



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOÃO BRAYAM RODRIGUES DE FREITAS

AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE TREINAMENTO:
PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTO PARA
A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA NO CEARÁ

FORTALEZA

2018

JOÃO BRAYAM RODRIGUES DE FREITAS

**AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE TREINAMENTO:
PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTO PARA
A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA NO CEARÁ**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F936a Freitas, João Brayam Rodrigues de.
Avaliação de necessidades de treinamento : proposição de instrumento para a Escola de Administração Fazendária no Ceará / João Brayam Rodrigues de Freitas. – 2018.
79 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.
1. Avaliação de Necessidades de Treinamento. 2. Avaliação Diagnóstica. 3. Escola de Governo. I. Título.
CDD 370
-

JOÃO BRAYAM RODRIGUES DE FREITAS

**AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE TREINAMENTO:
PROPOSIÇÃO DE INSTRUMENTO PARA
A ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA NO CEARÁ**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Gabrielle Silva Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Francisco Antonio de Araújo e Souza
Universidade Estácio de Sá (UNESA)

À Inteligência Suprema,
Causa primeira de todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus primeiros educadores desta vida, meus pais.

Ao meu amigo e esposo Robson, pelo apoio e renúncia à minha presença.

À Universidade Federal do Ceará, pela excelência acadêmica.

Ao meu orientador Prof. Marcos Lima, pelo compromisso e parceria intelectual.

Aos membros da Banca, Profa. Gabrielle Marinho e Prof. Francisco Araújo, pelo tempo e pelas relevantes colaborações e sugestões.

À Escola de Administração Fazendária, especialmente às Diretoras Margarida Souza e Aida Pereira, pela coragem e o comprometimento de transformar o “fazer educação” do Centresaf/CE.

“As escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades.” (BRASIL, 2006).

RESUMO

Este trabalho representa um esforço teórico-empírico de proposição do “Formulário de Identificação do Perfil de Turma (FIPT)” como instrumento de avaliação de necessidades de treinamento, para os eventos educacionais da Escola de Administração Fazendária no Ceará. Inicialmente explica-se a dinâmica de avaliação de necessidades de treinamento da Esaf/CE enquanto escola de governo, analisando seu processo diagnóstico à luz do contexto interno da Esaf, do contexto nacional do Sistema de Escola de Governo da União e do contexto internacional da *OECD Global Network of Schools of Government*, caracterizando também sua relação com os clientes e sublinhando iniciativas pretensamente integradas de seu empreendimento diagnóstico. Seguidamente são correlacionadas características do perfil da clientela relevantes para as decisões instrucionais *ad hoc* da Esaf/CE, sendo analisadas as implicações dessas características no sistema instrucional, especialmente nas planificações didáticas e curriculares dos eventos educacionais. Por fim, discute-se o substrato teórico-conceitual do FIPT, examinando o seu significado na área de TD&E, sua conformidade com ANT, e sua abrangência no âmbito do Modelo MAIS e Modelo IMPACT, realizando análises convergentes entre o saber especializado de TD&E nas Organizações e Trabalho e as contribuições da Educação – nomeadamente da aprendizagem profissional de adultos e da avaliação educacional, aportadas em David Kolb e Benjamin Bloom. Os resultados globais do estudo i) indicam que o *background* progresso da investigada, anterior à utilização do FIPT, albergava práticas de agravo ao modelo normatizado pela Esaf, no concernente à etapa primária de identificação de necessidades de capacitação, dado que o diagnóstico não era efetivado pelo cliente e nem assumido pela unidade no Ceará; ii) enfatizam a influência da manifestação de diferenças individuais no desenvolvimento e implementação dos eventos educacionais, destacando quatro características do perfil da clientela relevantes para decisões instrucionais *ad hoc* da Esaf/CE e; iii) atestam que o FIPT atende ao regramento conceitual-metodológico de instrumento de avaliação de necessidades de treinamento, no nível do indivíduo, ao contemplar todas as variáveis-critério e a variável explicativa “Perfil da Clientela”. Finalmente, são sublinhados limites do estudo e recomendações para aprimoramentos futuros.

Palavras-chave: avaliação de necessidades de treinamento. avaliação diagnóstica. escola de governo.

ABSTRACT

This study represents a theoretical-empirical effort to propose the "Class Profile Identification Form (FIPT)" as training needs assessment instrument to educational events for School of Finance Administration in Ceará. Initially the Esaf/CE training needs assessment dynamics is explained as a school of government, analyzing its diagnostic process according Esaf's internal context, the Union Schools of Government System national context and the OECD Global Network of Schools of Government international context, also characterizing its relationship with customers and underlining allegedly integrated initiatives of its diagnostic enterprise. Next, client profile characteristics relevant to Esaf/CE ad hoc instructional decisions are correlated, and the implications of these characteristics in the instructional system are analyzed, especially in the didactic and curricular planning of educational events. Finally, the FIPT theoretical-conceptual substrate is discussed, examining its meaning in the TD&E area, its conformity with TNA, and its comprehensiveness within scope of the MAIS Model and IMPACT Model, performing convergent analyzes between the specialized knowledge of TD&E in the Work and Organizations and the contributions of Education - namely of adult professional learning and educational evaluation, provided by David Kolb and Benjamin Bloom. The study overall results i) indicate that the former background of the investigated, previous to the use of the FIPT, harbored practices of aggravation to the model standardized by Esaf, regarding the primary stage of identification of training needs, since the diagnosis was not carried out by the client and neither assumed by the unit in Ceará; ii) emphasize the influence of the manifestation of individual differences in the development and implementation of educational events, highlighting four characteristics of the clientele profile relevant to Esaf/CE ad hoc instructional decisions and; iii) attest that the FIPT complies with the conceptual-methodological regulation of the training needs assessment instrument, at the individual level, when considering all the variable-criteria and the explanatory variable "Customer Profile". Finally, study limits and recommendations for future enhancements are underlined.

Keywords: training needs assessment. diagnostic evaluation. school of government.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Trecho do Formulário de Solicitação de Treinamento da Esaf	19
Figura 2	– Modelo empírico do processo de realização de ações educacionais em escolas de governo	22
Figura 3	– Determinação das necessidades nas escolas nacionais de governo	26
Figura 4	– Exemplo de objetivo estruturado segundo a fórmula proposta	30
Figura 5	– Organização instrucional do curso Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos, com base em pesquisas sobre o tema	30
Figura 6	– FSE: Responsável pelo Evento e Coordenador-Técnico de Área	31
Figura 7	– FSE: identificação do canal de percepção da necessidade, identificação do alinhamento estratégico e do alinhamento com PAC	32
Figura 8	– FSE: alinhamento de conteúdos a capacidades mensuráveis	32
Figura 9	– Registro de email com solicitação da criação de autoteste de estilos de aprendizagem	34
Figura 10	– Registro de email com solicitação da criação de instrumento de sondagem do perfil do educando	35
Figura 11	– Registro de email com envio do primeiro FIPT criado	35
Figura 12	– Registro de email com instituição do FIPT como instrumento pedagógico padrão	36
Figura 13	– Instituição do modelo definitivo do FIPT	36
Figura 14	– Cabeçalho de um FIPT para evento da Receita Federal	38
Figura 15	– Seção 2 do FIPT: estilos de aprendizagem	39
Figura 16	– Seção 3 do FIPT: avaliação de aprendizagem	40
Figura 17	– Representação esquemática da avaliação de necessidades no nível do indivíduo	42
Figura 18	– Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)	43

Figura 19 – Medidas de características da clientela em avaliação de TD&E	44
Figura 20 – Objetivo geral do curso Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos	47
Figura 21 – Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos participantes	48
Gráfico 2 – Nível de formação dos participantes	48
Gráfico 3 – Idade (em anos) dos participantes	48
Gráfico 4 – Última experiência dos participantes com o tema do evento	53
Gráfico 5 – Estilo individual de aprendizagem dos participantes	54
Gráfico 6 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Convergente	57
Gráfico 7 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Assimilador	58
Gráfico 8 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Acomodador	60
Gráfico 9 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Divergente	61
Gráfico 10 – Respostas dos participantes acerca das fases do rito procedimental	65
Gráfico 11 – Respostas dos participantes acerca da rescisão contratual e da prescricionalidade da pena	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação do teste e convergência com matriz referência do curso	62
Quadro 2 – Distribuição ideal dos níveis de dificuldades dos itens em um teste	66
Quadro 3 – <i>Accountability</i> gráfica dos objetivos do trabalho	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANT	Avaliação de Necessidades de Treinamento
APRENDA+	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem Corporativa
CA	Conceituação Abstrata
CEAE	Centro de Altos Estudos da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional
CEFOR	Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento dos Servidores da Câmara dos Deputados
Centresaf/CE	Centro Regional da Esaf no Ceará
CFAI	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
EA	Experimentação Ativa
EAGU	Escola da Advocacia-Geral da União
EC	Experiência Concreta
EIA	Estilo Individual de Aprendizagem
ENAM	Escola Nacional de Mediação
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENCE	Escola Nacional de Ciências Estatísticas
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
ESAF	Escola de Administração Fazendária
Esaf/CE	Escola de Administração Fazendária no Ceará
ESINT	Escola de Inteligência
ESPEN	Escola Nacional de Serviços Penais
FIPT	Formulário de Identificação do Perfil de Turma
FSE	Formulário de Solicitação de Evento
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
ILB	Instituto Legislativo Brasileiro
IRBR	Instituto Rio Branco
ISC	Instituto Serzedello Corrêa
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
O&T	Organizações e Trabalho
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>

OP	Orientação Pedagógica
OR	Observação Reflexiva
PAC	Plano Anual de Capacitação
RESULTE	Programa de Avaliação dos Resultados Educacionais
RIPT	Relatório de Identificação do Perfil de Turma
SCDP	Sistema de Concessão de Diárias e Passagens
SEGU	Sistema de Escolas de Governo da União
SRRF03	Superintendência Regional da Receita Federal na 3ª Região Fiscal
TCT	Teoria Clássica do Teste
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNIBACEN	Universidade Banco Central do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTO ORGANIZACIONAL DE PROVOCAÇÃO DO INSTRUMENTO	17
2.1	O processo diagnóstico do Centresaf/CE no contexto organizacional interno da Esaf	17
2.2	O processo diagnóstico do Centresaf/CE no contexto organizacional externo do Sistema de Escola de Governo da União	21
2.3	O processo diagnóstico do Centresaf/CE no contexto organizacional externo da <i>OECD Global Network of Schools of Government</i>	24
3	PROPOSIÇÃO DO INSTRUMENTO “FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DE TURMA (FIPT)”	28
3.1	Esclarecendo a necessidade suposta através da fórmula de objetivos	28
3.2	Articulando a necessidade à estratégia organizacional por meio do FSE	31
3.3	Identificando a necessidade real mediante aplicação do FIPT	33
3.3.1	<i>Histórico e proposta da criação do FIPT</i>	33
3.3.2	<i>Estrutura interna do FIPT</i>	37
3.3.3	<i>Substrato teórico-conceitual do FIPT</i>	41
3.3.3.1	<i>Fundamentos do enfoque individual da avaliação de necessidades no FIPT</i>	43
3.3.3.1.1	Características do repertório de entrada da clientela no FIPT	44
3.3.3.1.2	Características sociodemográficas da clientela no FIPT	45
3.3.3.1.3	Características motivacionais da clientela no FIPT	45
3.3.3.1.4	Características cognitivo-comportamentais da clientela no FIPT	46
4	RESULTADOS DE APLICAÇÃO DO FIPT	47
4.1	Resultados da seção 1 “Identificação Geral do Educando”	47
4.2	Resultados da seção 2 “Identificação do Estilo de Aprendizagem do Educando”	54
4.3	Resultados da seção 3 “Identificação do Nível de Familiaridade do Educando com o Tema”	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	76
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	79

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho representa um esforço teórico-empírico de proposição do “Formulário de Identificação do Perfil de Turma (FIPT)” como instrumento de avaliação de necessidades de treinamento, para os eventos educacionais da Escola de Administração Fazendária no Ceará.

O presente autor, no âmbito de sua atuação entre os anos de 2015 e 2017, como assistente de coordenação pedagógica do Centresaf/CE, desenhou em 2016 o referido instrumento tendo em vista o hiato diagnóstico que ameaçava as planificações instrucionais do Centresaf/CE, pretensamente personalizadas.

Ao longo do último ano, porém, parte de sua estrutura interna foi suprimida e elementos originais da proposta foram modificados irrefletidamente. Considerando os efeitos que tal instrumento trouxe ao processo educacional da Esaf no Ceará e a iminente perda decorrente de sua evidenciada aplicação inexata (ou mesmo de sua eventual extinção), decidiu-se voltar a propô-lo, em sua integralidade, desta vez por meio de uma investigação monografada, que abarcasse não só os fundamentos teóricos do FIPT, como também o situasse no campo de práticas da avaliação de necessidades de treinamento em escolas de governo.

Após maturado o intento inicial do trabalho e orientá-lo aos cânones de projeto de pesquisa científica, chegou-se ao objetivo geral de: Propor e fundamentar teoricamente um instrumento de avaliação de necessidades de treinamento, no nível do indivíduo, que identifica características do perfil da clientela essenciais e fundamenta as decisões instrucionais de eventos educacionais *ad hoc* da Esaf/CE.

Para atender ao propósito do trabalho, constatou-se a necessidade de responder a três problemas de pesquisa primordiais (embora outros tenham surgido ao longo da investigação), a saber:

- Qual o papel da Esaf/CE, enquanto escola de governo, na dinâmica de avaliação das necessidades de treinamento dos órgãos e entidades demandantes de seus eventos educacionais?
- Quais dados prévios acerca de seus educandos-alvo precisam ser coletados para que a Esaf/CE elabore soluções instrucionais *ad hoc* em seus eventos educacionais?
- Quais fundamentos teóricos suportam a prática avaliativa de necessidades de treinamento da Esaf/CE, através do Formulário de Identificação do Perfil de Turma (FIPT)?

Em atenção ao recorte, complexidade e revisão prévia da literatura da pesquisa projetou-se três objetivos específicos que endereçaram os esforços do trabalho de proposição do FIPT. Os objetivos específicos acompanham recomendação do Quadro de Elaboração de Objetivos – Geral e Específicos (UNESP, 2016), em associação congruente do nível de estruturação da pesquisa com a ação correspondente no plano do domínio cognitivo. Tem-se assim, os seguintes objetivos específicos:

- Explicar a dinâmica de avaliação de necessidades de treinamento da Esaf/CE, à luz dos arranjos institucionais interno, nacional e internacional de escolas de governo.
- Correlacionar características do perfil da clientela relevantes que impliquem o desenvolvimento de soluções instrucionais *ad hoc* para os eventos educacionais da Esaf/CE.
- Discutir os fundamentos teóricos do FIPT segundo a literatura especializada de TD&E nas Organizações e Trabalho.

Quanto ao seu delineamento metodológico, o presente trabalho situa-se (GIL, 2002 e 2008) como pesquisa descritiva, com abordagem mista (quali-quantitativa), orientada para estudo de caso. Gil (2002) sinaliza o crescente interesse do estudo de caso nas ciências sociais pela sua potencialidade em “c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;” (p. 54) e justifica que o estudo de caso é o mais completo dos delineamentos – em termos de coleta de dados – porque vale-se conjuntamente de dados “de gente” e de dados “de papel”.

Posta sua relação com alcance do objetivo específico primeiro – em função de seu valor na coleta de informações contextuais, buscou-se em conjunto (e para atendimento dos demais objetivos) a utilização de múltiplas fontes de evidência, como recurso a conferir significância a seus resultados, consorciando-o à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação participante. A extensão dos detalhes sobre o processo diagnóstico da investigada e de sua cultura organizacional é alcançada pelo conhecimento do Centresaf/CE a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008), por meio de uma observação participante natural, na qual o pesquisador pertencia ao mesmo grupo que investigava.

A pesquisa bibliográfica mobilizada na investigação reúne dezenove produções acadêmicas, sendo treze livros, quatro trabalhos publicados em periódico, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, que embora consumidas em parcial foram todas acessadas na íntegra e utilizadas (GIL, 2002) conforme a amplitude de cobertura que traziam para os fenômenos e resultados que se buscavam-se compreender com/na pesquisa, com explícita

vantagem de muitas delas já carregarem a excelência de revisões teóricas amplas e contribuições de distintos campos do saber. Dentre estas, destacam-se o livro “Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas”, de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) e o *handbook* com especificações técnicas do Inventário de Estilo de Aprendizagem, de Kolb e Kolb (2005).

Na pesquisa documental foram analisados doze documentos, entre dispositivos legais, relatórios internos e externos, documentos informativos e documentos normatizadores, todos institucionais, coletados majoritariamente em domínio público.

Por fim, cumpre registrar que o presente trabalho não contém o *status* metodológico de pesquisa-ação, embora no decurso da investigação tenham-se configurados indicativos do delineamento de pesquisa-ação e sua categorização genérica seja encontrada em Gil (2002 citando THIOLENT, 1985) e Tripp (2006) – em face de sua base empírica e sua orientação para a resolução de um problema da prática.

2 CONTEXTO ORGANIZACIONAL DE PROVOCAÇÃO DO INSTRUMENTO

2.1 O processo diagnóstico do Centresaf/CE no contexto organizacional interno da Esaf

A Escola de Administração Fazendária integra o conjunto de instituições educacionais públicas brasileiras denominadas escolas de governo – com função e estrutura singulares, voltadas para “a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos” (BRASIL, Art. 39, §2º, CF/88) por meio de processos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) de pessoas.

Tais instituições, normatizadas pela Emenda Constitucional nº 19/98, emergem no cenário da Reforma Administrativa, que sob o paradigma da administração pública gerencial, de inspiração britânica (*New Public Management*), mobilizou amplas mutações na estrutura de organização do Estado, na sua orientação à prestação de serviços e no processo de gestão de pessoal do setor público. As escolas de governo surgem, assim, como mecanismos de criação e desenvolvimento de capacidades estatais, por meio de uma burocracia profissionalizada – que desse suporte ao atendimento das novas atribuições sob responsabilidade do Estado, alargadas à época pelo processo de redemocratização.

A origem da escola de governo do Ministério da Fazenda, porém, remonta a 53 anos antes da norma constitucional, quando em 1945 são instituídos os Cursos de Aperfeiçoamento do Ministério da Fazenda (CAF) para formação de pessoal ingresso na fazenda nacional, por Decreto (nº 7.311, de 08/02/1945) do então presidente da república Getúlio Vargas. Atendendo à expansão da demanda de capacitação para variados níveis funcionais do Ministério, em 1967 os CAF são transformados no Centro de Treinamento do Pessoal do Ministério da Fazenda (CETREMFA), pelo Decreto nº 60.602, de 20/04/1967. Finalmente, em 1973, com o propósito de uma formação sistemática e progressiva especialização nas diversas áreas de finanças públicas, o CETREMFA é transformado na Escola de Administração Fazendária (ESAF) através do Decreto nº 73.115, de 08/11/1973.

Ao longo dos últimos 44 anos, a Esaf ampliou segmentos de atuação para além da pasta fazendária, nos três níveis de governo, atendendo a vários órgãos interessados em sua *expertise* em gestão e gestão de finanças públicas – selecionando, formando e capacitando servidores públicos através de seus cinco programas educacionais, que diferenciam-se pelo “foco nos conteúdos de macroeconomia, finanças públicas, comércio exterior, contabilidade e educação fiscal” (ESAF, 2013, p. 9).

Sua atuação ampliada é viabilizada por sua abrangência territorial, pois além das unidades centrais sediadas em Brasília, conta com unidades descentralizadas que projetam a Esaf nacionalmente por meio de Centros Regionais de Treinamento (Centresafs), presentes nas capitais-sede das Regiões Fiscais (RF) do país, nos estados da Bahia (RF5), Ceará (RF3), Minas Gerais (RF6), Pará (RF2), Paraná (RF9), Pernambuco (RF4), Rio de Janeiro (RF7), Rio Grande do Sul (RF10) e São Paulo (RF8). Possui, desse modo, o maior complexo educacional dentre as escolas de governo do Brasil, e um dos maiores da administração pública federal.

O Centresaf/CE (ou simplesmente Esaf/CE), uma dessas unidades descentralizadas, desenvolve há quatro décadas soluções instrucionais, na forma de eventos educacionais, para órgãos fazendários e outras instituições interessadas no Ceará, Piauí e Maranhão, atendendo às demandas de capacitação das diversas unidades funcionais dessas organizações.

Ocorre que no atendimento a essas organizações, o Centresaf/CE elaborava suas planificações instrucionais (projetos pedagógicos e planos didáticos), quase que unicamente, com base na indicação de necessidades educacionais que estas organizações faziam através de suas unidades de gestão de pessoas; quando não, por indicação direta da chefia dos colaboradores-educandos público da solução instrucional. Freitas (2018) refletindo acerca da identificação dessas necessidades, assinala restrições técnicas e organizacionais do processo:


Ressalvadas as exceções, todos os projetos de capacitação que ela assume são provocados pelos seus clientes. No atendimento a essa demanda, a Esaf elabora quase que artesanalmente esses projetos, imprimindo um caráter personalizado a essas soluções, **distintamente ad hoc**.

Nem todas as instituições da administração pública possuem uma cultura de planejamento consolidada, especialmente em níveis estratégicos. E isso repercute, também, na ausência de Planos Anuais de Capacitação e na promoção de uma limitada visão sobre a própria atividade de TD&E. Nesse sentido, grande maioria das capacitações carecem da identificação real e precisa de uma necessidade que a justifique. Nesse arranjo institucional, **os insumos** a que o *training provider* têm acesso para o planejamento, **limitam-se a indicações empíricas da unidade de RH**, que por sua vez, foram repassadas [sem necessariamente uma avaliação técnica] pelas chefias de outras unidades funcionais do cliente. [...] Em suma, as instituições indicam os conteúdos que querem que sejam desenvolvidos e apresentam suas intenções para tais conteúdos (p. 10, **grifo do autor**)

Resultante, assim, de um levantamento quase sempre não sistemático de necessidades de capacitação – mais aproximada da percepção imediata do cotidiano laboral – essa indicação não reunia informações acuradas suficientes para a delimitação do problema educacional, a ser resolvido pela solução instrucional. Antes, restringiam-se (sobretudo) a indicação de um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos em sala, na perspectiva de que, sob um plano de ensino, convergiriam para a melhoria de desempenhos profissionais e (ou) organizacionais mais ou menos definidos.

Colateralmente a esta cristalizada falta de clareza do cliente acerca da necessidade motivadora da solução instrucional, a Esaf não dispunha de uma ferramenta que provocasse os a definir e elucidar tal necessidade, nem que regrassse um alinhamento estratégico da solução a ser implementada com os seus planos plurianuais. Também não indagava-se ao cliente como determinada ação de TD&E articulava-se com um panorama global de desempenho organizacional melhorado. Na Figura 1, observa-se, por exemplo, o formulário que os clientes preenchem quando solicitam a realização de eventos educacionais da Esaf. Este era o principal subsídio técnico, documental, utilizado pela Esaf/CE na elaboração de seus projetos pedagógicos. Registre-se, ainda, que nem sempre este era preenchido, especialmente no que concernia aquelas informações de cunho pedagógico, como os objetivos de aprendizagem.

Figura 1 – Trecho do Formulário de Solicitação de Treinamento da Esaf

 Ministério da Fazenda - MF Escola de Administração Fazendária – Esaf	
SOLICITAÇÃO DE TREINAMENTO	
1	INFORMAÇÕES GERAIS
1.1	NOME DO EVENTO
	<input type="checkbox"/> Produção <input type="checkbox"/> Execução <input type="checkbox"/> Outro: Atualização
1.2	ÓRGÃO SOLICITANTE
1.3	RESPONSÁVEL PELO EVENTO (ÓRGÃO SOLICITANTE)
	Nome
	Tel.: (trabalho)
	E-mail:
1.4	COORDENADOR DO EVENTO (ESAF)
1.5	JUSTIFICATIVA
1.6	OBJETIVO DO EVENTO (GERAL)
1.7	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes a serem desenvolvidos)
1.8	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
1.9	PÚBLICO ALVO
1.10	MODALIDADE DO EVENTO
	<input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Educação a Distância <input type="checkbox"/> Híbrido

Fonte: Site Esaf (2018)

Dos 20 itens do formulário (ver Figura 1), nenhum diz respeito às necessidades de capacitação que ensejaram a realização do evento solicitado. O único item que poderia trazer tal registro seria o “1.5 Justificativa”, no entanto, os clientes não as apontam ali e não há orientação da Esaf nesse sentido. Apesar de historicamente após a solicitação do evento ocorrer uma reunião com cliente, para maiores esclarecimentos e para planejamento do projeto – prática identificada desde a década de 1990, conforme entrevista da Chefe da então Divisão de Capacitação da Esaf para uma publicação da Enap (PETRUCCI, SANTOS e BRITO, 1995), inexistia na Esaf/CE a prática de nessas reuniões clarificar a origem da necessidade de capacitação, o nível dessa necessidade e a forma utilizada para identificá-la.

As práticas enunciadas até aqui colidem frontalmente com o processo educacional da Esaf em quatro etapas, instituído por seu Projeto Político Pedagógico, do qual a identificação de necessidades de capacitação é a primeira. Sobre esta etapa, a Esaf afirma destinar-se “a diagnosticar a situação atual, identificando as necessidades de desenvolvimento profissional, considerando as metas e objetivos da organização” (ESAF, 2013, p. 17). Percebe-se pelo exposto que, apesar dos esforços que possam ter sido dirigidos pelo Centresaf/CE, não havia convergência de técnicas, processos ou instrumentos para o alcance deste objetivo; uma vez que não se empregavam ações diagnósticas dessas necessidades (seja para identificá-las diretamente pela Esaf, seja para apreender aquelas supostamente identificadas pelos clientes), tampouco os objetivos e metas organizacionais dos clientes eram alinhados nesse processo.

Propõe-se do mesmo modo pelo disposto, que o diagnóstico seja contextual e esteja atento à sua relação proximal com “mudanças de ambiente; evolução tecnológica; problemas de desempenho; desequilíbrios em grupos ou subsistemas; objetivos e planos da organização; clima organizacional; desenvolvimento na carreira” (Id. Ibidem). Conquanto reconheça os múltiplos fatores geradores de necessidades de capacitação, imediatamente a Esaf atesta o fator corrente de seu sistema organizacional: discrepâncias de desempenho, ao afirmar que “A identificação de necessidades é um meio fundamental para explicitar as diferenças mensuráveis e quantificáveis existentes **entre objetivos de um posto de trabalho, com relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes do servidor que o ocupa**”. (Id. Ibidem, grifo nosso).

Não obstante afirme seguidamente que o diagnóstico deva responder, dentre outros, ao “O que falta para que o servidor **ou equipe de trabalho** execute bem a sua função?” (Id. Ibidem, grifo nosso), tal apontamento, único nesse sentido em todo o PPP, não significa que a Esaf advogue uma análise de nível meso (grupos), configurando diversamente disso, pelo

supracitado, que seu foco de análise centra-se no nível micro (indivíduo). E embora reconheça que essa análise “implica apontar algo que falta do ponto de vista de uma necessidade atual ou potencial” (Id. Ibidem), ou seja, estritamente diagnóstica ou prospectiva, o processo de avaliação de necessidades de capacitação da Esaf revela-se muito mais terapêutico do que preventivo, dado todos os elementos circunstanciais delimitados aqui.

2.2 O processo diagnóstico do Centresaf/CE no contexto organizacional externo do Sistema de Escola de Governo da União

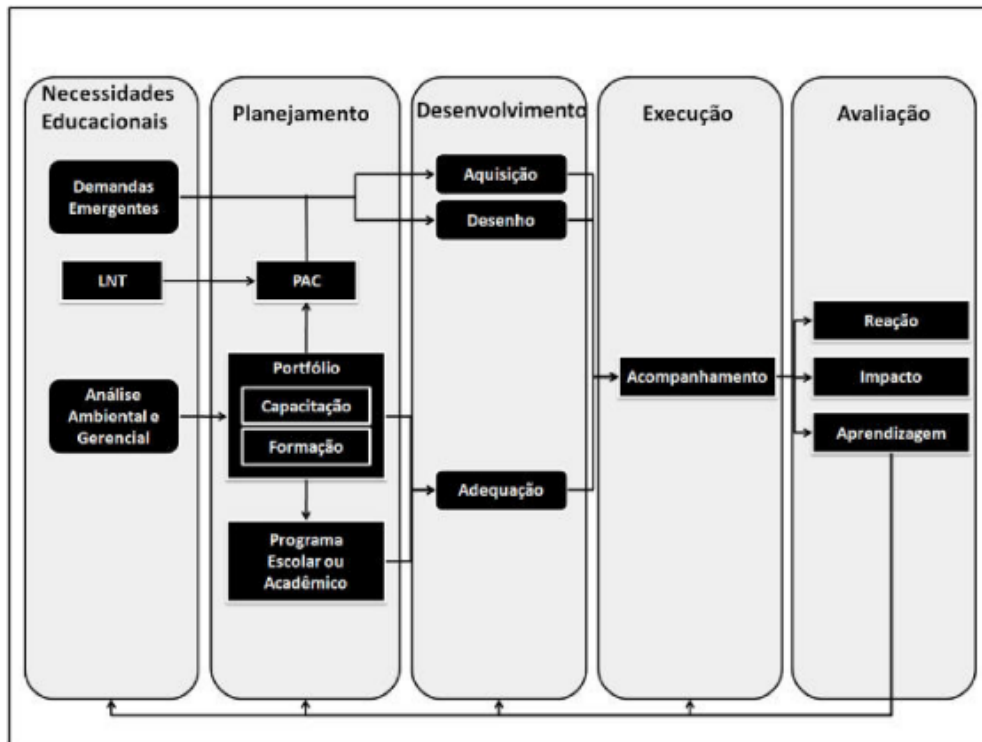
Uma vez explicitada a inter-relação entre o processo diagnóstico do Centresaf/CE e o arranjo institucional da Esaf, busca-se a seguir ampliar o campo de análise e compreensão desta realidade organizacional, por meio do exame destas práticas no âmbito do Sistema de Escola de Governo da União (cenário nacional) e da Rede Global de Escolas de Governo da OCDE (cenário internacional).

Em “Sistema de Escolas de Governo da União: perfil, identidade e desafios para institucionalização”, Fonseca et al. (2015) apresenta um modelo empírico que sintetiza o processo educacional das escolas de governo da administração pública federal, ressaltados os fluxos do processo de treinamento específico de cada escola. Observa-se pelo modelo (ver Figura 2), que as etapas genéricas “Necessidades Educacionais”, “Planejamento”, “Desenvolvimento”, “Execução” e “Avaliação” guardam grande semelhança com o processo educacional da Esaf, excetuando-se apenas a fase de desenvolvimento (que para a Esaf está inclusa no planejamento) e de feedback do processo (que para o modelo supõe-se incluída na avaliação).

No que se refere a etapa 1, de interesse imediato deste trabalho, as escolas divergem quanto ao nível de estruturação de identificação da necessidade de capacitação. Se por um lado algumas escolas de governo apresentam um processo formalizado e com estrutura consolidada de análise e levantamento de informações, outras apresentam um “processo informal, emergente e flexível, mediado por interações com organizações demandantes” (Id., p. 74), grupo do qual a Esaf faz parte, embora estas posições não sejam estanques (mas antes de preponderância), pois ambas perspectivas se articulam na maioria das escolas.

Entre as estratégias mobilizadas para análise de necessidades de capacitação, duas são comuns no âmbito do SEGU: realização de levantamento de necessidades de treinamento (LNT) e análise ambiental e gerencial; havendo, contudo, aquelas capacitações que se originam de demandas emergentes.

Figura 2 – Modelo empírico do processo de realização de ações educacionais em escolas de governo



Fonte: Fonseca et al. (2015)

A primeira estratégia, “referente à aplicação de técnicas de pesquisa visando à identificação de problemas de desempenho no ambiente organizacional, os quais são avaliados e podem ser objeto de intervenção por meio de uma ação educacional”, (Id. Ibidem) é utilizada por 11 das 20 escolas de governo da União. Este grupo é composto pelas escolas: Academia Nacional de Polícia (ANP); Centro de Altos Estudos da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (CEAE); Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Instituto Nacional do Seguro Social (CFAI); Escola da Advocacia-Geral da União (EAGU); Escola de Inteligência (ESINT); Escola Nacional de Serviços Penais (ESPEN); Universidade Banco Central do Brasil (UNIBACEN); Instituto Serzedello Corrêa (ISC); Instituto Legislativo Brasileiro (ILB); Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento dos Servidores da Câmara dos Deputados (CEFOR); Escola de Administração Fazendária (ESAF).

Todas estas escolas de governo “atuam junto ao quadro de sua organização com o objetivo de suprir lacunas de desempenho” (Id., p.75) e utilizam o LNT como principal subsídio para planificação de sua oferta educacional, porém, de modo diferente entre si. O ISC e o ILB preveem a realização de LNT direta sobre suas organizações mantenedoras através do mapeamento de competências. O CEAE, a EAGU, a UNIBACEN e a ESPEN

definem suas ofertas associando reuniões estratégicas de análise ao processo de LNT. Por fim, ESINT e ESAF “não realizam o LNT diretamente, mas utilizam os levantamentos realizados pelas unidades de gestão de pessoas de suas organizações mantenedoras” (Id. *Ibidem*).

Já a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) definem sua oferta educacional a partir de avaliações estratégicas de seu ambiente de atuação. A Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), o Instituto Rio Branco (IRBR), a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) e a Escola Nacional de Mediação (ENAM) também não realizam LNT, e têm sua oferta educacional definida com base em diretrizes estratégicas (top-down). Este grupo formado por seis escolas de governo, com perspectivas de atuação distintas do primeiro, mobilizam a segunda estratégia, que refere-se

à realização de reuniões e discussões com gestores de cúpula e das unidades organizacionais da organização mantenedora ou de outros órgãos formuladores de políticas públicas, com vistas à previsão de necessidades futuras de capacitação relativas a políticas públicas e projetos a serem implementados. A análise ambiental também incorpora a avaliação de feedbacks e de experiências prévias para o ajuste das ações da escola. (Id. *Ibidem*).

Nota-se a intrínseca relação entre as etapas 1 e 2 do modelo (Ver Figura 2) educacional das escolas do SEGU, ao constatar que os tipos de planificação variam diretamente em razão das estratégias adotadas na identificação de necessidades.

O primeiro grupo, que mobiliza a estratégia de LNT, planifica sua oferta educacional por meio de Planos Anuais de Capacitação (PAC), tendo por base demandas organizacionais orientadas em uma programação temporária de eventos, no período de um ano, geralmente. O segundo grupo, mobilizando a estratégia de análise ambiental e gerencial, organiza sua oferta de duas formas: i) Portfólio de Cursos, predefinidos e sistematicamente realizados com base em diretrizes estratégicas e políticas públicas alinhadas à escola; ou ii) Calendário Acadêmico, com cursos de longa duração, regulares e estruturados com base nas diretrizes pedagógicas das escolas, em atendimento aos critérios do MEC.

A importância de situar fatores “intra e extra organizacionais” do ambiente das escolas de governo da União, decorre da possibilidade de demarcar a dimensão e os limites de resolução da problemática enfrentada pelo Centresaf/CE, ao lançar luz sobre as correlações entre etapas educacionais, estratégias de identificação de necessidades, público atendido pela escola, interação com os sistemas organizacionais, tipos de planificação e predominância da oferta educacional.

Se o contexto de atuação do sistema Esaf já é desafiador, dado o seu nível módico de estruturação do processo de identificação de necessidades, sua dependência de LNT externos realizados por seus clientes e sua pouca previsibilidade de oferta através de PAC; a unidade

descentralizada no Ceará defronta-se com limitadores críticos de maior severidade, pois a) não conta com apoio suportivo de LNT, posto que seus clientes, de modo geral, não apresentam essa prática; b) nem possui nenhuma espécie de planificação global da oferta, dada a emergência com que atende seus clientes, que provocam-na, quase sempre, em tempo inábil.

Escolas de governo que i) possuem uma variação diminuta do escopo de sua ação educacional, por atender exclusivamente a um órgão, por exemplo; e (ou) ii) que por interação assertiva com seus clientes, levantam necessidades através de mecanismos exitosos e, antecipam provocações – ao sincronizar agendas de trabalho com as unidades demandantes; podem alcançar um nível de previsibilidade que faculte uma oferta predominantemente planejada, sobre uma oferta emergente.

Em contrapartida, o predomínio de oferta emergente, segundo Fonseca et al. (Id., p.78), pode estar relacionado com a inserção da escola de governo “em ambientes com alto grau de complexidade da demanda, exigindo soluções educacionais pouco padronizáveis”, caso este do Centresaf/CE, com soluções distintamente *ad hoc*, por decisão estratégica de diferenciação. Tal prevalência pode ainda “refletir mecanismos deficientes de captação de demandas do público-alvo”.

O Centresaf/CE situado nesta realidade organizacional, com uma oferta predominantemente emergente, possui grande variação do escopo de sua atividade educativa, atendendo além da pasta fazendária clientes de diferentes áreas de atuação, em um movimento histórico de expansão imponderada. Além disso, interage passivamente com seus clientes no sentido de antecipar provocações e como já dito, não suscita novos padrões de compromisso com as atividades de TD&E em seus clientes.

2.3 O processo diagnóstico do Centresaf/CE no contexto organizacional externo da *OECD Global Network of Schools of Government*

Aportando-se agora em uma análise de contexto internacional, tem-se na publicação “*National Schools of Government: building civil service capacity*” (OECD, 2017) um relevante referencial das práticas das escolas de governo nacionais, de diversos países (n25), acerca do processo de identificação de necessidades de capacitação. Avaliando as formas pelas quais as escolas de governo determinam e respondem às essas necessidades, especialmente em um contexto permanente de mudanças, o capítulo dois da referida publicação assevera:

The operating context for governments across the globe is steadily evolving and, as a consequence, so must the approach to, and content of, training and professional development of civil service staff at all levels. As noted above, maintaining and upgrading technical knowledge and skills is one important element, but another is ensuring that staff possess the necessary behavioural and other skills to be proficient in their jobs. As shown in Figure 2.13, **the determination of civil service knowledge needs is based on a variety of means** according to respondents to the OECD Survey. (p. 44, grifo nosso).

A Figura 3 (aludida na citação) ilustra a variedade de meios (n20), identificados pela OECD e utilizados pelas escolas de governo na determinação destas necessidades.

Os principais meios utilizados por estas incluem as “discussões regulares com os serviços de RH” (83%) “e com a gerência sênior” (72%), seguidos por “avaliações de programas e prioridades governamentais” (72%), “envolvimento regular com outras partes interessadas” (61%) e “avaliações de desempenho” (56%). As três primeiras práticas aproximam-se da estratégia identificada no SEGU, de análise ambiental e gerencial, embora não seja possível inferir se tais processos se dão em carácter mais preventivo que terapêutico, visto que apenas 1/3 relatou utilizar metodologias mais complexas, de exames do futuro, como a Varredura de Horizonte (*Horizon Scanning*). Já as duas seguintes sugerem a mobilização de LNT ou símile, dada a dinâmica de interação com outras partes e a análise de *gaps* de performance.

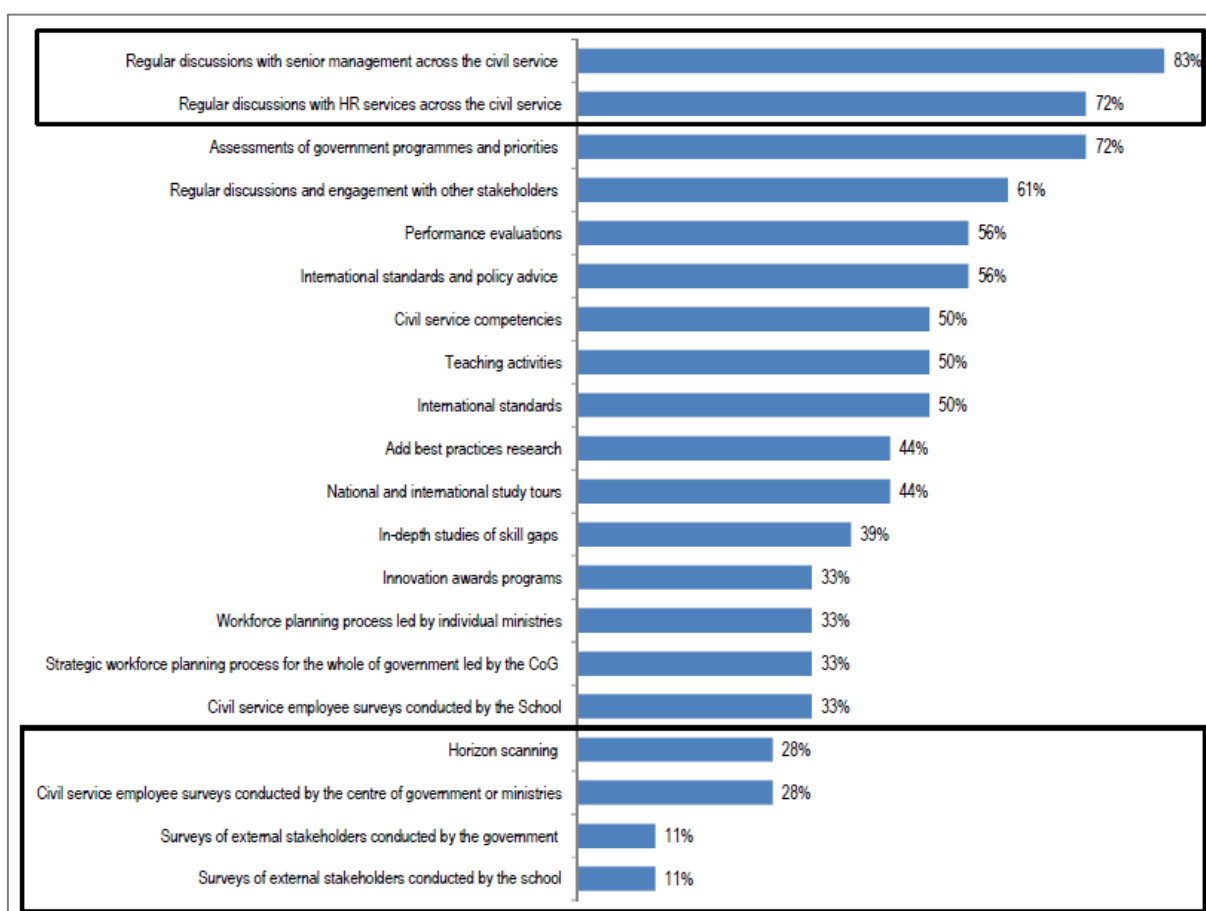
A OECD (Id. Ibidem) destaca que as escolas tendem a basear o desenvolvimento de seus programas educacionais em “*informal inputs*”, derivados dos dois principais meios de identificação de necessidades. E afirma que no geral, são os altos executivos da administração pública ou os serviços de recursos humanos que identificam as necessidades de capacitação do serviço civil. Essa ênfase em um pequeno e restrito grupo de atores envolvidos nessa identificação gera o desenvolvimento de um currículo denominado pela OECD de “currículo de aprendizagem por procuração” (*learning curriculum by proxy*), por meio de gerentes seniores.

Considerando ainda que poucas escolas referem-se “*to the use of surveys or engagement with internal or external stakeholders in the process of assessing the knowledge needs of civil servants*” (Id., p. 44), a OECD faz seis recomendações para as escolas de governo, dentre as quais destacam-se duas de interesse do Centresaf/CE:

- *Recommendation 2.2: Support the design and implementation of whole of government and organisation-specific civil service learning and development strategies. Where these strategies apply to national and sub-national governments, work with all actors to ensure that the alignment of the learning strategy to the development and delivery of civil service learning programmes.*
- *Recommendation 2.3: Promote the development and use of employee learning plans that take into consideration employee performance and organisational needs.* (Id., p. 53, grifo nosso).

A primeira advoga que mais atores, para além do concentrado grupo de decisores vigente, participem no alinhamento da estratégia à oferta educacional e, a segunda que as escolas levem em conta desempenhos individuais e gaps organizacionais em seus planos de aprendizagem. Em suma, pode-se falar na promoção de LNT com participação direta dos colaboradores-alvo da solução instrucional.

Figura 3 – Determinação das necessidades nas escolas nacionais de governo



Fonte: OECD (2017)

Considerando todo o contexto restritivo de identificação de necessidades de capacitação do Centresaf/CE problematizado até aqui, especialmente pela inexistência de insumos diagnósticos mesmo em face de suas pretensas soluções *ad hoc*, pode-se concluir, enfim, que no bojo dessa problemática insciente está o desconhecimento sobre o principal sujeito motivador do evento educacional: o educando. As informações acessadas pelo Centresaf/CE acerca do educando limitavam-se à sua função exercida, ao seu local de trabalho e, quando muito, sobre a última vez que havia participado de evento educacional

análogo ao tema/conteúdo/proposta da solução instrucional demandada pelo cliente.

Posta a primazia da identificação de necessidades sobre as demais etapas, essa insciência impactava diretamente a planificação e a entrega da solução educacional. Como consequência, o atendimento das expectativas de instrução dos educandos e, colateralmente, dos clientes demandantes, dependia da capacidade do educador corporativo do Centresaf/CE de, sem conhecimento a priori da turma, operar, durante a execução do evento, célere e habilidosa adaptação (de nível e forma) dos conteúdos e, quando experiente, das estratégias de ensino.

E foi em atenção às implicações capitais do diagnóstico tanto no nível didático (micro; planos de aula) quanto curricular (macro; projeto pedagógico do evento), que o presente autor, no âmbito de sua atuação como assistente de coordenação pedagógica do Centresaf/CE, propôs, desenhou e implementou no ano de 2016 o Formulário de Identificação do Perfil de Turma (FIPT) e o Relatório de Identificação do Perfil de Turma (RIPT) – originalmente como subsídio técnico para a planificação didática dos educadores corporativos do Centresaf/CE, sendo mais tarde utilizado como mecanismo de rastreio da necessidade apontada/suposta pelo cliente e insumo básico indispensável para elaboração dos projetos pedagógicos, conforme se elucida a seguir.

3 PROPOSIÇÃO DO INSTRUMENTO “FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DE TURMA (FIPT)”

No âmbito de sua atuação, o presente autor mobilizou estratégias diversas objetivando distinguir as intenções de capacitação dos clientes do Centresaf/CE, posto que de modo generalizado não se havia clareza sobre as pretensões dos eventos educacionais. Assim, o FIPT representa a terceira intervenção desse tipo, na forma de um produto, sendo precedido por um novo e mais complexo formulário de solicitação de eventos e uma fórmula de objetivos que delineava desempenhos individuais e organizacionais. Cabe, portanto, caracterizá-los a fim de que se compreenda o caminho percorrido na implementação do FIPT.

3.1 Esclarecendo a necessidade suposta através da fórmula de objetivos

Freitas (2018) historiando o processo de elaboração da fórmula de objetivos, desenvolvida para projetos pedagógicos do Centresaf/CE, aponta:

Há pouco mais de dois anos, quando assumi a avaliação dos eventos educacionais do Ministério da Fazenda, me deparei com um [subestimado] problema metodológico, comum à época: projetos de capacitação muito bem-intencionados, mas com **objetivos vagos, imprecisos e, em certa frequência, inatingíveis**. *Mas, como avaliar se chegou, sem saber para onde se pretendia ir? Como eu poderia julgar o êxito de um curso/treinamento se seu objetivo não oferecia informações consistentes sobre a que propunha a intervenção instrucional?* (p.1, grifo do autor).

Até então, registrava-se aqui a primazia da etapa de identificação de necessidades sobre o planejamento e a execução do evento educacional. Nota-se agora, pelo supracitado, que o impacto dessa não identificação de necessidades alcança também as etapas de avaliação e feedback. Tem-se atestado, dessa forma, que mecanismos deficientes de captação de demandas do público-alvo podem comprometer a consecução de todo o processo educacional.

Uma vez que não haviam insumos diagnósticos para elaboração das soluções instrucionais (o que resultava em objetivos ambíguos, infundados em necessidades reais), buscou-se (no momento da avaliação ex-post) em esforço inicial investigar e depreender as necessidades supostas que haviam demandado a realização do evento. Análise, esta, feita através das informações apontadas pelos clientes no formulário de solicitação de treinamento, especificamente nos componentes “objetivo geral”, “conteúdo programático” e “justificativa”. Apesar das informações serem escassas, a partir delas e de pesquisas documental e bibliográfica orientadas para o escopo do projeto pedagógico, passou-se a compreender melhor as necessidades supostas.

Os objetivos dos projetos de intervenção instrucional vinham sendo reescritos desde setembro do ano de 2015, contudo, restringiam-se à etapa de avaliação (após realização do evento), pois à época não havia gerência do presente autor sobre as planificações – situação que perdurou até o início de 2016. Com controle sobre o processo de planejamento, propõe em fevereiro do mesmo ano a presente fórmula e um curso para capacitar equipe interna e clientes acerca das mudanças na elaboração dos projetos pedagógicos. A fórmula é validada durante o curso, e em três dias o modelo vira política do órgão via OP Esaf/CE N°1 (de 07 de março de 2016), alcançando todas as instituições clientes.

Partindo do pressuposto de que “do objetivo procede toda cadeia de entrega do evento educacional”, Freitas (2018, p. 3) defende a formulação de objetivos precisos, pois constata que os objetivos demarcados nos projetos falhavam “em comunicar um ou todos os seguintes componentes: **nível** da intervenção (formação, aperfeiçoamento, atualização, habilitação etc), **matriz** curricular (tema e conteúdo) e **capacidades** cognitivas/operativas a construir”. (Id., p. 5, grifo do autor).

São elencados ainda cinco objetivos reais de eventos educacionais do Centresaf/CE que ilustram essa falha:

Implementar uma capacitação para o grupo de servidores da [unidade funcional Y], onde o foco é principalmente o aumento de profissionalismo através de mudanças atitudinais."

Disseminar a Nova Estratégia da [organização Z] para os gerentes de suas unidades no Ceará."

Capacitar através, principalmente do reconhecimento, da compreensão, da autoavaliação e de muitas experimentações pontos de relevância na conduta profissional no trato com o cliente interno."

Ensinar aos [cargos X] da [organização W] aposentados, conhecimentos de internet e utilização do computador."

Capacitar servidores da [organização V] que exercem atividades associadas à garantia do Crédito Tributário."(Id. Ibidem).

Em contrapartida, Freitas (Id., p. 6, grifo do autor) apresenta um objetivo real que comunica nível de intervenção, matriz curricular e capacidades:

***Orientar** o participante **quanto às sanções administrativas cabíveis em contratos e licitações, destacando seus tipos e rito procedimental específico para aplicação, de modo que ele seja capaz de:** a) reconhecer a aplicação de sanção como um poder-dever da Administração; b) compreender as modalidades de sanção, a graduação das penas e seus efeitos; c) instaurar processo sancionador em atendimento às fases do regramento legal."*

O objetivo acima, do curso “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos”, fora retificado após uma investigação sobre o tema (relatada anteriormente e ilustrada na

Figura 5), tendo por base a fórmula proposta por Freitas (2016), na qual o objetivo deve responder à quatro perguntas-chave, conforme observa-se na Figura 4.

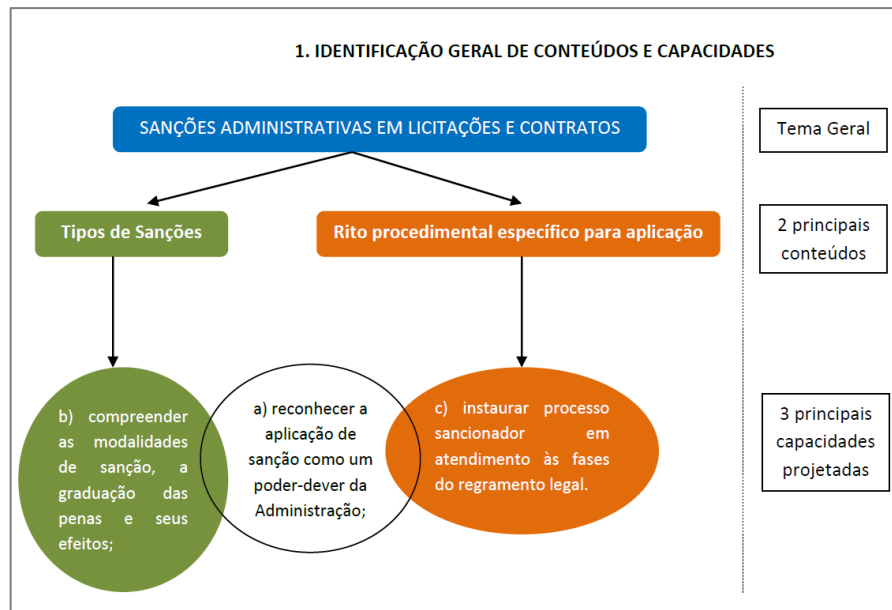
Figura 4 – Exemplo de objetivo estruturado segundo a fórmula proposta

EXEMPLO 2: “Curso práticas sustentáveis na Administração Pública” – Evento Aberto.

FÓRMULA PARA ELABORAÇÃO DO OBJETIVO GERAL	
Perguntas Norteadoras	Descrição textual do objetivo geral
1. O que se pretende fazer com os educandos?	Capacitar
2. Quem são os educandos?	o servidor
3. Em que se espera trabalhar com eles?	para práticas de desenvolvimento sustentável na Administração Pública, explorando a sustentabilidade a) dos/nos contratos administrativos e b) nas ações rotineira do serviço público,
4. Para que se quer trabalhar isso com eles?	tornando-o apto a) para contratar, gerir, e fiscalizar contratos que atendam a política ambiental e b) para o uso racional dos materiais e dos recursos naturais.

Fonte: Freitas (2016)

Figura 5 – Organização instrucional do curso Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos, com base em pesquisas sobre o tema



Fonte: Freitas (2018)

Após fase de implementação assistida, os clientes passariam a demandar soluções instrucionais do Centresaf/CE atentos a nova estrutura planificada, tendo especialmente em conta as capacidades que pretendiam desenvolver por meio da atividade de TD&E.

Avaliando o impacto dessa nova fórmula, Freitas (2018) conclui que

o referido modelo de formulação de objetivos desafia tais instituições a **repensarem seus processos de planificação e identificação de demanda da capacitação**, provocando-as a *alinham suas atividades de TD&E a planos plurianuais e a um panorama global de desempenho organizacional melhorado.* (p. 10, grifo do autor).

Embora, oportunamente, reconheça também os limites dessa estratégia, ao afirmar que tal fórmula só pode ser potencializada “por uma identificação precisa da necessidade de capacitação” (Id. Ibidem).

3.2 Articulando a necessidade à estratégia organizacional por meio do FSE

Ciente da urgência de um instrumento que coletasse dados mais consistentes sobre a necessidade educacional do cliente, o presente autor desenhou e propôs o Formulário de Solicitação de Evento – FSE, organizado em 4 seções que buscavam identificar com maior proximidade a realidade do demandante, a saber: 1) Identificando o Cliente; 2) Compreendendo a Necessidade do Cliente; 3) Entendendo a Logística Educacional; 4) Serviços Necessários.

Dentre os componentes da seção 1, destacam-se o item 1.5 e o 1.6 (ver Figura 6). O primeiro amplia o espectro de atribuições do Responsável (vinculado ao cliente) para além das negociações do projeto, comprometido agora com todas as etapas do processo educacional. E o segundo insere a figura do perito, com conhecimento prático sobre o problema educacional assinalado pelo cliente.

Figura 6 – FSE: Responsável pelo Evento e Coordenador-Técnico de Área

1.5. Informe os dados do Responsável ^[1] pelo Evento:	
Nome completo:	<input type="text"/>
Cargo:	<input type="text"/> Telefone: <input type="text"/>
Celular:	<input type="text"/> Email: <input type="text"/>
1.6. Informe os dados do Coordenador-Técnico de Área ^[2] do Evento:	
Nome completo:	<input type="text"/>
Cargo:	<input type="text"/> Telefone: <input type="text"/>
Celular:	<input type="text"/> Email: <input type="text"/>
<p>^[1] Aquele que assume diretamente a responsabilidade do evento nas negociações com o Centresaf/CE e acompanha o projeto em todas as etapas do processo educacional: da identificação de necessidades ao feedback final do processo.</p> <p>^[2] Aquele colaborador, vinculado ao cliente, que possui conhecimentos práticos sobre a temática do evento e (ou) sobre o grupo de educandos que será beneficiado pelo evento e suas necessidades de TD&E, de modo a auxiliar nas decisões de conteúdo/forma da solução instrucional, junto à equipe pedagógica do Centresaf/CE. Podendo ser, inclusive, um dos educandos a ser beneficiado pelo evento.</p>	

Já a seção 2, dedicada inteiramente a caracterizar a necessidade educacional, tem como destaque os componentes 2.4, 2.5 e 2.6 (ver Figura 7), identificando, respectivamente: o canal pelo qual o cliente percebeu a necessidade educacional; a vinculação da necessidade ao alcance da estratégia organizacional; a vinculação da solução instrucional a um plano educacional estruturado do cliente.

Figura 7 – FSE: identificação do canal de percepção da necessidade, identificação do alinhamento estratégico e do alinhamento com PAC

<p>2.4. Como foi percebida a necessidade de realização do Evento?</p> <p><input type="radio"/> VIA PESQUISA: Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT)</p> <p><input type="radio"/> VIA INDICAÇÃO: Análise Ambiental e Gerencial</p> <p><input checked="" type="radio"/> VIA MUDANÇA: Demanda Emergente Não Prevista</p> <p><input type="radio"/> OUTRO: _____</p>	
<p>2.5. O Órgão solicitante possui Planejamento Estratégico? Se sim, a que Diretriz/Objetivo/Meta está alinhado o Evento?</p> <p>_____</p>	
<p>2.6. Alinhamento do Evento ao Plano Anual de Capacitação – PAC:</p> <p><input type="radio"/> O Órgão possui PAC e o referido Evento está alinhado a ele.</p> <p><input type="radio"/> O Órgão possui PAC, mas o referido Evento não está alinhado a ele.</p> <p><input type="radio"/> O Órgão não possui PAC e nem pretende elaborar um nos próximos dois anos.</p>	

Fonte: FSE do Centresaf/CE (2016)

Figura 8 – FSE: alinhamento de conteúdos a capacidades mensuráveis

<p>2.9. Considerando que o Evento introduzirá mudanças no desempenho dos beneficiados, é necessário projetar o perfil do egresso, indicando o que eles deverão ser capazes de fazer ao término do Evento (coluna esquerda).</p> <p>2.10. Também é necessário destacar quais conteúdos (coluna direita) serão necessários para que cada uma dessas capacidades seja construída.</p>	
<p>Capacidade 1:</p> <p>_____</p>	<p>Conteúdos Associados:</p> <p>_____</p>
<p>Capacidade 2:</p> <p>_____</p>	<p>Conteúdos Associados:</p> <p>_____</p>

Fonte: FSE do Centresaf/CE (2016)

A seção 2 (ver Figura 8) também suscita os clientes a fazerem indicações mais orientadas a capacidades, em termos mais mensuráveis do que a mera indicação de conteúdos, feita habitualmente pelos clientes.

As seções 3 e 4 não são explicitadas aqui, dado o caráter mais administrativo destas, sem relação direta com o objetivo deste trabalho.

Por fim, cumpre registrar (ainda que penosamente) que, apesar de desenvolvido semanas após a fórmula de objetivos (tendo em vista ação complementar), e aprovado pela diretoria regional, o referido FSE não fora implementado até o presente. Considerando-se que sua aplicação demandaria mudanças no processo cristalizado há décadas, especialmente no relacionamento com o cliente, julgou-se necessária reunião com os principais demandantes, para o estabelecimento de um acordo de mútua cooperação acerca das novas práticas educacionais do Centresaf/CE, fato este que nunca ocorreu.

3.3 Identificando a necessidade real mediante aplicação do FIPT

3.3.1 Histórico e proposta da criação do FIPT

A terceira estratégia mobilizada pelo presente autor nesse sentido, foi esboçada inicialmente como um formulário online que levantasse informações genéricas sobre idade, formação acadêmica e experiência do educando com o tema do evento. A medida diagnóstica foi sendo maturada (junho a outubro de 2016) e tornando-se complexa até adquirir o formato atual, intitulada FIPT.

Apesar de desenhado em junho de 2016, as bases para a construção do FIPT foram lançadas em janeiro do mesmo ano, quando após duas décadas de existência a coordenação pedagógica do Centresaf/CE é instituída e passa a atuar segundo um plano de trabalho tangível. A proposta e a estrutura do FIPT materializam quatro compromissos assumidos pela coordenação pedagógica nesse plano de trabalho, disposto em seu documento constituinte, intitulado “Instituição da Coordenação Pedagógica e outras providências na Esaf/CE”.

13. Orientar a elaboração dos projetos pedagógicos dos eventos educacionais realizados pelas células de Capacitação, Educação para a Cidadania e Pós-Graduação, **auxiliando na identificação das necessidades** dos clientes/parceiros e na planificação da solução instrucional.

14. Orientar os educadores corporativos da Esaf/CE para a elaboração de Planos de Aula **direcionados para o atendimento das expectativas e necessidades** dos clientes/parceiros solicitantes de eventos educacionais, por meio de Reunião de Plano de Aula ou outro momento que atenda a este fim.

No âmbito do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem Corporativa (APRENDA+):

20. Garantir ao educando **ferramentas de identificação de seu estilo de aprendizagem** (conforme contribuições de Kolb), proporcionando-lhe a compreensão sobre sua forma de aprender, e permitindo assim, que ele assuma a responsabilidade de sua aprendizagem e possa organizá-la em função de seu melhor aproveitamento.

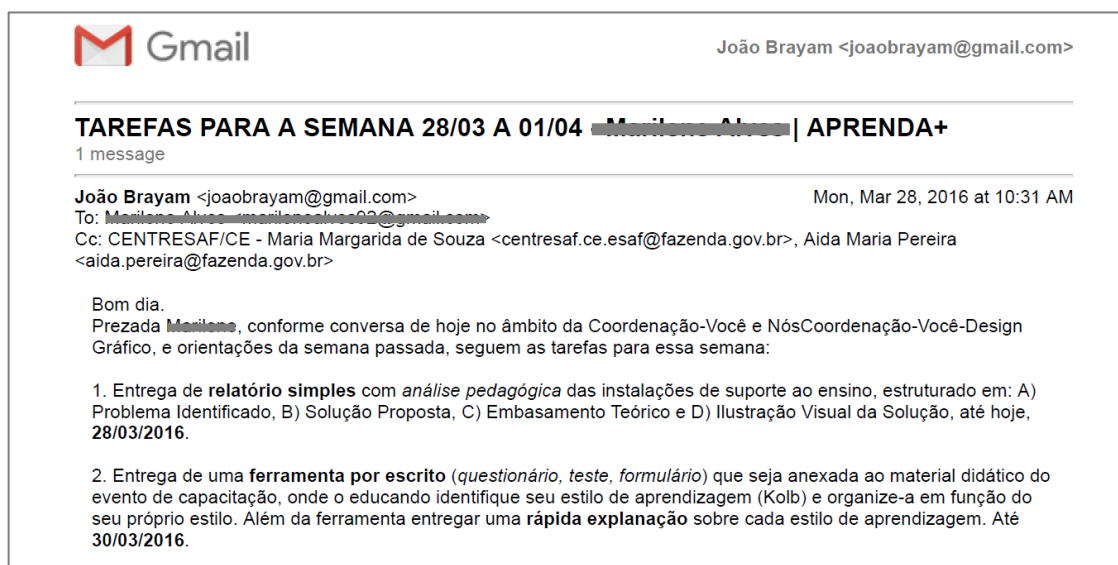
No âmbito do Programa de Avaliação dos Resultados Educacionais (RESULTTE):

22. Consolidar o processo avaliativo na Esaf/CE por meio:

a) da **implantação da avaliação com função diagnóstica** sobre os eventos educacionais; (FREITAS, SOUZA e PEREIRA, 2016, p. 5-6, grifo nosso).

Nesse movimento, em 28/03/2016 (ver Figura 9) é cogitada a criação de um instrumento que sintetizasse um autoteste de estilos de aprendizagem do educando, permitindo-o compreender de que forma poderia potencializar sua aprendizagem durante o evento educacional, orientando-o para um melhor aproveitamento de suas estratégias cognitivas. No entanto, a tarefa não fora atendida e apesar da ampliação do prazo para 15/04/2016, o referido autoteste, bem como sua nota explicativa não foram entregues.

Figura 9 – Registro de email com solicitação da criação de autoteste de estilos de aprendizagem



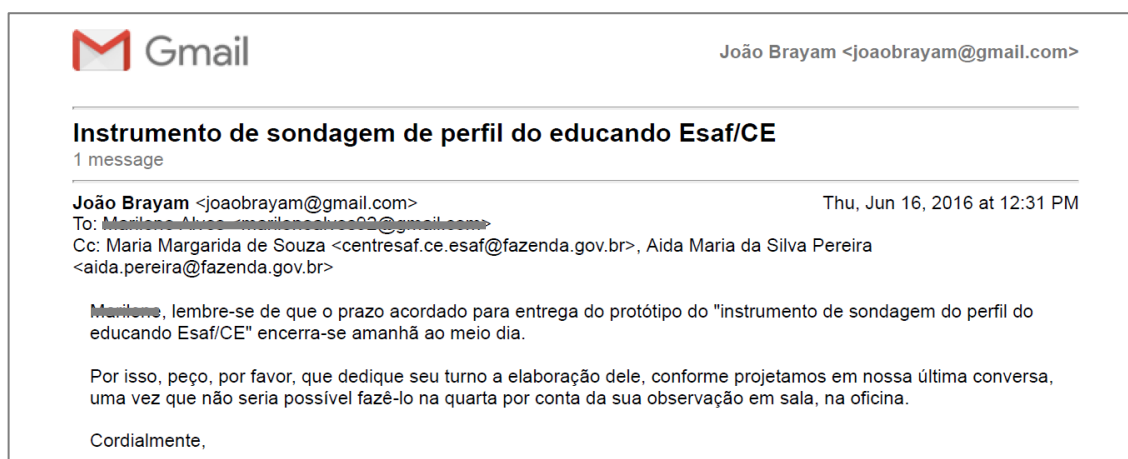
Fonte: Gmail (2016)

Dez semanas depois, no início de junho, alargada a compreensão da importância de se ter uma imagem clara do perfil do educando na elaboração dos planos de aula dos eventos educacionais, propõe-se a criação de um instrumento de sondagem para este fim. Após duas semanas, em 16/06/2016 (ver Figura 10), constata-se mais uma irresolução da demanda.

Seguidamente a pessoa encarregada de desenvolver tal protótipo, no âmbito do APRENDA+, desliga-se do Centresaf/CE e a tarefa de elaborar um instrumento diagnóstico

sobre os educandos dos eventos educacionais é assumida pelo presente autor, no âmbito de sua liderança do RESULTE. Assim, em 27/06/2016 (ver Figura 11) a primeira versão do FIPT é criada e aplicada para um curso sobre o sistema federal SCDP – singularmente porque o curso exigia conhecimento específico sobre o sistema e necessitou-se identificar o nível de familiaridade dos educandos com este.

Figura 10 – Registro de email com solicitação da criação de instrumento de sondagem do perfil do educando



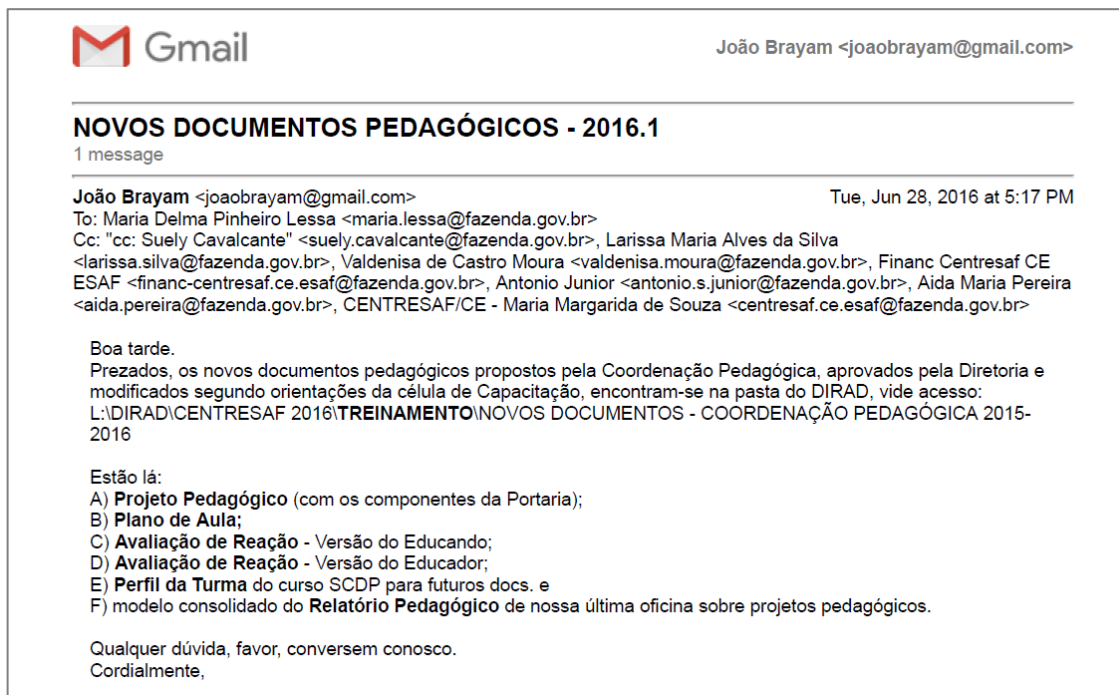
Fonte: Gmail (2016)

Figura 11 – Registro de email com envio do primeiro FIPT criado



Fonte: Gmail (2016)

Figura 12 – Registro de email com instituição do FIPT como instrumento pedagógico padrão



Fonte: Gmail (2016)

Figura 13 – Instituição do modelo definitivo do FIPT



Fonte: Gmail (2016)

No dia seguinte, em 28/06/2016 (ver Figura 12) o FIPT é instituído e, socializado com a equipe interna como mais um dos novos produtos pedagógicos implementados no primeiro semestre daquele ano. Tendo-se passado quatro meses e meio, após várias aplicações aos diversos eventos educacionais do período, o FIPT torna-se mais complexo e incorpora a seção 2, que identifica os estilos de aprendizagem dos educandos. Em 04/11/2016 (ver Figura 13) institui-se o modelo definitivo e são encaminhadas orientações para sua correta aplicação. É também padronizado o relatório que consolida as informações do FIPT.

3.3.2 Estrutura interna do FIPT


Visto que foram assinalados os motivos e histórico de construção do FIPT, passa-se a seguir a caracterizá-lo enquanto instrumento de avaliação de necessidades de treinamento do Centresaf/CE.

O FIPT é um formulário online – hospedado em nuvem através do aplicativo *Google Forms™*, enviado antecipadamente aos educandos inscritos em eventos educacionais do Centresaf/CE (especialmente em cursos), composto por três seções (páginas) com diferentes finalidades que, unidas, fornecem visão geral sobre as principais características individuais da turma-público de um evento. As informações coletadas através do FIPT são consolidadas em relatório através do documento RIPT, que é utilizado na retificação/validação do projeto pedagógico esboçado para o evento e posteriormente encaminhado ao educador responsável pela turma, a fim de que utilize-o na definição de objetivos de aprendizagem, de técnicas de ensino e de métodos de avaliação próprios ao perfil de turma identificado. A coordenação pedagógica do Centresaf/CE atua ainda no sentido de validar a congruência de estratégias organizadas pelo educador no documento Plano de Aula, orientando-se pelo objetivo geral do evento e pelo perfil de turma identificado.


O formulário possui identidade visual própria e apresenta instruções em todo o seu corpo, como se observa no cabeçalho da Figura 14, de um evento demandado pela Superintendência Regional da Receita Federal do Brasil na 3ª Região Fiscal (SRRF03).

Neste espaço, a única alteração do cabeçalho ocorre em função da data para a resposta (geralmente os educandos possuem sete dias para responder) e do contato do coordenador administrativo do evento. A padronização e variabilidade mínima possível são perseguidas para consolidar a identidade do formulário e garantir a segurança de análises comparadas entre distintos eventos.

Figura 14 – Cabeçalho de um FIPT para evento da Receita Federal



 Ministério da Fazenda
 Escola de Administração Fazendária
 Centro Regional de Treinamento no Ceará - **Centresaf/CE**



Formulário de Identificação
 do Perfil da Turma

Ev. 82: "Encontro de Gestão de Pessoas"

Ao programar um evento educacional, o Centresaf/CE tem em vista contribuir da melhor maneira para a formação dos servidores de seus clientes/parceiros e corresponder ao atendimento de suas expectativas.

Por isso, consideramos fundamental conhecer nossos educandos para que possamos proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa, com base em suas principais características pessoais/educacionais.

Nesse sentido, pedimos que você dedique alguns minutos do seu tempo para responder este pequeno formulário até o dia 25/11. Qualquer dúvida, por favor, entre em contato conosco:
 Email: suely.cavalcante@fazenda.gov.br | Telefone: (85) 3878-3113

*Obrigatório

Fonte: Google Forms™ (2016)

Assim, a primeira seção (página) do FIPT denominada “Identificação Geral do Educando” é composta por seis perguntas padrões, que:

- a) identificam variáveis como sexo; idade; nível de formação concluído; função exercida/cargo ocupado atualmente; última vez que cursou/estudou sobre o tema central do evento e;
- b) levanta expectativas idealizadas ou objetivadas sobre a participação no evento: motivo/necessidade de sua indicação, por seu superior, a participar do evento.

Interessante destacar que esta última pergunta possui relevante papel na mensuração da percepção que educando/chefia traz acerca da necessidade do evento, pois comumente foram identificados casos em que os educandos eram indicados a participarem do evento sem saberem ao certo o que se esperava deles, não havendo projeção de expectativas claras para o “pós-evento”. Além de importar para a avaliação da efetividade do evento, ter clara e compartilhada as expectativas quanto aos resultados do evento, traz impacto imediato sobre a aprendizagem desses educandos, pois sem o reconhecimento de uma necessidade real a ser superada através do evento (esforço instrucional), o educando pode ter dificuldades em dar sentido à proposta pedagógica e orientar-se para atender expectativas de um desempenho melhorado.

Ainda sobre esta seção são admitidas mais duas perguntas, uma sobre a “organização onde trabalha” – para os casos de eventos abertos, onde há múltiplas organizações interessadas e participantes e, outra pergunta sobre o “usuário/perfil do educando em determinados sistemas” – quando o evento, geralmente treinamentos, trata de sistemas no qual é preciso identificar o acesso e módulo de uso próprio de cada educando, com perfis e atribuições diferentes.

Já na segunda seção (página), “Identificação do Estilo de Aprendizagem do Educando” (ver Figura 15), o educando realiza um teste baseado no *The Kolb Learning Style Inventory* (KOLB & KOLB, 2005), traduzido e amplamente conhecido/reproduzido no ambiente web, atribuído a Luís Aguilar (Professor da Universidade de Montreal) e disposto no acervo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para o curso de especialização em engenharia da produção.

No FIPT o teste foi organizado em nove conjuntos de quatro expressões cada, cabendo ao educando ordená-las em seu respectivo conjunto, atribuindo notas de quatro a um, em ordem decrescente, sendo “4” para aquela que melhor caracterizar a sua maneira de aprender e “1” para aquela que pior caracterizar, assinalando um número diferente para cada uma das expressões. No conjunto sete, por exemplo, temos as seguintes expressões: “Me oriento para o presente” / “Refliro” / “Projeto-me no futuro” / “Sou pragmático (coloco em prática)”.

Figura 15 – Seção 2 do FIPT: estilos de aprendizagem

II) Identificação do Estilo de Aprendizagem do Educando

Esta seção é composta por um teste (não há respostas certas ou erradas) que objetiva identificar seu estilo de aprendizagem, através da assinalação dos aspectos que você mais valoriza no processo de aprendizagem.

Abaixo você encontrará 9 conjuntos de 4 expressões cada.

Você deverá ordenar as expressões de cada conjunto, assinalando com "4" aquela que melhor caracterizar a sua maneira de aprender e, com um "1" aquela que pior caracterizar. Atribua um número diferente para cada uma das quatro expressões de cada conjunto.

Conjunto de expressões 1 *

	escolho	experimento	envolvo-me	sou prático
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conjunto de expressões 2 *

Fonte: Google Forms™ (2016)

O teste revela o estilo individual de aprendizagem (EIA), lançando luz sobre as estratégias de percepção e processamento da experiência mobilizadas por educandos com estilos Convergente, Divergente, Assimilador e Acomodador. Essas informações orientam o planejamento didático do educador, mas também são fundamentais ao educando, convergindo para a consecução de uma das competências da coordenação pedagógica do Centresaf/CE, conforme anteriormente citado.

Foram esboçadas à época (2016), sem continuidade, ações que buscavam garantir, ainda, feedback instantâneo ao educando quanto ao seu estilo individual de aprendizagem, bem como material explicativo que o orientasse a mobilizar organizadamente técnicas de estudo reforçadoras de seu estilo próprio.

Por fim, o FIPT realiza na última seção (página), “Identificação do Nível de Familiaridade do Educando com o Tema” (ver Figura 16), uma sucinta avaliação de aprendizagem, composta de três perguntas, no máximo – orientada ao objetivo geral do evento educacional e buscando verificar o nível de aprendizagem atual dos educandos (antes da intervenção instrucional), sendo a única seção variante a cada evento e projeto *ad hoc*. A elaboração do teste pauta-se na bidimensionalidade do domínio cognitivo explorada por Benjamin Bloom et al. (1956) e revisada por Anderson (2001), em sua taxonomia dos objetivos educacionais, quanto ao tipo de conhecimento (efetivo, conceitual, procedural, metacognitivo) e quanto aos níveis estruturantes da aprendizagem (lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar, criar).

Figura 16 – Seção 3 do FIPT: avaliação de aprendizagem

III) Identificação do Nível de Familiaridade do Educando com o Tema

Esta última seção é composta por um teste que objetiva identificar quão familiarizada(o) você está com o tema do evento. Por isso, responda de acordo com os seus conhecimentos atuais, sem consulta a materiais.

1. Considere suas três características de personalidade e assinale o temperamento que melhor

Fonte: Google Forms™ (2016)

Ao longo das aplicações, tem-se verificado a importância dessa avaliação de aprendizagem “pré-evento”, pois, por poder demarcar domínios anteriores à intervenção instrucional pode subsidiar avaliação que, comparando os domínios pré e pós-evento, atribua o valor agregado ao educando, em face do novo desempenho melhorado – decorrente da solução instrucional com que foi beneficiado. Estratégia a ser explorada por estudos futuros.

3.3.3 *Substrato teórico-conceitual do FIPT*

David Kolb e Benjamin Bloom – autores incorporados às diretrizes educacionais da Esaf, em seu PPP – sustentam teórico-metodologicamente a operacionalização do FIPT, no âmbito da Educação. No entanto, como esse instrumento se insere no âmbito das pesquisas e práticas próprias da área de TD&E, especificamente na Avaliação de Necessidades?

Para responder a essa questão, recorre-se aos achados da Psicologia Organizacional reunidos na obra “Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas”, de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006), dada a solidez de três décadas de pesquisas integradas no livro, sua grande representatividade no cenário latino-americano e sua abrangência conceitual e metodológica sobre a ciência do treinamento.

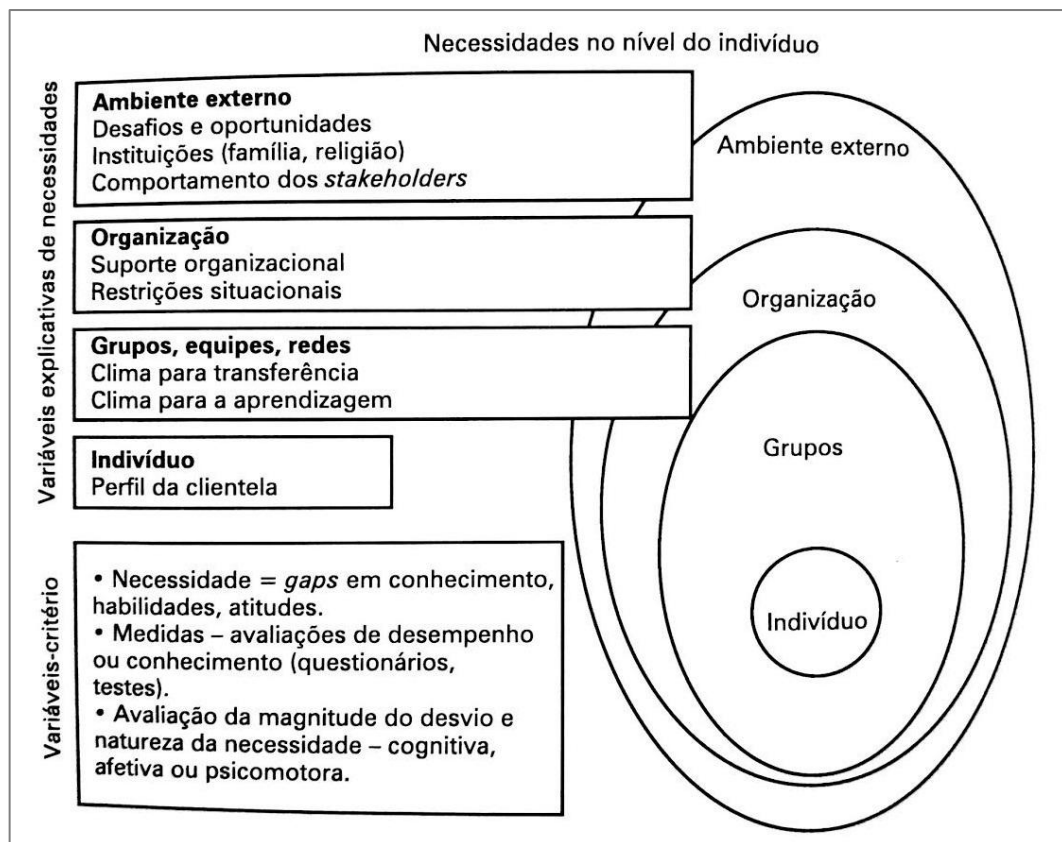
Inicialmente, cabe precisar o que viriam a ser necessidades de treinamento. Sobre isso, a referida obra considera “necessidades como (gaps) hiatos de competências, descritos em termos de CHAs” (ABBAD, FREITAS e PILATI In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 247), podendo ser detectadas “em diferentes níveis: organização, tarefas (grupos, equipes, células de trabalho, redes) e indivíduos” (Id., p. 246).

Essa descrição da necessidade em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, apesar de requerida aos clientes do Centresaf/CE por meio do formulário de solicitação de evento, encontra obstáculos para sua consecução haja vista todos os fatores denunciados anteriormente. Dado que, “na prática vigente, pelo fato de as organizações, em sua maioria, não contarem com processos sistemáticos e bem-estruturados de avaliação de necessidades” (MENESES, ABBAD, ZERBINI e LACERDA In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 422), essa tarefa é assumida pelo Centresaf/CE a medida que mobiliza o FIPT no rastreamento dessas necessidades supostas apontadas pelos clientes, operando um contraste entre estas e aquelas realmente identificadas através de sua aplicação junto aos educandos-alvo da intervenção instrucional.

Considerando que o efeito do treinamento “deveria ser examinado pela avaliação de desempenho desse funcionário [educando], comparando sua capacidade de trabalho antes e depois do treinamento, em relação aos padrões organizacionais de eficiência e qualidade” (ABBAD, FREITAS e PILATI In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 238), conclui-se que o FIPT, além de seu potencial suportivo à etapa de planificação (elucidado a seguir), concorre para a avaliação de efetividade do evento, pois realiza tal avaliação prévia, de um contexto pré-treinamento.

Consoante sua estrutura de análise, o FIPT é categorizado como instrumento de avaliação de necessidades de treinamento no nível do indivíduo, integrando todas as variáveis-critério e a variável explicativa “Perfil da clientela”, como se observa na Figura 17, atendendo ao regramento conceitual-metodológico de que “uma avaliação de necessidades de TD&E deveria, pois, fundamentar suas investigações em modelo que incluísse (...) características da clientela” (Id., p. 239).

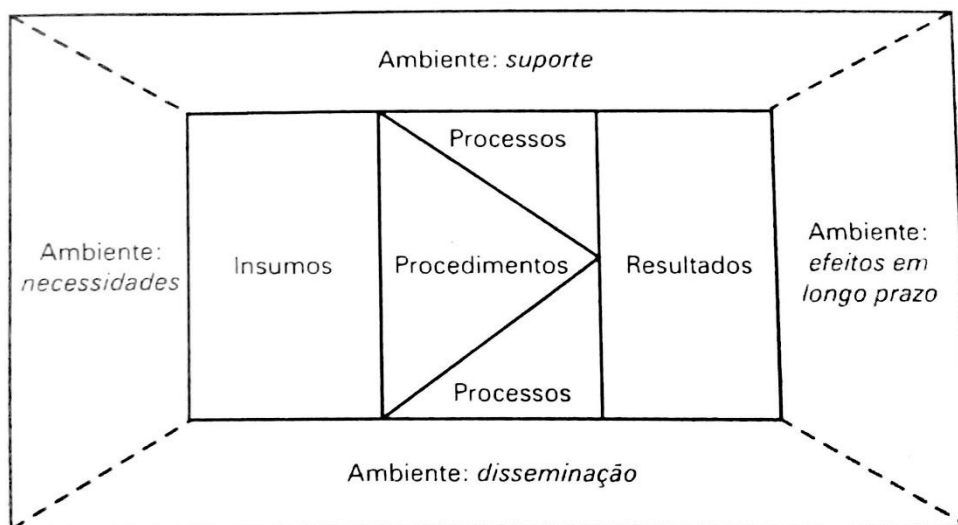
Figura 17 – Representação esquemática da avaliação de necessidades no nível do indivíduo



Fonte: Abbad, Freitas e Pilati (In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006)

No plano do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), proposto por Borges-Andrade (1986) e adotado pela Esaf em 2016 em substituição à Avaliação da Formação (KIRKPATRICK, 1959), o FIPT com sua interface centrada em características da clientela, abrange os componentes “Insumos” e “Necessidades” (ver Figura 18), por abarcar, respectivamente, “fatores físicos e sociais, bem como aos estados comportamentais associados aos participantes, anteriores à realização da ação educacional” (MENESES, ABBAD, ZERBINI e LACERDA In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 425).

Figura 18 – Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)



Fonte: Borges-Andrade (In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006)

3.3.3.1 Fundamentos do enfoque individual da avaliação de necessidades no FIPT

A centralidade do perfil da clientela no FIPT aponta-se nos questionamentos de pesquisadores e profissionais de TD&E acerca da influência das manifestações de diferenças individuais em eventos educacionais. Refletindo acerca dessa relação, Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 424) indagam:

Se nossa tarefa como profissionais responsáveis é garantir o sucesso das ações educacionais oferecidas pelas organizações, o que fazer para garantir a equidade de oportunidades, de modo que indivíduos com diferentes perfis pessoais, cognitivos e motivacionais consigam efetivamente aproveitar os treinamentos de que participam?

Ao que respondem:

(...) o profissional de TD&E precisa conhecer hábitos de vida e características dos aprendizes, suas expectativas, motivações, interesses e metas. (Id., p. 423)

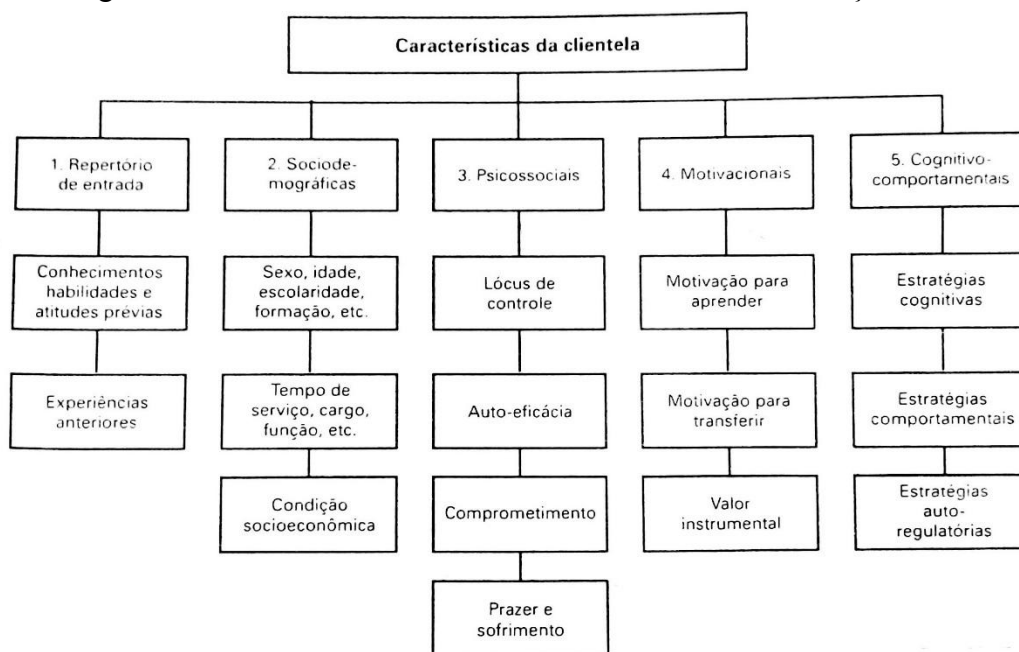
(...) É nesse sentido que os planejadores precisam levar em conta os repertórios de entrada dos participantes, em termos de conhecimentos e habilidades prévios, ao avaliarem suas necessidades de TD&E. (Id. Ibidem)

Visto que:

Conhecer previamente essas características pode auxiliar os responsáveis pelas ações de desenvolvimento humano nas organizações a selecionarem os conjuntos de estratégias e meios instrucionais necessários para que todos os participantes atinjam altos níveis de aprendizagem e de transferência do aprendido para o trabalho. (Id., p. 425)

Baseando-se no modelo IMPACT de avaliação de treinamento (ABBAD, 1999), estes autores propõem cinco medidas de características da clientela (ver Figura 19), das quais quatro são contempladas pelo FIPT.

Figura 19 – Medidas de características da clientela em avaliação de TD&E



Fonte: Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006)

3.3.3.1.1 Características do repertório de entrada da clientela no FIPT

As características do repertório de entrada referem-se “ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e experiências adquiridas pelo participante antes do treinamento” (Id., p. 424). No FIPT, elas estão localizadas: na seção 1, com a identificação da última experiência do participante em curso/estudo sobre o tema central do evento; e na seção 3, com a realização do teste que avalia conhecimentos prévios dos educandos e em certos casos, habilidades e atitudes através de testes padronizados (não psicológicos). Os testes podem ainda remeter-se a um grupo de indicadores de comportamentos como assertividade, estilo comunicativo e interação em equipes, por exemplo. Cumpre registrar que o teste aplicado por meio do FIPT diverge das práticas correntes (registradas) em que o próprio educando avalia seus CHAs e sinaliza deficiências de domínio ou tem seu desempenho avaliado por outros (chefes, pares, colegas), em questionários de auto ou heteroavaliação.

Segundo os autores, “sem essas informações sobre a clientela, corre-se o risco de oferecermos cursos a pessoas que dele não necessitam ou ainda de deixarmos de oferecê-los para aqueles que realmente dele necessitam” (Id., p. 426). De igual modo, os autores alertam da necessidade de se identificar perfis de entrada para estabelecer um processo cientificamente válido de avaliação do resultado de um treinamento, pois “se não tivermos

pré-teste, como poderemos atribuir ao treinamento a aprendizagem e a transferência de treinamento?” (Id. Ibidem).

A não identificação desse repertório de entrada também apresenta implicações para o trabalho do instrutor, que sem um conhecimento prévio do perfil da turma, se ver obrigado a “desdobrar-se em tantos quantos forem os perfis dos seus alunos”, a medida que forem (e se forem) identificados no decorrer do treinamento (Id. Ibidem). Nessa circunstância, “é muito pouco provável que as necessidades e as expectativas dos participantes em relação às competências e aos conteúdos previstos na ação sejam efetivamente satisfeitas” (Id., p. 428).

3.3.3.1.2 Características sociodemográficas da clientela no FIPT

As características sociodemográficas da clientela estão “relacionadas ao perfil fisionômico da clientela (sexo, idade, escolaridade, condição socioeconômica) e ao perfil profissional e funcional do participante (profissão, tempo de serviço, função, cargo, lotação)” (Id., p. 424).

Ilustrando os efeitos dessas características sobre o treinamento, os autores citam relatos científicos, como a pesquisa de Rodrigues (2000), na qual constata-se que

indivíduos com maior escolaridade e lotados na área administrativa de uma determinada organização alcançaram índices menores de impacto do treinamento no trabalho do que aqueles com menor escolaridade e integrantes da área fim da empresa pesquisada. (Id., p. 429).

Tais características estão integralmente localizadas na seção 1 do FIPT, excetuando-se a condição socioeconômica e a profissão, esta última dispensada pela identificação de cargo/função do educando.

3.3.3.1.3 Características motivacionais da clientela no FIPT

As características motivacionais da clientela abarcam “a motivação para aprender e para transferir aprendizagens e o valor instrumental da ação educacional” (Id., p. 424). Das três variáveis integrantes da teoria motivacional que sustenta essa medida da clientela, o FIPT atende aquela referente à “expectância” (VROOM, 1964), que remete “à estimativa [do participante] de que o esforço individual resultará em um desempenho bem-sucedido ou a chance de que esse desempenho produza o resultado esperado” (Id., p. 434). Tal estimativa pode ser mensurada através da resposta à pergunta da seção 1, que questiona o participante sobre o motivo/necessidade pelo qual ele foi indicado a participar do evento. O participante é

orientado a apontar o motivo que julga ter ensejado sua indicação, caso quem tenha lhe indicado não tenha esclarecido sobre. Diante de sua indicação para o treinamento “o indivíduo formula expectativas cognitivas a respeito dos efeitos decorrentes de seus próprios comportamentos e do valor que atribui a cada um desses efeitos” (Id. *Ibidem*).

Os autores assinalam que estudos já comprovaram que

a motivação dos participantes para aprender e participar de programas de TD&E afeta a aquisição e a retenção de conhecimentos, assim como sua intenção em transferir as novas habilidades para o trabalho. Participantes que possuem maior motivação pré-treinamento demonstram maior aprendizagem. (Id. p. 433)

Ponderando sobre o desafio do alinhamento de expectativas dos participantes, os autores asseveram que “programas que não estejam relacionados a resultados futuros, almejados pela pessoa, poderão não alcançar seus objetivos” (Id., p. 434).

3.3.3.1.4 Características cognitivo-comportamentais da clientela no FIPT

Finalmente, as características cognitivo-comportamentais da clientela “dizem respeito a estratégias cognitivas e comportamentais e auto-regulatórias utilizadas pelo participante para aprender” (Id., p. 425). Tendo em conta a proposta do Centresaf/CE de oferecer soluções educacionais *ad hoc*, a identificação de tais características apresenta-se como fundamental, pois “a criação de treinamentos (...) adaptados ao perfil da clientela, desta maneira, depende da análise dos seus hábitos de estudos, preferências e estratégias de aprendizagem” (Id., p. 435), uma vez que “facilita a escolhas de meios e estratégias de ensino mais adequadas aos interesses dos participantes” (Id., p. 436).

Nesse sentido, “estilos de aprendizagem são as preferências do estudante referentes aos aspetos contextuais e as maneiras de estudar. (...) [e] estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados pelos indivíduos para tornar a aprendizagem bem-sucedida (Id., p. 436 e 437). Ambas características são identificadas através da seção 2, por meio do teste de estilo individual de aprendizagem de David Kolb, conforme anteriormente assinalado.

Adiante, apresentam-se resultados da aplicação do FIPT que exemplificam suas potencialidades e limites, demarcados ao longo deste trabalho.

4 RESULTADOS DE APLICAÇÃO DO FIPT

Apoiando-se nas discussões que caracterizaram o contexto de provocação do FIPT e classificaram sua proposição no plano conceitual-metodológico, apresenta-se a seguir os resultados de aplicação desse instrumento em um evento educacional, realizado em novembro de 2016, período imediato à nova estruturação do FIPT em 3 seções.

Trata-se de um curso aberto (com múltiplas organizações clientes), denominado “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos”, realizado nos dias 24 e 25/11/2016, com 27 participantes e o objetivo abaixo (ver Figura 20):

Figura 20 – Objetivo geral do curso Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos

FÓRMULA PARA ELABORAÇÃO DO OBJETIVO GERAL	
Perguntas Norteadoras	Descrição textual do objetivo geral
1. O que se pretende fazer com os educandos?	Orientar
2. Quem são os educandos?	o participante
3. Em que se espera trabalhar com eles?	quanto às sanções administrativas cabíveis em contratos e licitações, destacando seus tipos e rito procedimental específico para aplicação,
4. Para que se quer trabalhar isso com eles?	de modo que ele seja capaz de: a) reconhecer a aplicação de sanção como um poder-dever da Administração; b) compreender as modalidades de sanção, a graduação das penas e seus efeitos; c) instaurar processo sancionador em atendimento às fases do regramento legal.

Fonte: Projeto Pedagógico do Evento (2016)

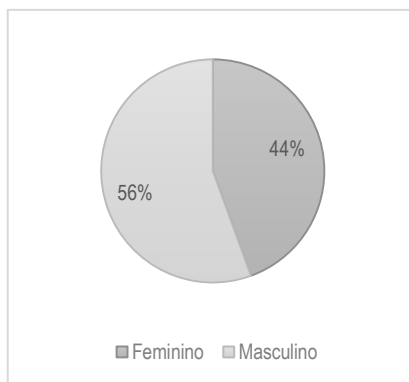
4.1 Resultados da seção 1 “Identificação Geral do Educando”

Esta seção, composta por sete perguntas compreende três tipos de características da clientela. As perguntas de 1 a 5 referem-se às características sociodemográficas e reúnem dados do sexo, nível de formação, idade, organização onde trabalha e função/cargo do educando. A pergunta 6 refere-se às características motivacionais, caracterizando a motivação de participação do educando no evento. E a pergunta 7, referente às características do repertório de entrada, identifica a última vez que o educando cursou ou estudou sobre o tema central do evento.

Em linhas gerais, esta seção do FIPT para o referido curso aponta uma turma com pequena predominância masculina (56%), composta por graduados (67%), com idade entre 31 a 40 anos (67%), com lotação na Receita Federal (41%), ocupando posições de assistência administrativa básica (39%) e com 1/3 de educandos que nunca estudaram ou se capacitaram

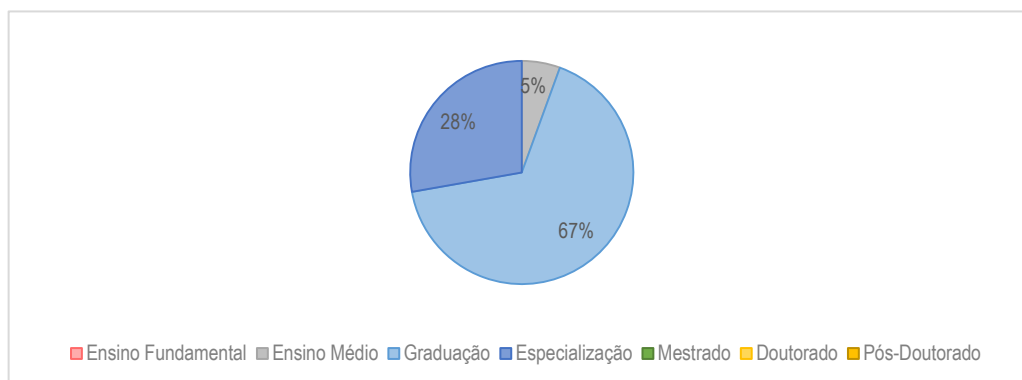
no tema (embora 50% dos participantes do total, na soma de quatro estratos, informem ter estudado/cursado sobre, em período de até um ano anterior ao evento). Os demais estratos das perguntas são apresentados a seguir.

Gráfico 1 – Sexo dos participantes



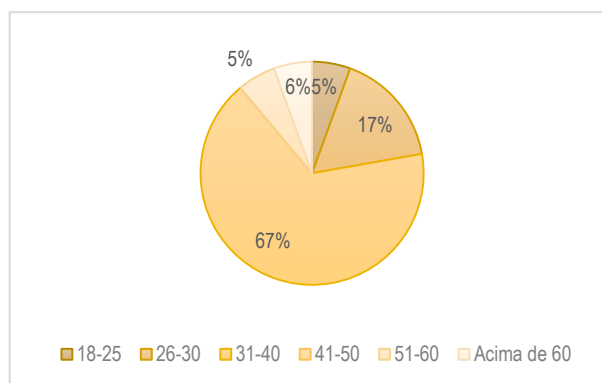
Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Gráfico 2 – Nível de formação dos participantes



Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Gráfico 3 – Idade (em anos) dos participantes



Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Além da Receita Federal, os educandos da turma apresentaram lotação na Superintendência de Administração do Ministério da Fazenda no estado de Alagoas (17,5%), na Universidade Federal de Rondônia (17,5%), na Marinha do Brasil (12%), na Superintendência Regional do Trabalho e Emprego em Goiás e, no Instituto Federal Baiano, com 6% cada.

As posições de assistência administrativa básica – compostas pelos cargos de Assistente Técnico Administrativo e Assistente em Administração – são seguidas por Analista Técnico-Administrativo (17%), Pregoeiro (17%), Administrador (11%), Chefe de Logística (11%) e Sargento (5%).

Embora pareça explícita a importância de se conhecer esses dados para a etapa de planificação instrucional, a literatura nacional e internacional denuncia que as características sociodemográficas “na maioria das vezes são utilizadas unicamente como fontes de controle estatístico” (MENESES, ABBAD, ZERBINI e LACERDA In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 429) nas práticas de TD&E. No âmbito dos estudos sobre TD&E também “quase não há pesquisa relacionando tais variáveis com efeitos de treinamentos” (Id. Ibidem).

Há, entretanto, duas características que destacam-se como as mais estudadas nessa correlação entre diferenças no processo de aprendizagem em função de características individuais sociodemográficas. Os estudos sobre o gênero apresentam divergências acerca da influência deste sobre os efeitos do treinamento, com resultados que variam entre uma distinção qualitativa e uma diferença não significativa. Já os estudos sobre a idade apresentam dados mais consistentes, evidenciando, dentre outros, uma relação negativa entre idade e aprendizagem, “de forma que indivíduos de mais idade aprendem menos do que os mais jovens” (Id. Ibidem).

Dado que no plano teórico “pouco se sabe ainda sobre as relações de características sociodemográficas com resultados de ações educacionais” (Id. Ibidem), há de se questionar como tais informações do educando podem ser aproveitadas pelo Centresaf/CE como insumos válidos para suas planificações. Para o Centresaf/CE tais características são utilizadas na definição de complexidade dos conteúdos da solução instrucional e na própria análise de viabilidade dessa solução. Por exemplo, quais diferenciações de conteúdos devem ser feitas para um curso gerencial em que 70% dos educandos da turma possuem formação a nível de doutorado?

Tais características permitem ainda ao Centresaf/CE, dada sua pretensão de soluções instrucionais *ad hoc*, propor situações de aprendizagem aproximadas da realidade do trabalho

dos educandos, em atenção às organizações onde estão lotados e suas posições ocupadas, especialmente em casos de eventos abertos, como no curso “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos”, em que há várias realidades organizacionais envolvidas e não apenas um órgão-cliente.

No caso em questão, há de se considerar, por exemplo, que os bens e serviços adquiridos pela Marinha divergem em muito daqueles adquiridos pelo IFBaiano – que por sua vez divergem daqueles adquiridos pela Superintendência do Trabalho, resultando em diversas situações contratuais e condicionalidades específicas que precisam ser pautadas pela solução instrucional, por meio de exemplos imediatos ou aproximados. Este compromisso do Centresaf/CE é sinalizado por um dos educandos do referido curso, quando afirma (na avaliação de reação) que dentre os pontos fortes do evento destaca-se a “Ampla exposição de exemplos e casos práticos. [E a] Participação de servidores de diversos Órgãos e entidades, trazendo diversidade de vivências” (REGED, 2016, p 16).

Partindo para as características motivacionais, dispostas na pergunta 6 da seção 1, na qual se indaga o motivo/necessidade que ensejou a participação do educando no evento, os resultados mostram dois grupos distintos de educandos: aquele formado por praticantes da gestão e (ou) fiscalização de contratos administrativos com relação direta na aplicação de penalidades e, aquele formado por não praticantes ou com relação mediata com a aplicação de penalidades. Nota-se no primeiro grupo uma expectativa mais precisa acerca de como a solução instrucional poderá resultar em um melhoramento do desempenho na função e de como ela pode atender a uma necessidade percebida pelo educando – como na instrução de processos por atraso no envio de documentação ou por atraso na entrega de materiais contratados, conforme verifica-se abaixo:

- Aplicação de penalidade em processos licitatórios. Auxiliar na elaboração de editais. Eventualmente realizo a **fiscalização de contratos**. Determinação do TCU para nos pregões eletrônicos sejam abertos processos de penalidade para empresas que descumprirem o disposto no edital, principalmente o não envio da documentação solicitada no tempo estabelecido ou mesmo abandono do certame.
- FUI INDICADA, PORQUE EXERÇO A FUNÇÃO DE **FISCAL DE CONTRATOS** NA ALFÂNDEGA DA XYZ (NOME FICTÍCIO) NO PORTO DO PECÉM. LOGO, PRECISO TER UM BOM CONHECIMENTO NA ÁREA DE APLICAÇÃO DE PENALIDADES.
- "Os processos de **penalidades contratuais** passam pela análise da Assessoria de Gabinete, antes de serem despachados pelo Superintendente. Além do mais, a execução de medidas sancionatórias passam necessariamente pela Assessoria, em grau de cumprimento ou de recurso administrativo."
- Atuamos nos processos de **sanção contratual**, tomando as decisões em 1ª instância, solicitando diligências, acompanhando prazos para apresentação de defesa e recursos.
- "Exercício da **Função de Pregoeiro** no Núcleo de Licitações da Esquadra; Capacitação do pessoal do setor no tema oferecido; Elevado número de empresas contratadas em razão dos objetos licitados;"

- Aqui na Alfândega do FGH (nome fictício) trabalho no setor de compras, principalmente com Cotações Eletrônicas, e existem casos de atrasos e não entregas de materiais que podem/devem ser aplicadas penalidades administrativas. também substituo, eventualmente, o **Gestor de contratos** desta Alfândega.
- Exerço o papel de **notificação de irregularidade contratual** para materiais de consumo, bem como, realizo a instrução de processos de aquisição e contratação na JKL (nome fictício).
- Atuo como **auxiliar do gestor de contratos e fiscal**. Sentimos necessidade de capacitação na área de fiscalização, especialmente na aplicação de sanções administrativas.
- Porque atuo na área da **fiscalização de contratos** e eventualmente faz se necessária a aplicação de penalidade aos contratados por descumprimento de cláusula contratual. Acredito que o evento será bastante esclarecedor, agregando muito conhecimento. (RIPT, 2016, grifo nosso – Citação *ipsis litteris*. Nomes trocados para não identificar respondentes e suas respectivas organizações/instituições).

No segundo grupo nota-se expectativas mais genéricas, como: “é preciso aperfeiçoar alguns para auxiliar em futuras contendas”; “é necessário aplicar penalidades aos licitantes e não sei como proceder”; “Necessidade de aplicação de penalidade a vierem (sic) a ocorrer”; “Adquirir maiores conhecimentos”.

- Atualmente assumi a **gestão de alguns contratos administrativos** complexos de prestação de serviço através de cessão de mão-de-obra como Vigilância e manutenção predial preciso me preparar para a aplicação de penalidades.
- A UASG a qual pertencço formaliza vários processos licitatórios, sendo órgão gerenciador de várias atas com um grande número de beneficiados. Com a crescente quantidade de contratos gerados através das Atas, surgiram vários questionamentos sobre **inexecução ou falha na entrega do bem/serviço**. Como Núcleo de Licitações que somos, é preciso aperfeiçoar alguns fulanos (nome fictício) para auxiliar em futuras contendas.
- Para aprender a realizar processos de aplicação de penalidades, pois trabalho no setor de licitações e em alguns casos é necessário **aplicar penalidades** aos licitantes e não sei como proceder.
- "Necessidade de **aplicação de penalidades** a vierem a ocorrer em licitações e possíveis contratos na âmbito da GHI (nome fictício)."
- Por ter relação com a função desempenhada no setor que, entre outras atividades relacionadas à logística, envolve a **gestão e fiscalização de contratos administrativos**, da qual a aplicação de penalidades faz parte.
- Por está localizada no Setor de Licitações e Contratos da RST (nome fictício) na Cidade X (nome fictício), responsável pela **instrução de processos administrativos** para aplicação de penalidades administrativas nas empresas que praticam conduta contrárias à execução dos contratos administrativos, regidos pela Lei Geral de Licitações e Contratos nº 8.666/93 e Lei do Pregão nº 10.520/02.
- Adquirir maiores conhecimentos sobre **penalidades de contrato**.
- Pois trabalho no setor onde são emitidas as portarias de penalidades aplicadas às empresas, assim como na análise dos recursos apresentados pelas mesmas.
- Capacitação na área de fiscal de contratos administrativos.
(RIPT, 2016, grifo nosso – Citação *ipsis litteris*. Nomes trocados para não identificar respondentes e suas respectivas organizações/instituições).

As respostas à pergunta 6 da primeira seção do FIPT permitiram, sem intenção a priori, inferir diferenças entre praticantes e não praticantes (àquela altura), embora a intencionalidade primária da pergunta seja reconhecer se há alinhamento informacional sobre as expectativas do evento e se ele parte de uma necessidade real percebida pelo educando e

articula-se com um quadro de desempenho melhorado.

Essas informações são importantes no desenho instrucional, pois apresentam-se nas pesquisas internacionais como fortes preditoras de sucesso individual em treinamento, sendo superiores, inclusive, às capacidades cognitivas e características demográficas da clientela, segundo Abbad, Pilati e Pantoja (2003).

Ainda segundo os autores Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 433), “Participantes que possuem maior motivação pré-treinamento demonstram maior aprendizagem e reações mais positivas frente a situações de TD&E”. Essa relação é corroborada pelos resultados do curso “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos”, pois antes do treinamento a grande maioria reconheceu no curso uma oportunidade de melhoria do desempenho (expectância) e, após o treinamento (através da avaliação de reação) reafirmou sua motivação (87% concordaram fortemente e 13% concordaram com a afirmativa “Estive motivado para participar do evento”), tendo assinalado elevado nível de satisfação com o evento (mesmos percentuais referentes à motivação).

Os autores também afirmam que “Participantes que tiveram suas expectativas e desejos pré-treinamento atendidos desenvolvem maior comprometimento pós-treinamento, auto-eficácia e motivação” (Id. Ibidem), outra relação reforçada pelos resultados do curso. Se antes do curso os educandos acreditavam e esperavam que a intervenção melhorasse seu desempenho, ao final do curso essa expectativa mostra-se atendida, pois todos concordaram que o evento contribuiu para a melhoria do desempenho funcional (91% concordaram fortemente e 9% concordaram). Como decorrência, há um pretense compromisso, ao menos declarado, do educando em disseminar o conteúdo do evento (com 83% concordando fortemente e 17% concordando com isso).

Assim, as relações da expectância sobre a reação às atividades do curso e do atendimento de expectativas sobre o comprometimento pós-evento mostraram-se presentes nos resultados do FIPT e da avaliação de reação do educando.

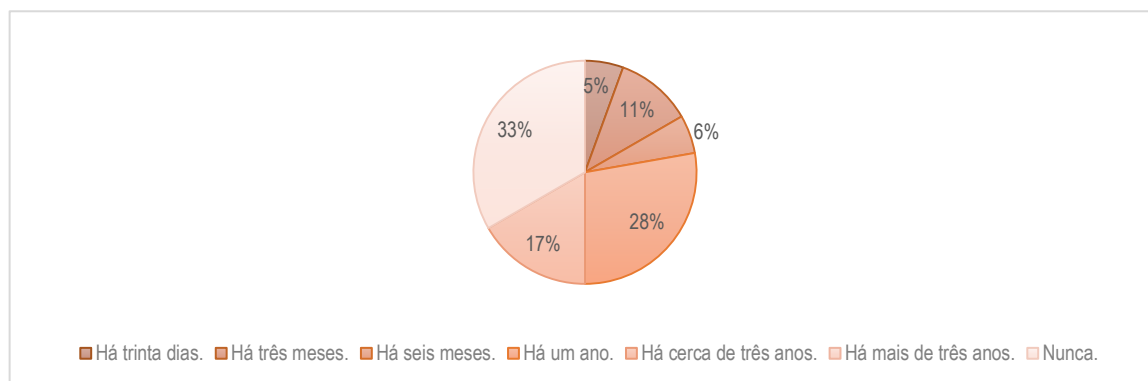
Conquanto percebe-se que as respostas dessa pergunta tragam um discurso institucional, orientado para interesses organizacionais, de melhoria do desempenho em função do esforço individual no treinamento (expectância), uma resposta à avaliação de reação acerca de possíveis críticas ao referido curso apresenta interesse individual mais explícito, revelando a variável de instrumentalidade do treinamento (crença de que haverá recompensa para o desempenho melhorado ou para o envolvimento no programa de

treinamento), ao sugerir a alteração da carga horária “para pelo menos 20h, pois menos que isso não conta para **progressão por qualificação**” (REGED, 2016, p.17, grifo nosso).

Por isso, considerando que o programa de TD&E apresenta um valor singular para cada educando (VROOM, 1964) porque pode representar o atendimento de um objetivo pessoal (valência; recompensas x metas pessoais), de um desempenho melhorado (expectância; esforço x desempenho), ou de uma recompensa (instrumentalidade; desempenho x recompensa), cabe ao Centresaf/CE, em parceria com os clientes demandantes, empregar esforços para “conferir instrumentalidade e aumentar a valência às ações de treinamento” (MENESES, ABBAD, ZERBINI e LACERDA In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 435). Além de investigar o interesse geral do educando em relação ao curso, é preciso “apresentar aos participantes o valor dos programas instrucionais (que ganhos se pode obter deles) para que estes se sintam motivados a participar dos programas de treinamento” (Id. Ibidem).

Por fim, a seção 1 “Identificação Geral do Educando” finda com a pergunta 7, acerca da última vez que o educando cursou/estudou sobre o tema central do evento, referindo-se às características do repertório de entrada da clientela, que no curso em questão apresentou os seguintes resultados (Ver Gráfico 4):

Gráfico 4 – Última experiência dos participantes com o tema do evento



Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Através dessa informação é possível deduzir a experiência do educando sobre o tema (que deverá ser pormenorizada em termos de CHA na seção 3, com a avaliação de aprendizagem). O Centresaf/CE pode utilizá-la ainda na análise de viabilidade da solução instrucional, por exemplo: quão viável é um curso de nível avançado para uma turma com 90% dos educandos que nunca estudaram ou cursaram sobre o objeto de ensino do treinamento? E o que fazer com uma turma na qual 70% dos participantes

cursaram/estudaram sobre o tema nos últimos três meses? Neste último, deve-se dar novos enfoques aos conteúdos, alterar seu nível de estruturação e complexidade ou recomendar a não participação deste grupo no treinamento? E os 20% que nunca cursaram/estudaram e os 10% que estudaram/cursaram há mais de três anos?

Por isso, é importante identificar experiências prévias do educando com o tema, para a formação de turmas mais ou menos homogêneas (geralmente requisitadas para treinamentos voltados para o domínio cognitivo), pois Abbad (1999) relata ter observado em várias situações de pesquisa que,

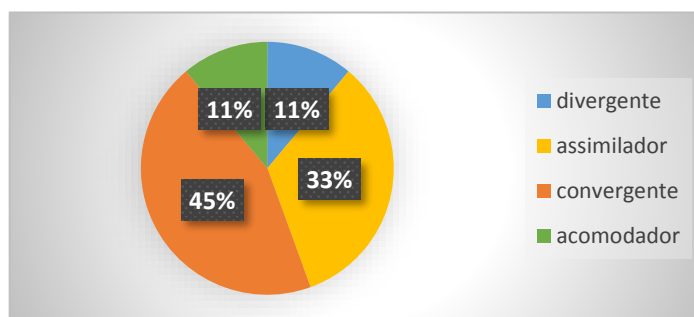
em uma turma de cursos presenciais de informática, havia pessoas com expectativas de aprender recursos avançados de programas e outras não sabiam manusear sequer o *mouse*, ligar o computador ou transitar pelo ambiente eletrônico da tela do computador (MENESES, ABBAD, ZERBINI e LACERDA In: BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2006, p. 426).

Nessas situações de turmas tão heterogêneas “poucos participantes realmente extrairão benefícios ao participarem do curso” (Id. Ibidem).

4.2 Resultados da seção 2 “Identificação do Estilo de Aprendizagem do Educando”

Os resultados desta seção apontam incidência dos quatro estilos individuais de aprendizagem de Kolb na turma do curso em questão, com predominância do estilo Convergente (45%). Um terço dos educandos apresentam o estilo Assimilador e os estilos Acomodador e Divergente representam 11% da turma, cada.

Gráfico 5 – Estilo individual de aprendizagem dos participantes



Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Esses estilos individuais de aprendizagem baseiam-se em um modelo holístico e integrativo do desenvolvimento adulto centrado na experiência, advogado por David Kolb e estruturado em sua Teoria da Aprendizagem Experiencial (ELT, em inglês), que reúne

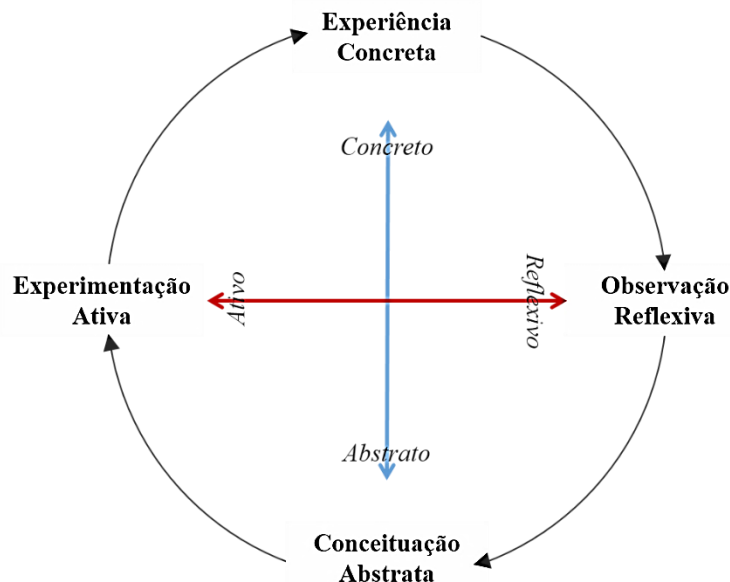
postulados de John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, Lev Vygotsky, dentre outros teóricos que reservaram um papel de destaque para a experiência.

A teoria kolbiana postula que a aprendizagem é o principal determinante do desenvolvimento humano e que o curso de seu desenvolvimento pessoal é moldado pela forma como os indivíduos aprendem.

Para Kolb, a aprendizagem é “o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 41). Não que qualquer evento redunde em aprendizagem e longe de um encarceramento tecnicista, pragmático ou de uma sobrevalorização da prática sobre a teoria. Aprender pela experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão, em um movimento dialético e ininterrupto que “resulta da combinação de **preensão e transformação** da experiência” (Id. Ibidem, grifo nosso).

O modelo explicativo da Teoria da Aprendizagem Experiencial retrata essa combinação através do ciclo de aprendizagem experiencial (ver Figura 21), no qual os dois modos relacionalmente dialéticos de preensão “Experiência Concreta (EC)” e “Conceituação Abstrata (CA)” e os dois modos relacionalmente dialéticos de transformação “Observação Reflexiva (OR)” e “Experimentação Ativa (EA)” se conjugam.

Figura 21 – Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb



Fonte: Kolb (1984), adaptação nossa.

Nesse ciclo, “o aprendiz ‘toca todas as bases’ – experimentando, refletindo, pensando e agindo – em um processo recursivo que responde à situação de aprendizagem e ao que está sendo aprendido” (KOLB, 2005, p. 2, tradução nossa). Explicando o *continuum* desse ciclo,

Kolb afirma que:

Experiências imediatas ou concretas são a base para observações e reflexões. Essas reflexões são assimiladas e destiladas em conceitos abstratos a partir dos quais novas implicações para a ação podem ser desenhadas. Essas implicações podem ser ativamente testadas e servem como guias na criação de novas experiências. (Id. *Ibidem*, tradução nossa).

Este *continuum*, porém, varia de acordo com o estilo de aprendizagem da pessoa – que descreve diferenças individuais no modo de aprender com base em suas fases preferidas do ciclo de aprendizagem (EC ou CA e OR ou EA). Na articulação dessas preferências constroem-se os estilos individuais de aprendizagem. Assim, educandos que predominantemente preendem via experiência concreta (EC) e transformam através da observação reflexiva (OR) apresentam um estilo Divergente, assim como aqueles com preferências dominantes em conceituação abstrata (CA) e observação reflexiva (OR) têm estilo Assimilador. Aqueles que têm na experimentação ativa (EA) um alicerce para a conceituação abstrata (CA) possuem estilo Convergente. E aqueles que transformam a experiência concreta (EC) por meio de uma experimentação ativa (EA) possuem estilo Acomodador.

Justificando a gênese das preferências na escolha de estratégias para intervir na realidade e compreender a experiência, Kolb relata que:

Por causa de nosso equipamento hereditário, nossas experiências de vida particulares e as exigências de nosso ambiente atual, desenvolvemos uma maneira preferida de escolher entre os quatro modos de aprendizagem. Resolvemos o conflito entre ser concreto ou abstrato e entre ser ativo ou reflexivo de maneiras padronizadas e características. (Id, p. 4, tradução nossa).

A Teoria da Aprendizagem Experiencial reitera que dentre as experiências particulares e as exigências do ambiente, cinco fatores influenciam o estilo individual de aprendizagem: a personalidade, a especialização educacional, a carreira profissional, a função laboral exercida atualmente e as competências adaptativas empregadas na resolução de tarefas. Os estilos individuais de aprendizagem são então desenvolvidos em três etapas distintas, que incluem:

- (1) aquisição, do nascimento à adolescência, em que habilidades básicas e estruturas cognitivas se desenvolvem;
- (2) especialização, desde a escolarização formal até os primeiros trabalhos e experiências pessoais da vida adulta, onde as forças de socialização cultural, educacional e organizacional moldam o desenvolvimento de um estilo de aprendizagem específico e especializado; e
- (3) integração na meia idade e na terceira idade, onde os modos não-dominantes de aprendizagem são expressos no trabalho e na vida pessoal. (Id. *Ibidem*, tradução nossa).

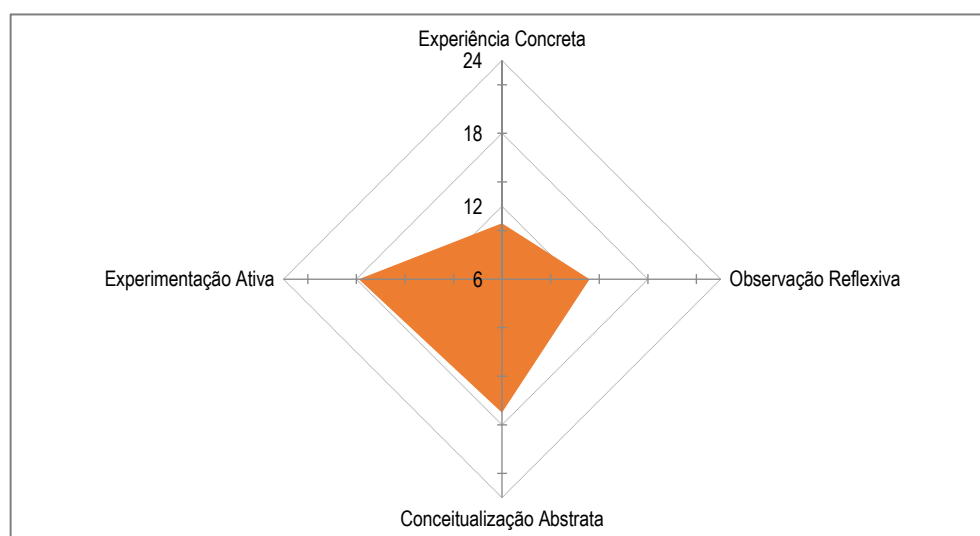
Por fim, estabelecida a inter-relação entre estilos de aprendizagem e diferenças individuais, a seguir são descritas as características correspondentes a cada estilo identificado

na turma, conforme as especificações técnicas do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb 3.1 (LSI, em inglês), que por sua vez baseia-se na contínua pesquisa sobre o ELT (desde 1984) e na observação clínica dos estilos em questão.

Ao ranquear as quatro expressões dos nove conjuntos do teste (descrito no capítulo 3) baseado no LSI, o educando posiciona sua preferência por duas das quatro estratégias de aprendizagem (EC ou CA e OR ou EA), com escores que vão de 6 a 24 pontos cada. Os gráficos seguintes apresentam a distribuição do escore médio de cada estratégia de aprendizagem por grupo de estilo de aprendizagem, obtido por média aritmética simples, revelando as características preferidas (de maior pontuação) e as menos preferidas (de menor pontuação), por grupo de estilo.

Partindo do estilo individual de aprendizagem predominante na turma, o estilo Convergente (ver Gráfico 6) apresenta escores médios de: EC = 10,6; OR = 13,2; CA = 17; EA = 17,8.

Gráfico 6 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Convergente



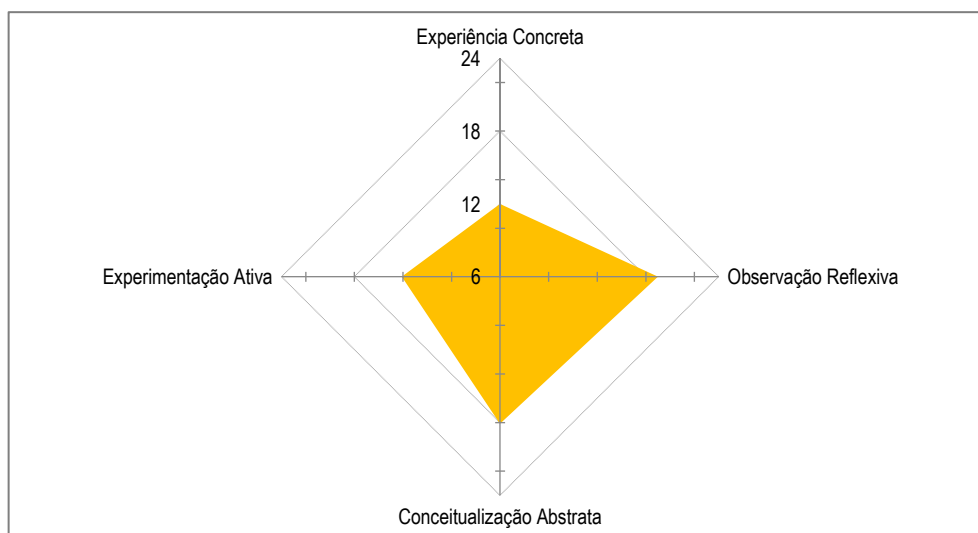
Fonte: Dados brutos do FIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Segundo Kolb e Kolb (2005), pessoas que empregam estratégias de CA e EA são habilidosas em perseguir aplicações funcionais, na realidade imediata, para ideias e teorias; são bem orientadas para resolver tarefas que envolvam encontrar soluções utilitárias e tendem a preferir lidar com problemas técnicos em vez de questões sociais ou interpessoais. Desse modo, em contextos educacionais como o do curso em pauta, são preferíveis situações de aprendizagem que os permitam experimentar novas ideias, realizar simulações, projetar aplicações práticas e resolver tarefas de laboratório (testes, pesquisas, ensaios).

O segundo principal estilo individual de aprendizagem na turma compartilha da mesma estratégia de apreensão do estilo anterior, entretanto, ao passo que o estilo Convergente formula conceitos e testa suas hipóteses na experimentação ativa – de forma pragmática, a reformulação de conceitos no estilo Assimilador ocorre por inferência, através da observação reflexionada de partes para chegar a conceitos mais abrangentes. Este estilo (ver Gráfico 7) apresenta escores médios de: EC = 12; OR = 19; CA = 18,1; EA = 14,1.

Os autores (Id. Ibidem) declaram que pessoas que mobilizam estratégias de CA e OR são peritas em entender e organizar um grande quantum de informações diferentes em unidades lógicas e concisas; assim como o estilo Convergente, são menos focadas em pessoas – neste caso com maior interesse por ideias e conceitos abstratos; porém, em contraste com o mesmo estilo, consideram mais importante a solidez lógica de uma teoria do que seu valor prático. Essas pessoas, em contextos educacionais como o do evento analisado, preferem situações de aprendizagem que permitam leituras, sejam organizadas em torno de aulas expositivas e palestras e que possibilitem a exploração de modelos analíticos, dando-lhes tempo para pensar sobre as coisas.

Gráfico 7 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Assimilador



Fonte: Dados brutos do FIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Já aqui, ante as singularidades destes dois grupos de educandos apenas (que representam mais de $\frac{3}{4}$ da turma), revela-se um grande desafio para o Centresaf/CE (dada sua pretensão em soluções *ad hoc* orientadas para o perfil da clientela), no sentido de oferecer uma solução instrucional que busque atender as diferentes características cognitivo-comportamentais de educandos com distintos estilos de aprendizagem em sala.

Três ações, entretanto, podem concorrer para a resolução deste conflito. A adoção pelo Centresaf/CE do modelo ELT no desenvolvimento curricular permite, por exemplo, planificações instrucionais mais extensivas, com possibilidades mais amplas de apropriação da experiência, já que esse modelo provoca “uma tensão criativa entre os quatro modos de aprendizagem” (Id., p. 2) na resposta às demandas contextuais de construção do conhecimento.

Dirimida a questão no plano curricular, no domínio didático cumpre ao educador corporativo “adaptar seus estilos de ensino e métodos instrucionais para facilitar o processo de aprendizagem, oferecendo uma variedade de oportunidades de aprendizagem apropriadas aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e a diferentes assuntos” (KOLB e KOLB, 2005 citando BAKER, SIMON e BAZELI, 1986; BUCH e BARTLEY, 2002; CARTNEY, 2000). Convém registrar, apesar de óbvio, que o educador corporativo também possui um estilo individual de aprendizagem próprio. Posto isso, é preciso considerar que seu estilo pode influenciar fortemente sua compreensão dos aspectos que viriam a ser mais relevantes no processo de aprendizagem de seus educandos; podendo incorrer o reforço exclusivo de modos abstratos e reflexivos (em caso de educadores com estilo Assimilador) para educandos que enfatizam o modo concreto de aprender (com estilo Acomodador). Essa discrepância entre os estilos de aprendizagem, a inflexibilidade do educador corporativo e o reforço exclusivo de um modo de aprender atuam, em conjunto, como fatores impeditivos para aprendizagem, impactando negativamente a efetividade da solução instrucional. Por isso, não basta ceder espaço para práticas educacionais centradas na experiência via instituição curricular, é preciso encorajar os educadores a se comprometerem com estratégias de ensino diversificadas.

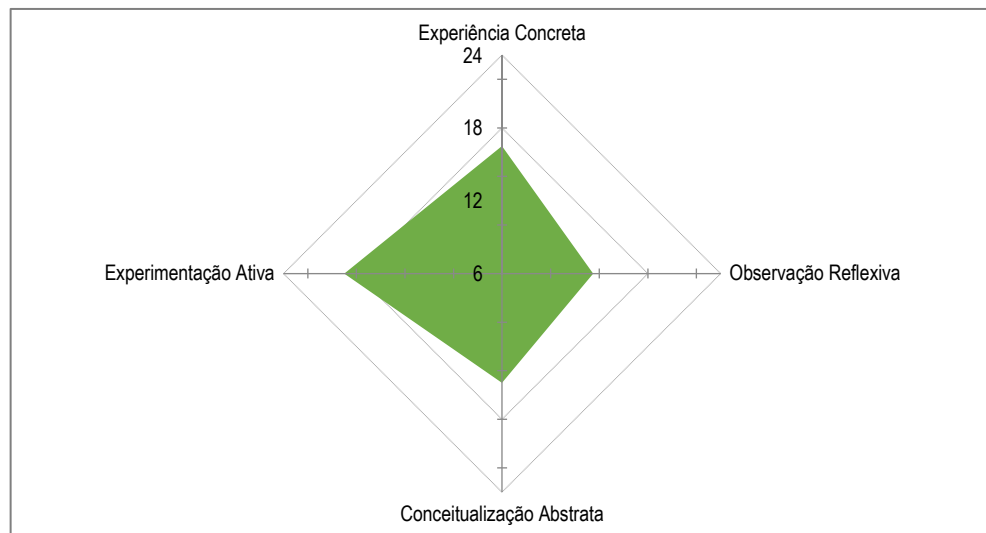
Por último, quando o educando é informado de seu estilo de aprendizagem e tem clareza acerca de como aprende (no capítulo 3 é relatada iniciativa de feedback e esclarecimento nesse sentido), ele pode ter maior controle metacognitivo de seu processo de aprendizagem e assumir uma posição mais ativa sobre o processo que se circunscreve em sala. Esta compreensão permite que os educandos “monitorem e selecionem abordagens de aprendizagem que funcionem melhor para eles em diferentes situações de aprendizagem” (KOLB e KOLB, 2005, p. 8), sem com isso, limitá-los a reforços exclusivos e excludentes sobre outros modos de aprender, conforme advogado anteriormente.

Percebe-se assim, que apesar de desafiadora tarefa, esforços engendrados do *planner* (Centresaf/CE), do educador corporativo e do próprio educando podem atenuar a questão ou até resolvê-la se empregados de modo integrado.

Movendo-se na conclusão da análise desta seção, tem-se adiante os estilos Acomodador e Divergente, com representações percentuais equivalentes na turma do curso “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos”. Quanto ao estilo Acomodador (ver Gráfico 8), os educandos com este estilo apresentam escores médios de: EC = 16,5; OR = 13,5; CA = 15; EA = 19.

As pessoas que usam estratégias de EC e EA são inventivas, procuram aprender inventando novas coisas e experimentando aquilo que sua intuição e seu conhecimento lhe anima, tendendo a agir mais de acordo com os instintos que com a análise lógica, segundo Kolb e Kolb (2005); na resolução de problemas são mais orientadas a pessoas que os estilos anteriores, pois dependem mais delas do que de análises técnicas para obter informações. Em contextos educacionais análogos ao curso, são preferíveis situações de aprendizagem que, de modo geral, promovam o trabalho em equipe e o trabalho de campo, que sejam desafiadoras, que lhes permitam experimentar já desde as etapas iniciais de um programa instrucional e testar diferentes abordagens para concluir um problema.

Gráfico 8 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Acomodador

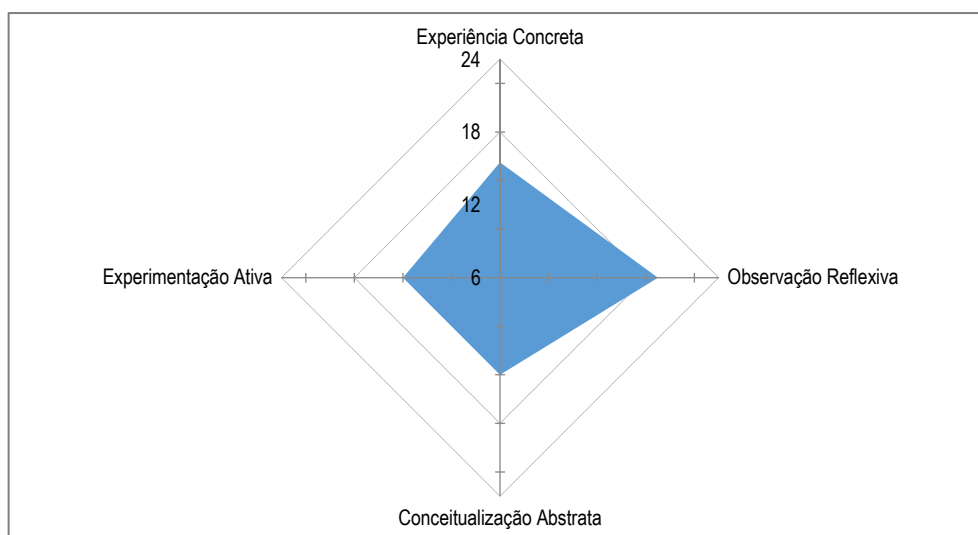


Fonte: Dados brutos do FIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Já o estilo Divergente (ver Gráfico 9), embora partilhe da vinculação concreta de apreensão do estilo Acomodador, tem a transformação da experiência coordenada pela observação reflexiva de si, aprendente (desprendida das observações tangíveis impostas pela concretude da experiência), podendo, assim, de modo autocrítico, deduzir e modificar as

observações originais; fazendo reajustes de atributos e elementos que o faz perceber e considerar outros pontos de vistas, abandonando sem embaraços uma perspectiva pela outra, antes ignorada. Os educandos do curso com este estilo apresentam escores médios de: EC = 15,5; OR = 19; CA = 14; EA = 14.

Gráfico 9 – Estratégias de aprendizagem mobilizadas pelo grupo Divergente



Fonte: Dados brutos do FIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Considerando isto, os autores (Id. Ibidem) afirmam que pessoas que manobram estratégias de EC e OR são *experts* em ver situações concretas de muitos pontos de vista diferentes, com habilidades ampliadas para distinguir os problemas e compreender as pessoas; tendendo a ser imaginativas e emocionais e, com amplos interesses culturais; na resolução de tarefas usam mecanismos que permitam coletar uma ampla gama de informações. Em contextos educacionais como do evento, preferem situações de aprendizagem que as permitam trabalhar em equipe, que possibilitem dar-lhes feedback personalizado sobre seu desempenho, e que oportunizem o diálogo e troca de ideias, como o *brainstorm* e a técnica de painel integrado.

4.3 Resultados da seção 3 “Identificação do Nível de Familiaridade do Educando com o Tema”

Esta seção é integralmente dedicada a mensuração das características do repertório de entrada da clientela, através de aplicação de teste que avalia o desempenho do educando com relação a alguns CHAs esperados para o evento. Idealmente, o contraste entre este domínio prévio mensurado através do FIPT e o domínio pós-evento (seja mensurado através de

avaliação de aprendizagem ou de transferência de aprendizagem) poderá ser mais nítido quando o diagnóstico inicial pautar-se na determinação de conhecimentos, habilidades e atitudes projetados no perfil do egresso. O “perfil do egresso” é um componente dos projetos pedagógicos dos eventos Esaf que especifica o padrão de desempenho do educando, esperado ao término da intervenção instrucional em termos de CHAs. No entanto, posto que tal prática de projeção do perfil do egresso não subsiste no Centresaf/CE, o diagnóstico da seção 3 orbita o desempenho global do educando demarcado no componente “objetivo geral”, conforme relatado no capítulo 3 (ver formulação de objetivos).

Deste modo, o teste deste FIPT é composto por três itens (questões) que convergem para a identificação do domínio de três capacidades previstas no objetivo do curso “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos” (ver Quadro 1). Capacidades, estas, requisitadas ao gestor/fiscal de contratos públicos (a quem este curso se destina prioritariamente), na instauração e sistematização de processo administrativo sancionador, nos casos em que haja suspeição ou indícios de infração cometida pelos licitantes e contratados, seja na etapa licitatória ou de execução contratual.

QUADRO 1 – Classificação do teste e convergência com matriz referência do curso

ITEM	FORMA / TIPO	ASPECTO AVALIADO	CAPACIDADE CORRESPONDENTE AVALIADA
Questão 1	Aberto; de resposta fechada.	Tipos de sanção arrolados em Lei.	b) compreender as modalidades da sanção, a graduação das penas e seus efeitos.
Questão 2	Objetivo; de ordenação/seriação.	Fases do processo sancionador.	c) instaurar processo sancionador em atendimento às fases do regramento legal.
Questão 3 A)	Objetivo; de alternativas constantes V/F.	Tipos de sanção arrolados em Lei. Natureza sancionatória.	b) compreender as modalidades da sanção, a graduação das penas e seus efeitos.
Questão 3 B)	Objetivo; de alternativas constantes V/F.	Natureza sancionatória. Aspectos gerais do processo sancionador.	a) reconhecer a aplicação de sanção como um poder-dever da Administração.

Fonte: Elaboração nossa (2018).

O delineamento da matriz de referência do teste a partir das capacidades descritas no objetivo geral do evento, orientou a definição de quatro conteúdos (aspectos avaliados) correlacionados. A forma e o tipo dos itens que avaliam tais conteúdos foram determinados pela preferência de “questões de produção de respostas” ao invés de “questões de seleção de respostas”, por isso, não houve indicação de alternativas em múltipla escolha no teste. Já a complexidade dos itens corresponde às habilidades de baixa complexidade do domínio cognitivo “Lembrar” e “Entender”, respectivamente, exigindo aos educandos (ANDERSON, 2001): i) identificar – distinguindo e selecionando determinada informação – e reproduzir

conteúdos e; ii) estabelecer conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. Quanto ao tipo de conhecimento requisitado no teste, identificam-se o “Conhecimento Efetivo” – referente ao conteúdo básico em que o educando se apoia para resolver problemas de outros níveis, e o “Conhecimento Conceitual” – relativo a um contexto mais elaborado em que os conteúdos básicos se articulam na descoberta de novas estruturas e em que elementos são organizados em modelo.

Para fomentar a problemática dos itens foi realizada breve revisão bibliográfica dos conteúdos focalizados. Em se tratando de conteúdos com interposição (ampla) de dispositivos legais (Lei nº 8.666, de 1993; Lei nº 9.784, de 1999; Lei nº 10.520, de 2002; Decreto nº 5.450, de 2005), de pesquisa doutrinária e de matéria jurisprudencial, optou-se por ancorar a problematização dos itens do teste em um único material. Foi escolhido, então, um documento do Ministério do Planejamento, com função orientadora, que reúne estes conteúdos e define diretrizes para atuação dos gestores de contratos públicos em processos de natureza sancionatória. Assim, os itens do teste foram estruturados com base no teor do documento “Sanções Administrativas: diretrizes para formulação de procedimento administrativo específico” (2015).

Assim sendo, o item (questão) 1 do referido teste apresenta a seguinte estrutura:

Enunciado: Ao aplicar sanções administrativas em licitações e contratos, a Administração ampara-se em um poder-dever que busca impedir ou minimizar os danos causados pelos licitantes e contratados que descumprem suas obrigações.

Comando: Além da "Advertência", que outras sanções administrativas são fixadas no Brasil?

Gabarito: multa; suspensão temporária de participação em licitação; impedimento de contratar com a Administração; declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a Administração Pública.

(FIPT, 2016, grifo nosso).

Este item apresenta a menor taxa de acerto do teste (11,1%) e três grupos distintos de respostas. O primeiro, composto pelas respostas que trazem todas as sanções administrativas elencadas em Lei:

- Multa; Suspensão do direito de licitar e contratar com a administração; Inidoneidade; Impedimento de licitar e contratar.
- Multa, Suspensão temporária de licitar e Impedimento de contratar com a Administração por até 2 anos, Declaração de Inidoneidade para licitar ou contratar com a Administração Pública
(RIPT, 2016 – Citação *ipsis litteris*).

O segundo grupo é formado por aquelas respostas que trazem apenas algumas das sanções administrativas elencadas em Lei:

- Multa, suspensão e declaração de inidoneidade
- Aplicação de multas.

- "Multas de até 10% do valor do contrato/compra. Impedimento de contratar com a Administração Pública por até 2 anos. Declaração de inidoneidade."
- Multa e Suspensão
- multa; rescisão contratual; impedimento de licitar ou contratar com a administração; declaração de idoneidade.
- "Multa; Impedimento de licitar; Declaração de inidoneidade."
- Multa, rescisão do contrato e restrições licitatórias.
- Multas e impedimento de licitar e contratar.
- Multa, Impedimento de licitar e contratar.
- "MULTA, SUSPENSÃO TEMPORÁRIA E DECLARAÇÃO DE INIDONEIDADE."
- MULTA, SUSPENSÃO TEMPORÁRIA DE PARTICIPAR EM LICITAÇÕES E IMPEDIMENTO DE CONTRATAR COM A ADMINISTRAÇÃO, IMPEDIMENTO DE LICITAR.
- Multa e suspensão.
- Multa, rescisão, suspensão de licitar com o órgão ou a esfera de governo.
- multa, suspensão temporária e impedimento de contratar.
(RIPT, 2016 – Citação *ipsis litteris*).

O último grupo tem respostas que trazem “sanções” não tipificadas no rol da Lei:

- Além da Advertência, existe a Multa, a Proibição de contratar com a Administração Pública e, no caso dos contratos, a **possibilidade de rescisão do contrato administrativo**.
- "- Multa - Impedimento de Licitar e Contratar – Suspensão - **Descrédito do SICAF** - Declaração de Inidoneidade;"
(RIPT, 2016 – Citação *ipsis litteris*).

Cabe registrar que dos 11,1% dos educandos que responderam corretamente todas as sanções administrativas elencadas em Lei, todos são praticantes e ocupam o cargo/função de pregoeiro ou de assistente técnico administrativo. Por outro lado, dos também 11,1% dos educandos que responderam incorretamente “sanções” não arroladas na Lei, metade é não praticante, ocupa o cargo de assistente técnico administrativo e nunca cursou ou estudou sobre. Já a outra metade cursou ou estudou sobre há 1 ano, é praticante e ocupa o cargo de chefe de logística.

O item (questão) 2 do teste possui a estrutura abaixo:

Enunciado: Diante de indícios da existência de uma infração, faz-se necessário a instauração e sistematização de um processo administrativo sancionador, pautado por um rito procedimental específico.

Comando: Que fases compõem esse processo, respectivamente?

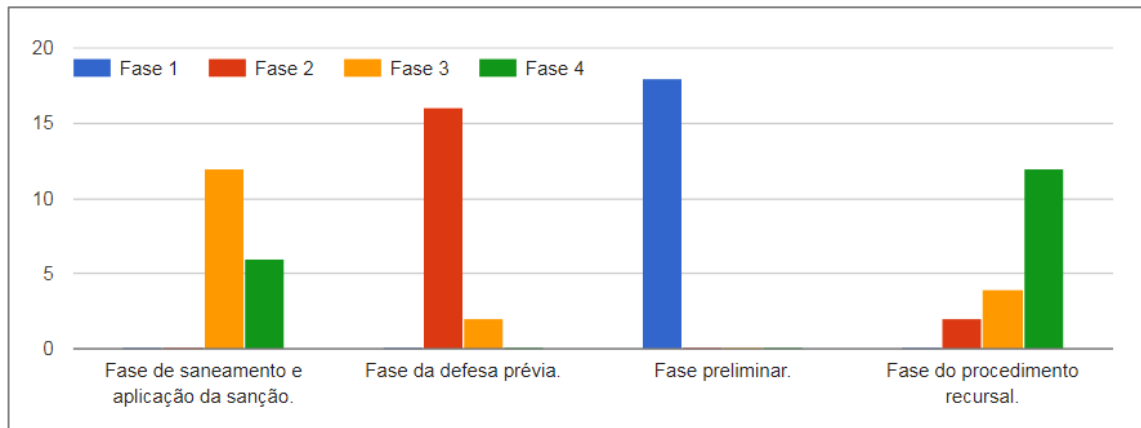
Gabarito: (i) fase preliminar; (ii) fase da defesa prévia; (iii) fase de saneamento e aplicação da sanção e (iv) fase do procedimento recursal.

(FIPT, 2016, grifo nosso).

Embora presente (ver Gráfico 10) unanimidade quanto a “fase preliminar” principiar o rito procedimental, e maioria indique corretamente a fase seguinte, a maior discrepância entre as respostas se deu no equívoco das fases consequentes à notificação do licitante ou contratado e a decorrente análise da defesa prévia apresentada. Com isto, o item apresenta

66,6% de taxa de acerto. Deste grupo de educandos, 58% são não praticantes tendo, em média, cursado ou estudado sobre há pouco mais de seis meses.

Gráfico 10 – Respostas dos participantes acerca das fases do rito procedimental



Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

O item (questão) 3 do teste solicita ao educando analisar duas afirmativas, fazendo julgamento de verdadeiro ou falso, segundo esta estrutura:

Afirmativa A: A rescisão contratual é uma estratégia punitiva do Estado e possui natureza sancionatória por estar elencada no rol de sanções administrativas previsto na legislação.

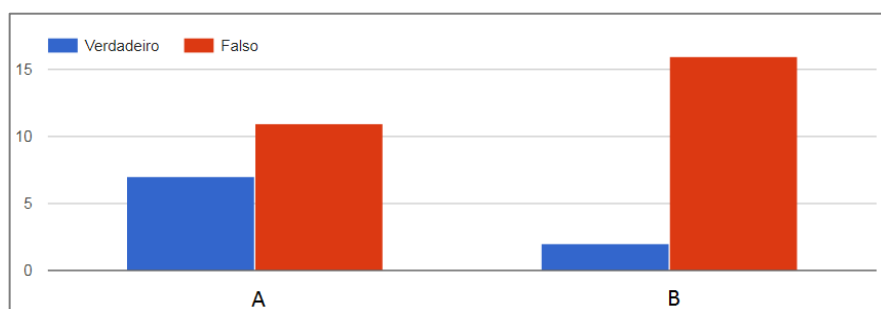
Afirmativa B: Diante de indícios da existência de uma infração, fiscal e gestor devem instaurar imediatamente um processo administrativo sancionador, pois não é possível aplicar sanções administrativas após a extinção do contrato.

Gabarito: Falso e Falso.

(FIPT, 2016, grifo nosso).

Não obstante 61% dos educandos tenham acertado julgamento da Afirmativa A (Ver Gráfico 11) e 88,8% tenham acertado julgamento da Afirmativa B, apenas metade dos educandos acertou o julgamento das duas afirmativas, representando uma taxa de 50% de acerto do item.

Gráfico 11 – Respostas dos participantes acerca da rescisão contratual e da prescricionalidade da pena



Fonte: RIPT – Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos (2016)

Em avaliação educacional, para interpretar em termos quantitativos o sentido das respostas dadas pelos educandos a uma série de tarefas ou itens, comumente recorre-se à Teoria Clássica do Teste (TCT) e à Teoria de Resposta ao Item (TRI). Estas vertentes da psicometria moderna diferenciam-se fundamentalmente pela preocupação da primeira de explicar o resultado final do teste por meio de um enfoque no escore total alcançado pelo educando (expresso pela soma das respostas dadas para uma série de itens); enquanto a segunda pretere o escore total pela preocupação estrita aos itens de forma particular, julgando a probabilidade de cada item ser acertado/errado ou aceito/rejeitado e quais os fatores que afetam esta probabilidade. Tem-se assim, foco no todo e foco nas partes.

Considerando que o presente teste e a própria seção 3 não resultam em escore total (a não ser quando em testes padronizados não psicológicos, relatados no capítulo 3), muito menos recebem tratamento da TRI, os resultados dos educandos do curso “Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos” são interpretados aqui à luz da Teoria Clássica do Teste, tendo por base o índice de dificuldade dos itens – uma das três propriedades psicométricas valoradas nos testes em termos de TCT.

O índice de dificuldade é definido pela proporção de acertos, sendo a razão entre o número de educandos que responderam o item corretamente e o número total de educandos submetidos ao item, variando de 0 a 1. Nesta escala, o extremo inferior indica nenhum acerto e o extremo superior acerto total dos educandos. Portanto, quanto menor a taxa de acerto, maior o grau de dificuldade do item. Sobre esta propriedade na avaliação educacional, Pasquali (2003) recomenda uma estruturação do teste que considere distribuir idealmente os níveis de dificuldades dentro de uma curva normal, conforme o Quadro 2 abaixo.

QUADRO 2 – Distribuição ideal dos níveis de dificuldades dos itens em um teste

QUANTIDADE DE ITENS NO TESTE	ÍNDICE DE DIFICULDADE DO ITEM	CLASSIFICAÇÃO CORRESPONDENTE
10%	Superior a 0,9	Muito fácil
20%	De 0,7 a 0,9	Fácil
40%	De 0,3 a 0,7	Mediano
20%	De 0,1 a 0,3	Difícil
10%	Até 0,1	Muito difícil

Fonte: Pasquali (2003).

Essa distribuição idealizada prevê um valor aproximado para os três grandes estratos desta escala de dificuldade, com destaque para os itens medianos – correspondentes a 40% do teste, enquanto itens fáceis (muito fácil e fácil) e itens difíceis (difícil e muito difícil)

representam 30% cada. Tendo em conta que os testes da seção 3 são compostos por três itens (quando avaliam conhecimentos, conforme capítulo 3), o FIPT poderia acompanhar essa recomendação com um item de cada dos três grandes estratos. No caso em foco, apenas o estrato fácil não apresentou ocorrência, tendo-se por ordem do item no teste, os índices difícil (0,111), mediano (0,666) e mediano (0,50).

Mesmo estruturados para os níveis de baixa complexidade do domínio cognitivo e requisitando conhecimentos básicos idealizados para o desempenho dos educandos antes do evento instrucional, os itens mostraram-se de dificuldade média, com taxa final de acerto do teste em 42,5% e correlato índice de dificuldade geral do teste de 0,425.

Esse desempenho idealizado (carente de indicadores melhor estruturados) para o educando antes do evento educacional não se constitui em parâmetro, no qual o desempenho efetivo do educando no teste é classificado ou posicionado em face da comparação com um grupo normativo. Inexiste na estruturação dos projetos pedagógicos do Centresaf/CE a determinação de desempenho prévio (em termos de CHAs) como condicionante para participação na intervenção instrucional, embora haja o componente “pré-requisitos” nas planificações da Esaf. Assim, esse desempenho prévio é idealizado, por aproximação, com base no desempenho demarcado no objetivo geral do evento, em termos de capacidades expectadas para o final do curso.

Desse modo, o referido teste identifica-se com o propósito de “determinação de domínio prévio dos objetivos do curso”, pois indica a extensão em que o educando já domina as capacidades que o curso procura desenvolver, o que segundo Bloom (1983) possibilitaria localizar o ponto de partida adequado para a instrução do educando. Em seu Manual de Avaliação Formativa e Somativa, Bloom assinala que este é um dos principais objetivos da avaliação diagnóstica, sob pena de não o fazendo, o ensino partir do mesmo ponto para todos os educandos. Sobre partir do mesmo ponto, o autor afirma que

Este tipo de prática supõe, pelo menos implicitamente, que todos os alunos estejam situados no mesmo ponto de um **continuum de desempenho – um ponto imaginário zero em termos de domínio dos objetivos que se tem em vista atingir**. A suposição de existência de um *background* educacional homogêneo era bem mais segura no passado, pelo menos nos níveis primário e secundário, antes da sociedade ter se tornado tão inconstante. (Id, p. 101, grifo nosso).

Quase cinco décadas de inconstância e mutações da sociedade (desde que Bloom afirmou isso) problematizaram mais ainda a idealização de um *background* educacional homogêneo entre educandos de uma mesma turma de um curso hoje, pois o aumento da diversidade de *backgrounds* educacionais reflete imediatamente no aumento da variância em

torno de um ponto zero imaginário. Bloom alerta ainda que um ensino que neste contexto parte do mesmo ponto para todos os educandos, pode incorrer que “os que já dominaram os objetivos muito além deste ponto tornem-se rapidamente entediados e desinteressados, enquanto que os que não possuírem os pré-requisitos tornam-se rapidamente desestimulados e frustrados” (Id., p. 103).

Ademais, o autor sugere alternativas para quando identificados educandos além e aquém deste ponto imaginário. Para o primeiro, quando o educando já tem “dominado todas ou muitas das capacidades que o curso se propõe a desenvolver” (Id. Ibidem), Bloom recomenda que “ele seja introduzido num programa mais avançado” (Id., p. 97). Para o segundo, quando o educando não apresentar o nível de domínio exigido como pré-requisito, mas possuir alguma das competências que o curso procura desenvolver “é possível moldar o curso de maneira mais inteligente, localizando o ponto ótimo de partida para a instrução” (Id., p. 119). É possível também que se identifique educando muito aquém, que possui “nenhum dos comportamentos, habilidades ou conteúdos que são pré-requisitos para a evolução futura” (Id., p. 103). Neste caso sua participação no curso é improvável, pois estas circunstâncias “diminuiriam as chances do aluno de tirar proveito da instrução planejada” (Id., p. 119).

Portanto, para os casos supra tem-se resumidamente em Bloom (1983) as alternativas de recomendar outro curso (mais avançado ou secundário) para o educando ou adaptar o curso com base no ponto de partida ideal para o educando. Na medida em que o Centresaf/CE acata, sem reservas, todos os educandos indicados por seus clientes (em função da interação passiva, relatada no capítulo 2), recomendar outros cursos – indeferindo participação no evento em questão – parece presentemente improvável. No entanto, utiliza-se amplamente da alternativa de adaptação, mobilizando o diagnóstico da seção 3 do FIPT para determinação de um ponto de partida do ensino ideal, preponderante da turma, com base nas características do repertório de entrada dos educandos em termos de domínio prévio identificado dos objetivos do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de considerável avanço da ciência do treinamento nas últimas décadas e da robustez de práticas e estudos no campo da avaliação de TD&E, há ainda poucos estudos teóricos e empíricos sobre avaliação de necessidades de treinamento. As pesquisas mostram que além de estudos relativamente escassos, o diagnóstico de necessidades de treinamento tem sido realizado e investigado de modo pouco sistemático pelos ambientes organizacionais e pela agenda de produção teórica da área.

Por isso, o presente trabalho conquanto figure investigar uma prática *ad hoc* de avaliação de necessidades de treinamento, representa uma sensível oportunidade de aprimoramento não apenas para a organização investigada como também para sistemas de TD&E análogos. No plano teórico, sua contribuição pode situar-se na medida em que avoluma os estudos do campo, reforça a generalidade de conclusões anteriores situadas a outros contextos de TD&E – corroboradas pela investigação e, à medida que divulga e insere novas perspectivas de análise para a ANT, como a variável estilo individual de aprendizagem e a prática de testes externos de diagnóstico do repertório de entrada da clientela – em contraste com a prática vigente da autoavaliação, embora cumpra-lhes ser aprofundadas por estudos futuros.

À vista disso, propor instrumento que buscasse atender ao cenário supra e reduzisse o fosso diagnóstico em TD&E da analisada, exigiu a resolução de três problemas que presidiram o esforço teórico-empírico de proposição do FIPT como instrumento de avaliação de necessidades de treinamento. Fazia-se mister responder qual era o papel da Esaf/CE na dinâmica de avaliação das necessidades de treinamento de seus clientes, quais dados de seus educandos precisariam ser coletados previamente para fomentar suas soluções instrucionais *ad hoc* e qual era a base teórica de aplicação do FIPT enquanto prática avaliativa.

Na resolução destes problemas de pesquisa, explicou-se a dinâmica de avaliação de necessidades de treinamento da Esaf/CE enquanto escola de governo e seu processo diagnóstico fora analisado à luz do contexto interno da Esaf, do contexto nacional do Sistema de Escola de Governo da União e do contexto internacional da *OECD Global Network of Schools of Government*, sendo ainda caracterizada sua relação com os clientes e sublinhadas iniciativas pretensamente integradas de seu empreendimento diagnóstico. Correlacionou-se características do perfil da clientela relevantes para as decisões instrucionais *ad hoc* da Esaf/CE, sendo analisadas as implicações dessas características no sistema instrucional, especialmente nas planificações didáticas e curriculares dos eventos educacionais. Discutiu-se

o substrato teórico-conceitual do FIPT, examinando o seu significado na área de TD&E, sua conformidade com ANT, e sua abrangência no âmbito do Modelo MAIS e Modelo IMPACT, realizando análises convergentes entre o saber especializado de TD&E nas Organizações e Trabalho e as contribuições da Educação – nomeadamente da aprendizagem profissional de adultos e da avaliação educacional, aportadas em David Kolb e Benjamin Bloom. No Quadro 3, é possível conferir a correspondência entre os problemas de pesquisa, os objetivos do estudo e sua localização no trabalho.

QUADRO 3 – *Accountability* gráfica dos objetivos do trabalho

PROBLEMA	OBJETIVO ESPECÍFICO	PRINCIPAL LOCALIZAÇÃO	
		Capítulo	
Qual o papel da Esaf/CE, enquanto escola de governo, na dinâmica de avaliação das necessidades de treinamento dos órgãos e entidades demandantes de seus eventos educacionais?	Explicar a dinâmica de avaliação de necessidades de treinamento da Esaf/CE, à luz dos arranjos institucionais interno, nacional e internacional de escolas de governo.	Capítulo 2	2.1 2.2 2.3
		Capítulo 3	3.1 3.2 3.3 3.3.1
Quais dados prévios acerca de seus educandos-alvo precisam ser coletados para que a Esaf/CE elabore soluções instrucionais <i>ad hoc</i> em seus eventos educacionais?	Correlacionar características do perfil da clientela relevantes que impliquem o desenvolvimento de soluções instrucionais <i>ad hoc</i> para os eventos educacionais da Esaf/CE.	Capítulo 3	3.3.2 3.3.3 3.3.3.1 3.3.3.1.1 3.3.3.1.2 3.3.3.1.3 3.3.3.1.4
Quais fundamentos teóricos suportam a prática avaliativa de necessidades de treinamento da Esaf/CE, através do Formulário de Identificação do Perfil de Turma – FIPT?	Discutir os fundamentos teóricos do FIPT segundo a literatura especializada de TD&E nas Organizações e Trabalho.	Capítulo 3	3.3.2 3.3.3 3.3.3.1 3.3.3.1.1 3.3.3.1.2 3.3.3.1.3 3.3.3.1.4
		Capítulo 4	4.1 4.2 4.3

Fonte: Elaboração nossa (2018).

Os resultados globais do estudo indicam que o *background* progresso da investigada, anterior à utilização do FIPT, albergava práticas de agravo ao modelo normatizado pela Esaf, no concernente à etapa primária de identificação de necessidades de capacitação, dado que o diagnóstico nem era efetivado pelo cliente nem assumido pela unidade no Ceará. Havia uma interação passiva na captação de demandas dos clientes, repercutida no repasse de exíguos insumos e na proposição de eventos fundados em necessidades supostas e sem vinculação com a estratégia organizacional. Sua dependência de ANTs externas – prática quase exclusiva no âmbito das escolas de governo da União – reproduzia o disposto no sistema Esaf,

apresentando um processo informal e pouco estruturado de levantamento e análise de informações acerca das necessidades de treinamento. Os atores envolvidos na indicação de necessidades (unidades de RH ou gestores imediatos), e a natureza dos insumos por eles repassados acompanhavam a tendência das escolas de governo nacionais da Rede Global de Escolas de Governo da OCDE, de utilizarem “*informal inputs*” no desenvolvimento de programas educacionais e, de modo geral, de restringirem a um pequeno grupo essa indicação de necessidades, sem relação direta com o educando-alvo dos programas, como denuncia a OCDE ao denominar “currículo de aprendizagem por procuração” aqueles derivados desta prática.

Os resultados globais também enfatizam a influência da manifestação de diferenças individuais no desenvolvimento e implementação dos eventos educacionais, destacando quatro características do perfil da clientela relevantes para decisões instrucionais *ad hoc* da Esaf/CE.

As características do repertório de entrada mostram-se predominante no diagnóstico operado através do instrumento proposto, com uma seção (página) integralmente dedicada através de teste de CHAs, além da variável “última experiência em curso/estudo sobre o tema central do evento” coletada na primeira seção (página) do instrumento. Essas características revelaram-se fundamentais para a determinação do domínio prévio dos objetivos do curso, possibilitando não só a modelagem da complexidade dos conteúdos em face do perfil identificado, como a análise de viabilidade de participação do educando e da própria solução instrucional, embora o diagnóstico ainda não tenha outorga de indeferir necessidades que se mostrem apenas supostas.

As características sociodemográficas ocupam 70% da primeira seção (página) do instrumento e seu emprego no diagnóstico superou a tendência de uso estritamente estatístico, revelando-se como interessante insumo que, em consórcio com outras características, possibilita o desenho ou seleção de situações de aprendizagem mais aproximadas da realidade laboral dos educandos, ao passo que identifica seus perfis profissionais e funcionais. O perfil fisionômico também identificado pode sugerir variação no escopo da instrução, com base em idade e escolaridade dos educandos.

As características motivacionais apresentam a menor abrangência no diagnóstico operado através do instrumento (com apenas uma pergunta diretamente orientada), embora os estudos internacionais revelem-nas como fortes preditoras de sucesso individual em treinamento. Os resultados de comparação entre o diagnóstico do curso analisado e seu relatório de feedback (com a avaliação de reação) corroboram resultados de estudos anteriores

de relação da expectativa sobre a reação ao treinamento e de relação do atendimento de expectativas em curso sobre o comprometimento pós-evento. Não se atribui a esse insumo um valor imediato para a planificação instrucional, embora seu uso possa ser explorado por estudos futuros como medida de disseminação de informações em avaliação de TD&E, dado que sua finalidade primária é identificar se há alinhamento informacional sobre as expectativas do evento e se ele parte de uma necessidade real percebida pelo educando e articula-se com um quadro de desempenho melhorado.

As características cognitivo-comportamentais representam o segundo insumo mais abrangente no diagnóstico, com uma seção (página) dedicada integralmente para a identificação do estilo individual de aprendizagem dos educandos do evento. Tais características representaram o maior desafio de customização instrucional da investigada, pois cada variação nos hábitos de estudos e estratégias de aprendizagem preferidas dos educandos repercute na necessidade de aplicação de meios e estratégias de ensino mais adequados ao modo como esses educandos interveem na realidade e compreendem a experiência. Assim, de acordo com a preferência construída dos educandos entre os modos relacionalmente dialéticos de apreensão da experiência (EC e CA) e entre os modos relacionalmente dialéticos de transformação da experiência (OR e EA), as situações de aprendizagem podem assumir enfoques mais abstratos, analíticos, autogeridos, centrados na exposição ou mais operacionais, centrados na discussão, orientados para resolução em equipe, simulativos, pragmáticos. Evidencia-se, assim, não só a necessidade de adaptação dos métodos instrucionais, como o emprego de uma variedade de oportunidades de aprendizagem apropriadas aos estilos Convergente, Divergente, Assimilador e Acomodador – provocando problemas e tarefas que toquem todas as bases do *continuum* EC-OR-CA-EA, sob pena de não o fazendo, impactar negativamente a efetividade da solução instrucional.

Há, contudo, de se prosseguir e aprofundar os estudos sobre a variável estilo individual de aprendizagem no treinamento à luz da proposição kolbiana, em sua complexidade, pois no âmbito dos estudos em TD&E a variável apresenta estruturação meramente procedimental – desnuda de sua interconexão com a personalidade, com a especialização educacional, com a carreira profissional, com a função laboral exercida atualmente pelo educando e com as competências adaptativas empregadas na resolução de tarefas.

Tem-se atestado nos resultados globais que o FIPT atende ao regramento conceitual-metodológico de instrumento de avaliação de necessidades de treinamento, no nível do indivíduo, ao contemplar todas as variáveis-critério e a variável explicativa “Perfil da

Clientela” – variável baseada em um dos sete componentes do modelo sistêmico específico IMPACT, que por sua vez deriva do modelo sistêmico genérico MAIS. Este último, procura explicar os resultados de TD&E por meio da análise de relações diretas e indiretas de um conjunto de variáveis (identificadas e classificadas genericamente como Ambiente, Insumos, Procedimentos, Processos e Resultados) entre si e sobre os efeitos de ações instrucionais. Com sua interface centrada no perfil da clientela, o FIPT abrange os componentes Insumos e Necessidades (Ambiente) do Modelo MAIS, abarcando fatores de ordem física e social dos educandos em estágio anterior ao da intervenção instrucional. Já o IMPACT procura explicar a influência de variáveis individuais, instrucionais e organizacionais sobre a avaliação de reação, avaliação de aprendizagem e avaliação de impacto do treinamento. Aproximando-se desse modelo, o FIPT contempla as características cognitivo-comportamentais, motivacionais, sociodemográficas e do repertório de entrada da clientela, lançando hipóteses preditivas de impacto no treinamento. Além dos influxos teóricos desses dois modelos avaliativos em TD&E, o FIPT carrega o substrato teórico da *Experiential Learning Theory* (ELT), mormente do *The Kolb Learning Style Inventory* e, da *Mastery Learning*, sobretudo da revisada *Taxonomy of educational objectives*.

O contexto anterior à aplicação do FIPT elucida a repercussão que mecanismos deficientes de captação de demandas do público alvo podem ter sobre todo o processo educacional, podendo comprometer a planificação, a execução, a avaliação e o feedback da solução instrucional. Colateralmente, instrumento como o FIPT, que se propõe a fortalecer mecanismos mais eficientes, pode concorrer para soluções instrucionais mais efetivas. E se observadas algumas recomendações (como anotadas em todo o trabalho) para a investigada, para o instrumento e para o estudo, poderão ser mais seguramente proveitosas.

Dentre estas, parece imprescindível a correta integração do FIPT ao instrumento FSE e à fórmula de objetivos gerais dos eventos educacionais da investigada. Articulando insumos primários mais significativos acerca da necessidade de treinamento percebida pelo cliente (e sinalizada através do FSE) com a avaliação mais criteriosa dessa necessidade e determinação de sua dimensão pela investigada (por meio do FIPT), tem-se maior clareza e segurança para a transformação dessa necessidade em objetivos instrucionais mais fundamentados, assertivos e orientados para a estratégia organizacional (com o uso da fórmula). Cumpre-se em decorrência, mobilizar o FIPT imediatamente à provocação do cliente através do FSE, na etapa primeira do processo educacional da Esaf e não apenas quando findo o planejamento (projeto pedagógico) e chegado à fase de desenho da solução didática (plano de aula). Sua extensão diagnóstica faculta o processo de validação da própria solução instrucional.

Notoriamente, isso reivindicará novas interações com o cliente e a implementação de novas práticas realinhadas as normativas educacionais da Esaf, como relatado ao longo do trabalho.

Figura-se também a necessidade da investigada, em parceria com o cliente, empenhar maiores esforços para conferir instrumentalidade e aumentar a valência às ações de treinamento oferecidas. Além de investigar o interesse geral do educando em relação ao curso (por meio da coleta da característica motivacional no FIPT, apontada anteriormente), é preciso apresentar previamente aos educandos o valor da solução instrucional (incluindo que ganhos – individuais, de desempenho, organizacionais – se pode obter dela) para que estes se sintam motivados a participar do evento e se engajem na proposta do treinamento, dado que tais características motivacionais apresentam-se como predictoras de impacto no treinamento superiores até mesmos às características cognitivas da clientela.

A observação terminante, para a investigada, refere-se ao uso dos resultados do FIPT pelos próprios educandos. Apresenta-se proveitoso que cada educando receba uma cópia de suas respostas ao FIPT, procedimento simples e automatizado no *Google Forms*TM. Mais proveitoso ainda que cada educando receba o resultado de seu estilo individual de aprendizagem, com breve nota explicativa sobre como aproveitar melhor suas estratégias cognitivas. E que, em se tratando de teste com gabarito e chave condicionada no formulário, recebesse feedback instantâneo de seu desempenho na seção (página) 3 do FIPT.

Quanto ao próprio instrumento, mostra-se imperioso que o FIPT seja submetido a testes estatísticos que valorem sua confiabilidade e sua validade psicométrica, de forma a garantir que, ante ao seu potencial diagnóstico, o instrumento forneça dados precisos, válidos e adequadamente interpretáveis – consoante resultados cientificamente robustos. Há de se investigar, assim, em estudos imediatamente posteriores, as propriedades de medida do FIPT. Estudos futuros poderão também investigar as relações entre as variáveis internas dispostas no FIPT à luz do modelo aplicado do IMPACT e ainda, aprofundar a compreensão do impacto da variável estilo individual de aprendizagem sobre o êxito do treinamento, segundo a teoria kolbiana, instrumentalizada no FIPT.

Por fim, cumpre ressaltar que iniciativas diagnósticas como o FIPT convergem para o atendimento da competência imputada às escolas de governo pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (Decreto nº 5707, de 2006), de contribuir para a identificação de necessidades de capacitação de seus órgãos e entidades demandantes e de considerarem esses insumos na programação de suas atividades. De igual modo, o FIPT acompanha recomendação da OCDE para escolas de governo nacionais, que considerando seu papel de construir capacidades do *Civil Service*, devem fundamentar melhor seus programas

educacionais com base em insumos mais qualificados, menos informais e centralizados, considerando *gaps* de performances reais – identificados por meio de *surveys* com as partes interessadas, neste caso nomeadamente os próprios servidores-alvo da solução instrucional.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. **Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho** – IMPACT. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

_____; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. **Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa.** Revista de Administração (USP), v. 38, n. 3, p. 205-2018, 2003.

_____; FREITAS, I. A.; PILATI, R. **Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades de TD&E** In: Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. [autores] Jairo E. Borges-Andrade, Gardênia da Silva Abbad, Luciana Mourão; [colaboradores] Acileide Cristiane F. Coelho ... [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p.; 28cm.

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.** Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives** – Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay, 1956. 262 p.

_____. et al. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**, trad. QUINTÃO, L. R.; FLOREZ, M. C. F.; VANZOLINI, M. E. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BORGES-ANDRADE, J. E. **Por uma competência política e técnica no treinamento.** Psicologia: Ciência e Profissão, v.6, n.2, p. 9-17, 1986.

_____; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.** [autores] Jairo E. Borges-Andrade, Gardênia da Silva Abbad, Luciana Mourão; [colaboradores] Acileide Cristiane F. Coelho ... [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p.; 28cm.

_____. **Avaliação integrada e somativa em TD&E** In: Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. [autores] Jairo E. Borges-Andrade, Gardênia da Silva Abbad, Luciana Mourão; [colaboradores] Acileide Cristiane F. Coelho ... [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p.; 28cm.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. **Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.** Brasília.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Sanções Administrativas**: diretrizes para formulação de procedimento administrativo específico – Brasília: CGNOR/DELOG/SLTI, 2015. 50 p.

ESAF. Escola de Administração Fazendária. **Projeto Político Pedagógico**. Portaria MF n. 125, de 20 de agosto de 2013, Brasília.

_____. Escola de Administração Fazendária. **Regimento Interno da Escola de Administração Fazendária**. Portaria n. 106, de 3 de junho de 2008, Brasília.

FONSECA, D. R.; CAMÕES, M. R. S.; LEMOS, J. P.; TORRES, M. D. F. **Sistema de Escolas de Governo da União**: perfil, identidade e desafios para institucionalização / Diogo Ribeiro da Fonseca... [et al.] – Brasília: Enap; 2015 137 p. (Cadernos ENAP, 40).

FREITAS, J. B. R.; SOUZA, M. M. ; PEREIRA, A. M. S. **Instituição da Coordenação Pedagógica e outras providências na Esaf/CE**. Fortaleza: Centresaf/CE, 2016.

_____. **Formulação de objetivo geral para projetos pedagógicos dos eventos educacionais realizados pela Esaf/CE**. Fortaleza: Centresaf/CE, 2016.

_____. **Defina objetivos claros para seus projetos de capacitação**. Pulse, LinkedIn, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, J. G. **A educação corporativa como diferencial competitivo para a Escola de Administração Fazendária – Esaf** In: Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial. Organizadores: Antônio Raimundo dos Santos [et al.]/ - Curitiba: Champagnat, 2001.

KIRKPATRICK, D. L. **Techniques for Evaluation Training Programs**. Journal of the American Society of Training Directors, 13, 21-26, 1959.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. **The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1 2005 Technical Specifications**. Cleveland: HayGroup, 2005. 72 p.

KOLB, David A. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. 2. ed. New Jersey: Pearson Education, Inc., 2015. 390 p.

MENESES, P. P. M.; ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; LACERDA, E. R. M. **Medidas de características de clientela em avaliação de TD&E** In: Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. [autores] Jairo E. Borges-Andrade, Gardênia da Silva Abbad, Luciana Mourão; [colaboradores] Acileide Cristiane F. Coelho ... [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p.; 28cm.

OECD. **National Schools of Government**: Building Civil Service Capacity. OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris, 2017.

PASQUALI, L. **Psicometria**: Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

PETRUCCI, V. L.; BRITO, M.; SANTOS, M. H. de C. **Escolas de governo e profissionalização do funcionalismo**. Brasília: ENAP/CDID, 1995.

REGED. **Relatório Gerencial do Evento Educacional**: Aplicação de Penalidades em Contratos Administrativos – curso aberto. Fortaleza: Centresaf/CE, 2016.

RODRIGUES, A. G. **A natureza da participação e suas implicações no impacto do treinamento no trabalho**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica, trad. OLIVEIRA, L. L. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Teste seu estilo individual de aprendizagem. Disponível em:
<http://www.ufjf.br/eep/files/2011/03/7_Estilo_Individual_de_Aprendizagem_KOLB.pdf>
Acesso em 27/06/2016.

VROOM, V. H. **Work and Motivation**. New York: Wiley, 1964.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



Ministério da Fazenda
Escola de Administração Fazendária
Centro Regional de Treinamento no Ceará - **Centresaf/CE**

DECLARAÇÃO

A Diretora Regional da Escola de Administração Fazendária no Ceará, no uso de suas atribuições conferidas pela Portaria MF N° 106 de 03 de junho de 2008, da Portaria MF N° 150 de 1° de outubro de 2010, observadas as limitações previstas em Lei, e tendo em vista a consecução do Mapa Estratégico da Esaf, autoriza a realização do estudo “Avaliação de necessidades de treinamento: proposição de instrumento para a Escola de Administração Fazendária no Ceará”, conduzida pelo pesquisador João Brayam Rodrigues de Freitas, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará; ciente de seus objetivos, procedimentos e atendimento da pesquisa aos cânones éticos de pesquisa científica.

A autorização do estudo fundamenta-se na iminente oportunidade de melhoria organizacional, ao passo que amplia o campo de análise e de compreensão da realidade do órgão e oferece elementos elucidativos para desafios próprios de seu arranjo institucional. Tem-se ainda ciência, que deste modo, atendemos estritamente aos referenciais da Esaf e cooperamos para a materialização de sua Estratégia nos termos seguintes:

DA VISÃO *In*: Mapa Estratégico Esaf

Ser referência na geração e **disseminação do conhecimento em** gestão das finanças públicas e no **desenvolvimento de pessoas**.

DOS PROCESSOS DE FORTALECIMENTO DO VÍNCULO ENTRE A ESAF E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA *In*: Mapa Estratégico Esaf

iv) Fomentar e **disseminar estudos** e pesquisas.


viii) Implementar e **ampliar parcerias** estratégicas.

DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS *In*: PPP ESAF (p. 12-13)

a) As ações da ESAF devem ser **pautadas pelos referenciais institucionais**, tendo por fundamento o Decreto 5.707/2006.

j) devem ser promovidas e incentivadas as oportunidades de parceria, intercâmbio e cooperação técnica nacional e internacional, incluindo outras Escolas de Governo, órgãos públicos e privados e instituições educacionais, **em áreas de interesse comum, fortalecendo a estratégia de trabalho em rede**.

Fortaleza (CE), 18 de Setembro de 2017.


Maria Margarida de Souza
Diretora Regional Esaf/CE