memorização no âmbito coletivo (organizacional), confirma-se a ideia de Hergenbahn (1988) sobre ser, o aprendizado, uma mudança **relativamente permanente** no comportamento ou no potencial para o comportamento, principalmente ao se considerar o fato de ser ele, o aprendizado, ser resultado de experiências.

Ademais, Machado (2006) considera que o aprendizado deve abranger a habilidade de aplicar o conhecimento e não apenas a aquisição desse conhecimento, o que implica em possibilidade de avaliar o impacto do aprendizado ao exercício das funções de cada indivíduo na organização.

2.4 Treinamento, desenvolvimento, qualificação e capacitação de pessoal

Como a importância da aprendizagem na organização, surgiu, no início do século XX, em decorrência da administração científica, a perspectiva dos gestores era de que o trabalhador deveria aprender apenas o necessário para executar sua tarefa e não mais que isso, sendo até interessante que ele se mantivesse na obscuridade do conhecimento para evitar que uma opinião mais crítica gerasse conflitos (MOTTA, 2006). Com o passar do tempo, “passou-se a valorizar a aprendizagem e a autonomia como elementos importantes” (MOTTA, 2006, p.5). Essas mudanças na forma de conceber o aprendizado nas organizações também têm mudado as relações desta com o homem, que passa a não ser mais apenas considerado como *homo economicus* (Escola da Administração Científica) ou *homo complexus* (SCHEIN, 1972), mas sim como o *homem que aprende*, o, verdadeiramente, *homo sapiens sapiens*.

Sendo assim, os programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal passaram a não estar mais voltados apenas para adequar cada pessoa ao seu cargo e desenvolver a força de trabalho da organização a partir dos cargos ocupados (CHIAVENATO, 1999). Com o advento da sociedade do conhecimento, foram agregados novos valores aos recursos humanos das organizações, que demandam uma nova maneira de conceber os programas de treinamento e desenvolvimento. Surgem, então, novos fatores motivadores do implemento de programas de treinamento, tais como: a necessidade de busca por excelência no trabalho; incremento da produtividade; desenvolvimento da capacidade criativa e de inovação; agregação de valor às pessoas e à organização; enriquecimento do capital intelectual. Para Davenport e Prusak (1998) treinamento é uma forma de aumentar o estoque de conhecimento da organização. Mayo (2003) considera que é preciso manter um ambiente de aprendizagem na organização, com ações de capacitação bem administradas para equilibrar custos e benefícios na saída de funcionários de seus postos de trabalho para participar de programas de treinamento, evitando perdas de recursos com treinamentos que não servirão para melhorar conhecimentos e atitudes.

Segundo Boog (1994, p. 21), “O treinamento é a educação profissional que visa adaptar o homem ao trabalho em determinada empresa, preparando-o adequadamente para o exercício de um cargo. Pode ser aplicado a todos os níveis e setores da empresa”. Nas palavras de Ivancevich (1995, p.423)

Treinamento é o processo sistemático de alterar o comportamento dos empregados na direção do alcance dos objetivos organizacionais. O treinamento está relacionado com as atuais habilidades e capacidades exigidas pelo cargo. Sua orientação é ajudar os empregados a utilizar suas principais habilidades e capacidades para serem bem-sucedidos.

Chiavenato (1999) diferencia treinamento e desenvolvimento de acordo com os objetivos. Corroborando com ele, vários autores (TOLEDO, 1989; BORGES-ANDRADE e OLIVEIRA-CASTRO, 1996; MILKOVICH e BOUDREAU, 2000; MARRAS, 2001) consideram que treinamento é a preparação para atuação num cargo atual; e outros (CARVALHO, 1994; CHIAVENATO, 1999; MILKOVICH e BOUDREAU, 2000) atribuem ao desenvolvimento a conotação de preparação para assumir cargos futuros, embora reconheçam que os métodos de treinamento e de desenvolvimento são similares para afetar a aprendizagem. Para de Carvalho (1994), desenvolvimento significa fazer com que as pessoas cresçam e progridam em direções diferentes das quais estão habituadas.

No âmbito do setor público, de acordo com o Art 3º, § 1º, do Decreto 5.825 /2006, que Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), desenvolvimento é definido como um

[...] processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais (BRASIL, 2006).

Essa definição dá a ideia de continuidade e aprimoramento.

Conforme o novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, *treinar* é “[...] tornar apto, destro, capaz, para determinada tarefa ou atividade; habilitar, adestrar[...]” (FERREIRA, 2009, p. 1985), já a palavra *desenvolvimento* está relacionada ao “ato ou efeito de desenvolver(-se), desenvolvimento; adiantamento, crescimento, aumento, progresso[...]” (FERREIRA, 2009, p. 646). Os autores Araújo e Garcia (2009) consideram que o desenvolvimento está relacionado ao crescimento das pessoas em seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos.

O que há em comum é que tanto o treinamento quanto o desenvolvimento visam refletir em mudanças no comportamento dos funcionários. Chiavenato (1999) resume as mudanças provocadas pelo treinamento em quatro tipos, conforme a figura 4.

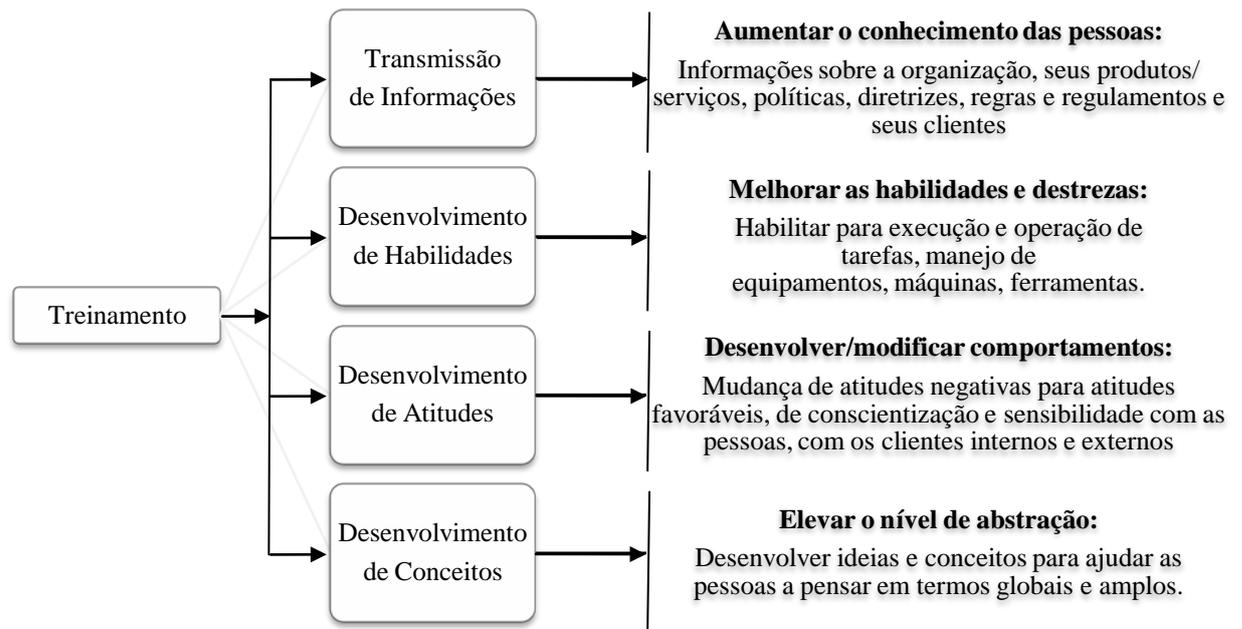


Figura 4 (2): Mudanças provocadas pelo treinamento
Fonte: adaptado de Chiavenato (1999, p. 295)

Chiavenato (2008) também afirma que o treinamento é um processo cíclico e contínuo compostos de quatro etapas, a saber: diagnóstico, desenho do treinamento, implementação e avaliação.

Outra distinção surge entre os termos treinamento e capacitação. Para Fontes (1970), o treinamento é a ação exercida pela empresa, ou por terceiros em nome da empresa, com a finalidade de aumentar a eficiência e o rendimento dos trabalhadores; e capacitação seria o ramo da instrução técnica que proporciona as habilidades e conhecimentos especificamente necessários para o trabalho. Capacitação assemelha-se a treinamento, pois de acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 392), *capacitar* significa: “tornar (-se) capaz, habilitar (-se) [...]”.

No setor público, o Art. 3, § 2º, do Decreto 5.825/2006, define capacitação como sendo um

[...] processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais. (BRASIL, 2006).

Para fins deste trabalho o termo capacitação será usado como sinônimo de treinamento através de cursos.

Para melhor entendimento da legislação na qual este trabalho se baseia, é importante esclarecer e diferenciar, ainda, o termo ‘qualificação’. De acordo com Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1668), *qualificar* significa: “[...] considerar qualificado, apto, idôneo; tornar ilustre, enobrecer”, e qualificação: “ato ou efeito de qualificar; [...] habilitações”.

No inciso V, Art. 3º, do Decreto 5.825/2006, instituído pela Lei 11.091/2005, o termo qualificação é utilizado para educação formal, reza o instrumento legal, que a qualificação é o “processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira” (BRASIL, 2006).

Esse é o significado utilizado neste trabalho, embora todos os artigos referentes apenas à qualificação não sejam o foco desta investigação.

2.4.1 Treinamento nas organizações

O treinamento nas organizações é (ou deveria ser) uma ação estratégica de intervenção direta sobre o funcionário, cuja motivação e capacidade para o trabalho são afetadas, em maior ou menor grau, a cada treinamento realizado, provocando mudanças individuais, e consequentes repercussões na organização.

Chiavenato (1999, p. 294) afirma que o treinamento “é uma maneira eficaz de delegar valor às pessoas, à organização e aos clientes” e “enriquece o patrimônio humano das organizações”, sendo ainda “um processo cíclico e contínuo”.

A importância do treinamento perpassa várias áreas. Incide sobre a imagem da organização e sua competitividade, uma vez que ter colaboradores satisfeitos, capacitados e em concordância com os objetivos organizacionais é uma necessidade das empresas que almejam garantir um bom posicionamento no mercado (ÁVILA, 2008 *apud* SALES, 2010); e incide, também, sobre os custos, uma vez que são empreendidos recursos humanos, tecnológicos, de tempo, financeiros e de materiais, cuja aplicação deve ser orientada de forma a garantir o alcance dos resultados planejados, evitando as perdas e maximizando os ganhos tanto para a organização quanto para os funcionários.

Para a organização, o treinamento consiste, ainda, em um meio de incrementar o estoque de conhecimento (DAVENPORT e PRUSAK, 1998). Assim como o estoque de materiais, o estoque de conhecimento demanda custo à empresa; e, por esta razão, Ponchirolli

(2002) destaca a relevância de seu bom gerenciamento, com vistas a obter resultados positivos e duradouros.

Considerando as condições do ambiente organizacional e as peculiaridades das funções e dos profissionais, Chiavenato (1999) elenca, assim como Carvalho (1988), Dessler (2003) e Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2004), quatro etapas do programa de treinamento, as quais consistem em: diagnóstico (ou levantamento das necessidades de treinamento – LNT), desenho (ou planejamento), implementação (ou execução) e avaliação dos resultados.

O diagnóstico das necessidades consiste na análise do ambiente organizacional, bem como das operações e tarefas, e dos funcionários (TACHIZAWA, FERREIRA e FORTUNA, 2004). O objetivo consiste em aplicar melhor os recursos e em evitar gastos desnecessários (GUIMARÃES, 2007). Essa fase é também conhecida como Levantamento das Necessidades de Treinamento, ou LNT (GUIMARÃES, 2007).

A elaboração do projeto de treinamento, fase de desenho ou de planejamento, é a fase da escolha das técnicas a serem utilizadas no sentido de otimizar a aprendizagem, ou seja, alcançar o maior volume de aprendizagem com menor dispêndio de esforço, tempo e dinheiro (GIL, 2004 *apud* CAVALCANTE, 2011). Consiste, então, em identificar cada ação; esclarecer seus objetivos; justificar sua execução; definir o público-alvo, o conteúdo programático, a carga horária, o período de realização, o local, o número de turmas e de vagas por turma, os instrutores, os materiais e equipamentos necessários; orçar custos; verificar o apoio administrativo necessário, as estratégias de ensino apropriadas, os recursos instrucionais e formas de avaliação a serem aplicadas; além de definir indicadores para a análise dos resultados. A definição dessas características qualifica o programa de treinamento (GIL, 1994; TACHIZAWA, FERREIRA e FORTUNA, 2004 *apud* SALES, 2010).

A etapa seguinte é a de execução, que consiste no treinamento de fato, o momento de interação entre instrutores e alunos em um ambiente propício ao aprendizado. De acordo com Marras (2001, p. 157), “execução é aplicação prática daquilo que foi planejado e programado para suprir as necessidades de aprendizagem detectadas na organização”.

Segue-se, então, a etapa de avaliação. Toledo e Milioni (1986 *apud* Cavalcante, 2011) discorrem que, ao se investir em treinamento, a empresa espera aumento de produtividade, mudanças de comportamento, melhoria do clima, redução de custos e de acidentes, entre outros resultados. Chiavenato, por sua vez, afirma que essa é a fase final do treinamento, quando é avaliada a sua eficiência. Vale ressaltar que a avaliação consiste numa etapa posterior ao término do programa ou curso de treinamento, e tem como objetivo verificar a

sua eficácia. Não devendo, portanto, ser confundida com as avaliações didáticas que por ventura ocorram durante o curso, nas quais são avaliadas a absorção dos conhecimentos.

Werther & Davis (1983 *apud* SALES, 2010) apresentam um roteiro de avaliação que se inicia na fase de planejamento, quando os critérios da avaliação são definidos; em seguida, os treinandos são submetidos a uma avaliação prévia ao treinamento, a qual permitirá comparar os conhecimentos e habilidades previamente detidos pelos participantes com os que foram adquiridos durante o treinamento; e termina na fase posterior à de execução, a avaliação de resultados, quando os treinandos são avaliados por um determinado período, a fim de verificar a retenção da aprendizagem. Corroborando com a visão de Chiavenato, os autores afirmam que o treinamento eficaz é aquele cujos resultados são aplicados no exercício das funções, pelo colaborador.

Dessler (2003 *apud* SALES, 2010) aponta duas formas de avaliar o programa de treinamento: uma através da experimentação controlada, a outra através da medição de determinados efeitos. A primeira consiste em avaliar, por um determinado período, um grupo que recebeu treinamento e um grupo de controle (que não passou pelo treinamento) e, mediante comparação, averiguar qual apresentou melhorias significativas. A segunda forma de avaliar é baseada nos estudos de Kirkpatrick (1993), que criou o modelo de avaliação dos resultados de treinamentos em quatro níveis, quais sejam: 1- reação, 2- aprendizagem, 3- comportamentos e 4- resultados. Conforme o autor a avaliação de um treinamento é o começo de tudo, uma vez que

Os responsáveis pelo treinamento devem começar com os resultados desejados e, então, determinar quais as ações necessárias para realizá-los. Em seguida, devem determinar as atitudes, conhecimentos e habilidades que são necessárias para gerar os comportamentos desejados. O último desafio é o de apresentar o programa de treinamento de uma forma que permita aos participantes não só aprender o que eles precisam saber, mas também reagir favoravelmente ao programa. (KIRKPATRICK, 1993, p. 26, tradução nossa).

Sendo assim, cada nível de avaliação deve ser pensado na fase do planejamento do treinamento, podendo inviabilizar a aplicação, caso sejam planejados depois.

Moreira (2004, p. 57) descreve bem os quatro níveis da avaliação do treinamento segundo Kirkpatrick. Suas observações, resumidas no quadro 4 a seguir, assemelham-se à forma de avaliação utilizada pela CCQ/PROGEPE/UFPE e complementada pela pesquisadora como objeto desta investigação:

Níveis	Descrição
1) Reação	Avaliação após o curso. A vantagem é a opinião dos participantes sobre o evento proporcionando uma leitura do que aconteceu. Tem como restrição a contaminação do treinando pelo clima de final de curso: cansaço e possibilidade de respostas descompromissadas.
2) Aprendizagem	Referem-se a testes aplicados antes e após os eventos. Faz parte da metodologia clássica. Tem uma validade técnica assegurada, desde que sua construção siga o rigor das técnicas, típico dos testes objetivos. Tem como restrição o tempo usado para este fim e a resistência por parte dos treinandos.
3) Mudança de Comportamento	Por meio de <i>Check Lists</i> contendo comportamentos esperados após o treinamento, observadores identificados e treinados acompanham, por um determinado tempo, os treinandos e registram as observações. Possui como restrição a eleição de pessoas que disponham de tempo para contribuir enquanto observadores locais. É uma das técnicas mais produtivas pela sua confiabilidade e consistência, já que observa comportamento e desempenho, porém, é pouco utilizada pelos profissionais da área.
4) Resultados	Nesta fase, a pesquisa deve envolver treinando e chefia, para avaliarem o que ocorreu nas áreas de trabalho após a aplicação dos conteúdos de treinamento. Milioni (2001) sugere o uso de instrumentos de pesquisa porque estimula o raciocínio, a disciplina e a busca de detalhes e apresenta consistência no resgate de fatos e situações que foram iniciadas por meio da aplicação do conteúdo apreendido.

Quadro 4 (2): Os quatro níveis da avaliação de treinamento de Kirkpatrick
 Fonte: Moreira (2004, p. 57 apud Milioni, 2001).

Embora esse modelo seja bastante lógico, na pesquisa de McMurrer et al. (2000), foi constatado que dentre organizações americanas a porcentagem de utilização de cada um dos quatro níveis de Kirkpatrick foi de: 95% nível 1, 37% nível 2, 13% nível 3 e apenas 3% o nível 4.

Do ponto de vista tipológico, os treinamentos podem ser denominados coletivos ou individuais, e ainda internos ou externos. Lopes (1980), Carvalho e Nascimento (1997) e Boog (2001) denominam coletivos os treinamentos proporcionados a grupos de colaboradores, como cursos, conferências, palestras, etc., e individuais aqueles que são direcionados a um único colaborador, tais como os estágios, e-learning e a instrução do chefe imediato. Segundo Marras (2001), os treinamentos internos são aqueles aplicados dentro da empresa e os externos são aqueles realizados fora da mesma, sendo que estes podem ainda ser fechados, se realizados exclusivamente com a equipe da organização; ou abertos, se dele participam profissionais de outras organizações. Sampaio e Tavares (2001) afirmam que os treinamentos internos (*on the job*) têm, em geral, conteúdo profissionalizante e os treinamentos externos (*out of the job*) são mais formais, realizados em salas de aula ou laboratórios e têm, em geral, uma abordagem instrucional, cognitiva ou vivencial.

As atividades de treinamento, por sua vez, classificam-se como técnicas ou comportamentais, dependendo da área de incidência. São denominadas técnicas aquelas que

incidem sobre a prática profissional e conhecimentos relativos à atividade exercida; e comportamentais aquelas voltadas para o relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho (SAMPAIO e TAVARES, 2001).

Independente de sua classificação, os programas de treinamento devem alinhar interesses individuais e necessidades institucionais (ARAÚJO e GARCIA, 2009), cuidando em proporcionar: preparação imediata para as funções; oportunidades de desenvolvimento contínuo para o profissional gerir sua carreira; e mudanças de atitudes que repercutam em um clima satisfatório na organização e motivação dos colaboradores (CHIAVENATO, 1997).

2.4.2 Treinamento na Administração Pública

Segundo Riggs (1968 *apud* GUEDES, 2011), a origem do treinamento na administração pública deu-se, no ocidente, partir de Sócrates, e, no oriente, a partir de Confúcio. Ambos os filósofos apontavam que o objetivo do treinamento era preparar indivíduos para serem funcionários públicos responsáveis pela administração dos negócios do Estado, os chamados “guardiões” ou “homens superiores”. O treinamento, então, era baseado na ética, moral, ideias filosóficas e normas de conduta social (GUEDES, 2011).

Guedes (2011) afirma que o treinamento de então “fornecia as premissas do processo decisório e aumentavam a lealdade política dos guardiões e homens superiores”. A questão de ter a moral e ética ligada à fidelidade política se enfraqueceu e tomou proporções desastrosas, dando margem para a corrupção. O autor alerta para o fato de que essa situação continua sendo uma realidade em muitas organizações públicas ainda hoje e também cita Osborne (1994 *apud* Guedes, 2011, p.58), para quem “os sistemas públicos tradicionais são desenvolvidos para atender a conveniência do administrador e dos prestadores de serviço, não do cliente”.

Com o passar do tempo e as mudanças sociais ocorridas mundialmente, as demandas das organizações, mesmo as públicas, seguiram e criaram tendências. Exemplo disso é a *École Nationale d'Administration – ENA*, surgida na França, em 1945, e encarregada da formação dos funcionários públicos, a qual se tornou símbolo da meritocracia republicana. Entretanto, os modelos dos países desenvolvidos, na medida em que se mostravam eficientes, foram aplicados em países em desenvolvimento, sendo muitas vezes incoerentes com a realidade local, graças às limitações apresentadas por Riggs (1968 *apud* GUEDES, 2011) as

quais consistiam, sobretudo, nas divergências entre os comportamentos administrativos dessas nações ante àquelas.

No Brasil, a visão da Administração Pública se abriu para o desenvolvimento de pessoal a partir da reforma do aparelho do Estado (MAGALHÃES et al., 2010), seguindo uma tendência mundial em que o Estado transpõe seu papel de apenas garantir os direitos sociais dos cidadãos e passa a atuar como promotor da competitividade de seu país (PEREIRA, 1997). A meritocracia trouxe não apenas maior justiça quanto à concessão e aquisição de benefícios, mas também maior motivação para os funcionários; e maior responsabilidade para as organizações públicas (PEREIRA e SPINK, 2005). Atualmente, o Brasil também tem a sua própria Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, e vários órgãos têm estratégias próprias de capacitação e qualificação de pessoal, como é o caso da UFPE. O Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 instituiu a “Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”, regulamentando a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal (PNDP), que tem como finalidades, de acordo com o artigo 1º, incisos de I a V:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (BRASIL, 2006)

No entanto a maioria das instituições públicas ainda não tem políticas definidas para a implementação de programas de treinamento que visem a capacitação de seu pessoal e os habilitem para a progressão na carreira (MARCONI, 2005).

O maior investimento de tempo, dinheiro e esforço em ações de capacitação e qualificação propicia benefícios para todas as partes envolvidas. Ao mesmo tempo em que eleva a qualidade do serviço público, prepara o funcionário para melhor desempenhar suas funções e propicia ascensão profissional e desenvolvimento pessoal. Essas são verdades inquestionáveis, entretanto, Pacheco (2002 *apud* MAGALHÃES et al., 2010) alerta para o problema da falta de mensuração de resultados, e Marques (2002 *apud* MAGALHÃES et al., 2010) apresenta a dispersão dos dados existentes, como limitações para a efetiva avaliação desses benefícios.

Há problemas também com a própria execução dos programas de treinamento. Para Grillo (1990 *apud* MAGALHÃES et al., 2010), fatores negativos como política salarial

defasada, indefinição de atribuições dos cargos, falta de incentivos e ausência de relação entre treinamento e carreira, contribuem para minar o estímulo dos profissionais, mesmo em ambientes propícios ao aprendizado, como as universidades. E quando ocorre a participação em treinamentos que em nada são úteis ao exercício da função, à organização resta o ônus, os benefícios são estritamente particulares.

Cuidar para que os treinamentos contribuam para o alcance dos objetivos da organização é condição *sine qua non* para a validade e credibilidade dos programas de treinamento. É importante que os programas de treinamento não tenham fim em si mesmos, nem sejam apenas uma forma legal de adquirir vantagens pessoais com uso da máquina pública, mas consolide-se como meio para o desenvolvimento do serviço público, para a melhoria das condições de trabalho e para o desenvolvimento do profissional e da organização, gerando benefícios para a sociedade como um todo.

2.5 Avaliação de Desempenho

Qualificar os profissionais das organizações, investir em educação, geração e difusão de conhecimento é um caminho sem volta, que o mundo globalizado vivencia. Porém, todo investimento e esforço precisam gerar um retorno, que há de ser mensurado de alguma maneira. Com o objetivo de avaliar o trabalho e o desenvolvimento de cada profissional e da organização como um todo, cresce a preocupação com a eficiência da avaliação de desempenho (AD).

Chiavenato (1999, p.223) define a avaliação do desempenho como “o processo que mede o desempenho do funcionário”. Para o autor, “o desempenho do funcionário é o grau em que ele alcança os requisitos do seu trabalho”. Assim, a avaliação de desempenho pode ser uma ferramenta estratégica na análise da eficácia dos treinamentos, uma vez que revela as áreas carentes de capacitação e/ou qualificação, orientando as necessidades de treinamento do indivíduo e de toda a organização; e faculta, ainda, a mensuração posterior dos avanços alcançados entre uma e outra avaliação, antes e depois do treinamento. Permite, também, identificar talentos e potencialidades que podem ser mais bem aproveitados, e lacunas que precisam ser fechadas (CHIAVENATO, 1999).

Como cada vez mais a gestão pública tem se aproximado do *modus operandi* das organizações privadas, nas Instituições Federais de Ensino (IFE) brasileiras, as AD seguem os mesmos princípios, sendo definida como um:

Instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos pelo servidor ou pela equipe de trabalho, mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, previamente pactuadas com a equipe de trabalho, considerando o padrão de qualidade de atendimento ao usuário definido pela IFE, com a finalidade de subsidiar a política de desenvolvimento institucional e do servidor. (BRASIL, 2006, Decreto 5.825/2006, Art. 2º, Inciso VII).

A lei 11.091/2005 estabeleceu, dentre outras medidas, que as IFEs teriam que elaborar um plano de desenvolvimento que contemplasse inclusive um programa de avaliação de desempenho. Na UFPE a Resolução do Conselho Universitário nº 06/2006 regulamenta as ADs (LIRA, 2010). As ADs são feitas pela chefia imediata e pelo próprio servidor a cada nove meses, sendo concedida progressão por mérito a cada dezoito meses, vinculadas às notas da segunda avaliação nesse período.

Para Machado (2004), de um modo geral, o ponto crítico da avaliação de desempenho está no conjunto de indicadores adotados, uma vez que a clareza e a adequada definição de indicadores: delimitam o campo de observação, facilitam a identificação de objetivos e metas e favorecem a concentração dos esforços de trabalho na busca pelos resultados; além de permitir que o avaliado conheça os critérios de sua avaliação, gerando mais compromisso com os resultados e maior motivação. Possibilita, ainda, avaliação qualitativa e quantitativa do desempenho da instituição, a comparação com períodos anteriores, e a incorporação de sistemas de recompensa por bom desempenho para a instituição e seus colaboradores (TCU, 2000).

Considerando a importância desse item, o TCU (2000) elenca 12 qualidades desejáveis nos indicadores de desempenho: 1) a capacidade de mensurar o resultado do trabalho e seus impactos; 2) a homogeneidade diante das variáveis presentes, evitando incoerência das informações; 3) a praticidade, permitindo a tomada de decisão; 4) a validade, pois precisa refletir o que está sendo monitorado; 5) a independência em relação aos fatores externos; 6) a confiabilidade da fonte de dados; 7) a seletividade, ou foco em aspectos essenciais; 8) a simplicidade, primando pela fácil compreensão; 9) a cobertura do fenômeno avaliado em sua amplitude e diversidade; 10) a economicidade na coleta e manutenção dos dados; 11) a acessibilidade às informações primárias; e 12) a estabilidade das variáveis componentes e do próprio indicador.

Descuidar dessas características é fazer da avaliação de desempenho um processo oneroso, complicado, tendencioso, inconfiável ou cuja veracidade seja de difícil comprovação; primar por elas, ao contrário, é qualificar a avaliação de desempenho.

Embora o *Plano de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFPE 2006* (PROGEPE, 2006) estabeleça que as avaliações devam ser feitas sob a metodologia 360°, em que há a “avaliação de equipes de trabalho, a partir de indicadores de desempenho institucional e das metas estabelecidas para os servidores envolvidos nas atividades administrativas e técnicas”, em sua pesquisa Lira (2010) sugere que na prática esse método não é utilizado. Outro problema verificado pelo autor é o alto índice de desconhecimento por parte dos gestores da legislação que regulamenta as AD na UFPE, agravado pela falta de treinamento para o uso da ferramenta (LIRA, 2010). E, por fim, os gestores pesquisados por Lira (2010) consideram que a avaliação de desempenho é apenas uma formalidade para concessão de progressão funcional dos servidores. Dessa forma a AD passa a ser uma ferramenta sub-utilizada, uma vez que as suas funções de colaboração para diagnosticar problemas e buscar as soluções mais adequadas fica relegada à segundo plano.

2.6 Contexto e Legislação

2.6.1 Apresentação do Cenário do Setor Público nas IFES e situação atual da UFPE

Para entender o funcionamento da gestão do conhecimento nos órgãos do governo federal, é preciso primeiramente analisar como o funcionalismo público tem sido visto ao longo dos anos no Brasil. Coelho (2004) afirma que, no setor público brasileiro, a gestão do conhecimento deve ser tratada de forma estratégica, levando em consideração as situações ou condicionantes associados a aspectos como: desprestígio dos serviços e dos servidores públicos junto à sociedade; abandono das iniciativas de padronização e de melhoria dos procedimentos administrativos; problemas éticos, legais e de legitimação associados à administração pública e ao Estado; e outros.

Apesar da imagem desgastada, conforme apresentado acima, o contexto de constantes mudanças impulsiona a constante atualização das organizações com o propósito de não

sucumbirem por falta de adequação às mudanças globais. Para Senge (2000, p. 12), nas modernas organizações, “talvez a aprendizagem se torne mais importante do que o controle” e, assim sendo, este será o principal foco de gestão das “organizações baseadas no conhecimento ou das organizações que aprendem: organizações inerentemente mais flexíveis, adaptáveis e mais capazes de se reinventarem”. Nesse novo contexto, além das empresas privadas e ONGs, o próprio Governo Federal tem dado maior atenção à gestão do conhecimento no meio organizacional como uma ferramenta estratégica na busca por excelência. Dessa forma, a preocupação com a importância da gestão do conhecimento também permeia o setor público, uma vez que o princípio da eficiência foi incorporado aos princípios da administração pública, pela Emenda Constitucional nº 19/98.

Embora sabendo que a Universidade é, desde os mais remotos tempos, o local onde as pessoas se reúnem para geração e propagação do conhecimento, essa função se restringia à comunidade acadêmica, a saber, alunos, pesquisadores e professores; ficando os funcionários em segundo plano, inclusive por falta de incentivos legais para a formação de “servidores do conhecimento”. Depois da Reforma do Estado para uma orientação gerencial (KLERING, PORSSE e GUADAGNIN, 2010) e com o advento da Lei 11.091/2005, os servidores ganharam mais um motivo para buscar aprimoramento de seus conhecimentos.

No caso da UFPE, existe uma Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) desde maio de 2001, que tem como objetivo tornar a gestão de pessoas mais estratégica. O seu grande desafio é criar condições para atender as expectativas das pessoas quanto ao desenvolvimento, realização e reconhecimento profissional. A PROGEPE tem em sua estrutura: a diretoria de gestão de pessoas, responsável pela vida funcional e pagamentos de todos os servidores ativos, beneficiários de pensão e aposentados; a diretoria de qualidade de vida, a qual, através de ações e programas busca melhorar a satisfação do servidor; a coordenação de segurança, responsável pela segurança patrimonial e das pessoas que circulam diariamente pela UFPE; a Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento de Pessoal (DADP) e a Coordenação de Capacitação e Qualificação (CCQ), que trabalham em conjunto para o desenvolvimento das habilidades funcionais dos servidores e melhoria dos serviços. Para melhor visualização, figura 5 representa o organograma da PROGEPE.

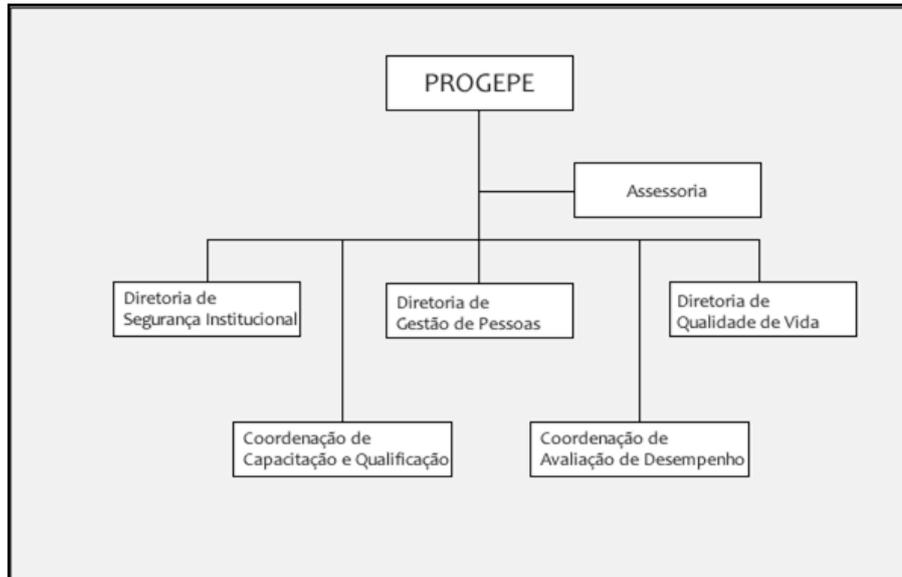


Figura 5 (2): Organograma da PROGEPE/UFPE
 Fonte: UFPE/PROGEPE (2011)

A CCQ tem como atribuições:

Planejamento dos Cursos de Capacitação e Qualificação para servidores técnico-administrativos em educação da UFPE, em consonância com a **Lei nº 11.091/05**, mediante levantamento de necessidades das diversas Unidades Organizacionais através das Avaliações de Desempenho; divulgação, inscrição, seleção e acompanhamento dos cursos de capacitação ofertados; emissão de certificados dos cursos de capacitação; instrução de processos administrativos de concessão de progressão por capacitação e qualificação; análise de pleitos individuais referentes à ajuda de custo para participação de eventos de capacitação e cursos de educação formal extra Campus UFPE. (UFPE, 2011).

De acordo com essas atribuições, este seria o setor que mais se aproxima da função de gestão do conhecimento na instituição, uma vez que a gestão da educação corporativa é uma prática essencial da gestão do conhecimento e, por esse motivo, escolhido como foco de observação nesta pesquisa.

2.6.2 Legislação e incentivos para a criação da GC nas IFEs

A Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005 versa sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – instituído pela Lei 8.112/90 – no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Dentre

outros princípios e diretrizes que norteiam esta lei estão: qualidade do processo de trabalho (Art. 3º, inciso III) e o desenvolvimento do servidor, vinculado aos objetivos institucionais (Art. 3º, inciso VII), dois incisos particularmente relevantes para o que se propõe este trabalho. Das atribuições gerais que integram o Plano de Carreira consta

[...] executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino” (BRASIL, 2005, Art. 8º, Inciso III).

O inciso supracitado reforça a ideia de otimização das tarefas executadas pelos Técnicos Administrativos do serviço público das Instituições Federais de Ensino (IFE). Para fins deste trabalho, mais especificamente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O Plano de Carreira está estruturado em 5 níveis de classificação: A e B para servidores de nível de apoio, C e D para servidores de nível médio e E para servidores de nível superior. Cada nível possui 4 sub-níveis de capacitação I, II, III e IV e 39 padrões de vencimento básico justapostos com intervalo de 1 padrão entre os níveis de capacitação e 2 padrões entre os níveis de classificação. O servidor ingressante nos cargos de Plano de Carreira inicia no primeiro nível de capacitação através de concurso público (Art. 9º). A partir de então sua progressão, mudando de nível e de padrão de vencimento, se dá exclusivamente através Progressão por Capacitação Profissional e/ou Progressão por Mérito Profissional (Art. 10).

A Progressão por Capacitação (PC) é uma mudança no nível de capacitação decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de Capacitação, compatível com o cargo ocupado, ambiente organizacional e carga horária mínima exigida para ingresso no cargo, porém sem mudar o cargo e o nível de classificação, ou seja, o servidor que é da classificação “D”, por exemplo, continuará com a mesma classificação, no entanto, passando do nível de capacitação I para o II (Art. 10, § 3º e §5º). O intervalo de tempo necessário a cada mudança de nível de Capacitação Profissional é de 18 meses a contar da última progressão (Art.10, §1º).

Para as Progressões por Mérito Profissional (PMP), que consistem na mudança de padrão de vencimento imediatamente subsequente, mediante avaliação de desempenho, este interstício passou a ser também de 18 meses a partir de maio de 2008, de acordo com a Lei 11.784, de 2008. Esta lei também trata do Incentivo à Qualificação (Art.12), que é instituído quando o servidor atinge um grau de instrução formal superior ao requisitado para o seu

cargo. Embora este Incentivo seja, na UFPE, de responsabilidade também da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e mesma diretoria, não será aprofundado neste trabalho, uma vez que o foco do mesmo é a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos servidores técnico-administrativos em curso de Capacitação Profissional.

Todas as progressões referidas acima são representadas por incentivos e vantagens pecuniárias. Para a Progressão por Mérito e por Capacitação Profissional os valores das vantagens são pré-estabelecidos com base numa tabela no Anexo I-C com os valores atualizados pela Lei 11.784, de 2008, para a Estrutura do Vencimento Básico do PCCTAE até 1º de julho de 2010. A variação da vantagem percebida de um nível de uma Classe de Capacitação para o outro imediatamente posterior é de aproximadamente 3,6% de incremento na remuneração (Anexo I-C). Já o Incentivo à Qualificação varia de 5%, podendo chegar até a 75%, não acumuláveis, de aumento na remuneração percebida, dependendo do nível de classificação do servidor, do nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo e se o curso tem ou não relação direta com a atividade exercida (Anexo IV). Embora tenha uma variação na remuneração mais atraente, o Incentivo à Qualificação não está contemplado como foco neste trabalho.

Além do já citado, a Lei 11.091/2005 também estabelece a Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira (CNSPC), vinculada ao Ministério da Educação, com a finalidade de acompanhar, assessorar e avaliar a implementação do Plano de Carreira (Art.22); bem como a Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (CISPCCTAE), composta por servidores integrantes do Plano de Carreira, em cada Instituição Federal de Ensino, com a finalidade de acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a sua implementação no âmbito da respectiva Instituição Federal de Ensino e propor à Comissão Nacional de Supervisão as alterações necessárias para seu aprimoramento (Art. 22, §3º).

As IFEs deverão ter um plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira em seu plano de desenvolvimento institucional, que deverá conter:

I - dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição; II - Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; III - Programa de Avaliação de Desempenho. (BRASIL, 2005, Art. 24, §1º).

O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira é baseado em diretrizes nacionais estabelecidas em regulamento, com prazos estabelecidos para sua

implantação e execução, bem como objetivos e metas para as instituições, reforçados pelos Decretos 5.707/2006 e 5.825/2006.

3 Problemática

Conforme o explicitado, na nova sociedade do conhecimento as organizações precisam estar voltadas para o desenvolvimento de seus profissionais, a fim de agregar valor à instituição e, por conseguinte, fazer com que seus trabalhadores se sintam mais valorizados e, conseqüentemente, motivados para a realização de seu trabalho de maneira eficiente e eficaz. Senge (2000) afirma que as organizações que aprendem devem cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender, seja qual for seu nível na organização.

Nesse contexto, não só as organizações privadas, mas também as não-governamentais e as públicas têm buscado investir em seu capital intelectual, para não sucumbir por desatualização e inadequação aos novos tempos. As instituições públicas, porém, têm uma particularidade na sua gestão: tem como um de seus princípios que todos os atos de seus servidores precisem estar previstos em lei. Sendo assim, a possibilidade de o setor público começar a fazer parte da sociedade do conhecimento veio com os projetos e leis que buscaram modernizar a gestão pública. A criação do MARE e seus projetos foi um dos passos para que o governo buscasse atingir o seu princípio mais polêmico: a eficiência. Embora o MARE tenha sido extinto, ficou o legado de tentativa de reformar o Estado, para torná-lo mais eficaz, através de mudanças na forma de gerir e, conseqüentemente, melhoria no atendimento à população.

Nas Instituições de Federais de Ensino Superior (IFES), uma das ações para tentar melhorar a qualidade dos serviços prestados foi a criação da Lei 11.091/2005, que tem, dentre outras finalidades, regulamentar a progressão por capacitação dos servidores técnicos administrativos em educação. Na sua essência, a premissa de que o aprendizado é o principal causador de mudanças permeia a referida lei. Corroborando com essa premissa, Lucena (2006) acredita que o aprendizado vem da interpretação nova e revisada de cada experiência que irá guiar as ações do indivíduo e que o processo consiste em reflexão, avaliação e modificação de significados construídos no passado. Para ele, também, o aprendizado é mudança de comportamento. No ambiente organizacional as ações de aprendizado perpassam por programas de treinamento e qualificação, valendo-se, dentre outras atividades, de cursos de capacitação.

Buscando atender aos preceitos da Lei 11.091/2006, a UFPE, junto com a sua Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE), organiza semestralmente cursos de capacitação e qualificação através da Coordenação de Capacitação e Qualificação (CCQ).

Desde o advento da Lei 11.091/05, já foram investidos cerca de R\$ 560.000,00 (quinhentos mil reais) na realização de 97 cursos, através dos quais foram feitas mais de 3 mil capacitações de servidores técnico-administrativos. Também foram capacitados os servidores do Hospital das Clínicas, os bibliotecários e os servidores para os novos campi de Vitória de Santo Antão (Zona da Mata) e de Caruaru (Agreste), sem contar com os cursos de pós-graduação voltados para servidores públicos, enquadrados como cursos de qualificação.

Embora o formato dos cursos pesquisados seja tradicional, ou expositivo, é importante entender que o aprendizado dos servidores pesquisados não se baseia apenas neles, tendo a influência de outras variáveis, a exemplo da aprendizagem por influência do meio social. Conforme Cavalcanti (1999, p. 2)

Kelvin Miller afirma que estudantes **adultos retém apenas 10% do que ouvem, após 72 horas**. Entretanto serão capazes de lembrar de **85% do que ouvem, vêm e fazem**, após o mesmo prazo. Ele observou ainda que as informações mais lembradas são aquelas recebidas nos primeiros 15 minutos de uma aula ou palestra.

Tendo em vista os fatores relacionados a seguir: a finalidade da administração pública de prestar serviço à população, seguindo os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e principalmente, eficiência; a quantia de dinheiro público investido na capacitação de funcionários das IFEs; e a necessidade de uma mudança na mentalidade pré-concebida de que o serviço público é mal prestado, este trabalho se propõe a analisar os condicionantes que acarretam o sucesso ou fracasso de um curso de capacitação (especificamente, o Curso “Ferramentas de Gestão para Gestores”) oferecido aos servidores da UFPE e os impactos causados na execução dos trabalhos dos servidores capacitados em seus respectivos postos.

As perguntas de pesquisa, portanto, são voltadas tanto para a hipótese de o curso avaliado ser bem aproveitados pelos servidores no ambiente de trabalho, quanto para a hipótese de não haver aproveitamento significativo e são:

- a) Os conhecimentos adquiridos no curso de capacitação são aplicados pelos servidores para melhoria de seu trabalho e conseqüentemente para a busca da melhora na eficiência do serviço público?
- b) Quais os motivos que levam ao não aproveitamento integral do conteúdo de um curso no ambiente trabalho?
- c) Até que ponto os efeitos desse tipo de treinamento são duradouros, além de práticos?

4 Objetivos

4.1 Objetivo Geral

Tendo em vista o espírito da Lei n° 11.091 de 12 de janeiro de 2005 e seus mecanismos de implementação, a presente pesquisa almejou identificar os impactos do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores” sobre o exercício das funções dos servidores públicos da UFPE que foram treinados na Turma III, quanto à melhoria na execução do seu trabalho, à luz da análise estatística de questionários específicos; bem como investigar os eventuais condicionantes dos impactos da aplicação dos conceitos aprendidos no curso.

4.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos a pesquisa buscou:

- a) Comparar o conhecimento dos treinados antes e depois da participação no curso de capacitação Ferramentas de Gestão para Gestores através de testes de conhecimentos;
- b) Verificar a associação entre o conteúdo programático e as necessidades reais dos ambientes de trabalho na instituição pesquisada;
- c) Verificar a percepção do treinado e da chefia quanto às mudanças comportamentais em razão da realização do curso;
- d) Mensurar se houve aprendizado duradouro por parte do servidor participante do curso.

5 Justificativa e contribuição do estudo

Tendo em vista que o objetivo maior da administração pública é o bem comum, é importante que as capacitações de servidores das IEFS sejam traduzidas em melhoria nos serviços prestados à sociedade como um todo. Para isso é preciso, não apenas implementar políticas de Incentivo à Qualificação e à Capacitação, mas também fazer com que as ações voltadas para a capacitação do servidor estejam adequadas às suas necessidades no trabalho e possam ser utilizadas como ferramenta que irão facilitar a aplicação dos conhecimentos adquiridos nos cursos na operacionalização prática do trabalho.

Trabalhos científicos, a exemplo de dissertações e teses, têm sido realizados neste campo, porém ainda há uma lacuna de esclarecimentos quanto aos resultados no melhoramento das atividades laborais. Resultados estes provocados pela aplicação das leis específicas voltadas para a capacitação de servidores públicos federais, mais especificamente nas instituições de ensino superior. Percebe-se que, devido aos antigos meios de ingresso desses servidores no serviço público, alguns aparentam pouco preparo educacional e sobre o próprio trabalho que exercem. Sendo o lema das universidades promover o conhecimento, torna-se indispensável incluir seus servidores na população educacionalmente bem preparada.

Uma pesquisa que seja capaz de esclarecer dúvidas específicas a respeito das capacitações em uma autarquia pública federal e suas conseqüências para a prestação de serviços públicos essenciais como o é o da educação superior, indispensável para o desenvolvimento de um país, deixará uma contribuição a respeito dos pontos fortes já existentes e o que ainda precisa ser melhorado para que os servidores técnicos administrativos possam colaborar, apresentando-se mais preparados para a execução de seu trabalho.

Esta pesquisa teve a pretensão de encontrar uma visão daquilo que mais se aproximasse da realidade sobre como as ações da Universidade, em relação à Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, têm contribuído para a melhoria dos serviços prestados por seus funcionários que se submeteram a um curso de capacitação promovido pela UFPE para atender às exigências da referida lei.

O foco desta pesquisa foi o curso *Ferramentas de Gestão para Gestores- Turma III*. A escolha desse grupo não foi aleatória, uma vez que, especificamente, a Turma III do Curso de Ferramentas de Gestão para Gestores teve um diferencial em relação aos outros cursos oferecido pela CCQ: o curso foi planejado para ter acompanhamento por avaliações desde

antes até depois do curso. Para isso foi feito um pré-teste antes do início do curso, elaborado e aplicado pela equipe do CCQ, sob a coordenação de Silvia Marise Araújo Lopes. O planejamento também previa o pós-teste e o questionário a ser respondido pelos pares (também elaborados pela CCQ) para verificar se o conteúdo aprendido no curso tem sido aplicado pelo participante.

Esse curso, diferentemente dos outros, que são custeados com dotação de verba da própria da universidade, teve fomento do Ministério do Planejamento. Para angariar a verba, o curso foi submetido à concorrência com outras instituições e teve seu planejamento aprovado, por atender a todos os requisitos e ter conteúdo considerado relevante para o desenvolvimento institucional. Em contrapartida o CCQ assumiria o compromisso prestar contas de todas as etapas do curso, enviando os relatórios exigidos pelo Ministério do Planejamento. Conforme explicitado, as características do curso se enquadraram plenamente ao que se propunha este trabalho.

Sendo assim, essa busca científica esteve, desde o princípio, relacionada ao compromisso pessoal de deixar uma contribuição efetiva para esta instituição, pela crença de que a melhor forma de cooperar para o crescimento efetivo da UFPE é encontrar o que mais se aproxima da realidade para que as ações necessárias aos melhoramentos dos serviços prestados à sociedade possam ser tomadas, visando fortalecer ainda mais os pontos fortes e sanar os que ainda encontram alguma deficiência no processo de criação de uma cultura de aprendizagem organizacional.

6 Método

6.1 Caracterização da pesquisa

Devido à necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre como os conhecimentos adquiridos no curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores” são aplicados no trabalho dos servidores da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) estudada, bem como suas eventuais dissonâncias com as necessidades do ambiente de trabalho, essa é uma pesquisa de caráter exploratório em que foram utilizadas as diversas

ferramentas de investigação científica, valendo-se **de métodos quantitativos**, porque “traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas, utilizando técnicas estatísticas” (COSTA-RODRIGUES, 2007, p. 5).

Embora o campo pesquisado seja apenas uma IFES, não se trata de um estudo de caso, visto que o fenômeno se repete nas diversas IFES do país, apesar das particularidades de cada uma. O que é determinante para não ser um estudo de caso são os objetivos, que não visam compreender as particularidades do fenômeno especificamente para esta IFES, mas as possíveis causas para que os conceitos de um curso de capacitação numa instituição pública de educação não se aplicarem à realidade de trabalho dos servidores e o que pode levar ao sucesso desse curso, buscando entender o contexto que, por determinações legais, regem qualquer instituição pública e são semelhantes em qualquer parte do país.

Quanto aos objetivos, refere-se a uma pesquisa descritiva que busca relatar os fatos como se apresentam fazendo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionários e observação sistemática (COSTA-RODRIGUES, 2007). Trata-se, portanto, quanto à modalidade, de uma pesquisa de campo (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 83). Através da pesquisa bibliográfica, buscou-se compreender o fenômeno da aprendizagem e da capacitação de uma forma geral no ambiente das instituições públicas nos moldes brasileiros.

6.2 Participantes e técnicas de abordagem

Para esta pesquisa foi usada a técnica de abordagem não probabilística (NETO, 2009), em que os elementos da população foram escolhidos segundo os critérios da pesquisadora, no caso a adequação aproximada ao formato de avaliação de treinamento sugerido por Kirkpatrick (1993). Foram objetos dessa pesquisa 27 servidores que participaram do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores” Turma III, uma vez que esta turma teve a peculiaridade de ter um acompanhamento planejado desde antes do seu início até a aplicação dos conceitos transmitidos conforme justificado no capítulo 5 desta dissertação.

A identificação desses participantes foi feita através de pesquisa documental junto à Coordenação de Capacitação e Qualificação da UFPE, onde foram coletados dados como nome e setor da universidade em que o servidor trabalha, bem como os resultados dos pré-testes aplicados pela CCQ antes do curso e as notas de cada módulo do curso para fins de

comparação de resultados, sendo garantido o sigilo e privacidade das informações pessoais pela pesquisadora.

Para informações mais detalhadas a respeito do funcionamento dos cursos e dados mais generalizados para contextualização da pesquisa, também foram consultadas a coordenadora e vice-coordenadora do CCQ, bem como outros funcionários do setor, porém esses participantes não foram objeto da pesquisa.

6.3 Materiais

Os materiais utilizados nesta pesquisa foram:

- a) Documentos do CCQ como: os dados dos participantes dos cursos constantes nas fichas de inscrição; questionários de pré-testes; notas das avaliações nos módulos; relatórios institucionais;
- a) Notas das Avaliações de Desempenho dos participantes feitas antes e depois dos cursos, fornecidas em forma de gráficos pela PROGEPE e algumas fornecidas pelos participantes do curso, com o objetivo de mensurar se o aprendizado foi percebido pela chefia dos mesmos;
- b) Os questionários do pré-teste, elaborado pela CCQ, que foram reaplicados pela pesquisadora para efeito de um pós-teste após o término do curso;
- c) Os questionários de impacto elaborados pela pesquisadora com a finalidade de mensurar a percepção dos participantes quanto à qualidade do curso e a sua evolução comportamental após a conclusão da capacitação;
- d) O software *Statistica 8* para tratamento estatístico dos dados.

6.4 Procedimentos

Para fins deste trabalho, foi analisado o treinamento coletivo interno (LOPES, 1980; CARVALHO E NASCIMENTO, 1997; BOOG, 2001; MARRAS, 2001; SAMPAIO E TAVARES, 2001) realizado através do curso de capacitação “Ferramentas para Gestão” – Turma III. A escolha desse curso também se deveu ao fato de ser voltado para servidores que

tinham alguma Função Gratificada (FG), ou seja, que exerciam algum cargo de gestão, e, portanto, de importância estratégica na aplicação de conhecimentos adquiridos dentro do ambiente de trabalho.

Essa turma, especialmente, teve a mensuração mais objetiva, pois foram feitos pela CCQ pré-testes, antes do início da turma, nos quais foram identificados os conhecimentos prévios dos participantes antes do início do curso. No ato das inscrições, os participantes assinaram um termo comprometendo-se a responder questionários após o término do curso. Esses procedimentos foram aplicados exclusivamente nesta turma por se tratar de uma exigência do edital de fomento do Ministério do Planejamento, ao qual foi submetido para alocação de verba.

Foi feito um levantamento de dados documentais sobre os participantes e a própria estrutura do curso junto à CCQ/PROGEPE, que forneceu o material para essa etapa. Foi feita uma análise do curso em questão, a fim de identificar a discriminação de objetivos, duração do curso, módulos de disciplinas, formas de avaliação, público-alvo, metodologia de ensino entre outros pontos relevantes a serem observados.

Procurou-se verificar o impacto do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores” - Turma III nos serviços prestados pelos servidores da UFPE que participaram desse curso através de análises dos pontos de vista tanto do participante, quanto de seus chefes:

- a) Do ponto de vista do próprio participante, a evolução do conhecimento do funcionário sobre a matéria do curso foi feita verificando as notas: no **pré-teste**, já aplicado pelo CCQ, bem como suas **notas em cada módulo e nota final** e as notas no **pós-teste**, obtidas a partir da reaplicação do pré-teste, depois do término do curso;
- b) Ainda do ponto de vista dos participantes, foi aplicado um **Questionário de Impacto**, elaborado pela pesquisadora, com o objetivo de identificar a opinião dos mesmos quanto à relevância e coerência do curso no seu ambiente de trabalho.
- c) Para verificar a percepção da chefia, foi utilizado o instrumento já existente no sistema Siga: a **Avaliação de Desempenho** dos participantes, cujas notas foram solicitadas à PROGEPE, sendo fornecidas, no entanto, estritamente, em forma de gráficos físicos (não digitais). Na tentativa de preencher esta lacuna, foram inseridas, dentre as perguntas do Teste de Impacto, a solicitação das notas de ADs dos próprios servidores e as dadas por suas chefias imediatas. Porém, nem todos quiseram fornecê-las, alguns por não saber consultar ou estarem com senhas de acesso ao Siga expiradas e outros por considerarem suas notas de AD injustas e não condizentes com a realidade,

preferindo assim não divulgá-las. A partir dos dados levantados, foram feitas análises, entretanto pouco precisas, especialmente devido à falta de informações. O objetivo desta etapa foi verificar se houve mudança por parte da chefia e do próprio servidor quanto à avaliação de seu desempenho após participação no curso.

Embora o curso em questão não tenha sido planejado prevendo-se os quatro níveis de avaliação segundo o modelo de Kirkpatrick, fazendo-se uma análise paralela ao modelo é possível visualizar de maneira resumida os pontos de interesse de pesquisa neste trabalho:

Níveis	Instrumento	Objetivo
1) Reação	¹ Questionário de Impacto	Avaliar a opinião dos participantes sobre o curso
2) Aprendizagem	Teste de Conhecimento (aplicado antes e depois do curso)	Mensurar o conhecimento dos alunos antes e depois do curso para verificar se houve algum ganho cognitivo.
3) Mudança de Comportamento	² Pós-teste (elaborado pela CCQ e aplicado junto aos pares e à chefia dos treinados)	Averiguar se houve mudança de comportamento dos treinados após a realização do curso
4) Resultados	Avaliações de Desempenho (auto-avaliação e avaliação da chefia imediata) antes e depois do curso.	Verificar se treinando e chefia perceberam mudanças no trabalho após aplicação dos conteúdos de treinamento.

Quadro 5 (6): Comparação entre os quatro níveis da avaliação de treinamento de Kirkpatrick e os instrumentos da pesquisa

Fonte: elaboração própria inspirada em Moreira (2004).

6.5 Dificuldades da Pesquisa

A falta de acesso a informações interferiu no esquema inicialmente pensado para análise de dados de antes, durante e depois do término do curso. O projeto inicial previa a seguinte análise de documentos:

¹ Apesar do nome, este questionário não foi elaborado para medir impacto, e sim coletar dados sobre as opiniões dos participantes, bem como obter as notas das AD de forma individualizada.

² O instrumento foi aplicado pela CCQ, porém seus dados não foram disponibilizados à pesquisadora em tempo hábil.

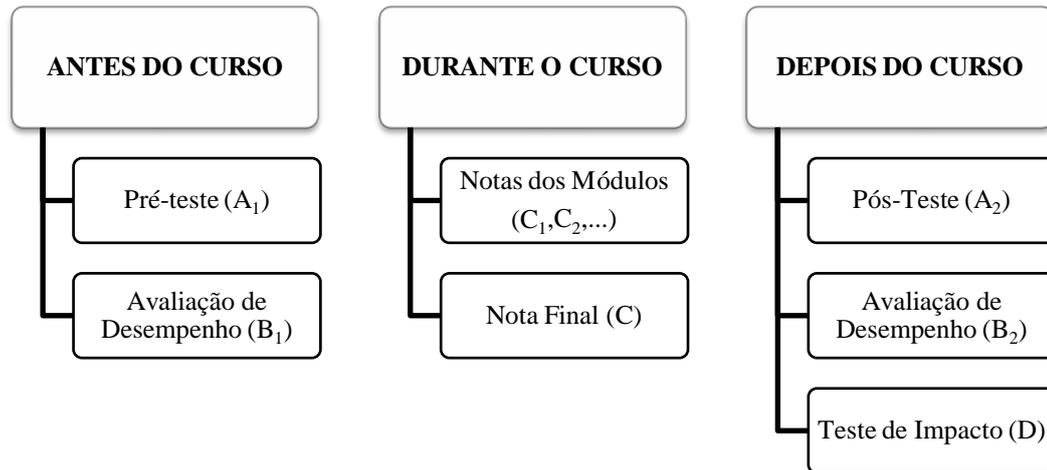


Figura 6 (6): Esquema dos procedimentos metodológicos pretendidos
 Fonte: Elaborado pela autora

Os documentos com as informações das notas das Avaliações de Desempenho feitas pelos próprios servidores e por sua chefia imediata antes do curso (B_1) e depois do curso (B_2), não puderam ser fornecidos pela PROGEPE, mesmo mediante a solicitação formal feita através de processo e com o compromisso de sigilo documentado pela pesquisadora, com a concordância do Professor orientador. As informações foram fornecidas estritamente em forma de gráficos, em meio físico (papel), o que impossibilitou o cruzamento de dados para análise de correlações. Procurou-se fazer o levantamento dessas informações com a coleta individual desses dados, porém ainda assim as informações não foram fornecidas completamente. Então, foi feita a medição do gráfico para conversão dos dados em números individualizados.

Por ser um curso voltado para servidores com funções intermediárias de liderança, seria importante verificar a percepção dos colegas e dos chefes dos funcionários que participaram do curso a respeito da sua evolução no ambiente de trabalho. Como já estava previsto pela CCQ, foram elaborados e aplicados junto às chefias e aos pares Testes de Impacto, denominados pela Coordenação de “Pós-testes” (A_2), com a finalidade de verificar se os objetivos do curso em relação à melhoria de comportamento em relação à gestão foram alcançados nas opiniões deles. Conforme o projeto inicial, o Teste de Impacto (D), a ser utilizado nesta pesquisa, seria o que fora elaborado pela CCQ, porém, como estes não foram disponibilizados à pesquisadora, foi chamado de Teste de Impacto o questionário sobre a opinião dos participantes a respeito dos aspectos subjetivos do curso, questionário esse elaborado pela pesquisadora. Não foi feito pela pesquisadora um questionário paralelo para ser aplicado junto aos colegas e chefes dos gestores que participaram do curso, a fim de obter

uma avaliação a respeito da aplicação dos itens aprendidos, porque foi notado que iria saturar os entrevistados com questionário com a mesma finalidade do aplicado pela CCQ, o que poderia prejudicar a neutralidade da coleta.

6.6 Análise

Para se obter uma visão dos diversos efeitos do curso de capacitação nos participantes, foram realizadas:

- a) Estatística descritiva dos resultados do teste de impacto;
- b) Estatística descritiva e comparações via testes de hipótese dos resultados do pré e pós testes;
- c) Estatística descritiva e comparações via testes de hipótese dos resultados das avaliações de desempenho (1) e (2);
- d) Cálculo de indicadores de evolução, pela diferença entre o pós e o pré-teste e também pela diferença entre as avaliações de desempenho antes e depois do curso;

Todos os achados foram interpretados à luz de um resgate dos métodos e processos de ensino-aprendizagem adotados no curso, da legislação vigente e dos referenciais teóricos.

7 Resultados

7.1 Perfil dos Participantes

A turma III do curso de ‘Ferramentas de Gestão para Gestores’ teve um total de 33 inscritos dos quais: três desistiram de fazer o curso, uma aposentou-se e duas pediram remoção para outra IFES, não se enquadrando, assim, como foco de interesse deste estudo.

Portanto, para fins desta pesquisa, a amostra constou um total de 27 indivíduos, sendo 10 do sexo masculino (37%) e 17 do sexo feminino (63%).

A média de idade dos participantes foi de 51,0 anos (DP=7.74), variando individualmente dos 26,3 aos 61,1 anos, distribuídas da seguinte forma:

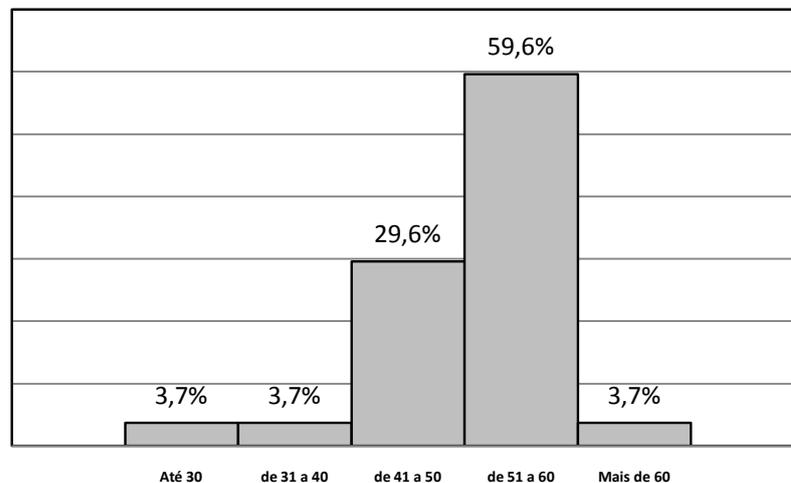


Gráfico 1 (7): Histograma da idade dos participantes
Fonte: Dados da pesquisa de campo

De acordo com o gráfico 1, acima, observa-se que mais de 64% da amostra tinha idade maior que 50 anos.

Quanto à escolaridade, pôde-se observar que cerca de 14,8% tinham o ensino médio, 37,0% o nível superior e 48,1% pós-graduação, o que está diretamente relacionado ao fato de 59,3% dos participantes serem de nível E, 37% serem de nível D e 3,7%, de nível A, uma vez que para entrar através de concurso público para cargo da Classe E é necessário ter curso superior completo, para a classe D, ensino médio, para as classes C, B e A, a partir nível

fundamental, dependendo do cargo. Dentre os pesquisados, um total de 66,6% tinha escolaridade acima da exigida para o seu cargo, sendo essa uma realidade identificada para 50% dos homens e 76,5% das mulheres.



Gráfico 2 (7): Relação de escolaridade e classe da turma
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Conforme o relatório da PROGEPE (anexo E), em 2010, 61,21% dentre todos os servidores Técnicos-administrativos em Educação (TAEs) da UFPE percebiam algum incentivo à qualificação por ter escolaridade superior à exigida para o seu cargo.

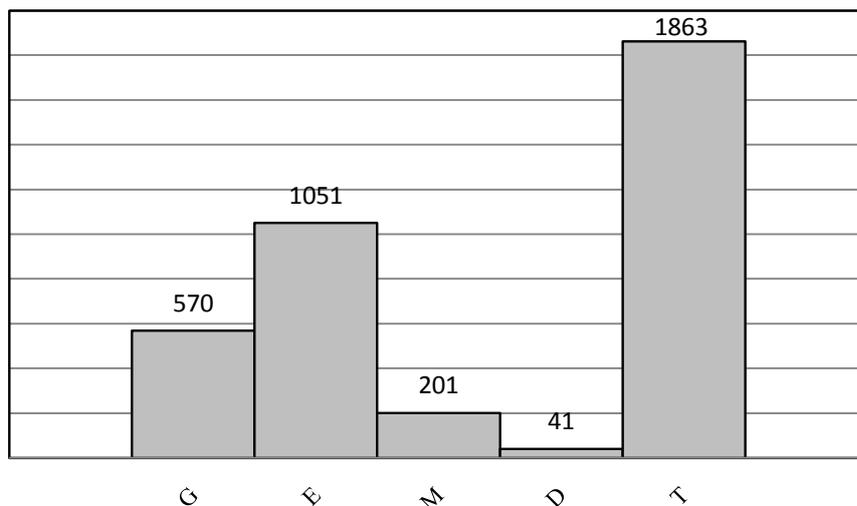


Gráfico 3 (7): Histograma de Servidores TAEs com titulação superior a exigida para o cargo
Fonte: UFPE, 2010.

Os servidores ingressam na UFPE com uma classificação de acordo com o cargo a ser ocupado, conforme o nível de escolaridade exigido para este cargo. Na Turma III do Curso

‘Ferramentas de Gestão para Gestores’ a maioria dos participantes (59,3%) ocupava cargos de Classe E, ou seja, cargos com exigência de nível superior como grau de instrução mínimo. Os ocupantes de cargos de Classe D, com exigência mínima de Ensino Médio, eram 37% e apenas 3,7%, ou seja, 01 participante, pertencia a Classe A, que exige apenas ensino fundamental. A participação do mesmo parece estar incoerente com o público alvo do curso, uma vez que foi divulgado de que os mesmos deveriam exercer alguma função de liderança, não sendo comum servidores de Classe A exercerem Função Gratificada (FG) por liderança.

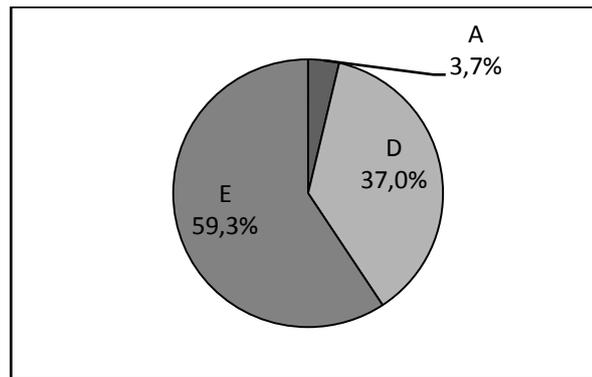


Gráfico 4 (7): Classe funcional dos participantes do curso
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Quanto ao nível de capacitação, este indica as Progressões por Capacitação (PC) feitas pelos servidores ao longo de sua carreira na IFES. O servidor ingressa no nível I de Capacitação e pode progredir até o nível IV, com o interstício mínimo de 18 meses para cada progressão. No caso dos observados, 45,8% estavam no nível III, faltando apenas a conclusão deste curso para passar para o último nível de progressão. Servidores no nível I de capacitação foram 16,7% e no nível II 25%. É interessante observar que 12,5% dos participantes deste curso já estavam no último nível de capacitação e, portanto, não precisariam de mais um certificado para progredir.

Dentre os pesquisados, cerca de 76,0% afirmaram já ter participado em algum outro curso de capacitação oferecido pela PROGEPE. No entanto, 83,3% afirmaram na inscrição estar acima do nível I de capacitação, ou seja, estes já teriam participado de pelo menos 01 curso, anteriormente. É possível que essa diferença de 7,3% dos participantes tenham deixado de responder que participaram de outros cursos por conveniência ou comodidade. Dentre os que informaram quais os cursos dos quais haviam participado anteriormente, por volta de 58% citaram cursos relacionados à gestão.

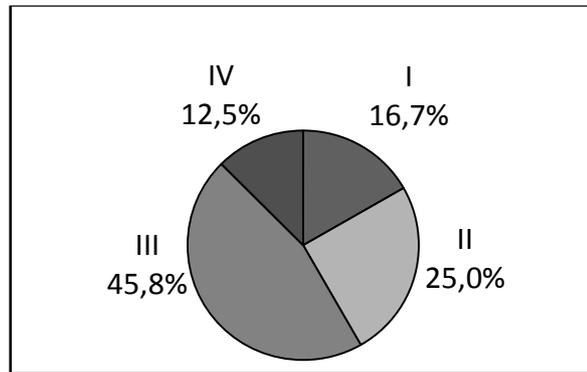


Gráfico 5 (7): Nível de progressão horizontal por capacitação
Fonte: Dados da pesquisa de campo

A partir da análise do padrão de vencimento, que corresponde à Progressão por Mérito (PM), iniciando-se no 1 e podendo chegar ao 16, pode-se afirmar que apenas três dos pesquisados encontravam-se em início de carreira. A PM é concedida ao servidor a cada intervalo de 18 meses, estando atrelada à média da Avaliação de Desempenho (AD), composta pela AD feita pelo próprio servidor e a AD feita pelo seu chefe imediato.

Observa-se que 44% dos pesquisados estão em final de carreira, com pelo menos 19 anos de Universidade.

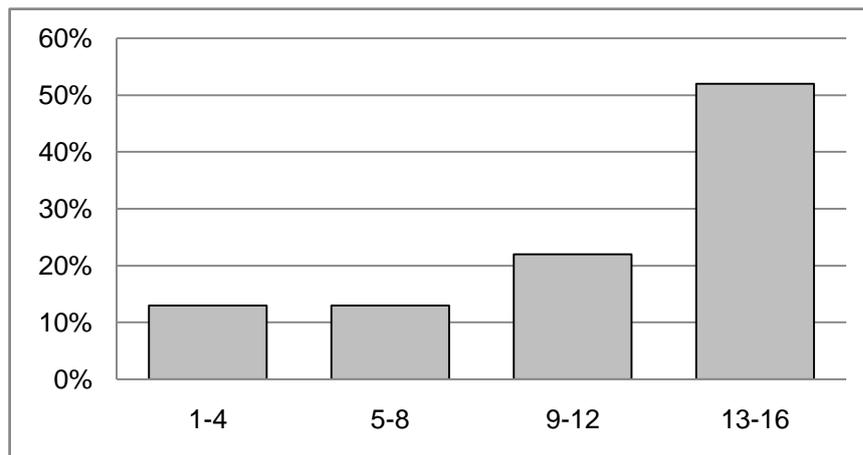


Gráfico 6 (7): Padrão de vencimento
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Dos 16 níveis do padrão de vencimento, 52,1% dos participantes estavam acima do nível 13.

7.2 Os Dados do Curso

O Curso “Ferramentas de Gestão para Gestores” – Turma III foi realizado no período de novembro de 2008 a maio de 2009, com carga horária de 185 h/a, composto de sete módulos, a saber: I- Gestão de Pessoas (30 h/a); II- Processo Decisório (30 h/a); III- Administração do Tempo (20 h/a); IV- Ética na Administração; V- Comunicação no Trabalho (35 h/a) ; VI- Legislação Federal Aplicada às IFES (40 h/a) e VII – Gestão da Infraestrutura no Serviço Público (29 h/a). Foram oferecidas 40 vagas (das quais apenas 33 foram preenchidas inicialmente) a um público alvo formado por servidores que ocupassem função gratificada. O objetivo do curso foi definido como:

Capacitar servidores técnico-administrativos, que exerçam funções intermediárias, objetivando o desenvolvimento gerencial e propiciando o conhecimento de Ferramentas de Gestão para Gestores. (UFPE /CCQ, 2009, Programa do Curso,).

As metodologias adotadas nas aulas e as formas de avaliação não estão definidas no programas do curso. Quanto às avaliações feitas durante o curso, observou-se que as médias das notas dos servidores por módulo variaram entre 8,9 e 9,6, não apresentando diferenças significativas entre os módulos, assim as médias gerais do curso seguiram a mesma linha ficando entre 8,6 e 9,9 conforme apresentado no gráfico 7.

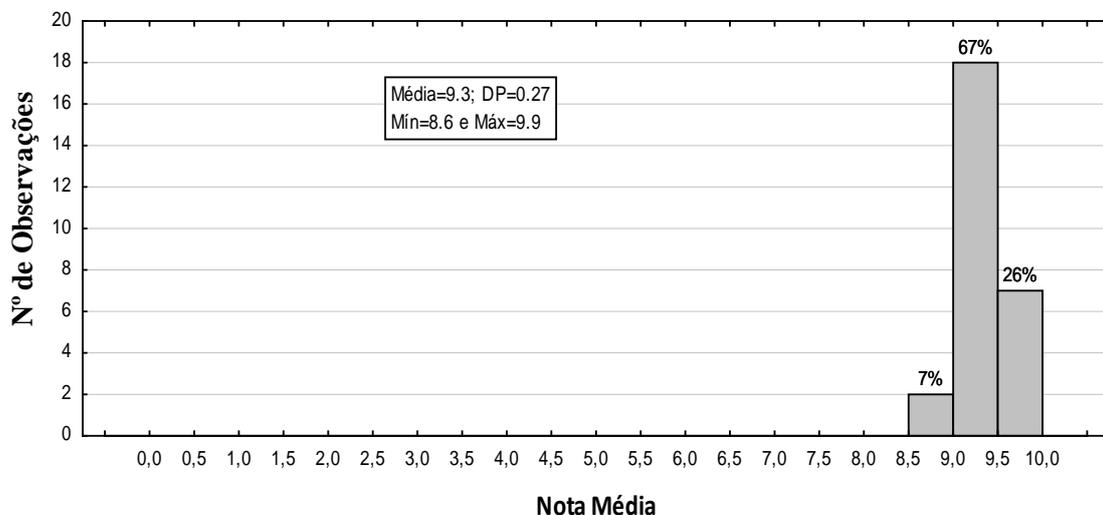


Gráfico 7 (7): Notas médias no curso
Fonte: Dados da pesquisa de campo

As notas médias foram reflexo das notas por módulos. Foi observado que a evolução das notas por módulo também teve pouca variação, de forma que os alunos foram nivelados com notas consideradas muito boas, sendo difícil diferenciar o desempenho de um servidor em relação ao outro por suas notas nos módulos.

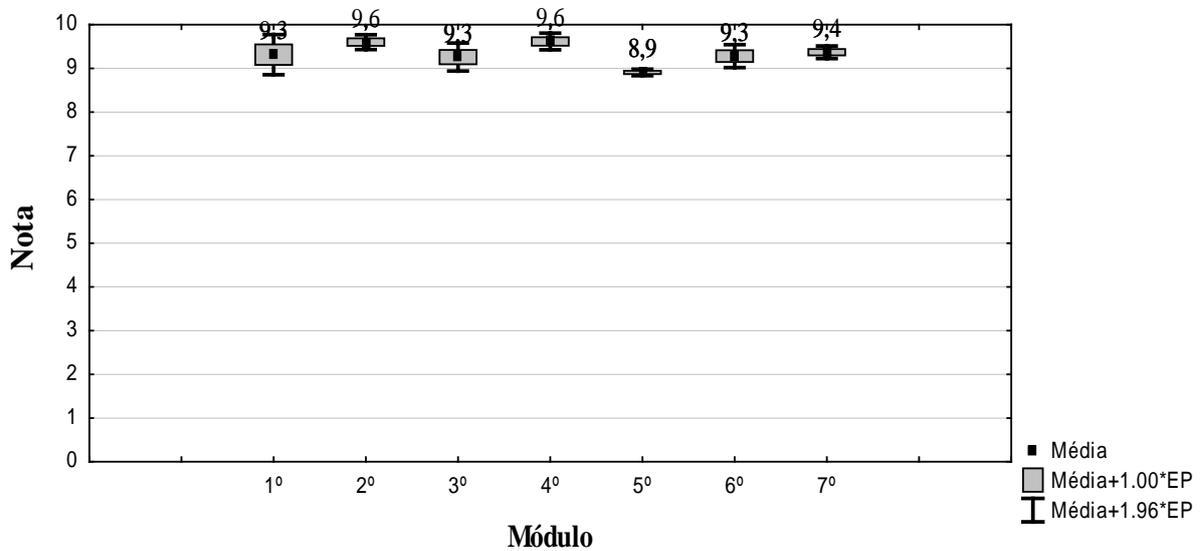


Gráfico 8 (7): Notas médias por módulo
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Em relação à frequência observou-se um índice de faltas totais considerado baixo. A maioria dos alunos (92,6%) teve entre uma e duas faltas ao final do curso, apenas 7,4% faltaram 3 vezes no decorrer do curso, sendo que 33,3% dos alunos não tiveram nenhuma falta registrada.

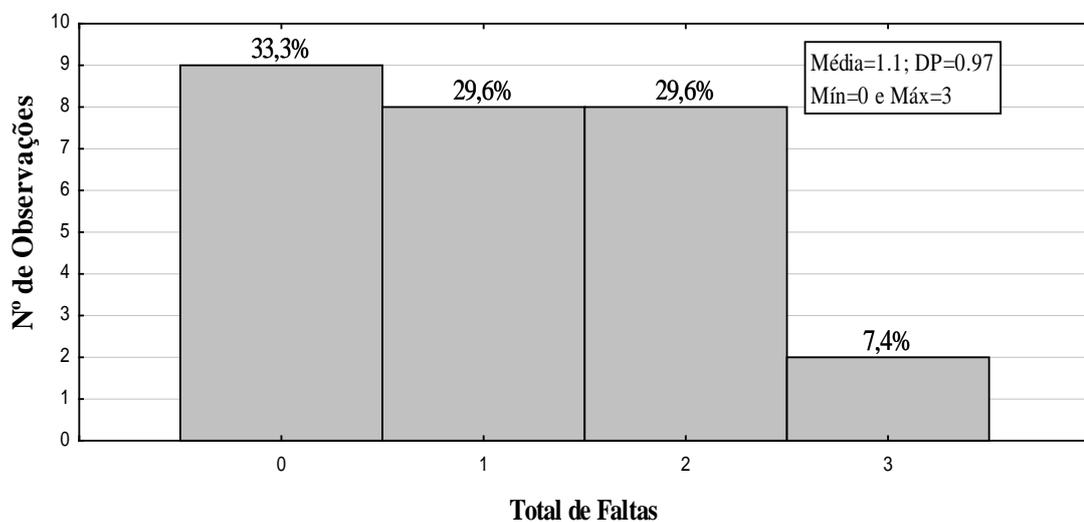


Gráfico 9 (7): Número de faltas
Fonte: Dados da pesquisa de campo

Observou-se também que houve mais faltas dos alunos nos primeiros e nos últimos módulos e não houve faltas nos módulos 4 e 5, como mostra o gráfico 10 abaixo.

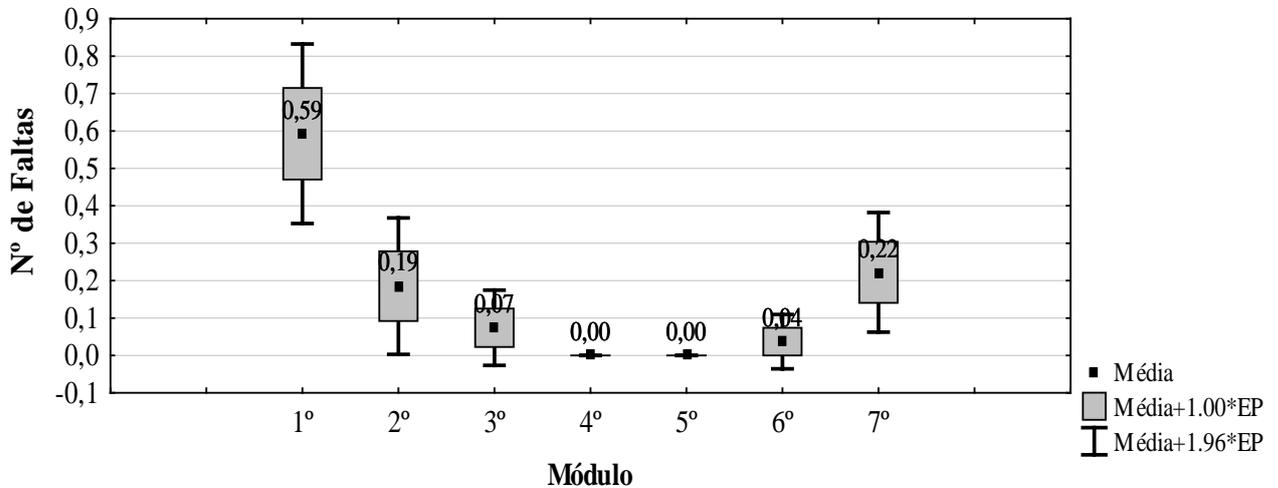


Gráfico 10 (7): Médias de faltas por módulo

Fonte: Dados da pesquisa de campo

7.3 Avaliação subjetiva do curso pelos participantes

O questionário de impacto, respondido pelos participantes do curso, refletiu as opiniões subjetivas dos mesmos a respeito da qualidade e da aplicabilidade dos conteúdos ministrados. Foi observado que:

- Em relação à motivação para participação no curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores”, apenas 18,5% não responderam que foi pela “possibilidade de progressão funcional”;
- 61,7% dos participantes escolheram este curso por que tinha a carga horária de que precisavam para progressão;
- Quanto ao atendimento às expectativas de conteúdo do curso, cerca de 14,8% responderam que o foi “Razoavelmente” satisfatório; 63,0% respondeu “Sim, mas faltou alguma coisa” e 22,2% respondeu “Sim”. (Média=89.3 e DP=9.17 numa escala de 0 a 100)
- Quanto à preparação dos instrutores, cerca de 3,7% consideram “Razoáveis”, 55,6% acharam “Preparados, mas podiam ser melhores” e 40.7% responderam “Bastante preparados”.

- e) No que concerne à possibilidade de aplicação dos conceitos aprendidos no curso no ambiente de trabalho, cerca de 3,7% responderam que “Nada, os conceitos não são aplicáveis na prática”, 7,4% consideraram que foi “Pouco, quase não teve novidade para mim, eu já praticava o que foi ensinado”, 37,0% disseram que “Sim, mas não houve tantas novidades” e 51,9% afirmaram que “Sim, muitas coisas que eu não fazia antes passei a fazer em meu trabalho”.
- f) Cerca de 58,3% afirmaram ter abolido alguma prática que realizavam antes do curso “por aprender que era incorreta ou inconveniente” e 77,8% afirmaram ter adotado novas práticas ($t=2.739$ e $p=.01$ no Teste t de Student Pareado);
- g) No tocante à possibilidade de aplicação dos conceitos aprendidos no curso na vida pessoal, cerca de 37,0% responderam “Sim, mas pouca coisa” e 63,0% “Sim, deu para adaptar vários dos conceitos”. Não foram citadas as respostas: “Pouco, quase não teve novidade para mim, eu já praticava o que foi ensinado” e “Nada, os conceitos não são aplicáveis na prática”.
- h) Quanto à duração das mudanças percebidas após o curso, cerca de 12,0% responderam que as mudanças duraram "Poucos meses após o curso", 16,0% informaram que aplicam "Apenas em situações em que me lembro de aplicar" e 72,0% disseram "Procuro aplicar até hoje".

De um modo geral, ao colocar os diversos aspectos analisados em Escala Linkert, parece ser mais enfática a opinião dos participantes de que o curso teria contribuído para a aplicação na vida pessoal dos mesmos, conforme mostra o gráfico 11.

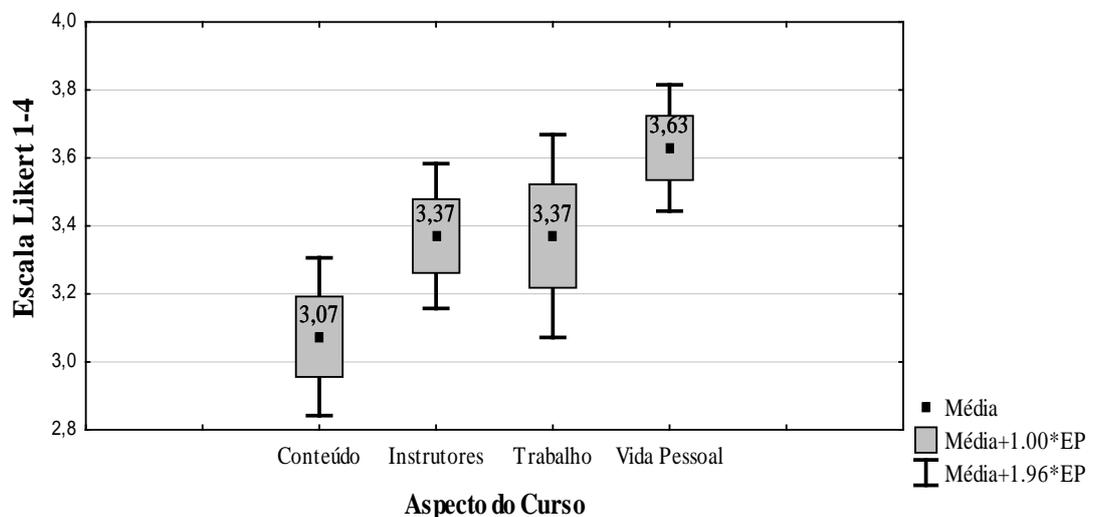


Gráfico 11 (7): Grau de qualidade e aplicabilidade de aspectos do curso
Fonte: Dados da pesquisa de campo

7.4 Evolução dos Participantes

A evolução dos participantes de um programa de treinamento deve ser analisada principalmente sob os aspectos de aprendizagem e comportamento. A aprendizagem de conceitos teóricos é relativamente fácil de verificar. O comportamento, no entanto, é de difícil mensuração. A ferramenta institucional que tem como objetivo registrar a evolução de todos os servidores, independente de participação em cursos de capacitação é a Avaliação de Desempenho. Essa não é a maneira mais adequada de mensurar os comportamentos dos participantes, pois os programas de treinamento devem ter um planejamento específico quanto à avaliação dos impactos causados pelas ações de capacitação, inclusive com a definição de indicadores específicos relacionados ao conteúdo e objetivos das mesmas.

7.4.1 Evolução no teste de conhecimentos

O grau de conhecimento prévio e o grau de conhecimento adquirido a respeito dos assuntos abordados no curso foram mensurados através da aplicação de Teste de Conhecimento, chamado de “pré-teste” no momento que antecedeu o início do curso, e de “pós-teste”, após o término do curso. Através da reaplicação do Teste de Conhecimento foi verificado que os participantes do curso tiveram uma evolução de conhecimento estatisticamente significativa, conforme o Teste de Wilcoxon, aumentando em média em 1 ponto suas notas.

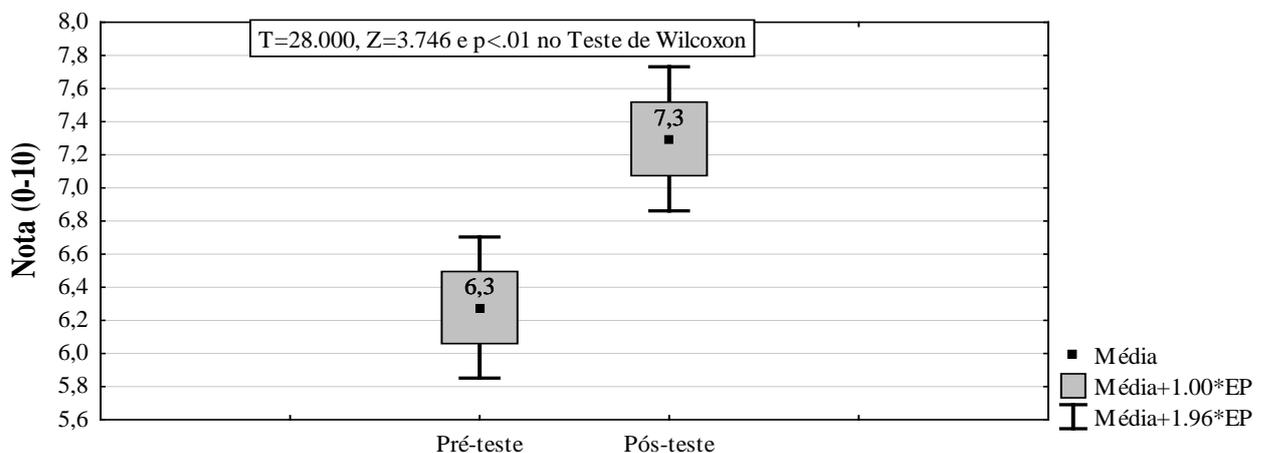


Gráfico 12 (7): Evolução das notas no teste de conhecimento
Fonte: Dados da pesquisa de campo

É possível observar através do gráfico 13 que a maioria dos participantes do curso obteve notas mais altas no pós-teste que no pré-teste. Apenas quatro servidores apresentaram queda na nota e apenas um ficou exatamente com a mesma nota nos dois testes.

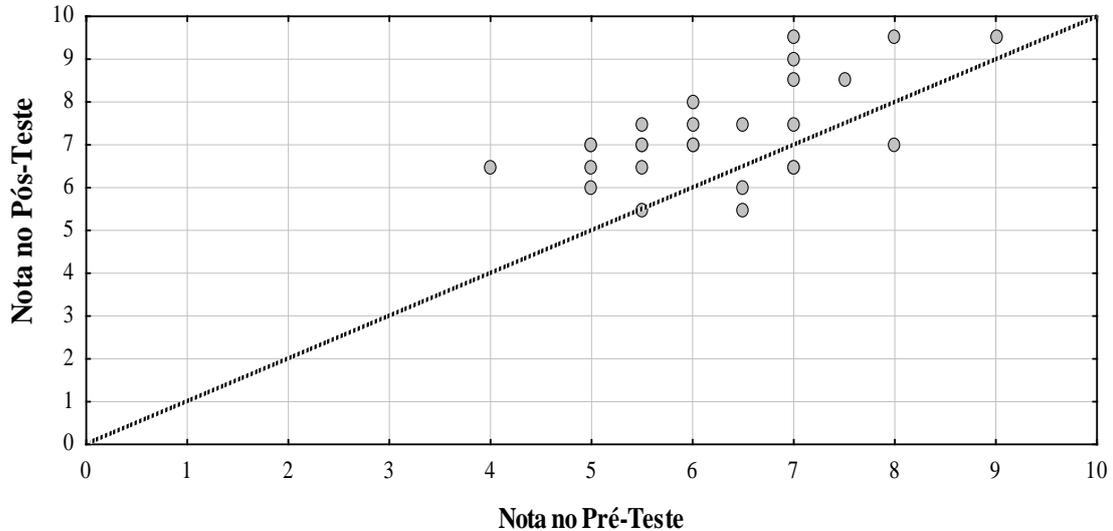


Gráfico 13 (7): Relação das notas de pré-teste e pós-teste
Fonte: Dados da pesquisa de campo

7.4.2 Avaliação de desempenho antes e depois do curso

Como as notas das ADs não foram fornecidas pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas da UFPE de forma individualizada para possibilitar a realização das análises e correlações estatísticas, essas medições foram feitas através dos dados fornecidos pelos participantes no questionário de impacto, porém alguns não responderam às questões relacionadas às ADs.

Em entrevistas informais³, quando consultados sobre os motivos de não querer disponibilizar as notas das ADs, alguns participantes informaram que não consideravam suas notas justas e por isso, mesmo tendo a garantia do sigilo sobre os dados pessoais na pesquisa, prefeririam não fornecê-las. Outros participantes alegaram não ter mais a senha para usar o siga para acessar suas notas de AD. Dentre as respostas dadas verificou-se que:

- a) As avaliações dadas pelos chefes de 19 dos alunos antes do curso teve a média de 9,4 (DP=0.56) e depois do curso a média foi de 9,5 (DP=0.60), ou seja, sem diferença estatística ($T=71.50$, $Z=0.237$ e $p=0.81$ no Teste de Wilcoxon);

³ Por se tratar de uma pesquisa de caráter quantitativo, a metodologia característica das pesquisas qualitativas não foi seguida formalmente.

- b) As autoavaliações de 21 dos alunos antes do curso apresentou média de 9,3 (DP=0.69) e depois do curso a média foi de 9,4 (DP=0.64), também sem diferença estatística (T=27.00, Z=1.601 e p=.11 no Teste de Wilcoxon);

Segundo medidas obtidas por gráfico anônimo fornecido pela PROGEPE, a avaliação funcional de desempenho de 29 dos alunos que participaram do curso antes do curso teve média 9,4 (DP=0.49). Depois do curso, a média foi de 9,3 (DP=0.57), ou seja, sem diferença estatística (T=107.00, Z=1.229 e p=.22 no Teste de Wilcoxon).

7.5 Análise dos Condicionantes da Evolução

7.5.1 Notas e faltas no curso versus evolução no desempenho

Para fins de análise, considera-se que a evolução do desempenho do aluno é composta por sua Evolução tanto no Teste de Conhecimento, quanto na Avaliação de Desempenho feita pelo Chefe Imediato e na Auto-avaliação de Desempenho. Conforme a Correlação de Spearman entre as notas dos módulos do curso e a evolução do desempenho do aluno, não houve correlações realmente significativas, porém sugere-se que há uma tendência negativa entre a Evolução no Teste de Conhecimento e o desempenho no módulo 5 do curso e também uma correlação negativa entre o módulo 2 e a evolução na auto-avaliação.

Tabela 1 (7): Correlação de Spearman entre as notas e a evolução do desempenho dos participantes

Módulo	Evolução no Teste de Conhecimentos			Evolução na Avaliação de Desempenho pelo Chefe			Evolução na Autoavaliação de Desempenho		
	Rho	p	n	Rho	p	n	Rho	p	n
1	0.09	0.66	27	-0.04	0.88	19	-0.10	0.66	21
2	-0.25	0.21	27	0.03	0.92	19	-0.44	0.05	21
3	-0.09	0.65	27	-0.08	0.75	19	-0.23	0.31	21
4	-0.26	0.20	26	0.31	0.21	18	0.17	0.47	20
5	-0.35	0.08	27	0.17	0.47	19	-0.16	0.49	21
6	-0.29	0.15	27	-0.06	0.80	19	-0.25	0.28	21
7	-0.02	0.92	27	-0.12	0.61	19	-0.14	0.55	21
Média Total	-0.30	0.12	27	0.04	0.87	19	-0.18	0.42	21

A Correlação de Spearman entre as faltas no curso e a evolução do desempenho do aluno nos aspectos citados sugere que o número de faltas no curso não interferiu no desempenho do aluno, pois, não há correlação estatisticamente relevante como mostra a tabela 2.

Tabela 2 (7): Correlação de Spearman entre as faltas e a evolução do desempenho dos participantes

Módulo	Evolução no Teste de Conhecimentos			Evolução na Avaliação de Desempenho pelo Chefe			Evolução na Autoavaliação de Desempenho		
	Rho	p	n	Rho	p	n	Rho	p	n
1	-0.07	0.75	27	0.01	0.97	19	0.06	0.80	21
2	-0.16	0.42	27	0.06	0.80	19	0.09	0.70	21
3	0.05	0.82	27	0.11	0.66	19	0.00	1.00	21
4			27			19			21
5			27			19			21
6	0.23	0.25	27	0.30	0.21	19	0.19	0.41	21
7	0.13	0.51	27	0.13	0.59	19	-0.05	0.84	21
Total de Faltas	-0.03	0.89	27	0.18	0.47	19	0.09	0.69	21

Nenhuma das correlações acima mostrou-se estatisticamente significativa.

7.5.2 Outros cruzamentos com a evolução no desempenho

Foram feitos outros cruzamentos para verificar se, porventura, a evolução dos participantes estaria relacionada a outros fatores. Através do Teste Mann-Whitney U, na Tabela 3 abaixo, buscou-se verificar se havia diferenças na evolução do desempenho de homens e mulheres, o qual sugere que a avaliação de Desempenho feita pela Chefia tende a concordar mais com a evolução das mulheres do que com a dos homens.

Tabela 3 (7): Relação entre o sexo e a evolução do desempenho antes e depois do curso

Evolução	Homens			Mulheres			Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	n	Média	DP	n	z	p
Teste de Conhecimentos	1.20	0.715	10	0.91	1.176	17	0.204	0.86
Avaliação de Desempenho pelo Chefe	-0.19	0.303	8	0.24	0.459	11	-1.901	0.06
Autoavaliação de Desempenho	0.02	0.291	9	0.18	0.416	12	-0.072	0.97

A tabela 4 mostra a Correlação de Spearman entre a idade, escolaridade e número de subordinados dos servidores estudados em seus postos de trabalho, com a evolução de desempenho dos mesmos. A única correlação significativa dentre essas dá a entender que quanto maior o número de subordinados o servidor tenha, sua avaliação de desempenho feita pelo Chefe tende a ter a evolução mais positiva.

Tabela 4 (7): Correlação de Spearman entre idade, escolaridade e nº de subordinados com a evolução do desempenho dos participantes

Módulo	Evolução no Teste de Conhecimentos			Evolução na Avaliação de Desempenho pelo Chefe			Evolução na Autoavaliação de Desempenho		
	Rho	p	n	Rho	p	n	Rho	p	n
Idade	0.22	0.26	27	0.28	0.24	19	0.24	0.29	21
Escolaridade	0.02	0.91	27	0.34	0.15	19	0.11	0.63	21
Nº de Subordinados	0.12	0.57	25	0.45	0.07	17	-0.03	0.89	19

Assim, para verificar se a evolução do desempenho do aluno se deveu a algum outro curso que o servidor tenha feito antes foi usado o Teste de Mann-Witney U.

Tabela 5 (7): A evolução do desempenho antes e depois do curso segundo ter ou não realizado curso anterior

Evolução	Fez			Não Fez			Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	n	Média	DP	n	z	p
Teste de Conhecimentos	1.13	1.025	19	0.67	1.169	6	0.937	0.37
Avaliação de Desempenho pelo Chefe	-0.02	0.400	12	0.32	0.557	5	-0.897	0.38
Autoavaliação de Desempenho	0.07	0.339	13	0.20	0.499	6	-0.630	0.58

Não se identificou aqui qualquer diferença estatisticamente significativa.

8 Discussão

Com base nos resultados obtidos foi possível observar algumas peculiaridades relatadas a seguir, na mesma sequência da apresentação dos resultados

8.1 Perfil dos Participantes

Ao observar que a média de idade dos participantes do curso era bastante alta (51 anos) e que a maioria já se encontrava em fim de carreira, constatou-se que tal fato tende a estar relacionado à forma de seleção dos participantes (SALES, 2010), pois conforme informado pela CCQ são levados em consideração: se o servidor já tem alguma progressão por capacitação, dando-se prioridade aos que ainda não tem nenhuma; o tempo da última progressão, quem está há mais tempo sem progredir é beneficiado em detrimento de quem teve progressão recente e; se o servidor está próximo da aposentadoria, uma vez que após aposentar-se não seria mais possível realizar algum curso de capacitação no sentido de progredir, sendo que o benefício da progressão é incorporado ao salário e mantido após a inatividade.

Assim, pode-se deduzir que boa parte dos participantes desta turma tenha sido selecionada para este curso, com base no último critério mencionado ou ainda que todos os candidatos inscritos tenham sido selecionados para preencher as vagas oferecidas, uma vez que sobraram vagas. Do total de 40 vagas oferecidas, foram preenchidas 33, inicialmente, chegando ao final com apenas 30 concluintes.

Quanto à escolaridade, a maioria (85,1%) tinha nível superior ou pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), alguns dos quais devido ao nível do cargo que ocupavam, uma vez que 59,3% dos participantes pertenciam a cargos nível E; outros não vinculados a essa condição, já que 37% pertenciam aos cargos de nível D e 3,7%, de nível A.

Um fato significativo para a pesquisa foi a presença de um participante cujo cargo era de nível A, ou seja, cargo que não exige que o servidor tenha, sequer, o ensino médio incompleto. Este participante também deixa transparecer em suas informações de inscrição que não exerce função gratificada, ou seja, não lidera equipe em hierarquia intermediária,

conforme público-alvo indicado para o curso. Esses elementos apontam evidências da possibilidade de que todos os inscritos tenham sido selecionados

Foi visto também que grande parte dos pesquisados (66%) tem nível de escolaridade acima do exigido para o seu cargo, o que representa uma amostra equiparável com o universo total de servidores TAEs da UFPE, no qual 61,21% dos indivíduos apresentam escolaridade superior à exigida para o seu cargo. O que demonstra um pessoal com alta qualificação formal para a execução de suas funções.

O Incentivo à Qualificação (IQ), do qual também trata a Lei 11.091, é um fator de estímulo para que o servidor busque a educação formal, uma vez que quanto maior sua qualificação, além da exigida para o cargo, maiores serão os percentuais das gratificações por IQ, conforme a tabela de percentuais de incentivo a qualificação (anexo VI da Lei 11.091/2005). É importante destacar que este incentivo pode impelir o servidor a querer ter uma formação educacional mais alta, mas não necessariamente refletirá numa motivação para melhorar sua atuação profissional.

A existência de uma equipe com alta qualificação para a execução de suas funções é um fator que pode afetar a motivação dos trabalhadores tanto positiva quanto negativamente, uma vez que está relacionada à auto-realização. Se, por um lado, revela que o trabalhador busca qualificação, pode também implicar sua insatisfação ao executar um trabalho que, por sua excessiva simplicidade, não demandará seus conhecimentos, resultando em desmotivação para o trabalho. Em síntese, não haverá reconhecimento de suas capacidades intelectuais sem que haja espaço para externá-las.

No tocante à capacitação, dentre os participantes do curso, 83,3% ainda não tinham atingido o nível IV de progressão por capacitação, precisando ainda participar de cursos para contabilizar carga horária que possibilitasse progressão funcional. Apenas 12,5% dos participantes não tinham mais como progredir por capacitação, por já haver chegado ao nível máximo. Esses podem ter buscado fazer este curso apenas para aperfeiçoar seus conhecimentos ou mesmo para fugir da rotina do serviço diário.

Esses dados são coerentes com as declarações obtidas no questionário de impacto, em que 81,5% afirmaram ser uma das motivações para participação do curso a possibilidade de progressão funcional. Nota-se que existe um estímulo externo que leva os servidores a procurarem os cursos de capacitação oferecidos, no entanto esse reforço impulsiona a apenas participar em cursos para obter certificados e a consequente progressão funcional, não necessariamente para mudar seu comportamento em relação ao trabalho (ROBBINS, 2005; CROSSAN et al., 1999).

O fato de 58% dos que informaram ter participado de outro curso, referirem ter participado de cursos na área de gestão, sugere uma tendência a buscar conhecimentos em sua área de atuação como ocupantes de FG. A busca por cursos diretamente relacionados à atividade do servidor também facilitam o acordo com a chefia para liberação para participação nas aulas.

De um modo geral a preocupação com a busca por conhecimento parece ser evidente entre os servidores da UFPE, tanto em relação à capacitação quanto em relação à educação formal. Independente de qual seja a motivação, o fato é que não se pode negar que acompanham as tendências da sociedade na Era do Conhecimento (DRUCKER, 1999; BAUMAN, 2001; SOUZA et al., 2010). No entanto não se sabe até que ponto esses conhecimentos tem agregado valor à organização (KAPLAN; NORTON, 1997) na medida em que sejam aplicados e desenvolvidos no trabalho e caracterizem os servidores como trabalhadores do conhecimento (CHIAVENATO, 2006).

8.2 Os Dados do Curso

Os cursos oferecidos pela CCQ são um reflexo das demandas diagnosticadas nos processos de avaliação de desempenho conforme é regulamentado pela legislação pertinente (CHIAVENATO, 2006) e, especificamente, o curso “Ferramentas de Gestão para Gestores” visa a atender a necessidades de capacitação na linha de gestão (Art. 8º, inciso IV da Resolução nº 9/2006, UFPE), comum a diversos setores da UFPE.

De acordo com o programa do curso, pode-se deduzir que este é o tipo de curso voltado basicamente para a transmissão de informações e desenvolvimento de atitudes, a fim de aumentar o conhecimento das pessoas (políticas, diretrizes, regulamentos) e desenvolver ou modificar comportamentos, conforme ilustrado na figura 4, no capítulo 2, página 40 deste trabalho.

Avaliando os resultados do curso, foi possível notar que as notas médias dos participantes do curso estudado não tiveram diferenças significativas, além de serem consideradas bastante altas. Tal fato indica uma das duas possibilidades: 1- a de que realmente toda a turma se saiu muito bem, tendo dedicação em níveis muito aproximados; 2- o curso não foi bem avaliado em todos os seus módulos, resultando médias muito altas e aproximadas para todos os alunos. A primeira hipótese é de mensuração incerta. Enquanto que a segunda

trata de que, dentre outras dificuldades, avaliar pessoas quanto ao aprendizado em um programa de treinamento é uma tarefa delicada e que exige a aplicação de ferramentas adequadas, indicadores corretos, inclusive voltados para a educação de adultos. Embora seja estabelecido na resolução 09/2006 do Conselho Universitário da UFPE que os módulos serão avaliados por notas de zero a dez, não há regras que informem como esta avaliação deva ser feita, não existindo, assim, uma padronização na forma de avaliar pelos instrutores em seus respectivos módulos.

Outrossim, para que o servidor esteja apto à progressão por capacitação, o único pré-requisito imprescindível é que tenha certificado em curso de capacitação com a carga horária necessária para a progressão de acordo com o nível de cargo e de progressão por capacitação. A Lei 11.091/05 não faz menção quanto ao desempenho em relação às notas, apenas à frequência, uma vez que o servidor, para ter direito ao certificado de conclusão do curso, deverá ter frequência mínima de 75% às aulas. Não existe regra para que a progressão seja atrelada ao fato de o curso estar relacionado diretamente com as atividades do servidor, assim como acontece com a qualificação. Também não são definidos, de modo geral, critérios para avaliações pós-curso independentes da AD institucional, genérica em seus indicadores.

Porém, vale ressaltar que, especificamente nesta turma do curso “Ferramentas de Gestão para Gestores”, o programa elaborado pela CCQ previu uma avaliação posterior, denominada pela coordenação de pós-teste, na qual se pretendia observar aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelos servidores que participaram do curso junto à chefia e aos colegas de trabalho (pares). Nesse questionário, os conceitos teóricos que faziam parte do conteúdo programático do curso foram traduzidos em comportamentos observáveis pela chefia e pelos pares, que deveriam indicar com que frequência o servidor costumava comportar-se de acordo com o que havia sido transmitido no curso.

Tais questionários foram aplicados, entretanto, embora tenha sido declarado no processo de solicitação de documentos que os dados, após serem tabulados, seriam disponibilizados à pesquisadora para análise nesta dissertação, até a presente data não o foram. Não sendo mais possível aguardar o acesso a esses documentos devido ao prazo estabelecido no Programa de Pós-graduação em Administração (PROPAD), o comportamento dos pesquisados só foi analisado a partir dos dados das ADs fornecidas.

Foi visto também que o absenteísmo do curso foi bastante baixo, tendo a particularidade de apresentar mais faltas nos primeiros e nos últimos módulos do curso. Essa configuração de distribuição de faltas demonstra a preocupação dos alunos em ter a frequência garantida, uma vez que faltaram mais no início do curso, compensado nos módulos

seguintes e ainda havendo uma “folga”, gastando sua “cota” de faltas nos módulos finais. É importante ressaltar que um terço dos alunos não tem nenhuma falta registrada, refletindo compromisso e interesse em estar presente nas aulas, embora isso possa ter ocorrido devido a uma falha no registro de frequência.

A execução de programas de treinamento demanda custos à organização e, no caso das organizações públicas, é o dinheiro de todos os cidadãos que é investido para a formação, através da capacitação, de um pessoal mais preparado para atender às demandas de seus clientes internos e externos (KOTLER, 1978; JUND, 2006).

Conforme o estudo de Souza et al. (2010), a gestão de pessoas da UFPE apresenta similaridade com os vários elementos práticos construtivos da gestão do conhecimento (PROBST, RAUB E ROMHARDT, 2002). No entanto, as autoras indicam ser necessárias, ainda, a criação e disseminação uma cultura que compartilhe e desenvolva o conhecimento dentro da instituição, através de um sistema de informação mais completo que favoreça a formação de um ambiente propício à criação, desenvolvimento e compartilhamento do conhecimento.

Embora haja um esforço no sentido de tornar as organizações públicas no Brasil mais ágeis e eficientes (CHIAVENATO, 2006), o modelo burocrático (inclusive no seu sentido mais pejorativo) ainda é dominante, situação que dificulta a agilidade e a flexibilidade necessárias à criação, propagação e devida utilização do conhecimento.

Na UFPE, ainda existe a dificuldade de mensurar como os conhecimentos adquiridos através dos cursos de capacitação refletem em melhorias para a organização, uma vez que as mudanças positivas são apontadas por diversos autores como o principal produto do conhecimento (NONAKA E TAKEUCHO, 1997; DRUCKER, 1999; VON KROGH, ICHIJO E NONAKA, 2001; CHIAVENATO, 2006). Porém, mensurar os resultados de um programa de treinamento não é uma dificuldade exclusiva da UFPE, compartilhando desta situação até mesmo as empresas privadas americanas conforme os dados da pesquisa de McMurrer et al. (2000) apresentados no referencial teórico.

8.3 Avaliação Subjetiva do Curso pelos Participantes

De um modo geral, o curso foi bem avaliado na opinião dos alunos. Quanto ao conteúdo, a maioria (63%) considerou que atendeu às expectativas, porém, afirmou também

estar “faltando alguma coisa”, o que faz pensar que o conteúdo não atinge totalmente as expectativas quanto à adequação às necessidades do dia-a-dia do servidor participante.

Pouco mais da metade (55,6%) dos participantes considerou que os instrutores poderiam ser mais bem preparados para ministrar as aulas no curso. Essa percepção pode se dever ao fato de grande parte dos instrutores serem funcionários da casa (nem sempre docentes) com reconhecido conhecimento na área, conforme permitido pela resolução 09/2006 da UFPE. Por não terem cargo de docente na UFPE é provável que as técnicas didáticas na educação de adultos nem sempre sejam aplicadas. No entanto, se todos fossem docentes também não significa que seriam utilizadas as ferramentas didáticas mais adequadas à instrução prática necessária a um curso de capacitação.

O fato de ser permitido aos servidores ministrar aulas em cursos de capacitação tem como ponto positivo poder transformar os conhecimentos tácitos em explícitos, através da externalização de conceitos (NONAKA E TAKEUCHI, 1997). A forma de transmissão da aprendizagem está intimamente ligada ao sucesso de uma ação que vise à aprendizagem organizacional (SENGE, 2000). Os fatores como qualidade do conteúdo e preparação dos instrutores, sem dispensar a interação social nos ambientes de aprendizagem, são de extrema importância nesse processo.

Quanto à aplicabilidade dos conceitos aprendidos a grande maioria dos participantes (88,9%) afirmou haver alguma possibilidade de aplicação, em diferentes graus de aproveitamento. Ao levar em consideração que os cursos são planejados de acordo com as demandas identificadas nas AD de todos os servidores da UFPE e seguindo as linhas de interesse elencadas no Art. 8º da Resolução 09/2006, o curso ‘Ferramentas de Gestão para Gestores’ busca atender às demandas dos servidores na linha de gestão, área de interesse comum que abrange diversos setores da UFPE. Tanto é que no curso havia participantes de unidades variadas.

Nota-se que, na percepção dos participantes, os conceitos aprendidos foram aplicados mais no sentido de adotar novas práticas em seu ambiente de trabalho do que no de abolir comportamentos errados. Isso mostra que eles notaram mudanças ocorridas em seus comportamentos após a participação no curso e a maioria deles afirmou que procurava aplicá-las até então.

De forma mais veemente, os participantes informaram utilizar os conceitos do curso em sua vida pessoal. É importante que o treinamento tenha aplicação e seja utilizado para o desenvolvimento pessoal do participante, no entanto o objetivo de trazer melhorias para a atuação profissional dentro da organização não pode ser colocado em segundo plano. Tal fato

pode estar relacionado à apatia característica, notada pelo senso comum, dos servidores públicos de um modo geral (FADUL, 2005). A falta de interesse pelo trabalho e acomodação por ter uma carreira estável podem refletir na falta de estímulo para aplicar o aprendizado mais efetivamente no ambiente de trabalho. Um curso de capacitação com o programa que trata de assuntos como gestão de pessoas, processo decisório, administração do tempo e comunicação tem conteúdo que abrange diversos aspectos da vida, podendo ser aplicado inclusive em ambientes fora da organização.

Devido ao fato de o público participante desta turma ser bastante maduro, muitos aproximando-se do tempo necessário para a aposentadoria, aplicar o que foi aprendido no curso na vida pessoal pode ter sido mais atraente ou útil.

8.4 Evolução dos Participantes

8.4.1 Evolução nos testes de conhecimento

A maioria dos participantes teve aumento de notas, estatisticamente significativo, no teste de conhecimento reaplicado, embora o aumento médio tenha sido de apenas um ponto. No entanto, este fato pode estar vinculado às mais diversas variáveis, dentre elas:

- a) O curso pode ter contribuído para o aumento do estoque de conhecimento de forma duradoura;
- b) A participação em cursos diversos, podendo até mesmo ser em educação formal, com programa convergente;
- c) As práticas do dia-a-dia podem ter levado à associação de conceitos ligados ao programa apresentado no curso, através da aprendizagem social;
- d) O simples fato de responder novamente um mesmo questionário pode ter feito os participantes refletirem melhor sobre as respostas, obtendo assim um resultado melhor.

A variável que se tentou verificar através deste trabalho foi a primeira. As demais são variáveis não controladas ou não investigadas pela pesquisadora. Para relacionar o aumento do conhecimento com a participação no curso foi preciso analisar se as notas nos módulos ou

a frequência no curso tiveram influência no desempenho intelectual dos participantes após seu término.

8.4.2 Avaliação de desempenho antes e depois do curso

As avaliações de desempenho não tiveram variação estatística significativa, portanto não sendo possível comparar os resultados das notas dadas nas ADs com a mudança de comportamento após participação no curso de capacitação. Vale ressaltar que a ferramenta de AD utilizada para medir o desempenho dos servidores da UFPE nem sempre é utilizada com a finalidade que deveria, pois muitas vezes os gestores avaliam seus subordinados com base nas afinidades ou desavenças que possam existir entre eles (LIRA, 2010). O fato de ser uma ferramenta utilizada verticalmente na hierarquia, em que apenas as opiniões do gestor imediato e a do próprio subordinado são consideradas a respeito do desempenho deste, pode muitas vezes servir de instrumento de punição ou mesmo de premiação por amizade, não cumprindo assim seu objetivo principal de sinalizar se o comportamento do servidor tem sido adequado ao seu trabalho ou se tem precisado de treinamentos para o aperfeiçoamento em sua função.

Nas notas das avaliações de desempenho fornecidas pelos participantes no questionário de impacto verificou-se que a maioria esteve acima de 8 (oito) tanto na auto-avaliação quanto na avaliação do chefe imediato, o que sugere duas hipóteses: ou que os servidores são realmente muito bons funcionários e que atendem de maneira bastante razoável às expectativas de seus chefes e que esses assim também consideraram o próprio comportamento; ou que a ferramenta da AD de desempenho não reflete o comportamento real do servidor, mesmo que este tenha melhorado após a capacitação não seria possível perceber isso ao analisar apenas a AD. Pelo fato de a AD nem sempre ser um instrumento de gestão levado à sério quanto à sua finalidade, a supervalorização das notas pode ser uma prática que visa apenas evitar o conflito e garantir que o servidor terá sua Progressão por Mérito Profissional (PMP).

Foi notado, ainda, que a AD poderia ser uma fonte de conflito, uma vez que alguns participantes alegaram informalmente não querer declarar suas notas por as considerarem aquém de seu merecimento. Um indivíduo informou, inclusive, que havia aberto processo administrativo para contestação de sua AD feita pela chefia imediata.

Dessa maneira, muito provavelmente, o comportamento real dos subordinados pode não ser refletido no que apresentado nas AD. Se por um lado a chefia pode incorrer nos erros de supervalorização ou de subestimação de seu subordinado, por outro lado o subordinado tende a preservar seu direito de PMP, atribuindo-se notas que garantam a média que faça jus à progressão. Devido a todas essas influências que provocam dúvida quanto à verossimilhança entre o comportamento real e as notas informadas, as AD, ao que tudo indica, não podem ser usadas como parâmetros para comparar os comportamentos dos servidores ao participar de cursos de capacitação. Parece que as AD não são os instrumentos mais adequados para mensurar as mudanças de comportamentos que um curso de capacitação poderia provocar.

8.5 Condicionantes da evolução

Embora não tenham sido observadas diferenças significativas na evolução quanto à avaliação de desempenho, pode-se considerar que a evolução no conhecimento merece uma análise mais profunda, inclusive relacionando-a com a AD. O objetivo dos cruzamentos feitos foi identificar quais foram os fatores que levaram à evolução dos participantes, ainda que esta evolução tenha sido vista apenas nos testes de conhecimento.

8.5.1 Notas e faltas no curso x evolução no desempenho

Não houve relação entre a nota média no curso com as ADs feitas pelos chefes imediatos dos participantes, nem mesmo por eles próprios e, o que é mais crítico, nem com a evolução do conhecimento teórico. Ou seja, parece que o bom desempenho no curso não refletiu em melhoras no comportamento que fossem registradas pelas ADs e também não está relacionado com a evolução no teste de conhecimento.

Já se esperava que a AD não fosse estar relacionada com o desempenho no curso pelos indícios de não ser uma ferramenta bem utilizada ou, mesmo, bem elaborada, conforme sugere a literatura específica sobre o caso da UFPE. No entanto, a evolução do conhecimento dos participantes sobre os assuntos abordados no curso deveria estar diretamente relacionada com as notas deles nos módulos e conseqüentemente, na média geral e isso não foi o que ocorreu. Dessa forma tem-se mais um indício de que o curso utiliza formas de avaliação que

não distinguem os alunos quanto ao aprendizado ou mesmo dedicação demonstrada durante as aulas.

As faltas às aulas do curso também não tiveram relação com o desempenho dos participantes nas ADs ou com a evolução nos testes de conhecimentos. Parece que a frequência às aulas não influenciou no desempenho dos participantes, o que sugere que o fato de frequentar as aulas regularmente ou não, pouco ou nada reflete no aprendizado do servidor ou no comportamento percebido pela chefia e pelo próprio servidor. No entanto a maioria dos participantes não teve falta registrada, corroborando com a suposição de que o interesse principal em participar de curso de capacitação seria progressão funcional, uma vez que a exigência se dá tão somente em relação à frequência.

8.5.2 Outros cruzamentos com a evolução no desempenho

A evolução dos participantes foi relacionada com o sexo para descobrir as diferenças entre homens e mulheres e verificou-se que em relação à AD feita pela chefia há uma tendência de que as mulheres sejam avaliadas mais positivamente que os homens. Pode-se supor que, por as mulheres terem uma tendência a serem mais emotivas que os homens, as avaliações negativas poderiam gerar mais conflitos entre chefia e subordinado no caso de subordinados mulheres.

Outro ponto interessante verificado foi que os participantes que tinham mais subordinados também teriam uma tendência a serem mais bem avaliados por suas chefias. Esse fato pode se dever a algumas razões: a primeira é que se o servidor tem muitos subordinados é porque teve a competência para assumir um cargo de liderança e, portanto, o chefe não tem por que avaliá-lo mal; outra seria porque há uma questão de identificação de cargos de liderança, embora em grau hierárquico mais baixo, o subordinado também exerce função de gestão assim como seu chefe que, por isso, não ousa avaliá-lo mal; e por fim, o servidor que exerce cargo de liderança torna-se responsável por outros e por isso acaba sendo mais dedicado para dar bom exemplo, o que é reconhecido pela chefia. Essas hipóteses não passaram por teste específico e, assim, não se pode afirmar qual ou quais seriam aplicáveis a este caso.

A evolução no desempenho dos participantes não esteve relacionada com a frequência ao curso estudado, nem tampouco a participação em outros cursos de capacitação, não

havendo diferenças entre os participantes que fizeram e os que não fizeram outros cursos. Ou seja, nem este nem outro curso contribuíram para a evolução dos participantes de forma estatisticamente verificável.

9 Considerações finais

9.1 Síntese do estudo e dos achados

A presente pesquisa teve como objetivo identificar se os alunos que participaram do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores”, especificamente a turma III, apresentaram mudanças em conhecimentos, habilidades e/ou atitudes após o curso e verificar os condicionantes e impactos da aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Para isso foi analisada a evolução nos testes de conhecimentos antes e depois do curso, as notas das avaliações de desempenho e a opinião dos participantes a respeito do curso e aplicação de conceitos em suas vidas pessoais e profissionais.

Foi observado que os participantes tiveram evolução estatisticamente significativa apenas no Teste de Conhecimento (Pré-teste e sua reaplicação), porém não podendo ser relacionado ao seu desempenho no curso.

Embora não se tenha evidências de que o curso tenha contribuído para o aumento de conhecimento ou mudanças no comportamento, os participantes o avaliaram bem, de uma maneira geral, principalmente na sua aplicabilidade em sua vida pessoal. No entanto, é visto pela literatura sobre o assunto que um programa de treinamento deve servir tanto para o desenvolvimento pessoal quanto da organização (ARAÚJO; GARCIA, 2009). Há, portanto, uma incoerência entre o discurso e o observado na prática, pois, apesar das opiniões serem boas a respeito do curso, não foi comprovado através das ADs que o mesmo provoque melhorias no comportamento e nem mesmo se pode relacionar o enriquecimento de conhecimento com a participação neste curso de capacitação.

No entanto, seria precipitado afirmar que o curso em questão não tenha provocado mudanças no comportamento dos participantes, uma vez que há a possibilidade de os instrumentos utilizados nesta pesquisa, a fim de identificar essas mudanças, não tenham sido os mais adequados.

9.2 Possíveis explicações

Para explicar os problemas diagnosticados nesta pesquisa, a respeito da eficácia duvidosa do curso de capacitação em questão, podem-se elencar possíveis causas, a serem analisadas logo mais:

- a) Conteúdo inadequado;
- b) Ensino inadequado;
- c) Avaliação do curso inadequada;
- d) Avaliações de desempenho inadequadas;
- e) Falta de motivação da turma;
- f) Divergência entre discurso e prática ou;
- g) Alguma combinação das anteriores.

a) O levantamento das necessidades de treinamento (LNT) na UFPE são feitos através do que é informado nas avaliações de desempenho de forma bastante generalizada. Os cursos oferecidos são programados com base nessas informações, a não ser que haja uma demanda específica de alguma unidade – o que não foi o caso deste curso. Não é feita uma investigação *in loco* aprofundada no sentido de identificar as deficiências das unidades gestoras. Embora os assuntos abordados sejam de comum interesse de qualquer pessoa que exerça uma FG intermediária na UFPE, um LNT mais minucioso poderia ajudar a adequar o foco dos temas para uma abordagem mais pragmática. É possível que o conteúdo do curso ‘Ferramentas de Gestão para Gestores’ não seja adequado às necessidades de aplicação ao trabalho de cada um daqueles participantes, pois conforme a opinião deles próprios apenas 22% concordou que o conteúdo do curso atendeu às expectativas.

b) Foi visto que o curso não foi o responsável pela melhoria do conhecimento. Também foi constatado que a melhoria na aquisição de conhecimentos teóricos não se relaciona com a frequência no curso, o que faz parecer que a frequência às aulas do curso pouco contribuíram para esse aumento cognitivo. O aumento de conhecimento por parte dos pesquisados não foi associado, portanto, à participação no curso, sendo provavelmente fruto de uma variável não controlada nesta pesquisa. Talvez a forma de apresentar o conteúdo não esteja voltada para a educação de adultos, o que acaba por não refletir em aumento de conhecimento para os participantes e conseqüentemente para a organização.

c) Pôde ser constatada através da distribuição das notas dos servidores neste curso com uma variação pouco significativa, que a avaliação nos módulos do curso nivela todos os participantes com notas altas. No entanto as notas nos módulos não tiveram correlação estaticamente notável com o desempenho do aluno no pós-teste de conhecimento. A lei 11.091/2005 não exige que sejam atribuídas notas aos participantes de cursos de capacitação. A atribuição de notas foi estabelecida através da Resolução nº 09/2006 interna à UFPE. Sendo assim, parece que não é dada tanta importância no sentido de que as notas atribuídas nos módulos aos alunos sejam fidedignas ao seu desempenho, pois o que é mais enfatizado é a frequência dos participantes.

d) Já o resultado que poderia dar pistas sobre a mudança de comportamento dos servidores, ou seja, as notas de avaliação de desempenho, também não apontaram mudanças significativas e não estão relacionadas com o desempenho no curso. Conforme pesquisas específicas sobre AD na UFPE e depoimentos informais, as AD tem sido utilizadas principalmente como forma de propiciar ao servidor sua progressão por mérito (PMP). Aliás, devido ao exposto, não se pode saber até ponto essas progressões são realmente ‘merecidas’. Essa ferramenta, que poderia ser usada para corrigir problemas no ambiente de trabalho, acaba sendo vista como um instrumento de punição ou é, simplesmente, negligenciada (LIRA, 2010). Sendo, assim as AD acabam não refletindo as eventuais mudanças de comportamento pós-treinamento, devendo para isso serem utilizados instrumentos específicos de avaliação de treinamento, até por que os indicadores para avaliação do curso não deveriam ser genéricos, mas específicos.

e) Por ser uma turma em que a média de idade é de 51 anos, e na qual boa parte dos participantes encontra-se em fim de carreira, pode-se deduzir que a motivação para aplicar os conteúdos de um curso de capacitação em seu trabalho não seja tão grande. É razoável pensar esses servidores estão mais interessados em garantir mais uma progressão por capacitação para terem suas aposentadorias um pouco melhores. É tanto que 82,5% deles citaram que a motivação para participação no curso era pela possibilidade de progressão funcional.

f) De uma forma geral o curso foi bem avaliado pelos participantes, principalmente nos aspectos de aplicação à vida pessoal e ao trabalho. No entanto, não se tem evidências de que o conhecimento aprendido tenha sido aplicado, no caso investigado, à vida no trabalho. Isso pode configurar uma falta de coerência entre o discurso e a prática dos participantes. Porém, essa afirmativa tem a constatação incerta devido à falta de acesso a uma ferramenta capaz de mensurar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos após a capacitação.

g) Portanto, não se pode descartar possibilidade de existir uma combinação de todos esses fatores, sem, no entanto, ser determinista em afirmar que o é. Também é razoável cogitar a possibilidade de não serem utilizados os instrumentos adequados para as avaliações dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos treinados.

9.3 Implicações e sugestões

O que pode vir a acontecer é que a partir das constatações empíricas e, agora científicas, de que os servidores participam das capacitações com interesse principal de obter progressão funcional, em detrimento de aplicar ao seu trabalho o conhecimento adquirido, o setor responsável por capacitação e qualificação na UFPE, CCQ, busque implementar cursos de curta duração desvinculando, assim, a carga horária da progressão, uma vez que a lei não permite a acumulação de carga horária em mais de um curso. Dessa maneira apenas os servidores com necessidades de adquirir determinado conhecimento e ou habilidade tenderão a procurar por esses cursos, bem como apenas as chefias interessadas em implantar as mudanças relacionadas a estes aprendizados. Essa implicação já tem sido verificada através das últimas divulgações de cursos de capacitação disponibilizados à comunidade de servidores da UFPE e por relato da própria coordenadora de Capacitação e Qualificação .

O problema é que essa maneira de sanar as deficiências de conhecimentos, habilidades e atitudes tende a trazer benefício apenas para a organização, pois o servidor tem como motivação única exclusiva o aprendizado voltado para aplicação no trabalho, não sendo esse revertido em vantagem financeira, o que acaba por tornar esses cursos pouco atraentes e vistos apenas como uma obrigação imposta pela chefia ou pelas circunstâncias.

Uma forma de solucionar esse problema é incluir entre os critérios de seleção para participar de cursos com carga horária suficiente para permitir a PCP, a participação anterior em cursos de curta duração sem relação com progressão, com foco nas atividades do servidor. Essa medida pode equilibrar benefícios organizacionais e pessoais, uma vez que privilegia, com a possibilidade de progressão por capacitação, os servidores dispostos a investir tempo e esforço em cursos que tenham carga horária menor e direcionada para atividades por eles desenvolvidas.

É importante que as capacitações estejam integradas com os objetivos da organização e voltadas para solucionar problemas em cada uma de suas unidades, sem esquecer que as

pessoas são as partes mais importantes desse processo e precisam se sentir valorizadas e recompensadas por seus esforços como forma de reforço na motivação para aplicar o conhecimento adquirido.

Conforme prevê a resolução nº09/2006 do Conselho Universitário da UFPE, devem ser planejadas avaliações dos impactos das capacitações no ambiente de trabalho para todos os cursos oferecidos pela PROGEPE, no sentido de verificar a eficácia dos mesmos e garantir que os recursos alocados estejam sendo bem utilizados. O estabelecimento da gestão por competência segundo o que estabelece o Decreto 5.707/2006, é uma forma atualizada de pensar o modelo de gestão das capacitações nas IFEs e, se aplicados conforme a metodologia correta e com o foco no objetivo de fazer com que os serviços prestados pelos servidores sejam mais eficazes e eficientes, poderão trazer imensos benefícios à UFPE e, conseqüentemente, à sociedade.

9.4 Limitações do estudo

Este estudo teve como limitações:

- a) O tamanho da amostra que foi pequeno para se ter resultados estatisticamente seguros, uma vez que o ideal, nesses casos, são no mínimo 30, no entanto alguns efeitos já puderam ser verificados, como a evolução no teste de conhecimentos.
- b) A falta de informação completa sobre as avaliações de desempenho que impediu a visualização das correlações estatísticas e;
- c) A falta de acesso aos dados dos pós-testes elaborados e aplicados pela CCQ junto à chefia e aos pares dos servidores que participaram da turma III do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão para Gestores”, conforme anunciado no processo de solicitação de documentos.

9.5 Investigações Futuras

A gestão pública ainda é muito deficiente na aplicação das ferramentas da moderna administração e isso proporciona um vasto no campo de investigação no sentido de identificar como as políticas de gestão de pessoas vem sendo implementadas depois da reforma do aparelho do Estado. Investigações como a realizada nesta pesquisa podem ser aplicadas as mais diversas entidades do setor público para avaliar como os programas de treinamento e as ações de capacitação tem gerado aumento do capital intelectual deste setor.

Para se ter resultados mais consistentes a sugestão é que a avaliação de programas de treinamentos seja planejada juntamente com o planejamento do curso e comecem desde antes da sua execução. Para investigações futuras, portanto, fica o legado de implantar e acompanhar avaliações de cursos de capacitação, tanto sob o aspecto cognitivo quanto o comportamental, para que os impactos sejam detectados.

À PROGEPE fica a sugestão de implantação de um acompanhamento dos resultados dos cursos, desde o seu planejamento, de acordo com a abordagem de Kirkpatrick para todos os cursos oferecidos pela CCQ.

Referências

- ALBONOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- ALCALÁ, Adolfo. **Es La andragogía una ciencia?** Caracas: Ponencia, 1999.
- ALVARENGA NETO, R. C.D., BARBOSA, R. R.; PEREIRA, J. H.. Gestão do conhecimento ou gestão de organizações da era do conhecimento? Um ensaio teórico-prático a partir de intervenções na realidade brasileira. **Perspect. ciênc. inf.** Vol. 12. n. 1 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141399362007000100002&ln>. Acesso em: 23 jan. 2007.
- AMORIM, Tânia Nobre Gonçalves Ferreira; MORAES, Taciana de Freitas Barbosa. **Treinar por treinar, ou treinar para desenvolver?** Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/11semead/resultado/trabalhosPDF/288.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- ARAÚJO, L. C.; GARCIA, A. A.. **Gestão de pessoas: estratégias e integração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ÁVILA, C. **Gestão de pessoas: o diferencial competitivo**. Disponível em <http://www.administradores.com.br>. Acesso em 02/06/2010.
- BANDURA, Albert. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T.. **A construção social da realidade**. Vol. 5. Petrópolis: Vozes, 1976. (Col. Antropologia)
- BONO, E. **O mecanismo da mente**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BOOG, G. G. **Manual de Treinamento e desenvolvimento** – um guia de operações. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.
- _____. **Treinamento**. 5 ed. São Paulo: Atlas: 1994
- BORGES-ANDRADE, J. E.; OLIVEIRA-CASTRO, G.. Treinamento no Brasil: reflexões sobre suas pesquisas. **Revista de Administração**. Vol 31, n. 2, p. 112-125, 1996.
- BRANDÃO, Hugo Pena. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Gestão Organizacional**. Vol. 6, n. 3, p. 321-342, 2008.
- BRASIL. Decreto 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-

Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm> Acesso em: 10 mai. 2011

BRASIL. Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm> Acesso em: 10 mai. 2011.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge and organization: A social practice perspective. **Organization Science**, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001.

CAMPOS, Alexandre Fecha. A educação andragógica e a instrução operacional na polícia brasileira. **REBESP**, Goiânia, n. 2, v.1, p. 13 - 15, jan./ jul. 2009

CANDY, P. Understanding the individual nature of learning. In _____. **Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. Cap. 8. p. 249-278.

CARVALHO, A. V. **Treinamento de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CARVALHO, A. V. & NASCIMENTO, L. P. **Administração de recursos humanos**. v.1. São Paulo: Pioneira, 1997.

CARVALHO, Maria do Socorro Macedo Vieira; TONET, Helena Corrêa. Qualidade na Administração Pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 28 (2). 57-132, abr./jun., 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, André Murilo de Souza. **Treinamento como ferramenta estratégica para o crescimento organizacional**. Disponível em: http://www.novomilenio.br/foco/1/artigo/4_Artigo_TreinamentoANDRE.pdf. Acesso em: 29 set. 2010.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica**. Vol. 6, n. 8, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. 3ª triagem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

_____. **Gestão de Pessoas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. **Gestão de Pessoas: O novo papel dos Recursos Humanos nas Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. São Paulo: Makron, 2000.

_____. **Recursos humanos na empresa**. 3ª ed. Vol. 5. São Paulo: Atlas, 1997.

CIRCULO DO LIVRO, Editora. **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. Vol. 2. Editora Círculo do Livro, 1988.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Briding epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, v. 10, n. 4, p. 381- 400, 1999.

COSTA RODRIGUES, W. **Metodologia Científica**. Disponível em: <<http://www.ebras.bro.br>>. Acesso em: 23 jul. 2010.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E.. An organization learning framework: from institution to institution. **Academy of Management Review**. Vol 4, n. 3, 1999.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso da informação**. São Paulo: Futura, 1998.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, L.. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DESSLER, G. **Administração de recursos humanos**. 2ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4ª Ed. Curitiba: Positivo, 2009.

EARL, M. J.; SCOTT, I. A.. What is a chief knowledge officer? **Sloan Management Review** (Winter), 1999.

EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luiz (Coord). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

ENAP. **Escola Nacional de Administração Pública**. Disponível em <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=893&Itemid=243>, Acesso em: 01 ago. 2011.

DRUCKER, Peter F.. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999a.

—. **Sociedade pós-capitalista**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999b.

—. **The age of discontinuity**. New York, NY: Harper and Row, 1968.

FADUL, Elvira; SOUZA, Antonio Ricardo de. Políticas de reformas da administração pública brasileira: uma compreensão a partir de seus mapas conceituais. In: XXIX EnANPAD. **Anais eletrônicos...** Brasília: APS-B 1721 (TC), 2005.

FAGERBERG, J. Convergence or divergence? The impact of technology on why growth rates differ. **Journal of Evolutionary Economics**, vol. 5, n. 3, p. 269-284, 1995.

FARDIN, Sandra Regina Fuso. **Capacitação profissional na organização**. 2001. Dissertação (mestrado em Engenharia da Produção). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FIGUEIREDO, P. Learning, capability accumulation and firms differences: evidence from latecomer steel. **Industrial and Corporate Change**, v. 12, n. 3, p. 607-643, 2003.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L.. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: As experiências de Japão, Coréia e Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, M. T. L. Aprendizagem e mudança organizacional: um estudo de caso da Toyota Kyushu. In: XIX ENANPAD. **Anais...** João Pessoa: Anpad, 1995.

FONTES. Lauro Barreto. **Manual de Treinamento da Empresa Moderna**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1970.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARVIN, D. A. Construindo a organização que aprende. In: **Gestão do conhecimento. Harvard Business Review**. p. 50-81. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

GIL, A. C. **Administração de Recursos Humanos: Um Enfoque Profissional**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F.; TOLEDO, J. C. Gestão do conhecimento em uma estrutura organizacional de rede. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 38, n. 1, p. 57-73, jan./abr. 2009

GORZ, André. **Les chemins du Paradis: l'agonie du capital**. Paris: Galilée, 1983.

GOULEJAC, Vicent de. **Gestão com doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

GRUPO EMPRESARIAL. ADM. **A aprendizagem nos adultos**. 2011. Disponível em: <http://www.grupoempresarial.adm.br/download/uploads/Andragogia%20A%20Aprendizagem%20nos%20Adultos_M9_AR.pdf> Acesso em: 10 mai. 2011.

GUEDES, Isabela Assis; CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde. Modernização Administrativa no Setor Público: utilização de tecnologias de gestão e de informação para o gerenciamento do conhecimento. **Revista Gestão Organizacional** vol. 6, n. 02, p. 158-173, 2008.

GUIMARÃES, S. **Definição das necessidades de Treinamento**. Disponível em <<http://www.rh.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

HERGENHAHN, B. R. **An Introduction to theories of learning**. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

NEUTZLING, Inácio; KREIN, José Dari. A mundialização do capital e o mundo do trabalho II. **Convergência**, n. 303, 1997. 315 p.

IVANCEVICH, John M. **Human Resource Management**. Nova York: Richard D. Irwin, 1995, p.423.

JULIAN, B. History of Computers. **Grolier Electronic Publishing**. Grolier, Inc., 1996.

JUND, Sérgio. **Administração, orçamento e contabilidade pública: estilo ESAF, UnB e outras bancas examinadoras**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P.. **A estratégia em ação – Balanced Scorecard**. Tradução: Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KELLER, R.N.; KUMAR, A.. **Dimensions of Computing**. Disponível em: <<http://orion.ramapo.edu/~rkeller/Dimensions/title.htm>>. Acesso em: jul. de 1999.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review** (Fall), 1993.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluating Training Programs: The four levels**. San Francisco: Berrett-Koehler, 1993.

KLERING, L. R.; PORSSE, M. C. S.; GUADAGNIN, L. A.. Novos caminhos da administração pública brasileira. **Análise: a revista acadêmica da FACE**, p. 4-17, 2010.

KNOWLES, Malcon. **Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers**. Parsippany, NJ: Globe Fearon, 1975.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. New York: New American Library, 1986.

LEVITT, B.; MARCH, J. Organizational Learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, p. 319-40, 1988.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. 13ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2004.

—. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Dilma Barbosa. **O desempenho de profissionais de consultoria organizacional e a relação com a intensidade de uso da tecnologia da informação e da comunicação. 2008** Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração – Programa de Pós-graduação em Administração. Recife: UFPE, 2008.

LIRA, Caetano Correia. **A percepção dos gestores da Universidade Federal de Pernambuco sobre o processo de avaliação de desempenho.** Monografia (Especialização em Gestão Pública para o Desenvolvimento Universitário). Recife: UFPE, 2010.

LOPES, T. V. M. **Problemas de pessoal da empresa moderna.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

LUCENA, Eduardo de Aquino. “Como Executivos de Empresas Varejistas Aprendem?” **In: XXVII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração.** Salvador: ANPAD, 2006.

MACHADO, Denise Del Prá Netto. A dinâmica da criação e gestão do conhecimento: um estudo de caso. **FACES R. Adm.** Vols. 05, n.01, p. 56-71, 2006. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/index.php/article/view/104/98>. Acesso em: 03 ago. 2009.

MACHADO, Sergio Braga. **Utilização de indicadores de desempenho na avaliação da gestão realizada pelo TCU.** Brasília, DF, 2004. Disponível em <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2058154.PDF>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

MAGALHÃES, E. M.; OLIVEIRA, A. R.; CUNHA, N. R. S.; LIMA, A. A. T. F. C.. A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. **Revista de Administração Pública.** Vol. 44, n. 1, p. 56-86, Fundação Getúlio Vargas, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n1/v44n1a04.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2011.

MARCHAND, Donald A.; DAVENPORT, Thomas H. (Orgs.). **Dominando a gestão da Informação.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, N. **Políticas integradas de recursos humanos para o setor público.** Disponível em <http://2009.campinas.sp.gov.br/rh/uploads/egds_material/txt_apoio_marconi_rh.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos:** do operacional ao estratégico. 4ª ed. São Paulo: Futura, 2001.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Tradução: Régis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MAYO, A. **O valor humano da empresa:** valorização das pessoas como ativos. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

MCMURRER, D.; VAN BUREN, M.; WOODWELL, W., Jr. **The 2000 ASTD State of the Industry Report.** Alexandria, VA: American Society for Training & Development, 2000.

MDR, IN-STAT. **Internet Access Device Market Continues to Grow – Internet Appliances to Experience Highest Growth Rate Through 2006.** Disponível em <<http://www.instat.com/press.asp?ID=475&sku=IN020006ID>>. Acesso em: 19 mai. 2009.

MERRIAM, S. B. **Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory.** Disponível em: <<http://www.fsu.edu/~elaps/ae/download/ade5385/Merriam.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2006.

MERRIAM, S., e R. CAFFARELLA. “Key Teories of learning.” In: _____. **Learning in adulthood: a comprehensive guide.** San Francisco: Jossey-Bass, 1999. Cáp. 11.

MEZIROW, Jack. **Transformative Dimensions of Adult Learning.** San Francisco: Jossey Bass, 1991.

MILIONI, B. **Gestão de treinamento por resultados.** São Paulo: Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, 2004.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W.. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

MINTZBERG, H. Trabalho do executivo: o folclore e o fato. **Coleção Harvard de Administração.** P. 5-37. Nova Cultura, 1986.

MOREIRA, Eunice A. de Lima. **Avaliação da gestão da capacitação em órgão público – Estudo de caso: Centro Universitário.** Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004.

MORGAN, G. **Images of organization.** . Sage: Beverly Hills, 1996.

MOTTA, Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. **Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Thomson, 2006.

NELSON, Richard R. **As fontes do crescimento econômico.** Campina: Ed. Unicamp, 2006.

NONAKA, I. The knowledge-creating company. **Harvard Business Review.** p. 96-104. Harward University Press, 1991.

_____.; TAKEUCHI, H.. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____.; TOYAMA, R. The knowledg-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process. **Knowledge Management Research & Practice**, v. 1, p. 1-10, 2003.

O’BRIEN, G. E. Locus of control, work and retirement. In H. M. Lefcourt (Org.), **Research wich the locus of control construct: Extension and limitations.** Orlando, Flórida: Academic Press, 1984.

OLIVEIRA, Rezilda R. Que papel cabe aos stakeholders do conhecimento? In: V Workshop Internacional Sobre Inteligência Empresarial e Gestão do Conhecimento na Empresa. **Anais...** Recife, 2004. p. 1-15

OLIVEIRA, Samir Adamoglu de; PEREIRA, Sandra Leandro. Contribuição da Gestão de Conhecimento para a Aprendizagem Organizacional sob uma Abordagem Institucional: Apontamentos de um Estudo de Caso em uma Indústria Vinícola do Rio Grande do Sul. In: XXXII EnANPAD. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ADI-B 993, 2008.

PAPADAKIS, Maria C. **The Application and Implications of Information Technologies in the Home: Where Are the Data and What Do They Say?** Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2001.

PAQUALI, Luiz; ALVES, Amélia Regina; PEREIRA, Maria A. de Melo. Escala de *Locus* de controle. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1998: Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200013>> Acesso em: 10 mai. 2011.

PASQUALI, L., ALVES, A. R., & PEREIRA, M. A. M. (1998). Escala de locus de controle ELCO/TELEBRÁS. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 11(2), p.363-378. Porto Alegre: 1998.

PEARSON, T. A. **Measurements and the knowledge revolution**. Quality progress: Sept, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE da reforma do estado**. v. 1. 1997. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF> (acesso em: 15 ago. 2011).

_____. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, 1996. Disponível em <<http://academico.diretorio.fgv.br/ccmw/images/1/1d/Bresser.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2011.

_____. **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1999/93.ReflexoesSobreRefGerencial.p.pg.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

_____. Uma reforma gerencial da Administração Pública. **Revista do Serviço Público**. Ano 04, n. 1, 1998.

_____.; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública e Gerencial**. 7ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1997.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. Gloucester: Peter Smith, 1966.

PONCHIROLLI, O. O capital humano como elemento estratégico na economia da sociedade do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo. **Revista FAE**. Vol 05, n. 1, p. 37-42, 2002.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K.. **Gestão do Conhecimento**. Os elementos constitutivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Perason Education do Brasil, 2005.

ROBIN, Jacques. In: AZNAR , G. et al. **Vers une économie plurielle**: un travail, une activité, un revenue pour tous. AZNAR. Paris: Syros, 1997.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Rotter, J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 1975, p. 56-67.

SALES, Marcela de Melo Soares. **Treinamento no Serviço Público: Uma Abordagem com os Servidores Técnico-Administrativos da UFPE**. Monografia (Especialização em Gestão Pública para o Desenvolvimento Universitário). Recife, 2010.

SAMPAIO, Jader dos Reis; TAVARES, Karlyson de Castro. Estrutura e Programas de T&D: o Caso das Empresas Públicas e Sociedades de Economia Mista do Estado de Minas Gerais. **RAC**. Vol 05, n. 1, p. 121-144, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n1/v5n1a08.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

SCHOCKLEY III, W. Planning for knowledge management. **Quality Progress**, 2004.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2000.

SCHEIN, Edgar H. **Consultoria de procedimentos**: seu papel no desenvolvimento organizacional. São Paulo: Edgar Blücher, 1972.

SHIBA, S.; GRAHAM, A.; WALDEN, D.. **TQM quatro revoluções na gestão da qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SIEGEL, D. The Impact Of Computers On Manufacturing Productivity Growth: A Multiple-Indicators, Multiple-Causes Approach. **Review of Economics & Statistics** (MIT Press) Vol 79, n. 1, p. 68-78, 1997.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. 2 vols. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, B. C. B., NASCIMENTO, D.M.V.; LIMA, Y. K.. O setor público rumo à gestão do conhecimento: um estudo na UFPE. In: SILVA, Fábio Mascarenhas e et al. (Org.). **Gestão da informação**: preservação da memória. p. 27-41. Recife: Nectar, 2010.

SOUZA, Bruno Campello de; ROAZZI, A. **A teoria da mediação cognitiva: os impactos da hipercultura e da mediação digital**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) Departamento de Psicologia - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, CFCH, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

STEHR, N. **Knowledge Societies**. London: Sage, 1994.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TACHIZAWA, T.; FORTUNA, V. C. P.; FERREIRA, A. A. M.. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

TAPSCOTT, D. **Growing up digital**: The rise of the Net generation. New York: McGraw-Hill, 1998.

TAPSCOTT, D. **The rise of the Net generation**: Growing up digital. Disponível em: <<http://www.growingupdigital.com>>. Acesso em: 19 mai. 2010.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1982.

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

TOLEDO, F. **Administração de pessoal: desenvolvimento de recursos humanos**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Técnica de auditoria**: indicadores de desempenho e mapa de produtos. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2063230.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PROGEPE/UFPE. **Coordenação de Capacitação e Qualificação – CCQ**. 2011. Disponível em: <http://www.ufpe.br/progepe/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=91> Acesso em: 10 mai. 2010.

— . **Plano de Desenvolvimento Profissional dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFPE 2006**. Recife: s/ Editora, 2006.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VON KROGH, G.; ICHIRO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

WALTON, R. E. **Tecnologia da informação**: o uso de TI pelas empresas que obtêm vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1993.

WEBER, Max. **L'Éthique Protestante et l'Esprit du Capitalisme**. Paris: Plon/Agora, 1985.

WILKINSON, Bruce. **As 7 Leis do Aprendizado**: como ensinar quase tudo a praticamente qualquer pessoa. São Paulo: Betânea, 1992.

APÊNDICE A – Carta ao servidor participante do curso

Ao servidor(a) /gestor (a):
Prezado(a), saudações!

Eu me chamo Bárbara Camila Bomfim de Souza e sou servidora da UFPE, do Departamento de Engenharia Mecânica, SIAPE 1650484, e aluna do Programa de Pós-graduação em Administração – PROPAD/UFPE.

Meu projeto de Dissertação, sob a orientação do Professor Doutor Bruno Campello de Souza, tem como título “Condicionantes e Impactos dos Cursos de Capacitação de Servidores Técnicos: Um Estudo na UFPE”

Esta pesquisa tem como Objetivo identificar os impactos causados pelos cursos de capacitação em termos de melhoria do trabalho e, conseqüentemente, busca pela eficiência no serviço público. Também se pretende investigar os eventuais condicionantes de tais impactos. Para isso foi escolhido o curso de capacitação ‘Ferramentas de Gestão para Gestores’, mais especificamente na turma III, por se adequar bem aos interesses deste estudo.

Por essa razão, este questionário é voltado para os servidores que tenham participado do Curso de Capacitação ‘Ferramentas de Gestão para Gestores’ turma III. A colaboração neste processo é de grande impacto para a Ciência da Administração e para a Universidade Federal de Pernambuco. Para que essa pesquisa tenha resultados relevantes a sua contribuição é muito importante.

Para responder a este questionário, é importante que você tenha em mãos suas notas de Avaliação de Desempenho antes e depois da realização do curso, principalmente a avaliação da chefia imediata, pois esses números ajudarão a identificar se houve mudança por parte da chefia em relação à percepção a respeito do desempenho do funcionário antes e após a realização do curso.

Comprometo-me a resguardar a identidade dos participantes dessa pesquisa e, portanto, responsabilizo-me pelo sigilo das informações obtidas, uma vez que estas serão apresentadas apenas de forma estatística no trabalho citado, sem a possibilidade de identificação ou exposição de informações pessoais.

Contando com a vossa compreensão e disponibilidade em colaborar com uma colega de trabalho nesse processo, coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais pelos ramais: 8231 / 8232 e celular 8863-2510.

A sua experiência é muito importante para o resultado deste trabalho.

Abraços solidários,

Bárbara Camila Bomfim de Souza

APÊNDICE B – Questionário de impacto

1. O que o motivou a procurar fazer um curso de capacitação?
 - (1) Possibilidade de progressão funcional
 - (2) Necessidade de melhorar o desempenho no trabalho
 - (3) Indicação do chefe
 - (4) Para ocupar melhor o tempo

2. Por que escolheu o curso Ferramentas de Gestão?
 - (1) Por acreditar que atenderia minhas necessidades de trabalho
 - (2) Foi o primeiro que apareceu
 - (3) Porque tinha a carga horária que eu precisava para a progressão
 - (4) Porque meu chefe indicou

3. O curso atendeu às suas expectativas de conteúdo?
 - (1) Sim, 100%
 - (2) Sim, mas faltou alguma coisa (de 80% a 99%)
 - (3) Razoavelmente (de 60% a 79%)
 - (4) Deixou bastante a desejar (menos de 60% das expectativas atendidas)

4. De um modo geral como você avalia os instrutores que ministraram no Curso Ferramentas de Gestão?
 - (1) Bastante preparados
 - (2) Preparados, mas podiam ser melhores
 - (3) Razoáveis, deixando lacunas importantes sem respostas
 - (4) Pouco preparados, inadequados às necessidades reais de aprendizado.

5. Qual foi a média das notas dadas por seu chefe imediato na última avaliação antes do início do curso (até novembro de 2008)? _____
 - (1) Atuação integrada _____
 - (2) Compromisso _____
 - (3) Desenvolvimento de pessoas _____
 - (4) Desenvolvimento profissional e pessoal _____
 - (5) Flexibilidade _____
 - (6) Gestão das condições de trabalho _____
 - (7) Gestão de recursos _____
 - (8) Liderança _____
 - (9) Planejamento e organização _____
 - (10) Relacionamento pessoal _____

6. Qual foi a média das notas dadas por seu chefe imediato na avaliação de desempenho imediatamente posterior à realização do curso (depois de maio de 2009)? _____
 - (1) Atuação integrada _____
 - (2) Compromisso _____
 - (3) Desenvolvimento de pessoas _____

- (4) Desenvolvimento profissional e pessoal _____
 - (5) Flexibilidade _____
 - (6) Gestão das condições de trabalho _____
 - (7) Gestão de recursos _____
 - (8) Liderança _____
 - (9) Planeamento e organização _____
 - (10) Relacionamento pessoal _____
7. Foi possível aplicar os princípios dos conceitos aprendidos no curso em seu ambiente de trabalho?
- (1) Sim, muitas coisas que eu não fazia antes passei a fazer em meu trabalho
 - (2) Sim, mas não houve tantas novidades
 - (3) Pouco, quase não teve novidade para mim, eu já praticava o que foi ensinado
 - (4) Nada, os conceitos não são aplicáveis na prática.
8. Qual foi a média das notas dadas por você mesmo na sua avaliação de desempenho antes da realização do curso (a última antes de novembro de 2008) ? _____
- (1) Atuação integrada _____
 - (2) Compromisso _____
 - (3) Desenvolvimento de pessoas _____
 - (4) Desenvolvimento profissional e pessoal _____
 - (5) Flexibilidade _____
 - (6) Gestão das condições de trabalho _____
 - (7) Gestão de recursos _____
 - (8) Liderança _____
 - (9) Planeamento e organização _____
 - (10) Relacionamento pessoal _____
9. Qual foi a média das notas dadas por você na sua avaliação de desempenho depois da realização do curso (logo depois de maio de 2009) ? _____
- (1) Atuação integrada _____
 - (2) Compromisso _____
 - (3) Desenvolvimento de pessoas _____
 - (4) Desenvolvimento profissional e pessoal _____
 - (5) Flexibilidade _____
 - (6) Gestão das condições de trabalho _____
 - (7) Gestão de recursos _____
 - (8) Liderança _____
 - (9) Planeamento e organização _____
 - (10) Relacionamento pessoal _____
10. Foi possível aplicar os princípios aprendidos no curso em algum aspecto da sua vida pessoal?
- (1) Sim, deu para adaptar vários dos conceitos

- (2) Sim, mas pouca coisa
 - (3) Não, os conceitos não são aplicáveis no dia-a-dia
 - (4) Não consegui perceber nenhuma mudança em meu comportamento.
11. Aponte se houve alguma prática sua antes do curso que foi abolida após a realização do curso por aprender que era incorreta ou inconveniente?
- (1) Sim
 - (2) Não
12. Houve alguma prática que você adotou em seu trabalho após a realização do curso?
- (1) Sim
 - (2) Não
- Qual?
-
13. Essas mudanças, se houveram, duraram quanto tempo?
- (1) Poucos meses após o curso
 - (2) Poucos dias após o curso
 - (3) Apenas em situações em que me lembro de aplicar
 - (4) Procuo aplicar até hoje.

Muito obrigada!!! Coloco-me a disposição para esclarecer dúvidas e ajudar no que for possível.

APÊNDICE C – Processo de solicitação de documentos



23076.036736/2010-18

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA MECÂNICA

Recife, 23 de agosto de 2010

A Silvia Araújo
 Coordenadora da Coordenação de Capacitação e Qualificação da UFPE

Eu, Bárbara Camila Bomfim de Souza, servidora da UFPE, lotada no Departamento de Engenharia Mecânica e aluna regular do Programa de Pós Graduação em Administração (PROPAD – UFPE), venho, por meio deste, solicitar a disponibilização dos seguintes documentos para elaboração de Projeto e Dissertação de Mestrado provisoriamente intitulado: **“Condicionantes e Impactos dos Cursos de Capacitação de Servidores Técnicos: Um Estudo na UFPE”**:

- Relatórios Institucionais a partir do ano de 2005, Planejamentos anuais das capacitações desde 2005, para que seja feita uma contextualização dos trabalhos elaborados pelo CCQ;
- Material do curso **“Ferramentas de Gestão para Gestores”**: fichas cadastrais dos alunos para contatos futuros, pré e pós-testes (inclusive já aplicados), notas das avaliações. A maior parte da pesquisa será baseada na análise do impacto especificamente deste curso, uma vez que o curso é voltado para servidores que tenham algum cargo de gestão e, portanto, de importância estratégica na aplicação de conhecimentos adquiridos dentro do ambiente de trabalho.

Os documentos relacionados poderão ser disponibilizados tanto de forma física quanto virtual, de acordo com a melhor adequação. Devido ao prazo que me foi dado pelo PROPAD para entrega do projeto, tenho até o dia **10 de setembro de 2010** para obtenção dessas informações e coloco-me à disposição para ir buscá-las no horário mais propício a V. S^a. Futuramente poderão ser solicitados outros materiais.

Reafirmo que este trabalho tem fins apenas científicos e NÃO está atrelado a nenhum tipo de auditoria. Portanto, responsabilizo-me pela guarda dos documentos oficiais, enquanto estiverem comigo, e sigilo das informações obtidas, uma vez que estas serão apresentadas de forma estatística no trabalho citado. Comprometo-me também a zelar pela imagem do CCQ tomando o devido cuidado com as informações publicadas e colocando-me à disposição para responder a dúvidas a respeito do trabalho, que, por ventura, surjam. Ao final de cada uma das etapas (Projeto e Dissertação) serão disponibilizadas cópias, idênticas às oficiais, à Coordenação de Capacitação e Qualificação, bem como em qualquer momento, caso seja solicitado.


 Bárbara Camila Bomfim de Souza
 Secretária do Dept. Eng. Mecânica
 CTG-EEP/UFPE

ccq


UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

FOLHA DE INFORMAÇÕES E DESPACHO

UFPE

23076.036736/2010-18

2/2

À: Secretária do Dep. Eng. Agrária

Segue ED-R com arquivos dos Cursos de Engenharia (planos, relatórios e outros) cujos materiais estão nos computadores atuais.

Quanto a avaliação de Ingresso do Curso Ferramentas de Gestão do Programa de Fomento do MPOG, cuja elaboração foi desta Coordenadora, informamos que já estamos finalizando os dados para apresentação em Conselho do SIPEC.

Em: 30/08/2010

Silvia Marise Araújo Lopes

Coordenadora de Capacitação e Qualificação
CCQ-PRO/UFPE
BIAPE 116200

À Silvia Araújo - CCA,
Recebi o acima descrito.

Conforme orientações do Prof. Bruno Compello, o fato de os dados dos questionários terem sido coletados pela CCA não interfere na elaboração da dissertação, pois será colocado no trabalho a referência do nome trabalho apresentado no Congresso do SIPEC e a fonte dos dados será explicitada uma vez que a nossa edição será indireta. As ressalvas que ele fez para que seja possível continuarmos com o projeto inicial são as seguintes:

- 1- De que os pré-testes tenham sido reaplicados com os mesmos participantes após o término do curso
- 2- A existência de pelo menos 30 respostas com os dados completos de pré-teste e reaplicação, bem como pós-testes, para que seja possível o tratamento estatístico dos dados.

Dessa forma, solicito novamente os dados, que agora já estão tratados por W.S., comprometendo-me a referenciar o verso trabalho na dissertação bem como declarar a origem dos dados, inclusive fazendo menção honrosa ao CCA que tem tornado este trabalho possível.

Continua →

Concedo com a solicitação descrita o orientador,
Professor Bruno Campello de Souza.
Em 01/05/2010.

Barbara CB Souza



Bruno Campello de Souza



A. Sra. Bárbara

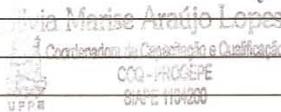
Conforme solicitado em despacho anterior,
os dados acerca estão em anexo.

Assim que esta Coordenadora receber,
encaminharemos como exigido para V. Sa.

Em 10/05/2010

Em tempo: recebi
o projeto.

Sua



A Sra Sílvia Marise Araújo,

em 30/05/2010

Atenciosamente,
Bárbara Camila Bonfim de Souza.



23076.036736/2010-18
F:03



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA MECÂNICA

Recife, 25 de janeiro de 2011

A Sr^a Maria Elizabeth de Melo Viana
Diretora da DADP

Prezada Diretora,

Vimos, por meio deste, solicitar a disponibilização dos seguintes documentos para elaboração de Dissertação de Mestrado intitulado: **"Condicionantes e Impactos dos Cursos de Capacitação de Servidores Técnicos: Um Estudo na UFPE"**, conforme projeto aprovado em anexo. Informamos que nenhuma informação individual será divulgada, pois servirão de base de dados para análises estatísticas.

Os documentos são os seguintes:

- 1 • Relatório da evolução das Avaliações de Desempenho dos Servidores da UFPE desde o início de 2008 até a presente data, com o objetivo de acompanhar e comparar a evolução nas AD dos servidores da UFPE de modo geral em relação aos servidores que participaram do curso "Ferramentas de Gestão – Turma III";
- 2 • Avaliações de Desempenho dos seguintes funcionários participantes do curso "Ferramentas de Gestão – Turma III", a última no período anterior à Novembro de 2008 e também a AD do período imediatamente posterior a Maio de 2009:

	SERVIDOR	SIAPE
1	████████████████████	████████
2	████████████████████████████	████████
3	████████████████████████	████████
4	████████████████████████████	████████
5	████████████████████████	████████
6	████████████████████████	████████
7	████████████████████████████	████████
8	████████████████████████	████████
9	████████████████████████	████████
10	████████████████████████████	████████
11	████████████████████████	████████
12	████████████████████████████	████████
13	████████████████████████	████████
14	████████████████████████████	████████
15	████████████████████████████	████████
16	████████████████████████	████████

23076.036736/2010-11
F: 04

17	[REDACTED]	[REDACTED]
18	[REDACTED]	[REDACTED]
19	[REDACTED]	[REDACTED]
20	[REDACTED]	[REDACTED]
21	[REDACTED]	[REDACTED]
22	[REDACTED]	[REDACTED]
23	[REDACTED]	[REDACTED]
24	[REDACTED]	[REDACTED]
25	[REDACTED]	[REDACTED]
26	[REDACTED]	[REDACTED]
27	[REDACTED]	[REDACTED]
28	[REDACTED]	[REDACTED]
29	[REDACTED]	[REDACTED]
30	[REDACTED]	[REDACTED]
31	[REDACTED]	[REDACTED]
32	[REDACTED]	[REDACTED]
33	[REDACTED]	[REDACTED]
34	[REDACTED]	[REDACTED]

Para que a Dissertação seja concluída sem atrasos, precisamos seguir o cronograma, portanto gostaríamos que as informações fossem disponibilizadas até o dia 21 de fevereiro de 2011. Contamos com a vossa compreensão.

Comprometo-me pela guarda dos documentos solicitados e sigilo das informações pessoais obtidas, uma vez que estas serão apresentadas apenas de forma estatística no trabalho citado. Concorda com esta solicitação, meu orientador Prof. Dr. Bruno Campello de Souza, abaixo assinado.

Barbara CBSouza.

Bárbara Camila Bomfim de Souza
Mestranda – PROPAD – UFPE

Bruno Campello de Souza

Bruno Campello de Souza
Professor - Orientador

 Bárbara Camila B. Souza
Secretária do DEMEC/UFPE
SIAPE 1650484

8231

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
FOLHA DE INFORMAÇÕES E DESPACHO

PROCESSO Nº
36736/2010-18

A Pro-Reitora da PROGEPE,

fls: 05

Para conhecimento e pronunciamento quanto à solicitação da servidora/aluna Bárbara Camila Bomfim de Souza, à folha 3, itens 1 e 2.

Salientamos que nos termos ausse aos formulários de avaliação de desempenho dos servidores, e sim às médias finais das avaliações, as quais são informações sigilosas e pessoais.

em 31/01/2011


Patricia Azevedo de Souza Leão
Chefe de Avaliação de Desempenho
DAD/PROGEPE
SIAPE: 1134513

A. DADP

Para ser fornecido apenas relatórios estatísticos para não expor o servidor.

em 02/02/2011


Lenita Almeida
Pro-Reitora de Assessoria
Pessoal

A servidora Bárbara Camila Bomfim de Souza Departamento de Engenharia Mecânica

Informamos que anexamos (folha 06) gráficos referentes aos conceitos finais das avaliações de desempenho dos servidores relacionados às folhas 03 e 04, dos períodos anterior a novembro/2008 e posterior a maio/2009, conforme solicitação.

DADP, em 18/02/2011


Patricia Azevedo de Souza Leão
Chefe de Avaliação de Desempenho
DAD/PROGEPE
SIAPE: 1134513

A Sr.^a Maria Elizabeth Viana, DADP.
Agradeço a informação fornecida e peço que, se possível, seja fornecida as informações em forma de gráfico de linhas, apenas com as notas de quem foi avaliada antes e depois (das mesmas informações).
Agradeço, em 21/03/11

Barbara P.Souza.

 Bárbara Camila B. Souza
Secretária do DEMECIUFPE
SIAPE 1650484

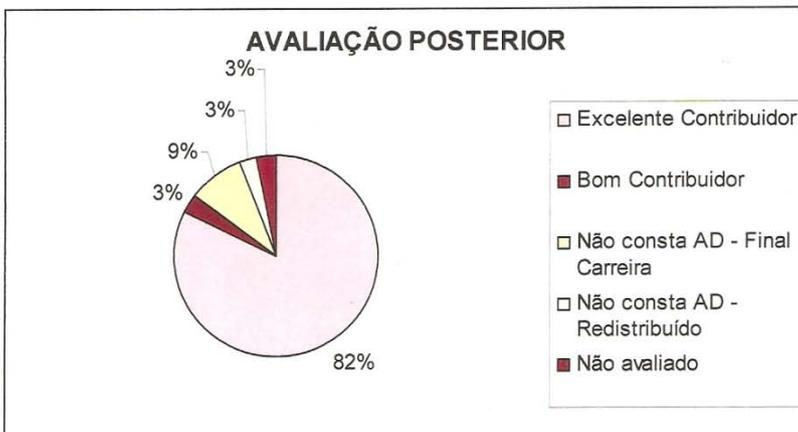
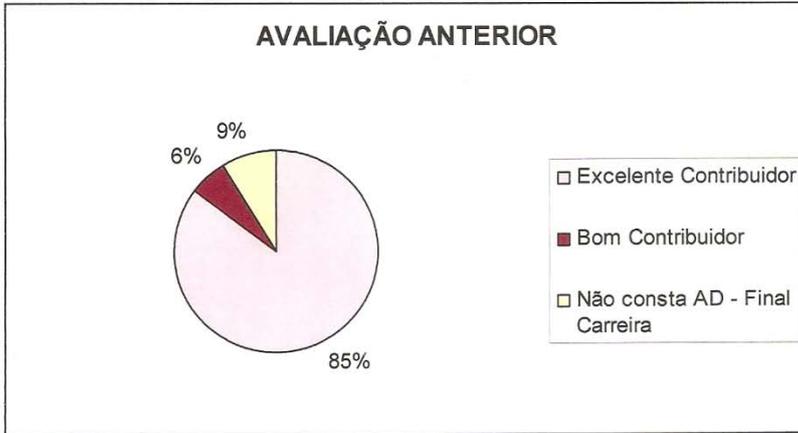
A servidora Bárbara Camila B. Souza,
conforme solicitação, anexamos à folha 07,
o gráfico em linhas.

DADP, em 19/04/2011

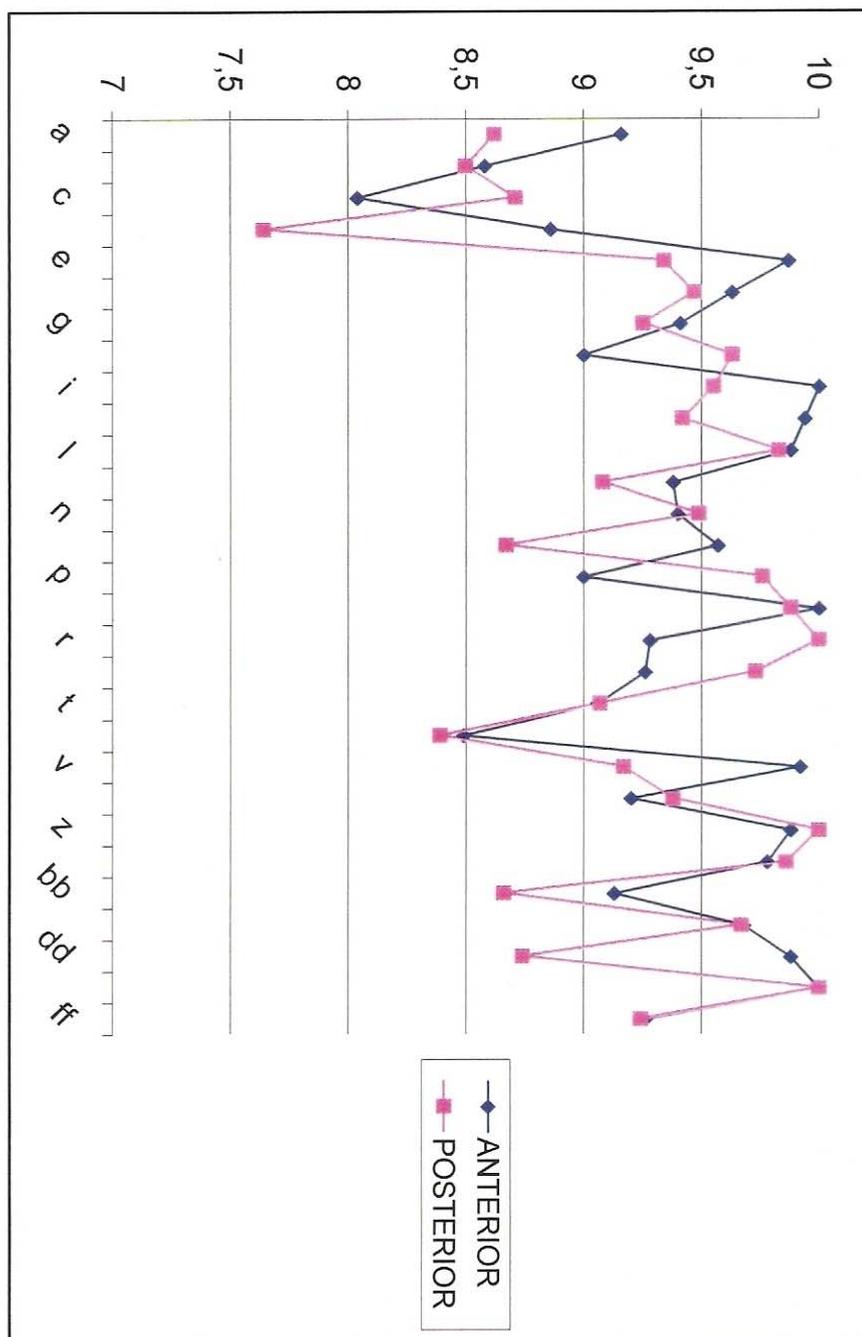

 Patrícia Azevedo de Souza Leão
Chefe de Avaliação de Desempenho
DADIPROGEPE
SIAPE: 1134513

Proc: 36736/2010-17

Fls: 06
8



Proc. no 30736/2010-13
pls: 07
Ⓢ



ANEXO A – Lei 11.091/2005



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.091, DE 12 DE JANEIRO DE 2005.

Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica estruturado o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, composto pelos cargos efetivos de técnico-administrativos e de técnico-marítimos de que trata a [Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987](#), e pelos cargos referidos no § 5º do art. 15 desta Lei.

§ 1º Os cargos a que se refere o caput deste artigo, vagos e ocupados, integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino.

§ 2º O regime jurídico dos cargos do Plano de Carreira é o instituído pela [Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#), observadas as disposições desta Lei.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, são consideradas Instituições Federais de Ensino os órgãos e entidades públicos vinculados ao Ministério da Educação que tenham por atividade-fim o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e extensão e que integram o Sistema Federal de Ensino.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL

Art. 3º A gestão dos cargos do Plano de Carreira observará os seguintes princípios e diretrizes:

I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino;

II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;

III - qualidade do processo de trabalho;

IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão;

V - vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições;

VI - investidura em cada cargo condicionada à aprovação em concurso público;

VII – desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;

VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal;

IX - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e

X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, respeitadas as normas específicas.

Art. 4º Caberá à Instituição Federal de Ensino avaliar anualmente a adequação do quadro de pessoal às suas necessidades, propondo ao Ministério da Educação, se for o caso, o seu redimensionamento, consideradas, entre outras, as seguintes variáveis:

I - demandas institucionais;

II - proporção entre os quantitativos da força de trabalho do Plano de Carreira e usuários;

III - inovações tecnológicas; e

IV - modernização dos processos de trabalho no âmbito da Instituição.

Parágrafo único. Os cargos vagos e alocados provisoriamente no Ministério da Educação deverão ser redistribuídos para as Instituições Federais de Ensino para atender às suas necessidades, de acordo com as variáveis indicadas nos incisos I a IV deste artigo e conforme o previsto no inciso I do § 1º do art. 24 desta Lei.

CAPÍTULO III

DOS CONCEITOS

Art. 5º Para todos os efeitos desta Lei, aplicam-se os seguintes conceitos:

I - plano de carreira: conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade;

II - nível de classificação: conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições;

III - padrão de vencimento: posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do nível de capacitação, cargo e nível de classificação;

IV - cargo: conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor;

V - nível de capacitação: posição do servidor na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimento em decorrência da capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo ocupado, realizada após o ingresso;

VI - ambiente organizacional: área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal; e

VII - usuários: pessoas ou coletividades internas ou externas à Instituição Federal de Ensino que usufruem direta ou indiretamente dos serviços por ela prestados.

CAPÍTULO IV

DA ESTRUTURA DO PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Art. 6º O Plano de Carreira está estruturado em 5 (cinco) níveis de classificação, com 4 (quatro) níveis de capacitação cada, conforme Anexo I-C desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Art. 7º Os cargos do Plano de Carreira são organizados em 5 (cinco) níveis de classificação, A, B, C, D e E, de acordo com o disposto no inciso II do art. 5º e no Anexo II desta Lei.

Art. 8º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;

II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;

III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

§ 1º As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional.

§ 2º As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento.

CAPÍTULO V

DO INGRESSO NO CARGO E DAS FORMAS DE DESENVOLVIMENTO

Art. 9º O ingresso nos cargos do Plano de Carreira far-se-á no padrão inicial do 1º (primeiro) nível de capacitação do respectivo nível de classificação, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observadas a escolaridade e experiência estabelecidas no Anexo II desta Lei.

§ 1º O concurso referido no caput deste artigo poderá ser realizado por áreas de especialização, organizado em 1 (uma) ou mais fases, bem como incluir curso de formação, conforme dispuser o plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira.

§ 2º O edital definirá as características de cada fase do concurso público, os requisitos de escolaridade, a formação especializada e a experiência profissional, os critérios eliminatórios e classificatórios, bem como eventuais restrições e condicionantes decorrentes do ambiente organizacional ao qual serão destinadas as vagas.

Art. 10. O desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional.

§ 1º Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses, nos termos da tabela constante do Anexo III desta Lei.

§ 2º Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação.

§ 3º O servidor que fizer jus à Progressão por Capacitação Profissional será posicionado no nível de capacitação subsequente, no mesmo nível de classificação, em padrão de vencimento na mesma posição relativa a que ocupava anteriormente, mantida a distância entre o padrão que ocupava e o padrão inicial do novo nível de capacitação.

§ 4º No cumprimento dos critérios estabelecidos no Anexo III desta Lei, é vedada a soma de cargas horárias de cursos de capacitação.

§ 5º A mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento não acarretará mudança de nível de classificação.

§ 6º Para fins de aplicação do disposto no § 1º deste artigo aos servidores titulares de cargos de Nível de Classificação E, a conclusão, com aproveitamento, na condição de aluno regular, de disciplinas isoladas, que tenham relação direta com as atividades inerentes ao cargo do servidor, em cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação - MEC, desde que devidamente comprovada, poderá ser considerada como certificação em Programa de Capacitação para fins de Progressão por Capacitação Profissional, conforme disciplinado em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

§ 7º A liberação do servidor para a realização de cursos de Mestrado e Doutorado está condicionada ao resultado favorável na avaliação de desempenho. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

§ 8º Os critérios básicos para a liberação a que se refere o § 7º deste artigo serão estabelecidos em Portaria conjunta dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Art. 10-A. A partir de 1º de maio de 2008, o interstício para Progressão por Mérito Profissional na Carreira, de que trata o § 2º do art. 10 desta Lei, passa a ser de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Na contagem do interstício necessário à Progressão por Mérito Profissional de que trata o caput deste artigo, será aproveitado o tempo computado desde a última progressão. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Art. 11. Será instituído Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, na forma de regulamento.

Art. 12. O Incentivo à Qualificação terá por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, na forma do Anexo IV desta Lei, observados os seguintes parâmetros: [\(Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

I - a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor ensejará maior percentual na fixação do Incentivo à Qualificação do que em área de conhecimento com relação indireta; e

II - a obtenção dos certificados relativos ao ensino fundamental e ao ensino médio, quando excederem a exigência de escolaridade mínima para o cargo do qual o servidor é titular, será considerada, para efeito de pagamento do Incentivo à Qualificação, como conhecimento relacionado diretamente ao ambiente organizacional.

§ 1º Os percentuais do Incentivo à Qualificação não são acumuláveis e serão incorporados aos respectivos proventos de aposentadoria e pensão.

§ 2º O Incentivo à Qualificação somente integrará os proventos de aposentadorias e as pensões quando os certificados considerados para a sua concessão tiverem sido obtidos até a data em que se deu a aposentadoria ou a instituição da pensão. [\(Redação dada pela Lei nº 11.233, de 2005\)](#)

§ 3º Para fins de concessão do Incentivo à Qualificação, o Poder Executivo definirá as áreas de conhecimento relacionadas direta e indiretamente ao ambiente organizacional e os critérios e processos de validação dos certificados e títulos, observadas as diretrizes previstas no § 2º do art. 24 desta Lei.

CAPÍTULO VI

DA REMUNERAÇÃO

Art. 13. A remuneração dos integrantes do Plano de Carreira será composta do vencimento básico, correspondente ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de classificação e nível de capacitação ocupados pelo servidor, acrescido dos incentivos previstos nesta Lei e das demais vantagens pecuniárias estabelecidas em lei.

Parágrafo único. Os integrantes do Plano de Carreira não farão jus à Gratificação Temporária - GT, de que trata a Lei nº 10.868, de 12 de maio de 2004, e à Gratificação Específica de Apoio Técnico-Administrativo e Técnico-Marítimo às Instituições Federais de Ensino - GEAT, de que trata a [Lei nº 10.908, de 15 de julho de 2004](#).

Art. 13-A. Os servidores lotados nas Instituições Federais de Ensino integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação não farão jus à Vantagem Pecuniária Individual - VPI instituída pela Lei nº 10.698, de 2 de julho de 2003. [\(Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008\)](#)

Art. 14. Os vencimentos básicos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação estão estruturados na forma do Anexo I-C desta Lei, com efeitos financeiros a partir das datas nele especificadas. [\(Redação dada pela Lei nº 11,784, de 2008\)](#)

Parágrafo único. Sobre os vencimentos básicos referidos no caput deste artigo incidirão os reajustes concedidos a título de revisão geral da remuneração dos servidores públicos federais.

CAPÍTULO VII

DO ENQUADRAMENTO

Art. 15. O enquadramento previsto nesta Lei será efetuado de acordo com a Tabela de Correlação, constante do Anexo VII desta Lei.

§ 1º O enquadramento do servidor na Matriz Hierárquica será efetuado no prazo máximo de 90 (noventa) dias após a publicação desta Lei, observando-se:

I - o posicionamento inicial no Nível de Capacitação I do nível de classificação a que pertence o cargo; e

II - o tempo de efetivo exercício no serviço público federal, na forma do Anexo V desta Lei.

§ 2º Na hipótese de o enquadramento de que trata o § 1º deste artigo resultar em vencimento básico de valor menor ao somatório do vencimento básico, da Gratificação Temporária - GT e da Gratificação Específica de Apoio Técnico-Administrativo e Técnico-Marítimo às Instituições Federais de Ensino - GEAT, considerados no mês de dezembro de 2004, proceder-se-á ao pagamento da diferença como parcela complementar, de caráter temporário.

§ 3º A parcela complementar a que se refere o § 2º deste artigo será considerada para todos os efeitos como parte integrante do novo vencimento básico, e será absorvida por ocasião da reorganização ou reestruturação da carreira ou tabela remuneratória, inclusive para fins de aplicação da tabela constante do Anexo I-B desta Lei.

§ 4º O enquadramento do servidor no nível de capacitação correspondente às certificações que possua será feito conforme regulamento específico, observado o disposto no art. 26, inciso III, e no Anexo III desta Lei, bem como a adequação das certificações ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, previsto no art. 24 desta Lei.

§ 5º Os servidores redistribuídos para as Instituições Federais de Ensino serão enquadrados no Plano de Carreira no prazo de 90 (noventa) dias da data de publicação desta Lei.

Art. 16. O enquadramento dos cargos referido no art. 1º desta Lei dar-se-á mediante opção irrevogável do respectivo titular, a ser formalizada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar do início da vigência desta Lei, na forma do termo de opção constante do Anexo VI desta Lei. ([Vide Lei nº 11,784, de 2008](#))

Parágrafo único. O servidor que não formalizar a opção pelo enquadramento comporá quadro em extinção submetido à Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, cujo cargo será transformado em cargo equivalente do Plano de Carreira quando vagar.

Art. 17. Os cargos vagos dos grupos Técnico-Administrativo e Técnico-Marítimo do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, de que trata a [Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987](#), ficam transformados nos cargos equivalentes do Plano de Carreira de que trata esta Lei.

Parágrafo único. Os cargos vagos de nível superior, intermediário e auxiliar, não organizados em carreira, redistribuídos para as Instituições Federais de Ensino, até a data da publicação desta Lei, serão transformados nos cargos equivalentes do Plano de Carreira de que trata esta Lei.

Art. 18. O Poder Executivo promoverá, mediante decreto, a racionalização dos cargos integrantes do Plano de Carreira, observados os seguintes critérios e requisitos:

I - unificação, em cargos de mesma denominação e nível de escolaridade, dos cargos de denominações distintas, oriundos do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, do Plano de Classificação de Cargos - PCC e de planos correlatos, cujas atribuições, requisitos de qualificação, escolaridade, habilitação profissional ou especialização exigidos para ingresso sejam idênticos ou essencialmente iguais aos cargos de destino;

II - transposição aos respectivos cargos, e inclusão dos servidores na nova situação, obedecida a correspondência, identidade e similaridade de atribuições entre o cargo de origem e o cargo em que for enquadrado; e

III - posicionamento do servidor ocupante dos cargos unificados em nível de classificação e nível de capacitação e padrão de vencimento básico do cargo de destino, observados os critérios de enquadramento estabelecidos por esta Lei.

Art. 19. Será instituída em cada Instituição Federal de Ensino Comissão de Enquadramento responsável pela aplicação do disposto neste Capítulo, na forma prevista em regulamento.

§ 1º O resultado do trabalho efetuado pela Comissão de que trata o caput deste artigo será objeto de homologação pelo colegiado superior da Instituição Federal de Ensino.

§ 2º A Comissão de Enquadramento será composta, paritariamente, por servidores integrantes do Plano de Carreira da respectiva instituição, mediante indicação dos seus pares, e por representantes da administração superior da Instituição Federal de Ensino.

Art. 20. Para o efeito de subsidiar a elaboração do Regulamento de que trata o inciso III do art. 26 desta Lei, a Comissão de Enquadramento relacionará, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar da data de sua instalação, os servidores habilitados a perceber o Incentivo à Qualificação e a ser enquadrados no nível de capacitação, nos termos dos arts. 11, 12 e 15 desta Lei.

Art. 21. O servidor terá até 30 (trinta) dias, a partir da data de publicação dos atos de enquadramento, de que tratam os §§ 1º e 2º do art. 15 desta Lei, para interpor recurso na Comissão de Enquadramento, que decidirá no prazo de 60 (sessenta) dias.

Parágrafo único. Indeferido o recurso pela Comissão de Enquadramento, o servidor poderá recorrer ao órgão colegiado máximo da Instituição Federal de Ensino.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 22. Fica criada a Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira, vinculada ao Ministério da Educação, com a finalidade de acompanhar, assessorar e avaliar a implementação do Plano de Carreira, cabendo-lhe, em especial:

I - propor normas regulamentadoras desta Lei relativas às diretrizes gerais, ingresso, progressão, capacitação e avaliação de desempenho;

II - acompanhar a implementação e propor alterações no Plano de Carreira;

III - avaliar, anualmente, as propostas de lotação das Instituições Federais de Ensino, conforme inciso I do § 1º do art. 24 desta Lei; e

IV - examinar os casos omissos referentes ao Plano de Carreira, encaminhando-os à apreciação dos órgãos competentes.

§ 1º A Comissão Nacional de Supervisão será composta, paritariamente, por representantes do Ministério da Educação, dos dirigentes das IFES e das entidades representativas da categoria.

§ 2º A forma de designação, a duração do mandato e os critérios e procedimentos de trabalho da Comissão Nacional de Supervisão serão estabelecidos em regulamento.

§ 3º Cada Instituição Federal de Ensino deverá ter uma Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação composta por servidores integrantes do Plano de Carreira, com a finalidade de acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a sua implementação no âmbito da respectiva Instituição Federal de Ensino e propor à Comissão Nacional de Supervisão as alterações necessárias para seu aprimoramento.

Art. 23. Aplicam-se os efeitos desta Lei:

I - aos servidores aposentados, aos pensionistas, exceto no que se refere ao estabelecido no art. 10 desta Lei;

II - aos titulares de empregos técnico-administrativos e técnico-marítimos integrantes dos quadros das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, em relação às diretrizes de gestão dos cargos e de capacitação e aos efeitos financeiros da inclusão e desenvolvimento na Matriz Hierárquica e da percepção do Incentivo à Qualificação, vedada a alteração de regime jurídico em decorrência do disposto nesta Lei.

Art. 24. O plano de desenvolvimento institucional de cada Instituição Federal de Ensino contemplará plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira, observados os princípios e diretrizes do art. 3º desta Lei.

§ 1º O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira deverá conter:

I - dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição;

II - Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e

III - Programa de Avaliação de Desempenho.

§ 2º O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira será elaborado com base em diretrizes nacionais estabelecidas em regulamento, no prazo de 100 (cem) dias, a contar da publicação desta Lei.

§ 3º A partir da publicação do regulamento de que trata o § 2º deste artigo, as Instituições Federais de Ensino disporão dos seguintes prazos:

I - 90 (noventa) dias para a formulação do plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira;

II – 180 (cento e oitenta) dias para formulação do programa de capacitação e aperfeiçoamento; e

III – 360 (trezentos e sessenta) dias para o início da execução do programa de avaliação de desempenho e o dimensionamento das necessidades institucionais com a definição dos modelos de alocação de vagas.

§ 4º Na contagem do interstício necessário à Progressão por Mérito Profissional, será aproveitado o tempo computado entre a data em que tiver ocorrido a última progressão processada segundo os critérios vigentes até a data da publicação desta Lei e aplicáveis ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e a data em que tiver sido feita a implantação do programa de avaliação de desempenho, previsto neste artigo, em cada Instituição Federal de Ensino.

Art. 25. O Ministério da Educação, no prazo de 12 (doze) meses a contar da publicação desta Lei, promoverá avaliação e exame da política relativa a contratos de prestação de serviços e à criação e extinção de cargos no âmbito do Sistema Federal de Ensino.

Art. 26. O Plano de Carreira, bem como seus efeitos financeiros, será implantado gradualmente, na seguinte conformidade:

I - incorporação das gratificações de que trata o § 2º do art. 15 desta Lei, enquadramento por tempo de serviço público federal e posicionamento dos servidores no 1º (primeiro) nível de capacitação na nova tabela constante no Anexo I desta Lei, com início em 1º de março de 2005;

II - implantação de nova tabela de vencimentos constante no Anexo I-B desta Lei, em 1º de janeiro de 2006; e

III - implantação do Incentivo à Qualificação e a efetivação do enquadramento por nível de capacitação, a partir da publicação do regulamento de que trata o art. 11 e o § 4º do art. 15 desta Lei.

Parágrafo único. A edição do regulamento referido no inciso III do caput deste artigo fica condicionada ao cumprimento do disposto nos [arts. 16 e 17 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000](#).

Art. 26-A. Além dos casos previstos na legislação vigente, o ocupante de cargo do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação poderá afastar-se de suas funções para prestar colaboração a outra instituição federal de ensino ou de pesquisa e ao Ministério da Educação, com ônus para a instituição de origem, não podendo o afastamento exceder a 4 (quatro) anos. [\(Incluído pela Lei nº 11.233, de 2005\)](#)

Parágrafo único. O afastamento de que trata o **caput** deste artigo será autorizado pelo dirigente máximo da IFE e deverá estar vinculado a projeto ou convênio com prazos e finalidades objetivamente definidos. [\(Incluído pela Lei nº 11.233, de 2005\)](#)

Art. 26-B. É vedada a aplicação do instituto da redistribuição aos cargos vagos ou ocupados, dos Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino para outros órgãos e entidades da administração pública e dos Quadros de Pessoal destes órgãos e entidades para aquelas instituições. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo não se aplica às redistribuições de cargos entre Instituições Federais de Ensino. [\(Incluído pela Lei nº 11.784, de 2008\)](#)

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de janeiro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro
Nelson Machado

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 13.1.2005

ANEXO I-A – ESTRUTURA DO PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO
ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO COM PADRÕES DE VENCIMENTO PARA
MARÇO/2005

Piso = R\$ 701,98 3,00%

Níveis			A				B				C				D				E				
Classes de Capacitação	Valor		I	II	III	IV																	
Piso A1	P01	R\$ 701,98	1																				
	P02	R\$ 723,04	2	1																			
	P03	R\$ 744,73	3	2	1																		
	P04	R\$ 767,07	4	3	2	1																	
	P05	R\$ 790,08	5	4	3	2																	
Piso B1	P06	R\$ 813,79	6	5	4	3	1																
	P07	R\$ 838,20	7	6	5	4	2	1															
	P08	R\$ 863,35	8	7	6	5	3	2	1														
	P09	R\$ 889,25	9	8	7	6	4	3	2	1													
	P10	R\$ 915,92	10	9	8	7	5	4	3	2													
Piso C1	P11	R\$ 943,40	11	10	9	8	6	5	4	3	1												
	P12	R\$ 971,70	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1											
	P13	R\$ 1.000,86	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1										
	P14	R\$ 1.030,88	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1									
	P15	R\$ 1.061,81	15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2									
Teto A1	P16	R\$ 1.093,66	16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3	1								
	P17	R\$ 1.126,47		16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1							
	P18	R\$ 1.160,27			16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1						
	P19	R\$ 1.195,07				16	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1					
	P20	R\$ 1.230,93					15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2					
Teto B1	P21	R\$ 1.267,85					16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3	1				
	P22	R\$ 1.305,88						16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1			
	P23	R\$ 1.345,07							16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1		
	P24	R\$ 1.385,42								16	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1	
	P25	R\$ 1.426,98									15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2	
Teto C1	P26	R\$ 1.469,79									16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3	
	P27	R\$ 1.513,88										16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	
	P28	R\$ 1.559,30											16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	
	P29	R\$ 1.606,08												16	14	13	12	11	9	8	7	6	
	P30	R\$ 1.654,26													15	14	13	12	10	9	8	7	
Teto D1	P31	R\$ 1.703,89													16	15	14	13	11	10	9	8	
	P32	R\$ 1.755,01														16	15	14	12	11	10	9	
	P33	R\$ 1.807,66															16	15	13	12	11	10	
	P34	R\$ 1.861,89																16	14	13	12	11	

Níveis				A				B				C				D				E				
Classes de Capacitação		Valor		I	II	III	IV	I	II	III	IV													
	P33	R\$	2.489,42																16	15	11	10	9	8
	P34	R\$	2.579,04																16	12	11	10	9	
	P35	R\$	2.671,88																		13	12	11	10
Teto EI	P36	R\$	2.768,07																		14	13	12	11
	P37	R\$	2.867,72																		15	14	13	12
	P38	R\$	2.970,96																		16	15	14	13
	P39	R\$	3.077,91																		16	15	14	
	P40	R\$	3.188,72																		16	15		
	P41	R\$	3.303,51																					16

b) Estrutura do Vencimento Básico do PCCTAE a partir de 1º de julho de 2009:

Níveis				A				B				C				D				E				
Classes de Capacitação		Valor		I	II	III	IV	I	II	III	IV													
Piso AI	P01	R\$	888,16	1																				
	P02	R\$	920,13	2	1																			
	P03	R\$	953,25	3	2	1																		
	P04	R\$	987,57	4	3	2	1																	
	P05	R\$	1.023,12	5	4	3	2																	
Piso BI	P06	R\$	1.059,95	6	5	4	3	1																
	P07	R\$	1.098,11	7	6	5	4	2	1															
	P08	R\$	1.137,64	8	7	6	5	3	2	1														
	P09	R\$	1.178,60	9	8	7	6	4	3	2	1													
	P10	R\$	1.221,03	10	9	8	7	5	4	3	2													
Piso CI	P11	R\$	1.264,99	11	10	9	8	6	5	4	3	1												
	P12	R\$	1.310,53	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1											
	P13	R\$	1.357,71	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1										
	P14	R\$	1.406,59	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1									
	P15	R\$	1.457,23	15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2									
Teto AI	P16	R\$	1.509,69	16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3	1								
	P17	R\$	1.564,04		16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1							
	P18	R\$	1.620,35			16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1						
	P19	R\$	1.678,68				16	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1					
	P20	R\$	1.739,11					15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2					
Teto BI	P21	R\$	1.801,72					16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3					
	P22	R\$	1.866,58						16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4					
	P23	R\$	1.933,78							16	15	13	12	11	10	8	7	6	5					
	P24	R\$	2.003,40								16	14	13	12	11	9	8	7	6					
	P25	R\$	2.075,52									15	14	13	12	10	9	8	7					
Teto CI	P26	R\$	2.150,24									16	15	14	13	11	10	9	8					
	P27	R\$	2.227,65										16	15	14	12	11	10	9					
	P28	R\$	2.307,85											16	15	13	12	11	10	1				
	P29	R\$	2.390,93												16	14	13	12	11	2	1			
	P30	R\$	2.477,00													15	14	13	12	3	2	1		
Teto DI	P31	R\$	2.566,17													16	15	14	13	4	3	2	1	
	P32	R\$	2.658,55														16	15	14	5	4	3	2	
	P33	R\$	2.754,26															16	15	6	5	4	3	
	P34	R\$	2.853,41																16	7	6	5	4	

ANEXO B – Divulgação do curso de capacitação “Ferramentas de Gestão”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida
Coordenação de Capacitação e Qualificação

Mem Circ.nº 004 /08/CCQ/PROGEPE

Recife, 31 de outubro de 2008.

Aos: Senhores Gestores das Unidades Organizacionais da UFPE

Assunto: **DIVULGAÇÃO DE CURSO DE CAPACITAÇÃO**

Senhor (a) Gestor (a),

Informamos que serão abertas inscrições para o Curso de Capacitação **Ferramentas de Gestão – Turma III**, com carga horária total de **185 h/a**, com início previsto para o dia **17 de novembro** do corrente, no CCSA, sala C8, as 2^{as}, 4^{as} e 6^{as} feiras, de 8h às 12h.

Tal curso **destina-se a servidores técnico-administrativos em educação** que possuam os seguintes **pré-requisitos**:

- Exercer Função Gratificada;
- Ter outros servidores sob sua orientação.

No caso de não preenchimento de todas as vagas, o servidor sem os pré-requisitos exigidos, mas ocupante de cargo de nível superior, poderá ser aceito como aluno do curso.

Informamos que o **não preenchimento dos pré-requisitos acima mencionados implica na não aceitação da inscrição.**

Deverá o (a) servidor (a) interessado (a) tomar as seguintes providências:

1. **Proceder à inscrição em formulário próprio do Curso**, já disponibilizado no site: www.progepe.ufpe.br ou dirigir-se à sala 126, térreo da Reitoria, no horário de **08h às 11h30min** e das **14h às 16h30min**. Tal formulário deverá ser preenchido em sua totalidade e assinado pela Chefia interessada;
2. **Entregar pessoalmente o formulário preenchido** e assinado pela Chefia Imediata na sala 126, térreo da Reitoria (**08h às 11h30min** e das **14h às 16h30min**), momento em que responderá a um formulário específico (questionário) de conhecimentos acerca do curso, cujo resultado não implicará em negativa para a seleção.

O número de vagas é de 45 (quarenta e cinco) e o período de inscrição será de 10/11/08 a 13/11/08. O resultado da seleção (caso haja demanda maior que a oferta de vagas) será a partir de 14/11/08. Telefones para contato: 2126-8671, 8669.

Solicitamos dar ampla divulgação aos servidores que preenchem os pré-requisitos.

Atenciosamente,

Lenita Almeida Amaral
 Pró-Reitora de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida

ANEXO C – Formulários do pré-teste (elaborados pela CCQ)

PRÉ-TESTE
FERRAMENTAS DE GESTÃO PARA GESTORES

Gestão de pessoas

- 1) Segundo a grade gerencial os líderes devem unir duas preocupações a fim de conseguir resultados eficazes das pessoas. Nesse sentido, a grade gerencial é formada por dois eixos, um horizontal e outro vertical, que se referem à preocupação:
- com as pessoas e com a equipe de trabalho;
 - com os resultados do desempenho e a finalização do trabalho;
 - com a motivação e satisfação das pessoas e com a produção.
- 2) A liderança é um dos principais meios de dirigir as pessoas dentro das empresas e constitui um dos comportamentos mais importantes para o gerente alcançar eficiência e eficácia por meio das pessoas. A liderança é definida como:
- Influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos.
 - Intercâmbio de pensamento e de informações para proporcionar compreensão mútua e confiança, além de boas relações humanas.
 - Processo de manutenção que as pessoas da empresa utilizam para administrar suas relações com o futuro.
- 3) Pela Teoria da Motivação de Herzberg, estilo de supervisão, políticas empresariais, condições ambientais, relações interpessoais, status, remuneração e vida pessoal são chamados fatores:
- higiênicos.
 - motivacionais.
 - de auto-estima
- 4) O estilo de liderança no qual o líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo envolvido, é do tipo:
- idiosincrática;
 - autocrática;
 - democrática
- 5) Avaliações de desempenho e a adoção de políticas de premiações ou gratificações estão mais próximas da coerência e das expectativas dos funcionários, o que, além de permitirem de cumprir o seu papel profissional, lançam novos desafios e perspectivas de seu/sua
- Planejamento social
 - Crescimento Profissional
 - Ações culturais
- 6) A prática de administrar pessoas está sendo discutida em todo o mundo e em todas as esferas do ambiente empresarial. A Administração de Recursos Humanos está sendo substituída pelo termo Gestão de Pessoas que quer dizer:
- Um conjunto de políticas e práticas que permitam a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo.
 - Um conjunto de esforços para melhorar o desempenho das empresas no seu ambiente de atuação, levando-se em conta práticas de controle de custos mediante processo de downsizing.
 - Um conjunto de objetivos e metas que permitem às pessoas atingirem seus objetivos pessoais e, posteriormente, os objetivos organizacionais.
- 7) Para Hersey e Blanchard o estilo ou forma de liderança está relacionada à maturidade do

subordinado. O estilo adequado de liderança para pessoas com baixo nível de maturidade, alto nível de comportamento orientado para a tarefa e com pouca ênfase no comportamento orientado para o relacionamento é denominado:

- a) determinação.
- b) persuasão.
- c) compartilhamento.

8) São objetivos da Gestão de Pessoas, exceto:

- a) ajudar a organização a alcançar seus objetivos e a realizar sua missão.
- b) proporcionar competitividade à organização.
- c) criar políticas e estratégias competitivas globais que administrem a mudança corporativa organizacional.

9) "O contexto da gestão de pessoas é formado por pessoas e organizações. As pessoas passam boa parte de suas vidas trabalhando dentro de organizações, sendo que estas dependem daquelas para poderem funcionar e alcançar sucesso."

Chiavenato, 2004

O texto reflete a dicotomia existente nas organizações, tratando da relação pessoas X trabalho e da dificuldade que há de separar o trabalho da essência das pessoas. Essa dificuldade se dá principalmente pela:

- a) importância do trabalho e o seu impacto na vida das pessoas.
- b) importância da remuneração para a satisfação do indivíduo.
- c) necessidade de crescimento individual.

Administração do tempo

10) Atualmente, a administração do tempo é uma das grandes preocupações das empresas. Cada membro de uma empresa deve ter ciência da importância do tempo na realização de suas atividades profissionais. Assinale a alternativa que descreve, corretamente, as providências a serem tomadas para evitar o desperdício de tempo nas atividades.

- a) Planejar o dia de trabalho, relacionando todas as tarefas, determinando a urgência, o tempo e as prioridades de execução.
- b) Executar sempre, em primeiro lugar, as tarefas mais fáceis, como forma de garantir produtividade.
- c) Manter, durante o turno, a mesma produtividade no trabalho, evitando paralisações das atividades.

Comunicação no trabalho

11) Considerando que a comunicação é importante em nossos relacionamentos, quer sejam pessoais ou profissionais, então é correto afirmar:

- a) Uma assistente administrativa de uma organização deve sempre tratar as pessoas com cortesia nos momentos de menor movimento na recepção, através de uma comunicação clara e objetiva.
- b) A comunicação pode acontecer, em todos os sentidos, em uma organização e a transparência nas informações ajuda a integração da equipe e melhorias nos relacionamentos.
- c) O único meio de comunicação no mundo organizacional é através da rede de informática.

12) O atributo de equipes de alto desempenho, em que todos os membros se comunicam em um clima aberto e de confiança é:

- a) clareza
- b) foco
- c) interação

13) Habilidade de ouvir, realização do trabalho em equipe, solução de conflito, criatividade/ iniciativa/ empreendedorismo, comportamento ético, trabalho focado em resultados, humildade, ser flexível. São impactos necessários esperados no(a):

- a) processo externo de trabalho.
- b) gestão de relacionamento interpessoal.
- c) relacionamento pessoal.

Ética na Administração

14) A confiança que os empregadores depositam nos empregados e a responsabilidade destes perante bens e direitos de terceiros está relacionada com ao seguinte princípio ético:

- a) competência
- b) honestidade
- c) prudência

Legislação aplicada às IFES

15) Um servidor cometeu um ato passível de punição com advertência. A partir da data que o fato se tornou conhecido, caso não seja aberta uma sindicância ou instaurado um processo disciplinar, em quanto tempo a ação disciplinar prescreverá?

- A) 180 dias.
- B) 90 dias.
- C) 01 ano.

16) Conforme previsão expressa contida na Lei nº 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União, a violação da regra legal proibitiva de coagir subordinado, para filiar-se a determinado partido político, sujeita o agente primário à penalidade administrativa disciplinar de:

- a) Advertência;
- b) Suspensão de até 30 dias;
- c) demissão

17) A investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica é denominada:

- a) reversão.
- b) readaptação.
- c) recondução

Gestão de infra-estrutura no serviço público

18) A locação de imóvel, para nele funcionar determinado serviço público, será uma modalidade de contratação que (em que):

- a) Depende da prévia licitação, em qualquer caso;
- b) Prescinde de licitação, em qualquer caso;
- c) Pode ser dispensada a licitação, nos casos previstos na lei;

19) Segundo a Lei que rege as licitações, o prazo mínimo para a convocação dos licitantes até o recebimento das propostas ou da realização do evento é de:

- a) trinta e cinco dias para concorrência.
- b) quarenta e cinco dias para concurso.
- c) doze dias para tomada de preços.

20) Assinale a alternativa correta, de acordo com a Lei nº 8666/93:

- a) Para aquisição de serviços de informática pode-se utilizar qualquer tipo de licitação.
- b) A licitação é inexigível na contratação de fornecimento de energia elétrica e gás natural.
- c) A autoridade competente somente poderá revogar a licitação por razões de interesse público decorrente de fato superveniente devidamente comprovado, pertinente e suficiente para justificar tal conduta e através de processo administrativo, assegurando, assim, o contraditório e a ampla defesa dos licitantes.

ANEXO D – Pós-teste (elaborado pela CCQ)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS E QUALIDADE DE VIDA
COORDENAÇÃO DE CAPACITAÇÃO E QUALIFICAÇÃO**

Curso: Ferramentas de Gestão turma III

Pós-teste – informante: servidor (a)

Instruções: em relação aos itens, assinale a coluna que corresponde ao seu grau de concordância com a observação.

N= nunca;

QN= Quase nunca;

R= Razoavelmente;

QS= Quase Sempre;

S= Sempre.

TEMA: GESTÃO DE PESSOAS (1)	N	QN	R	QS	S
01. A CHEFIA DEMONSTRA PRÁTICAS INOVADORAS NO TRATAMENTO COM AS PESSOAS DO SETOR DE TRABALHO E OS CLIENTES EXTERNOS					
02. A CHEFIA INFLUENCIA O GRUPO OU EQUIPE COM A SUA LIDERANÇA					
03. A CHEFIA DEMONSTRA SENSIBILIDADE PERCEPTIVA NO RELACIONAMENTO COM OS SEUS COLABORADORES					
04. A CHEFIA PLANEJA E GERENCIA AS METAS PARA O SETOR					
05. A CHEFIA AVALIA OS RESULTADOS DO DESEMPENHO DOS SEUS COLABORADORES					
TEMA: PROCESSO DECISÓRIO (2)					
01. A CHEFIA ADOTA MÉTODOS PRÓPRIOS? PARA ANÁLISE E SOLUÇÃO DE PROBLEMAS EXISTENTES NO SETOR					
02. A CHEFIA ADOTA ATITUDES DE NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS EXISTENTES NO SETOR					
03. OS CONFLITOS QUE SURGEM ENTRE AS PESSOAS NO SEU SETOR SÃO RESOLVIDOS ADEQUADAMENTE PELA CHEFIA					
04. A CHEFIA ELABORA PLANOS DE AÇÃO PARA EXECUÇÃO DO					

PROCESSO DECISÓRIO					
TEMA: ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO (3)					
01. A CHEFIA APLICA CONCEITOS DE ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO EM SUAS AÇÕES E ROTINAS DE TRABALHO					
02. A CHEFIA PLANEJA AS ROTINAS DO DIA-A-DIA DO SETOR					
03. A CHEFIA FIXA PRIORIDADES NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DO SETOR					
04. A CHEFIA OTIMIZA O TEMPO, REDUZINDO AÇÕES IMPRODUTIVAS.					
TEMA: ÉTICA NA ADMINISTRAÇÃO (4)					
01. A CHEFIA APLICA CONCEITOS DE MORALIDADE EM SEUS DISCURSOS, E EM SUAS AÇÕES.					
02. A CHEFIA DEMONSTRA ZELO PELA ÉTICA SOCIAL EM SUAS AÇÕES					
03. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECIMENTO SOBRE A ÉTICA APLICADA ÀS ORGANIZAÇÕES E NA ADMINISTRAÇÃO					
TEMA: COMUNICAÇÃO NO TRABALHO (5)					
04. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECIMENTO QUANTO À COMUNICAÇÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO.					
05. A CHEFIA UTILIZA A FERRAMENTA DA COMUNICAÇÃO PARA FACILITAR OS RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS NO SETOR					
06. A CHEFIA DEMONSTRA HABILIDADES EM TRANSMITIR INFORMAÇÕES VERBAIS PARA OS SEUS COLABORADORES					
07. A CHEFIA DEMONSTRA HABILIDADES EM FAZER CIRCULAR RAPIDAMENTE AS INFORMAÇÕES (ESCRITAS) DENTRO E FORA DO SETOR					
08. A CHEFIA DEMONSTRA HABILIDADES EM ESCUTAR AS PESSOAS DO SETOR E OS CLIENTES EXTENOS					
TEMA: LEGISLAÇÃO FEDERAL APLICADA AS IFES (6)					
01. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECER CONCEITOS BÁSICOS SOBRE LEGISLAÇÃO APLICADA A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA					
02. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECER CONCEITOS BÁSICOS SOBRE O REGIME JURÍDICO ÚNICO					
03. A CHEFIA CONHECE OS DIREITOS E DEVERES DOS SEUS COLABORADORES					

TEMA: GESTÃO DA INFRAESTRUTURA NO SERVIÇO PÚBLICO (9)					
01. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECIMENTO SOBRE CUSTOS E FINANÇAS					
02. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECIMENTO EM LIDAR COM A GESTÃO DE MATERIAL INDISPENSÁVEL AO TRABALHO DO SETOR					
03. A CHEFIA DEMONSTRA CONHECIMENTO EM LIDAR COM DESPESAS QUE ENVOLOVAM A CONFECÇÃO DE EMPENHO					

ANEXO E – Relatório de capacitações (elaborado pela CCQ / PROGEPE)

DADOS PARA RELATORIO PROGEPE – CCQ

Total de Servidores Capacitados de 2007 a Junho de 2011: 7.135

2007

TOTAL SERVIDORES CAPACITADOS 1.580

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
Educação Formal	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Gestão Pública	50
	Cursos de Especialização <i>Lato Sensu</i> diversos	11
	Cursos Preparatórios para Vestibular	30
	TOTAL	91

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
GESTÃO	Curso de Gestão da Informação e da Documentação Turmas I, II e III	92
	Curso de Qualidade no gerenciamento do Serviço Público – Turmas I, II e III	130
	TOTAL	222

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
ESPECÍFICO	Curso de Secretariar Gestores Públicos	50
	Curso de Descentralização Orçamentária e Financeira – Turmas I e II	32
	Curso de Controle de Infecção em Serviços de Alimentação	40
	Curso de Terapia Intensiva e Nefrologia para Enfermagem – Turmas I e II	70
	Curso de Segurança do Trabalho em Laboratório – Turma I e II	40
	Treinamento para servidores Docentes e Técnico-Administrativos (Campus UFPE, Vitória e Caruaru)	189
	Congresso para Secretárias (Brasília e Paraná)	90
	Treinamento das Comissões Internas de Supervisão das IFES	224

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
ESPECÍFICO Cont...	Cursos de Capacitação fora do Estado/fora do país (línguas, mestrado, doutorado, estágio pós-doutorado)	27
	Curso de Legislação de Pessoal - ESAFI	6
	Curso de Elaboração de Planos e Projetos em Capacitação	4
	TOTAL	772

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
INTERAMBIENTES	Curso de Excelência no atendimento - o diferencial nos serviços de saúde – Turmas I e II	67
	Curso de Gerando competência para a qualidade no atendimento – Turmas I e II	55
	Curso de Legislação e Ética aplicada ao Serviço Público – Turmas I e II	69
	Curso de Relações Humanas no Trabalho – Turmas I, II, III e IV	163
	Cursos de Informática: Básica, Introdução à Microinformática, Informática Avançada e Introdução ao Sistema Operacional Linux	141
	TOTAL	495

2008

TOTAL SERVIDORES CAPACITADOS 1.310

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
Educação Formal	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Gestão Pública para o Desenvolvimento	45
	Cursos de Especialização <i>Lato Sensu</i> diversos	04
	TOTAL	49

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
GESTÃO	Curso de Ferramentas de Gestão Turmas I, II e III	115
	Curso de Projetos Técnicos - Turmas I e II	51
	TOTAL	166

ESPECÍFICO	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Curso de Utilização de Cartão Corporativo	27
	Curso de Descentralização Orçamentária e Financeira	39
	Curso de Nutrição e Dietética	54
	Curso de Perícia Criminal	28
	Curso de Investigação Criminal	50
	Curso de Design Gráfico	20
	Curso de Segurança do Trabalho em Laboratório	31
	Treinamento para servidores Docentes e Técnico-Administrativos	117
	Congresso para Secretárias	93
	Seminário para Bibliotecários (São Paulo)	20
	Cursos de Capacitação fora do Estado/fora do país (línguas, mestrado, doutorado, estágio pós-doutorado)	72
	Encontro nacional de Dirigentes de Pessoal das IFES	13
	Congresso de Recursos Humanos	11
Outros eventos de capacita extra Campus UFPE	72	
TOTAL	647	

INTERAMBIENTES	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Curso de Relações Humanas e Qualidade no atendimento ao Público	45
	Curso de Atualização em Língua Portuguesa e Redação de Textos Oficiais Turmas I, II, III, IV e V	177
	Curso de Humanização e Ética e Ética no Serviço Público	41
	Cursos de Informática: Básica, Introdução à Microinformática, Informática Avançada e Introdução ao Sistema Operacional Linux	185
	TOTAL	448

2009

TOTAL SERVIDORES CAPACITADOS 1.624

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
Educação Formal	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Gestão Pública para o Desenvolvimento	45
	Cursos de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Saúde para profissionais da área hospitalar	43
	Auxílio a Graduação	35
	TOTAL	123

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
GESTÃO	Curso de Desenvolvimento Gerencial-Turmas I, II e III	110
	Curso de Gestão da Qualidade	27
	Curso de Gestão Orçamentária e Financeira	19
	TOTAL	156

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
ESPECÍFICO	Curso de Nutrição e Dietética	38
	Curso de Segurança do Trabalho	40
	Curso de Operações em Segurança Universitária – Turmas I e II	67
	Curso de Vigilância Epidemiológica – Turmas I e II	82
	Curso de Cuidados com pacientes em ambiente hospitalar	26
	Curso de Atualização em Saúde do Idoso	43
	Curso de Medicina Nuclear	40
	Curso de Cerimonial Protocolar e de Conduta	26
	Curso de Termo de Referência – Turmas I e II	41
	Treinamento para servidores Docentes Campus Recife e Agreste	156
	Treinamento para servidores TAES Campus Recife	101

ESPECÍFICO Cont...	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Seminario Multiprofissional De Secretariado Integrado Do Nordeste-Arcaaju	49
	Dia do Profissional de Secretariado	148
	XIII Seminário Nacional de Segurança patrimonial das IFES	8
	Encontro Nacional de usuários da Rede Pergamum	5
	Seminário Novo acordo ortográfico-Campus Recife	49
	Cursos de Capacitação fora do Estado/fora do país (línguas, mestrado, doutorado, estágio pós-doutorado)	89
	TOTAL	1.008

INTERAMBIENTES	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Curso de Relações Humanas e Qualidade no atendimento ao Público – Turmas I, II e III	97
	Curso de Atualização em Língua Portuguesa e Redação de Textos Oficiais	33
	Curso de Direito aplicado à Administração Pública – Turmas I e II	79
	Cursos de Informática – campus Recife e Agreste: Básica, Introdução à Microinformática, Informática Avançada, Introdução ao Sistema Operacional Linux e TI como ferramenta de escritório	89
	Curso de Aprenda a motivar-se	39
	TOTAL	372

2010

TOTAL SERVIDORES CAPACITADOS 1.528

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
Educação Formal	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Gestão Pública para o Desenvolvimento – Turma II	33
	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Saúde para profissionais da área hospitalar	39
	Cursos de Especialização MBA <i>Lato Sensu</i> em Gestão e Liderança	38
	Auxílio Graduação	35
	TOTAL	106

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
GESTÃO	Mini curso de Gestão e Fiscalização de Contratos	16
	Curso de Ferramentas de Gestão	23
	Curso de Gestão Orçamentária e Financeira	28
	Curso de Gestão da Educação Superior	33
	Curso de Gestão e Administração Hospitalar	38
	Mini curso de Gestão e Fiscalização de Contratos Administrativos	17
	I, II e III Seminários para Gestores do HC	249
	TOTAL	404

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
ESPECÍFICO	Biossegurança na proteção do servidor em ambiente hospitalar	26
	Assistência de enfermagem e procedimentos de cardiologia e radiologia intervencionista	16
ESPECÍFICO	Fundamentos teóricos e práticos da terapêutica transfusional	43

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Desenvolvimento institucional e tecnológico do NTVRU	32
	Cursos Diversos Individuais Extra e Intra Campus UFPE	100
	Treinamento para servidores Docentes	147
	Treinamento para servidores TAES HC	289
	TOTAL	653

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
INTERAMBIENTES	Curso de Relações Humanas e Qualidade no atendimento ao Público – Turmas I e II	43
	Curso de Atualização em Língua Portuguesa e Redação de Textos Oficiais	29
	Curso de Direito aplicado à Administração Pública – Turmas CAA e Recife	36
	Cursos de Informática – campus Recife e Agreste: Básica (Turma I e II), Informática Avançada (Turmas I e II), Introdução ao Sistema Operacional Linux (Turmas I e II)	80
	Curso de Aprenda a motivar-se	15
	Curso de Inglês instrumental	22
	Curso de Inglês básico	24
	Curso Preparatório para o Mestrado	70
	Curso Preparatório para o Pós-Graduação	27
	Metodologia de Elaboração de Anteprojeto de Pesquisa	19
		TOTAL

2011

TOTAL SERVIDORES CAPACITADOS 1.093 (dados até junho/2011)

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
Educação Formal	Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento Universitário	15
	Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Gestão Pública para o Desenvolvimento – Turma II	33
	Cursos de Especialização MBA <i>Lato Sensu</i> em Gestão e Liderança	38
	Auxílio Graduação	35
	TOTAL	121

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
GESTÃO	Curso de Ferramentas de Gestão	41
	Curso de Gestão da Educação Superior	36
	Curso de Gestão por Competências	40
	Gestão, planejamento e qualidade de vida em ambientes de TI	30
	TOTAL	147

	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
ESPECÍFICO	Cursos Diversos Individuais Extra e Intra Campus UFPE	15
	Treinamento para servidores Docentes Campus Recife, Agreste e Vitória	403
	Curso de Biossegurança e Gestão Ambiental	27
	Curso de Noções sobre licitação com ênfase em ata de registro de preços	15
	TOTAL	460

INTERAMBIENTES	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Curso de LIBRAS	20

INTERAMBIENTES	Cursos	Nº Servidores TAE Capacitados
	Curso de Atualização em Língua Portuguesa e Redação de Textos Oficiais – Campus Recife e Agreste	63
	Curso de Direito aplicado à Administração	26
	Cursos de Informática – LINUX, Informática Avançada, TI como ferramenta de escritório	54
	Curso de Aprenda a motivar-se	21
	Curso de Inglês instrumental	38
	Curso de Metodologia de elaboração de anteprojeto de pesquisa	25
	Direito aplicado à administração pública	26
	TOTAL	365

Total de servidores capacitados de 2007 a junho de 2011	7. 135
Total de Cursos de Capacitação/Qualificação Ofertados/Apoiados de 2007 a junho de 2011	347

SERVIDORES POR NÍVEL DE CAPACITAÇÃO DE 2006 a 2010

2006

NÍVEL CAPACITAÇÃO	CLASSES				
	A	B	C	D	E
I	59,72%	76,28%	72,99%	56,92%	85,95%
II	9,03%	12,18%	7,59%	18,13%	2,71%
III	25,69%	6,41%	9,54%	4,92%	1,55%
IV	5,56%	5,13%	9,89%	20,03%	9,79%

2010

NÍVEL DE CAPACITAÇÃO	CLASSES				
	A	B	C	D	E
I	25,87%	39,71%	30,58%	25,28%	42,97%
II	15,38%	8,09%	22,79%	18,99%	24,00%
III	23,78%	31,62%	21,74%	18,93%	15,85%
IV	34,97%	20,59%	24,88%	36,79%	17,19%

SERVIDORES COM INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO EM 2006

INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO	CLASSE				
	A	B	C	D	E
0%	40,28%	59,62%	60,80%	63,67%	52,84%
5%	0	0	3,22%	6,39%	0,64%
10%	15,28%	14,74%	18,62%	20,73%	34,15%
15%	29,17%	10,26%	10,34%	7,38%	9,41%
20%	15,28%	15,38%	7,01%	1,83%	2,96%

SERVIDORES COM INCENTIVO À QUALIFICAÇÃO EM 2010

INCENTIVO	CLASSES				
	A	B	C	D	E
0%	30,77%	50,36%	34,75%	41,07%	36,77%
5%			0,72%	1,23%	3,79%
8%			10,39%	13,91%	
10%	12,59%	26,62%	29,94%	21,36%	
15%	43,36%	9,35%	11,06%		
20%	13,29%	12,95%	0,78%	0,89%	0,65%
27%			11,84%	15,80%	45,23%
35%				0,24%	0,65%
52%				2,69%	13,02%
75%					3,69%

