



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA**

**MARCOS ANTÔNIO SEIXAS DE MELO**

**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO SERVIDOR  
PÚBLICO: UM ESTUDO NA ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO ESTADO  
DO CEARÁ**

**FORTALEZA**  
**2014**

**MARCOS ANTÔNIO SEIXAS DE MELO**

**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO SERVIDOR  
PÚBLICO: UM ESTUDO NA ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO ESTADO  
DO CEARÁ**

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Controladoria.

Área de Concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

**FORTALEZA  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade

- 
- M486a Melo, Marcos Antônio Seixas de.  
Avaliação do impacto da formação continuada no servidor público: um estudo na Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará / Marcos Antônio Seixas de Melo – 2014.  
279 f.: il. color., enc.; 30 cm.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas.  
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.
1. Educação permanente 2. Transferência de aprendizagem 3. Servidores Públicos I. Título.

Dissertação submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Controladoria, outorgada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada Instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida e incentivada, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética e da atitude científica.

---

Marcos Antônio Seixas de Melo

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima – Orientador  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Maria Santos – Examinadora  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Mota Tassigny – Examinadora  
Universidade de Fortaleza

À minha mãe Maria Carmélia Seixas de Melo, pelos seus ensinamentos e princípios, e ao meu pai Antônio Teixeira de Melo “*in memoriam*”, que mesmo analfabeto tinha respeito pela sabedoria.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de um trabalho de pesquisa desta natureza exigiu do autor muita dedicação e paciência. No entanto, o presente trabalho contou também com a ajuda de várias pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a sua elaboração.

Assim, manifesto os meus sinceros agradecimentos:

A Deus pelo dom da vida, da sabedoria, da perseverança e do amor, pois sem ele não seria possível o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho;

À Família, pela paciência e as horas ausentes.

Ao Professor Orientador Marcos Antônio Martins Lima, pela confiança, pelos ensinamentos, pela paciência e pela dedicação despendida em sua orientação, em especial, pelo amigo que ele se tornou.

Aos membros da banca examinadora, pelas valiosas sugestões que enriqueceram a dissertação.

Aos professores, colaboradores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, pelo profissionalismo e dedicação com que transmitiram seus conhecimentos e palavras de estímulo.

À Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará, que disponibilizou os dados e informações necessárias, em especial a todos os colaboradores que indiretamente contribuíram pelo sucesso deste trabalho, em especial à Diretora Lena Neiva e Flora Teles por terem no fortalecimento da escola através desta pesquisa.

Aos verdadeiros amigos, em especial a José Wellington Brandão por estar sempre disponível nas dúvidas e momentos de reaprendizagem e pelo incentivo constante no decorrer deste trabalho, e, a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

## **É hora de recomeçar**

Não importa aonde você parou...  
Em que momento da vida você cansou...  
O que importa é que sempre é possível RECOMEÇAR.  
Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo...  
É renovar as esperanças na vida  
E o mais importante... Acreditar em você de novo.  
Sofreu muito neste período? Foi Aprendizado...  
Chorou muito? Foi limpeza da alma...  
Ficou com raiva das pessoas? Foi para perdoá-las um dia...  
Sentiu-se só por diversas vezes? É porque fechastes a porta até para os anjos...  
Acreditou que quase tudo estava perdido? Era o início de tua melhora...  
Aonde quer chegar? Ir alto? Sonhe alto... Queira o melhor...  
Se pensarmos pequeno...  
Coisas pequenas terão...  
Mas, se desejarmos fortemente o melhor e principalmente,  
Lutamos pelo melhor, o melhor vai se instalar em nossa vida.  
“Porque sou do tamanho daquilo que vejo e não do tamanho da minha altura”

**Carlos Drummond de Andrade**

Penso que só há um caminho para a ciência ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonar-se por ele; casar e viver feliz com ele até que a morte vos separe a não ser que encontrem outro problema ainda mais fascinante, ou, evidentemente, a não ser que obtenham uma solução. Mas, mesmo que obtenham uma solução, poderão então descobrir, para vosso deleite, a existência de toda uma família de problemas-filhos, encantadores ainda que talvez difíceis, para cujo bem-estar poderá trabalhar, com um sentido, até ao fim dos vossos dias.

**Karl Raimund Popper (1902 —1994)**

## RESUMO

O presente estudo investiga a avaliação de impacto das ações de capacitação do Programa de Ouvidores do Estado do Ceará, e como é influenciado pelas características do suporte organizacional, transferência de treinamento e suporte da aprendizagem contínua, segundo os modelos MAIS e IMPACT. Portanto, tem-se a seguinte questão de pesquisa: Quais os impactos do Programa de Formação de Ouvidores para a melhoria da qualidade dos serviços de Gestão Pública do Estado do Ceará? Sendo assim, o objetivo geral do estudo é avaliar os impactos do curso de Formação de Ouvidores Egressos realizados na EGP-CE no período de 2011 a 2013. O desenvolvimento desse estudo foi exposto à luz da proposição de Bruyne *et. al.* (1977), cuja proposição epistêmica Quadripolar (epistemológico, teórico, morfológico e técnico) estabelece uma via metodológica proposto por Popper (2007). Os dados quantitativos foram colhidos através de questionários, desde as ações instrucionais ocorridas entre os anos de 2011 e 2013 colhidos de 72 ouvidores participantes da administração direta do Estado do Ceará. Os dados qualitativos foram aplicados a 9 instrutores e 11 gestores por entrevistas semiestruturadas. Os dados foram tratados através da análise fatorial e equações estruturais que apresentaram bons índices de confiabilidade. Os resultados evidenciaram que Suporte Organizacional e à Transferência são importantes preditores de impacto, evidenciados por variáveis relacionadas ao apoio gerencial, melhoria na rotina de trabalho, autonomia e melhoria de indicadores, gerando impactos para a satisfação do usuário.

**Palavras-chave:** Avaliação de impacto. Suporte organizacional. Transferência de treinamento. Suporte da aprendizagem contínua.



## ABSTRACT

The present study looks into the evaluation impact of training in the Programme of Ombudsman of State of Ceará and how is influenced by organizational support, transfer of training and support of continuous learning according to MAIS (Modelo de Avaliação Integrado e Somativo) and IMPACT (Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho) models. The research was therefore designed by the following question: What is the impact of Training of Ombudsman Programme improving the best quality standards on the public service in the State of Ceará. For that reason, the overall purpose of the study was to evaluate the impacts on the Programme of Ombudsman be trained recently took place in the Escola de Gestão Pública in the State of Ceará during 2011, 2012 and 2013. The development of this study was done with the proposal of Bruyne et. al. (1977), whose epistemic proposition based on four poles (epistemological, theoretical, technical and morphological) provides an appropriate way proposed by Popper(2007). Quantitative data was collected through questionnaires according to instructional action takes place with 72 ombudsman belonged to Ceará State Government. Qualitative data was applied to nine(9) instructors and eleven (11) public managers by semi-structured interview. Data was statistically analyzed using: Factor analyses and Structural Equation Modeling as result highest level of stability. The result showed the organizational and Transfer Support as important predictors of impact, that were confirmed by dependent variables as management support, improvement to the present work practices, autonomy and indicator improvement for optimum results and satisfaction of the users of public service.

**Keywords:** Impact Assessment. Organizational support. Transfer of training. Support continuous learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema do modelo meta teórica dos quatro polos.....	35
Figura 2 -	Modelo do mapa organizacional.....	108
Figura 3 -	Modelo do templo.....	109
Figura 4 -	Modelo da pirâmide.....	110
Figura 5 -	Modelo da pizza corporativa.....	112
Figura 6 -	Modelo do catavento.....	114
Figura 7 -	Modelo conceitual de impacto do treinamento no trabalho e constructos correlatos.....	116
Figura 8 -	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS).....	129
Figura 9 -	Modelo integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT).....	131
Figura 10 -	Modelo integrado de avaliação e efetividade de treinamento.....	136
Figura 11 -	Fatos da pesquisa.....	140
Figura 12 -	Modelo I.....	192
Figura 13 -	Modelo II.....	192
Figura 14 -	Desenvolvimento de uma análise: pré-análise.....	200
Figura 15 -	Diagrama da microanálise das categorias.....	206
Figura 16 -	Esquema referente às condições causais.....	241
Figura 17 -	Esquema referente às condições interventoras.....	242

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Demonstrativo de instrumentos para pesquisas e métodos mais proveitosos.....	33
Quadro 2 -	Dimensões gerenciais do gestor público.....	73
Quadro 3 -	Fatores de adequação dos esforços empreendidos no serviço público.....	75
Quadro 4 -	Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem.....	81
Quadro 5 -	Principais componentes dessa mudança no sentido da aprendizagem baseada no desempenho.....	82
Quadro 6 -	Elementos básicos para a adoção da educação corporativa em organizações públicas.....	84
Quadro 7 -	Quadro das abordagens para avaliação.....	89
Quadro 8 -	Definição de métodos de avaliação de contexto de TD&E.....	117
Quadro 9 -	Itens da escala de percepção de suporte organizacional.....	133
Quadro 10 -	Linhas de atuação da EGP.....	150
Quadro 11 -	Conteúdo programático da 1ª etapa.....	153
Quadro 12 -	Conteúdo programático da 2ª etapa.....	154
Quadro 13 -	Conteúdo programático no Sistema SUS.....	155
Quadro 14 -	Conteúdo programático no Sistema SUS em Sobral/CE.....	156
Quadro 15 -	Conteúdo programático de gestão de ouvidoria/2012.....	157
Quadro 16 -	Conteúdo programático de gestão de ouvidoria/2013.....	157
Quadro 17 -	Conteúdo programático do sistema informatizado da ouvidoria.	158
Quadro 18 -	Conteúdo programático do sistema de ouvidoria: módulo sistema de informação ao cidadão.....	158
Quadro 19 -	Resumo representativo de desempenho.....	170
Quadro 20 -	Perfil dos entrevistados.....	196
Quadro 21 -	Etapas da análise de conteúdo da pesquisa.....	201
Quadro 22 -	Propriedades e dimensões da sub categoria melhoria na rotina de trabalho (gestores).....	208
Quadro 23 -	Propriedades e dimensões da subcategoria autonomia (gestores).....	211

Quadro 24 – Propriedades e dimensões da subcategoria apoio gerencial (gestores).....	213
Quadro 25 - Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria dos indicadores (gestores).....	215
Quadro 26 – Propriedades e dimensões da subcategoria suporte logístico (gestores).....	215
Quadro 27 - Propriedades e dimensões da subcategoria falta de apoio das outras áreas (gestores).....	217
Quadro 28 - Propriedades e dimensões da subcategoria aprendizagem permanente (gestores).....	219
Quadro 29 – Propriedades e dimensões da subcategoria planejamento das atividades (gestores).....	221
Quadro 30 – Propriedades e dimensões da subcategoria transferência de treinamento (instrutores).....	224
Quadro 31 – Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria dos serviços prestados (instrutores).....	225
Quadro 32 – Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).....	227
Quadro 33 – Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).....	228
Quadro 34 – Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).....	230
Quadro 35 – Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).....	232
Quadro 36 – Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria na rotina do trabalho (instrutores).....	234
Quadro 37 – Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria na rotina do trabalho (instrutores).....	236
Quadro 38 – Conectores de códigos.....	239

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dados de servidores atendidos na EGP/CE.....	151
Tabela 2 -	Perfil dos egressos que responderam ao questionário.....	173
Tabela 3 -	Resumo representativo de desempenho.....	177
Tabela 4 -	Estatística descritiva.....	180
Tabela 5 -	Matriz de correlação.....	181
Tabela 6 -	Estimação das comunalidades.....	184
Tabela 7 -	Variância explicada.....	185
Tabela 8 -	Matriz de transformação dos componentes.....	185
Tabela 9 -	Matriz de rotação dos componentes.....	186
Tabela 10 -	Contagem das variáveis dos modelos.....	188
Tabela 11 -	Coefficiente das variáveis latentes.....	190
Tabela 12 -	Coefficiente dos fatores.....	191
Tabela 13 -	Coefficiente das variáveis latentes.....	193
Tabela 14 -	Coefficiente dos fatores.....	193
Tabela 15 -	Medidas de avaliação da qualidade de ajustamento do modelo....	194
Tabela 16 -	Expressão numérica da análise de dados no Atlas. TI 7.0.....	204
Tabela 17 -	Rótulo de linha dos gestores – Atlas TI. Versão 7.0.....	222
Tabela 18 -	Das observações dos instrutores – Atlas TI. Versão 7 .....	238

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição dos pesquisados de acordo com o gênero.....	175
Gráfico 2 -	Distribuição dos pesquisados de acordo com a escolaridade.....	175
Gráfico 3 -	Distribuição dos pesquisados de acordo com a faixa etária.....	176
Gráfico 4 -	Distribuição dos pesquisados de acordo com a posição administrativa.....	176
Gráfico 5 -	Relatório de desempenho (insatisfatório).....	178
Gráfico 6 -	Relatório de desempenho (justificado).....	178
Gráfico 7 -	Relatório de desempenho (satisfatório).....	179
Gráfico 8 -	Relatório de desempenho (não informado).....	179
Gráfico 9 -	Fatores interpretativos.....	182
Gráfico 10 -	Pontos fortes e fracos (Nº de observações).....	223
Gráfico 11 -	Pontos fortes e fracos (nº de observações).....	238

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AF -	Análise Fatorial
AIC -	<i>Akaike Information Criterion</i>
AMOS -	<i>Analysis of Moment Structure</i>
ATLAS -	<i>Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache</i>
CAIC -	<i>Consistent Akaike Information Criterion</i>
CAQDAS -	<i>Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software</i>
CGE/CE -	Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado do Ceará
CHA -	Conhecimento, Habilidade e Atitude
CODEP -	Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoas
EGP/CE -	Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará
ENAP -	Escola Nacional de Administração Pública
ESP -	Escola de Saúde Pública
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMPACT -	Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho
IMTEE -	Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento
KMO -	Kaiser-Meyer-Olkin
MAIS -	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
PGFI -	<i>Parcimony Goodness of Fit Index</i>
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEM -	<i>Structural Equation Modeling</i>
SEPLAG/CE -	Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará
SIC -	Serviço de Informação ao Cidadão
SOU -	Sistema de Ouvidoria
SPSS -	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SUS -	Sistema Único de Saúde
TD&E -	Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TI -	<i>Text Interpretation,</i>
UC -	Universidade Corporativa

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Justificativa .....	20
1.2 Contextualidade.....	22
1.3 Problematização.....	23
1.4 Objetivos.....	24
1.4.1 Geral.....	24
1.4.2 Específicos.....	24
1.5 Estratégias metodológicas.....	25
1.6 Estrutura do trabalho.....	26
2 POLO EPISTEMOLÓGICO.....	30
2.1 Epistemologia de Karl Popper.....	36
2.2 Aplicação da Filosofia da ciência ao estudo da avaliação educacional.....	41
2.3 Epistemologia da formação continuada e da educação corporativa.....	47
3 POLO TEÓRICO.....	61
3.1 Aplicação da Filosofia da ciência em Popper ao estudo da formação continuada de servidores públicos.....	68
3.2 Educação corporativa na gestão pública.....	76
3.3 Avaliação de impacto em programas educacionais.....	85
4 POLO MORFOLÓGICO.....	100
4.1 Modelos de educação corporativa.....	105
4.1.1 Modelo do mapa organizacional.....	107
4.1.2 Modelo de templo.....	108
4.1.3 Modelo da pirâmide.....	109
4.1.4 Modelo da pizza corporativa.....	110
4.1.5 Modelo do catavento.....	111
4.2 Modelo de avaliação de impacto educacional.....	112
4.2.1 Modelo de avaliação integrada e somativa (MAIS).....	113
4.2.2 Modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento (IMPACT)....	130
4.2.3 Modelo integrado de avaliação e efetividade de treinamento (IMTEE)....	134



5 POLO TÉCNICO.....	137
5.1. Tipologia da pesquisa.....	142
5.2 Procedimentos de coletas de dados.....	145
5.3 Instrumentos de pesquisa.....	146
5.4 População e amostra.....	147
5.5 Caracterização da instituição a ser investigada.....	148
5.6 Programa avaliado.....	151
5.7 Instrumentos de coleta de dados.....	158
5.7.1 Questionário do bloco I: suporte organizacional.....	159
5.7.2 Questionário bloco II: suporte gerencial à transferência de treinamentos	160
5.7.3 Questionário do bloco III: suporte à aprendizagem contínua.....	165
6 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	170
6.1 Análise quantitativa.....	172
6.1.1 Dados dos respondentes (ouvidores).....	172
6.1.2 Características demográficas e funcionais.....	173
6.1.3 Análise fatorial para o 1º blocos de questionários.....	179
6.1.4 Modelagem de equações estruturais.....	185
6.2 Análise qualitativa.....	195
6.2.1 Dados dos respondentes (Instrutores e gestores).....	195
6.2.2 Análise de conteúdo com ATLAS/TI versão 7.0.....	196
6.3 Codificação aberta.....	204
6.3.1 Gestores.....	206
6.3.1.1 Melhoria na rotina de trabalho.....	206
6.3.1.2 Autonomia.....	209
6.3.1.3 Apoio gerencial.....	212
6.3.1.4 Melhoria dos indicadores.....	213
6.3.1.5 Suporte logístico.....	215
6.3.1.6 Falta de apoio das outras áreas.....	216
6.3.1.7 Aprendizagem permanente.....	218
6.3.1.8 Planejamento das atividades.....	219
6.4 Instrutores.....	221
6.4.1 Transferência de treinamento.....	221
6.4.1.1 Melhoria dos serviços prestados.....	224

6.4.1.2 Interação do grupo.....	225
6.4.1.3 Aprendizagem contínua.....	227
6.4.1.4 Percepção do conhecimento prévio.....	228
6.4.1.5 Estímulos às mudanças contínuas.....	230
6.4.1.6 Melhoria na rotina de trabalho.....	232
6.4.1.7 Melhoria dos indicadores.....	234
6.5 Codificação axial.....	237
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	245
REFERÊNCIAS.....	253
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para os gestores.....	267
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para os instrutores.....	269
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada para os usuários.....	271
APÊNDICE D – Bloco I: Suporte organizacional.....	273
APÊNDICE E – Bloco II: Suporte à transferência de treinamentos.....	276
APÊNDICE F – Bloco III: Suporte à aprendizagem contínua.....	278

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade da sobrevivência das organizações no campo competitivo tem exigido alta complexidade em suas estruturas com profundas mudanças nos processos internos e externos, tornando-os ágeis e flexíveis, incorporado às novas tecnologias com o sentido de fomentar o desafio de mudar o comportamento de pessoas e a cultura organizacional.

Frente a esse cenário, as pessoas ainda chegam às organizações despreparadas contribuindo para a escassez de mão de obra especializada no mercado. Em contraponto, as organizações buscam diferentes alternativas de investir em capital humano aumentando seu cabedal de conhecimento requerendo respostas rápidas às necessidades de treinamento e formação continuada.

Assim, a educação tem sido fator primordial para a formação e o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, não só a cognição tem sido focada no sentido de impulsionar as reais competências exigidas na atual conjuntura, e sim o estímulo pelo desempenho ativo na competência de pessoas que privilegiem atitudes, posturas e habilidades.

O Brasil um dos piores sistemas de ensino do mundo, no qual 48,8% dos jovens brasileiros de 19 anos não conseguem concluir o Ensino Médio, e aqueles que conseguem concluir, cerca de 10% apresentam um desempenho considerado adequado ao término da sua série (PNAD/IBGE, 2009).

Como é possível imaginar essa força de trabalho chegando ao mercado de trabalho, defasados e desqualificados? Assim, a formação permanente ou continuada são eixos determinantes para a gestão estratégica de pessoas<sup>1</sup> como elo transformador da cultura organizacional.

Nessa compreensão, o processo de maturação que envolve a cultura organizacional predomina a relação de um sistema dinâmico, complexo, interdependente e inter-relacionada com informações, estruturas organizacionais, pessoas e tecnologias que estão vinculadas aos elementos (valores, as crenças, os

---

<sup>1</sup> Para Fischer (1998), o termo gestão de pessoas procurava ressaltar o caráter da ação: a gestão e seu foco de atenção: as pessoas. O caráter estratégico dos sistemas de gestão de recursos humanos surgiu na década de 1980, como novo critério de efetividade.

ritos, os tabus, os mitos, as normas, a comunicação formal e informal) que condicionam e direcionam o desempenho das pessoas, que, por sua vez, irá condicionar e direcionar o desempenho das organizações.

Assim, as organizações têm centrado esforços em disponibilizar formações continuadas tendo o treinamento como ferramenta essencial pela busca da excelência na produtividade, nos serviços e especialmente no atendimento ao cidadão dentro da esfera pública<sup>2</sup>.

E é na esfera de governo que existe a carência de formação dos servidores através das escolas de governo, em suas diversas instâncias que a atuação voltada para a área de capacitação, de treinamento reforça o aperfeiçoamento das atividades que geram qualidade nos serviços.

No Ceará com a criação da Escola de Gestão Pública, pela Lei nº 14.335, de vinte de abril de 2009, tem sido uma excelente ferramenta de formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos estaduais seguindo as diretrizes da política de desenvolvimento de gestão de pessoas do Decreto nº 29.642, de 5 de fevereiro de 2009.

No entanto, após quatro anos de trabalhos na área de formação continuada vale ressaltar que todo trabalho precisa ser avaliado, e tem-se questionado sobre a eficiência e eficácia das ações de capacitação na melhoria da qualidade dos serviços de gestão pública, por conseguinte, avaliar e medir resultados são procedimentos imperativos para observar se determinado programa impactou para a transformação da realidade.

---

<sup>2</sup> Habermas (2003, p. 92) explica que esfera pública não pode ser entendida como uma instituição, nem como uma organização, mas como “um sistema, pois mesmo que seja possível delinear seus limites internos, exteriormente ela se caracteriza através de horizontes abertos, permeáveis e deslocáveis.”

## 1.1 Justificativa

A trajetória que ora será percorrida é versada na investigação e análise do processo de avaliação de impacto das formações continuadas da Escola de Gestão Pública, dentro de uma visão corporativa.

Assim, a Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará, tem se colocado como referência na área de capacitação dos servidores e tem como missão de desenvolver o processo educacional em gestão pública para servidores / empregados públicos, visando o aprimoramento da qualidade dos serviços ofertados ao cidadão, apoiada pela política de desenvolvimento de pessoas como estratégia na valorização do servidor através de sua qualificação.

Desde sua criação a escola já atendeu nesses quatro anos mais de 50 (cinquenta) mil servidores com um ambiente propício para estimular a geração de novos conhecimentos, novas conexões e aplicar o conhecimento aprendido e ser multiplicador. E nesse veio investigativo essa pesquisa tem como caminhos científicos avaliar os impactos que as formações continuadas podem melhorar a qualidade na gestão no setor público.

E motivado por indicadores que geram necessidades de aperfeiçoamento constante que os servidores no exercício de suas funções são incentivados a participar das formações continuadas, a fim de aprimorar seu potencial e estimular a colaboração com os outros indivíduos em ações comuns na busca do bem geral.

Assim, para garantir a qualidade na formação continuada dos servidores é preciso que haja um diálogo permanente do apoio gerencial dentro da organização no sentido de introduzir as inovações tecnológicas necessárias ao ambiente de trabalho vinculado ao que a legislação capitula na dinâmica social das intervenções que melhore a qualidade dos serviços dos usuários.

E com a intensa aplicação tecnológica, essa nova realidade exige qualificações elevadas e atualizações constantes, tornando a necessidade educacional do servidor motivado a intensificar a educação continuada como uma exigência necessária. Sendo assim mudanças nos treinamentos podem provocar na organização, além de benefícios que os resultados poderiam gerar na competência dos treinados (servidores) como também na satisfação dos usuários (cidadãos).

Nesse contexto, é considerável que a sequência metodológica proposta nessa pesquisa possibilitou o estabelecimento de uma associação entre o Modelo IMPACT e o Modelo MAIS, que trás a ligação entre esses dois campos de conhecimento científico, testado empiricamente no presente estudo e contribuiu muito com as pesquisas de avaliação em TD&E.

E para explicar essas questões é que os modelos aplicados dentre eles o Modelo de Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais – MAIS – proposto por Borges Andrade (1982) e o Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho –IMPACT - proposto por Abbad (1999) que tem em comum estudarem o relacionamento entre transferência de treinamento e variáveis atitudinais, motivacionais, cognitivas, demográficas e de personalidade da clientela do treinamento, geralmente usando amostras da pesquisa para detectar transferência de treinamento e suporte de aprendizagem.

Dessa forma, consegue evidenciar a avaliação de impacto em que esses preditores suporte organizacional, transferência de treinamento e suporte à aprendizagem servem de fio condutor para explicar essa pesquisa.

Nessa perspectiva, foi possível correlacionar os níveis individuais e organizacionais através dos preditores a validação estatística pelos instrumentos de coletas resultando em modelos estruturais que resultam em impactos na transformação do comportamento no processo de trabalho.

Para tanto, a avaliação de impacto está focada nos aspectos em que norteiam avanços para revelar a magnitude do processo de transformação focado na aplicabilidade do treinamento no trabalho, sobretudo no desempenho (esforço), haja vista a finalidade direta de eliminar os *gaps* de competência, minimizar as deficiências e preencher as lacunas no que tangencia o conhecimento, as habilidades e atitudes de modo a atender aos anseios dos usuários, implícito no fazer das capacitações como forma de encontrar os objetivos traçados.

Dessa forma, os benefícios estão centrados em aprimorar o desempenho dos ouvidores para verificar os efeitos do impacto do treinamento no trabalho do egresso (nível individual) e como afetam os resultados organizacionais (nível organizacional) com foco na satisfação dos usuários.

Neste contexto, a relação entre o impacto do treinamento no desempenho

individual dos egressos serve de fio condutor na satisfação do usuário com a melhoria do relacionamento associada às práticas gerenciais de treinamento e os mecanismos de avaliação de impacto organizacional, pautada por dados reais que viabilizam o aprimoramento das funções de recursos humanos, de planejamento estratégico e de avaliação organizacional.

Isso possibilita que as atividades de treinamento estejam alinhadas com as rotinas de planejamento estratégico, por intermédio da definição e do monitoramento de indicadores de desempenho sensíveis aos efeitos dos treinamentos.

## 1.2 Contextualidade

As organizações públicas e privadas na atualidade estão vinculadas às exigências do mundo corporativo, cujos colaboradores deverão estar focados na aprendizagem contínua no sentido de administrar seus ativos intelectuais e conquistar vantagens competitivas sustentáveis<sup>3</sup> assim como não perder seu patrimônio intelectual.

E o conhecimento, é mais valioso e poderoso do que os recursos naturais, grandes indústrias ou polpudas contas bancárias. Portanto, valorizar o conhecimento é torná-lo recurso proeminente, mais importante do que produtos tangíveis, e que são as pessoas que encararão como parceiros da organização, e retê-lo são privar o desenvolvimento do capital humano<sup>4</sup> (PAGNOZZI, 2002).

A educação como eixo de convergência de todos os conhecimentos, associa a ato de aprender como vínculo para a produção do conhecimento, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 1997, p.52).

No ambiente corporativo, segundo Eboli (2004) enfatiza que ensinar é

---

<sup>3</sup> Segundo Porter (1985, p.385) “a Vantagem Competitiva advém do valor que a empresa cria para seus clientes em oposição ao custo que tem para criá-la, portanto a formulação de uma estratégia competitiva é essencial para a empresa, pois esta dificilmente poderá criar condições, ao mesmo tempo, para responder a todas as necessidades de todos os segmentos de mercado atendido, proporcionando à empresa, desta forma, criar uma posição única e valiosa.”

<sup>4</sup> Conforme Carvalho e Souza (1999, p.2), “O Capital Humano é a capacidade, conhecimento, habilidade, criatividade e experiências individuais dos empregados e gerente transformando em produtos e serviços que são o motivo pelo qual os clientes procuram a empresa e não o concorrente.” Logo este capital, nas organizações, é, em muitos casos, mais importante que os capitais físicos, sendo fator primordial para o sucesso das organizações.

disponibilizar práticas educacionais de fácil uso e acesso, intensificar a comunicação e a interação, ampliar e qualificar a rede de relacionamento entre públicos internos e externos; descobrir meios de estimular e qualificar a aprendizagem, colocando em prática ações gerenciais que motivem as pessoas a gerar, assimilar, comunicar e aplicar os conhecimentos adquiridos.

Compreender a educação corporativa como ideal perpassa também na compreensão das transformações da educação em seu contexto social e econômico, pois ensinar é buscar, é indagar, é se indagar, é pesquisar, e nesse processo se educar. Além de concordar nessa premissa educar é intervir no mundo e acompanhar todos os processos a ele conectados, para a busca da informação e transformá-la em conhecimento (FREIRE, 2003).

### 1.3 Problematização

Dentro do contexto ora exposto, converge dentro das perspectivas de avaliação de impacto o objeto de investigação que se pretende realizar através da aplicação das formações continuadas no serviço público como fator primordial na contribuição da qualidade dos serviços ao cidadão.

E a razão de ser dessa avaliação é constatar como a aplicação das formações continuadas no serviço público poderá contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços ao cidadão, além de checar os esforços dos servidores na área de ouvidoria, se suas habilidades foram satisfatórias na condução de suas atividades *in loco* e se o investimento está sendo aplicado de forma racional ou onerando sem o retorno do investimento, com o propósito de delinear as possibilidades existentes de racionalizar e potencializar no futuro os planejamentos vinculados à estratégia da organização.

Bickman (2005, p. 194) conceitua avaliação de impacto como:

Uma avaliação focada nos resultados ou impactos de um programa, política, organização ou tecnologia. Avaliações de impacto tipicamente tentam fazer inferência causal que conecta o avaliado com o resultado. [...] Avaliação de impacto também é referenciada como resultado, impacto ou avaliação somativa.

Dessa forma, suscitam-se, aqui, quais os impactos do programa de formação



de ouvidores para a melhoria da qualidade dos serviços da gestão pública do Estado do Ceará? Tendo como eixo principal os impactos dos treinamentos baseados em preditores que revelarão como as mudanças organizacionais estarão vinculadas aos elementos de métodos de avaliação de contexto de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E).

## **1.4 Objetivo**

### *1.4.1 Geral*

Avaliar os impactos do Curso de Formação de Ouvidores realizado em 2011, 2012 e 2013 pela Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará na melhoria da qualidade dos serviços dos servidores egressos, segundo a percepção dos participantes, cidadãos (usuários), gestores e instrutores.

### *1.4.2 Específico*

Para tal, faz-se necessário os seguintes objetivos específicos:

- Avaliar os impactos do programa de formação de ouvidores a partir do Suporte Organizacional, segundo os modelos de avaliação Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) e Modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento (IMPACT).
- Avaliar os impactos do programa de formação de ouvidores a partir da Transferência de Treinamento, segundo os modelos de avaliação Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) e Modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento (IMPACT).
- Avaliar os impactos do programa de formação de ouvidores a partir do Suporte da Aprendizagem Contínua, segundo os modelos de avaliação Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) e Modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento (IMPACT).

## 1.5 Estratégias metodológicas

A ciência tem como objetivo determinante descobrir a veracidade dos fatos, e nesse percurso, concentrar operações mentais e técnicas que identifiquem a melhor forma de medir, aferir ou verificar pelo método para atingir o conhecimento.

Zanella (2006, p.19) “referenda o método como um conjunto de processos necessários para alcançar os fins de uma investigação. Ou seja, é o procedimento geral, correspondendo ao caminho percorrido em uma investigação.”

A presente pesquisa adotou a proposta de Vergara (2006), que classifica as pesquisas conforme dois critérios básicos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a autora esclarece que a pesquisa pode ser do tipo: exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada ou intervencionista. Com relação aos meios, a pesquisa pode ser de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, ação e estudo de caso.

Na presente pesquisa foram utilizadas as duas abordagens de pesquisa – qualitativa e quantitativa. Na abordagem qualitativa foi utilizada a pesquisa documental para um levantamento de dados já armazenados num sistema de informações da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGP/CE).

As análises documentais foram apresentadas como um método de coleta e de verificação de dados com acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da descoberta da investigação. A propósito das fontes documentais existe uma grande aproximação na definição de conceitos, senão certa unanimidade em considerar as mesmas integradas na tipologia de fontes primárias e fontes secundárias.

De acordo com Trivinos (1987) deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador restringir sua análise ao conteúdo manifesto dos documentos.

Na primeira etapa da pesquisa, foi utilizada a técnica de análise documental, através da análise do sistema de capacitação da EGP/CE, onde se apoiam as funções operacionais da organização, aquelas realizadas no dia a dia. Têm por objetivo processar dados, isto é, armazenar e recuperar dados (consultas simples), ordenar e apresentar de forma simples dados para os usuários. Seu benefício principal é a

agilização nas rotinas e tarefas, incluindo documentação rápida e eficiente, busca acelerada de informações processada desde a matrícula do servidor público em quaisquer eventos da EGP até à finalização pelo relatório de avaliação do evento.

Este trabalho envolveu a aplicação de questionários para 72 colaboradores egressos do Curso Básico de Ouvidoria realizado no ano de 2011 e 2012 dentre as secretarias de governo, cumprindo uma carga horária de 315 horas aula. O Programa de Formação de Ouvidores foi constituído por turmas diferenciadas em anos diferentes, incluindo integrantes que realizaram o curso em 2011, integrantes que não fizeram o curso em 2012, e integrantes que fizeram e se integraram no período de 2013.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas, com foco no processo investigativo do fenômeno, pois “a diferença central é o seu caráter aberto, ou seja, o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente.” O pesquisador não deve perder de vista o seu foco. (MAY, 2004, p.149).

Gil (2007, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada.”

Percebe-se que nesta técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista mesmo porque, faz-se necessário um bom conhecimento do assunto.

## **1.6 Estrutura do Trabalho**

Quanto à estrutura do trabalho, esta Dissertação está organizada dentro do campo do conhecimento científico contemplados pelos quatro polos: epistemológico, teórico, morfológico e técnico, pois são estes quatro polos que definem um campo metodológico, que garantem a cientificidade das práticas de pesquisa e, principalmente, harmonizam o desenvolvimento de determinado campo epistêmico, no sentido de fortalecer e construir o processo de soluções teóricas válidas a partir de um problema (BRUYNE *et al.*, 1977).

Nessa perspectiva, segundo Bruyne (1988, p.11)

É fato que a construção do processo científico requer a integridade dos quatro polos como forma de estabelecer uma via metodológica e a construção do objeto científico que se deseja abordar [...] uma atividade metodológica que resulta da tensão dinâmica entre quatro polos orientadores da pesquisa [...]. Os quatro polos não constituem momentos separados da pesquisa, mas aspectos particulares de uma mesma realidade de produção científica. Eles constituem um espaço metodológico no interior dos quais diversas vias podem ser seguidas.

O polo epistemológico é o que mais se destaca na posição de identificar o problema da pesquisa. Lopes (2005, p.36) diz que:

No polo epistemológico, opera-se a permanente construção do objeto científico e a definição dos limites da problemática de investigação, ocorrendo uma constante reformulação dos parâmetros discursivos, dos paradigmas e dos critérios de cientificidade que orientam todo o processo de investigação.

Para esse trabalho foi utilizado um arcabouço conceitual dos enfoques epistemológicos enriquecido pelos enfoques epistemológicos dos quais, sua preocupação primordial está centrada na elucidação do “valor” das teorias científicas, ou seja, ao grau de confiança que podemos depositar nelas, em função dos dados empíricos que podemos dispor (POPPER, 2007).

Assim, conduziu a melhor forma de contribuir para a elucidação de problemas como demarcação entre ciência, pois revela que para “demarcar o problema de estabelecer um critério que nos habilite a distinguir entre as ciências empíricas, de uma parte, e a Matemática e a Lógica”; o segundo é o problema da indução e de seu valor para a ciência (POPPER, 2007, p.35).

Popper (2007, p.28) advoga que:

O problema da indução também pode ser apresentado como a indagação acerca da validade ou verdade de enunciados universais que encontrem base na experiência, tais como as hipóteses e os sistemas teóricos das ciências empíricas.

A ciência deve repousar numa base observacional mais ou menos intangível. A ciência deve utilizar um método indutivo, por oposição ao método especulativo das pseudociências e da filosofia.

A segunda seção trás o polo epistemológico, que critica o cientificismo

metodológico como imposição das Ciências Naturais pelo mesmo tratamento às Ciências Sociais. A epistemologia está vinculada a expectativas ou teorias prévias, pois tudo emerge de uma observação quando essa observação contraria o que é esperado (POPPER, 2007).

Popper (2007) relata que o ponto de partida é, sempre, portanto, o problema; e a observação só se torna uma espécie de ponto de partida se ela revela um problema; ou com outras palavras, se nos surpreende, se nos mostra que algo em nosso conhecimento – em nossas expectativas, em nossas teorias – não está totalmente certo.

Para a construção do conhecimento percorre-se através da epistemologia da formação continuada e da educação corporativas incorporadas sob o processo de transformação do sujeito no sentido de ampliar e repensar sua prática, mediante o trabalho constante de sua competência e potencialidades, e para consolidar no espaço e no tempo uma carreira no contexto da universidade corporativa tem como desenvolvimento ao longo da vida, o aprendizado contínuo.

E no estudo da avaliação educacional construído através de novas concepções e técnicas como ruptura epistemológica da avaliação, tem sido foco para oferecer possibilidades de valorar o sujeito na melhoria do processo contínuo das organizações.

Na terceira seção trabalham-se o polo teórico em conexão com fatos que sistematiza todo o processo da pesquisa conferido as etapas utilizadas pelo método lógico hipotético dedutivo versado no cumprimento das etapas do problema, da solução e testes de falseamento.

Na aplicação da Filosofia da ciência ao estudo da formação continuada de servidores públicos tem como requisito básico centrar o indivíduo como elo integrador das condições de trabalho e atualizações dentro da organização, tendo como primordial avançar o conhecimento com a finalidade de aprimorar os profissionais nos avanços, renovações e inovações na gestão pública (POPPER, 2007).

No tocante à educação corporativa na gestão pública tem como exigência maior qualificar o serviço público como demanda dos usuários pressionados pelo setor privado e se adequar às novas exigências da administração gerencial. Dentro da

avaliação de impacto em programas educacionais aborda-se se investigar a eficácia de programas que contemple seu desempenho, implementação e resultados, tendo a determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos.

Na quarta seção, que trata do polo morfológico estabelece que para definir teorias os métodos sejam colocados como instância regulamentar sobre regras de estruturação, de formulação do objeto científico, e articule conceitos com variáveis que se conectem com os polos epistemológicos e teóricos, reforçado por modelos que destaque o problema, as hipóteses, as técnicas de observação, tendo como o tipo ideal modelos que exprima os resultados.

Dessa forma estão explicitados os vários modelos que concerne à educação corporativa e a avaliação de impacto, especialmente os modelos MAIS (Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS), Modelo Integrado de Avaliação de Impacto de Treinamento (IMPACT) e Modelo Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento (IMTEE).

E por fim, na quinta seção está inserido o polo técnico como explicar e provar as evidências encontradas, pelo diálogo da prática metodológica, sendo os procedimentos de coleta e análise de dados, as pesquisas bibliográficas e documentais, com técnicas de análise de conteúdo que inclui a interpretação de conclusões válidas e pela apresentação, descrição e comparação.

## 2. POLO EPISTEMOLÓGICO

O Polo Epistemológico representa as diferentes abordagens da relação sujeito-objeto como meio de contribuir para reflexão sistemática sobre as condições e as implicações da trajetória histórica do método filosófico e científico, além de evidenciar o processo intrínseco do fazer científico aplicando o método que atingirá a construção do conhecimento, a partir da validade das teorias para concepção das ciências.

Assim, na composição sujeito e objeto relacionado à simbiose em que o conhecimento atrelado às questões epistêmicas como parte dessa relação, destaca que para a Epistemologia, o conhecimento é a relação entre o “Sujeito e o “Objeto”. “Sujeito” é aquele que tem a capacidade de conhecer e o “Objeto” é aquele que é conhecido pelo “Sujeito”. “Sujeito” e “Objeto” são, portanto, os elementos do conhecimento (GUEDES, 1997, p.24).

Portanto, para a apropriação dos saberes em que o saber científico não nasce do vazio e sim das experiências que se acumula na vida cotidiana, como também pela busca da credibilidade da ciência, pois não se pode renegar tudo que está atrelado das características como a refutabilidade e a verificabilidade. Isso significa que a ciência não é algo permanente e acabado. Suas verdades não escapam às críticas e refutações decorrentes do movimento constante e da complexidade das realidades presentes. Algumas explicações científicas caem em desuso e novas verdades buscam se adequar aos modelos vigentes.

Nesse contexto, a Epistemologia é um ramo da Filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, ou seja, o conhecimento científico (BUNGE, 1980).

Assim, o produto do conhecimento científico tramitado pela reflexão desde sua concepção, formação e progressão que traça caminhos do constante exercício de experimentação e clareza pelo campo de estudo que trata sobre a definição que delinea a condição da aplicação da investigação como da pesquisa aplicada, devido à constante evolução da própria ciência.

Japiassu (1992) expõe que a tarefa da Epistemologia consiste em analisar todas as etapas da construção do conhecimento, chegando sempre a um conhecimento

provisório, jamais acabado ou definitivo, visto que continua em construção.

Assim, nessa percepção, a validade de uma teoria condiciona-se a fatos, pois no polo epistemológico envolve a crítica sobre o que está sendo objeto de estudo e de problematização, para além do senso comum a partir da compreensão e validade das teorias e sob quais condições os fatos podem ser explicados, isto é, como o conhecimento pode ser aceito como válido (BRUYNE *et al.*, 1977).

Nessa fase, é preciso checar os processos que se preocupa com o quadro metodológico que compõe o campo epistêmico em que “*a priori*”, é necessário distinguir duas funções da própria epistemologia: como meta ciência, que faz o trabalho de reflexão sobre os princípios, os fundamentos e a validade das ciências e acrescenta que, com um caráter meta científico, cujo trabalho epistemológico revela também um caráter intracientífico e como tal, representa um polo intrínseco à pesquisa científica. E validando pelo objeto de pesquisa a explicação dos fatos (MORAES *et al.*, 2008).

O Polo Epistemológico exerce também uma função de vigilância crítica, pois, ao longo de toda a pesquisa ele é garantia da objetivação – isto é, da produção – do objeto científico, da explicitação das problemáticas da pesquisa. Encarrega-se de renovar continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum. Decide, em última instância, das regras de produção e de explicação dos fatos, da compreensão e da validade das teorias. Explicita as regras de transformação do objeto científico e critica seus fundamentos (BRUYNE *et al.*, 1977).

Tem como escopo principal conceber o dualismo entre a teoria e a práxis utilizando os pressupostos epistemológicos implícitos ou explícitos a partir do material em estudo, tendo o objeto ou fenômeno como foco para análise na construção de conceitos e relações constitutivos da teoria, dos caminhos críticos da pesquisa a que chamamos de método e, ainda, das técnicas de recolha e tratamento da informação que alimentam todo o processo de produção de conhecimento.

Assim, os princípios da epistemologia servem de eixo propulsor para delinear ou inspirar procedimentos metodológicos que sirvam de instrumentos formais na construção das pesquisas.

Para Bruyne *et al.* (1977, p.43) retrata no quadro 1 os princípios da Epistemologia Geral animam a pesquisa e inspiram os procedimentos metodológicos,



pois são em sua maioria simplesmente colocados por seu caráter heurístico; o objetivo não é absolutamente o de invalidá-los ou verificá-los, dado que são simples instrumentos para pesquisas e métodos mais proveitosos:

**Quadro1: Demonstrativo de instrumentos para pesquisas e métodos mais proveitosos.**

Princípios	Conceito
Causalidade (ou neo determinismo)	Caracteriza o aspecto nomotético o método das ciências que tratam de leis das ciências da natureza das ciências que colocam a existência de conexões entre os fenômenos: ligações lógicas de proximidade, de conjunção, de sucesso, de correlação, de covariação, de causação.
Determinismo	Uma noção semelhante a esse princípio é a da lei; a lei manifesta uma relação constante entre fenômenos; seria a simples constatação de correlação.
Finalidade	É a contrapartida do princípio de causalidade. A finalidade seria própria causa enquanto ela produz os meios para a sua realização.
Conservação	Convida a procurar o traço de fenômenos que não se manifestam mais num determinado nível, supondo sua transformação, sua passagem para outro nível no qual a investigação deverá segui-los para reencontrá-los.
Negligenciabilidade	Permite distinguir o essencial do acessório e autoriza certa forma de redução operatória. Esse princípio é indispensável para selecionar as teorias, as hipóteses, o material das informações empíricas.
Concentração	Postula que certos níveis de análise, certos domínios empíricos contém mais informações para a investigação do que outros. É o princípio que está à base dos <i>case studies</i> .
Economia	Obriga a um rigor operatório mais sistemático, a não multiplicar inutilmente as hipóteses e as medidas. Previne contra o erro da precisão supérflua e visa reduzir a complexidade do sistema explicativo, a encontrar as leis, as teorias, as estruturas mais simples.
Identificação	Trata-se de conceber fenômenos aparentemente dispares às teorias, leis e estruturas comuns. É o maior da análise comparativa, que deve pensar as diferenças num sistema coerente de articulação das singularidades.
Validade transitória até novas informações	Está à base das ciências empíricas modernas concebidas como construções hipotético-dedutivas nas quais as teorias são consideradas verdadeiras enquanto nenhum fato vem falsificá-las.
Correspondência (De Niels Bohr)	Segundo o qual toda teoria nova deve conter a antiga sob forma de aproximação.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Portanto, dentro deste conteúdo é explícito confirmar nessa perspectiva que:

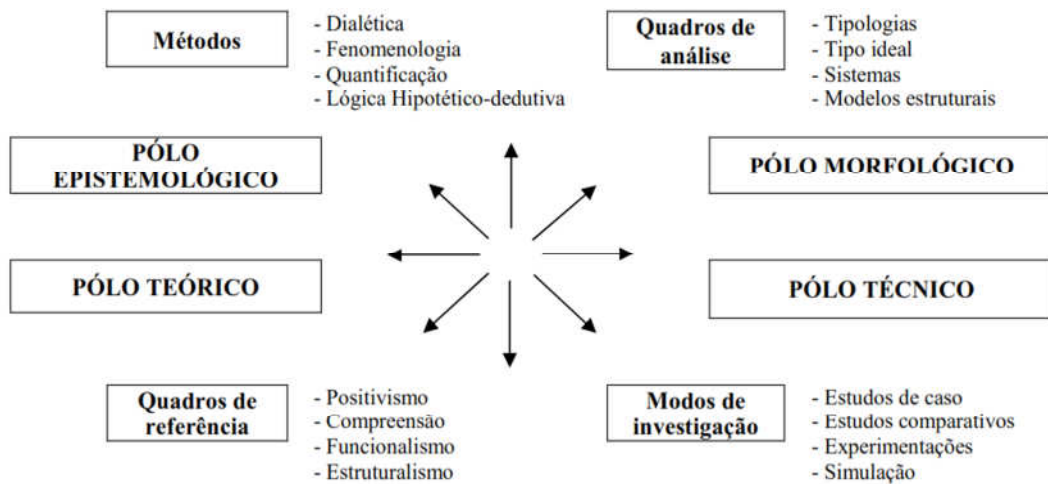
A epistemologia tem o papel de fazer a reflexão no sentido de centrar seus procedimentos e resultados dentro da linha omni lateral do conhecimento e expandir para a liberdade sobre a verdade sem dogmas e se fechar sobre si mesmo. Pois, a concepção e desenvolvimento das ciências exigem uma Epistemologia que não seja fixista, que não pretenda reger as ciências a partir de fora, mas uma Epistemologia ligada à própria produção da ciência, feita pelos próprios pesquisadores em suas disciplinas respectivas, que seja sempre aproximada das epistemologias das outras disciplinas científicas. (BRUYNE et al., 1977, p.41).

Por conseguinte, estabelece-se um parâmetro da essencialidade paramentada pela lógica da descoberta e que culmina pelo modo de produção dos conhecimentos traçado pelos processos de validação, e nessa cadeia do processo científico está o pesquisador que busca pela precisão do procedimento guiada por evidências como projeção dos resultados esperados.

Bruyne *et al.* (1977) postulam como necessária uma “unidade da ciência no plano metodológico”, por meio de elementos comuns nas práticas dos pesquisadores das disciplinas particulares. Esses elementos são indispensáveis à “autonomia da pesquisa” (exigência interna de desenvolvimento e autocontrole) como forma de garantir objetividade, proteger os pesquisadores das determinações e coerções exteriores à prática científica.

Conforme Bruyne *et al.* (1977) esse polo abrange os seguintes elementos: especificação horizontal e analítica, hipóteses a serem testado, fechamento de sentido, especificação vertical e contextual, hipótese de pesquisa e abertura de sentido. Todavia, é preciso visualizar a forma clara no direcionamento das vertentes que desabrocha a pesquisa dentro de conteúdos que representam elementos de dúvida, a fim de abrir para a reflexão dos sentidos, como podemos verificar nessa demonstração representada pelo modelo descrito:

**Figura 1 - Esquema do modelo meta teórica dos quatro polos.**



Fonte: Bruyne *et al.* (1977, p. 36).

Sendo a Epistemologia posta como elemento essencial versado pela produção de conhecimento, tem a validação como ponto procedimental para tratar do objeto e a problemática como encaminhamento para a construção de processos espontâneos traduzidos por objetos, conceitos, formalidade e estruturas.

Assim a figura 1 dentro dessa abordagem e acúmulo de conhecimento acrescenta, por definições, a sistemática da temporalidade de novos saberes, com reformulação de teorias e explicação, bem como instrumentalidades metodológicas e técnicas, e para justificar os quatro polos, fica transparente como a historicidade da ciência remete à compreensão das referências, pois quando se aprofunda na contextualidade científica que ao analisar as condições sociais da produção científica que os elementos sociais são suscetíveis de acontecer e gerar no plano investigativo, condições de modos de investigar e desvendar o que se formulou na problematização.

Compreende-se assim, sob o ponto de vista de Bruyne *et al.* (1977) que, estabelece relações sobre o objeto que não expõe toda a realidade, pois expõe o processo em que o conhecimento é desvendado sob o efeito em que o objeto da ciência é um sistema de relações construídas expressas e se opõe ao objeto pré-construído pela percepção.

O objeto percebido é aquele que aparece espontaneamente como “real”, entretanto, há que se reconhecer que o objeto percebido não é toda realidade. E para

compreender o processo de transformação para entender o conhecimento é romper com o senso comum, assim, é fato quando

o objeto construído, por sua vez, é uma tradução específica, conceitual do real, é um objeto construído por métodos explícitos; é o objeto científico construído ao longo de um processo de objetivação, conceptualização, formalização e estruturação. (BRUYNE, 1977, p.49).

E esse rompimento é gerado por conteúdos que chegam ao entendimento do conhecimento, e “a ruptura epistemológica é o que consagra o distanciamento sempre recomeçado do objeto científico diante dos objetos do senso comum, pré-noções, mitos, ideologias” (BRUYNE 1977, p. 52).

E na concepção de uma teoria centram-se na formação de constructos, definições que viabiliza o entendimento de fenômenos e enunciados que predizem a realidade, pois segundo Popper (2007, p.74) considera que:

[...] as teorias científicas estão em perpétua mutação. Talvez seja essa a razão pela qual, geralmente, apenas ramos da Ciência – e estes apenas em caráter temporário – a adquirir a forma de um sistema de teorias elaborado e logicamente bem construído. O sistema teórico deve ser formulado de maneira suficientemente clara e completa de sorte a tornar qualquer novo pressuposto prontamente reconhecido pelo que ele é: uma modificação e, portanto, uma revisão do sistema.

Assim, pela busca da verdade tem que ser fortes, pois, a posse do conhecimento está atrelada à verdade irrefutável como o fazer científico em que “o velho ideal científico da episteme – do conhecimento absolutamente certo, demonstrável – mostrou não passar de um “ídolo”. E dessa forma, acrescenta ainda que “a exigência de objetividade científica torna inevitável que todo enunciado científico permaneça provisório para sempre” (POPPER, 2007, p.308).

Nessa fase, não será procurar a verdade pela verdade, mas a persistência pela pesquisa crítica da verdade, e sim corrobora Popper em si que apenas em nossas experiências subjetivas de convicção, em nossa fé subjetiva, podemos estar “absolutamente certos” (POPPER, 2007, p.308).

E por conta das constantes mudanças que o campo epistêmico foca dentro do processo de construção do conhecimento, é que sua constituição crítica estimula a atividade metodológica que não fica isolada em si mesma, mas no contexto que se

embasa pelo processo de seguir vias que convergem para criar aspectos de transformação constantes e tratados como válidas.

Assim, como precisa Bruyne (1988, p. 12):

[...] fora de sua função geral de reflexão e vigilância crítica sobre os modos de produção e de validação dos conhecimentos, o polo epistemológico responsável, ao longo da pesquisa, pela objetivação, isto é, pela elaboração do objeto científico e de sua tradução em uma linguagem científica, ou ainda pela ruptura entre um estado pré-científico e um estado científico do conhecimento. Assim, o objeto de pesquisa é construído como uma problemática que estimula todo o desenvolvimento científico sob a forma de questionamentos e exigências de solução.

Portanto, como regra de produção do conhecimento científico que as explicações deverão ser explícitas para validar dentro da ruptura dos objetos científicos passando pelos processos discursivos evidenciados pela lógica do pesquisador na dinâmica da construção de conceitos, de teorias e atingir a validação, a partir do campo epistemológico.

Lima e Marinelli (2010) asseveram que funcionalmente a Epistemologia estabelece as condições de objetividade dos conhecimentos científicos, dos modos de observação e de experimentação, examinando igualmente as relações que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos, fornecendo os instrumentos de questionamento dos princípios nas ciências e identificando o que é essencial para as ciências.

Nessa perspectiva, ainda é necessário se assegurar do rigor para consolidar as validações que darão os resultados prementes para a pesquisa, pois enquanto polo essencial da pesquisa, a Epistemologia é concebida tanto numa lógica de descoberta, quanto numa lógica de prova, pois o modo de produção dos conhecimentos interessa-lhe tanto quanto seus procedimentos de validação (LIMA; MARINELLI, 2010).

## **2.1 Epistemologia de Karl Popper**

Karl Raimund Popper (1902-1994), filósofo, nasceu em Viena na Áustria, naturalizado britânico. De família judaica, estudou na Universidade de Viena, concluindo o Doutorado em Filosofia. Fugiu do nazismo, viajou para a Nova Zelândia para se refugiar da Segunda Guerra. Após o fim da guerra, conseguiu

trabalhar como assistente de ensino na *London School of The Economics*, se tornaria professor da instituição em 1949. Colaborou com as teorias do liberalismo e da democracia no âmbito da filosofia social. Escreve livros como os títulos “A sociedade aberta e seus inimigos” e a “Lógica da Pesquisa Científica”.

É reconhecido como um dos principais filósofos do século XX, época em que acompanhou o auge e as crises do capitalismo, o avanço das invenções iniciadas a partir da Revolução Industrial iniciada no século XVIII, e as possibilidades por meio do avanço das ciências. O filósofo verificou a rápida evolução material da humanidade, até então, alcançada em dois séculos de uma maneira mais veloz do que 4.000 anos anteriores.

Segundo Popper (2007), a teoria Popper ajudou a elaborar definições a respeito da teoria científica, analisando o cientificismo (conjunto de ideias que outorgavam à ciência a solução e o sentido de todas as questões), na época considerada como um pensamento acima das demais linhas de pensamento.

Popper (2007, p.35) reforça, entre os velhos positivistas só desejavam admitir como científicos ou legítimos os conceitos (ou noções, ou ideias) que, como diziam, “derivassem da experiência”, ou seja, os conceitos que dados sensoriais), impressões, percepções, lembranças visuais ou auditivas, e assim por diante. Acreditavam ser logicamente reduzíveis a elementos da experiência sensorial, tais como sensações (ou científica era regida pelo modelo matemático, que visa descrever e interpretar as observações realizadas, com a capacidade de descrever uma imensa série de fenômenos a partir de postulados simples e de realizar previsões a serem testadas. Visava retirar as mistificações que existiam ao redor das ciências.

Nesse caminho, Popper (2007) advoga que, as teorias científicas são enunciados universais. Como todas as representações linguísticas, são sistemas de signos ou símbolos, como também são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos “o mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Acrescenta o próprio Popper que são enunciados universais. Como todas as representações linguísticas, são sistemas de signos ou símbolos.

Além de ser caracterizado em muitos fenômenos ser de caráter temporário, defende que as teorias científicas estão em perpétua mutação. Não se deve isso ao mero acaso, mas isso seria de esperar, tendo em conta nossa caracterização da

Ciência empírica (POPPER, 2007).

E para compreender essa conjuntura, está implícito que toda ciência demanda percepções, observações a partir de um problema, pois Popper (2007, p. 94) esclarece que:

Na medida em que se pode dizer em absoluto que a ciência ou o conhecimento começa em algum ponto, então é válido o seguinte: o conhecimento não se inicia com percepções ou observações ou com a coleta de dados ou fatos, mas com problemas. Não existe conhecimento sem problemas – mas tampouco problema sem conhecimento. Pois todo problema nasce pela descoberta de que algo não está em ordem em nosso pretense conhecimento; ou visto logicamente, pela descoberta de uma contradição interna em nosso pretense saber e os fatos; ou, numa expressão ainda mais certa, pela descoberta de uma aparente contradição entre nosso pretense saber e os pretensos fatos.

Segundo Popper (2007) a ciência progride graças ao ensaio do erro, e as refutações. A ciência se inicia com enunciados, que estão associados à explicação de alguns aspectos do mundo praticados sob decisões metodológicas cujas teorias se tornariam acolhidas ou não.

Assim, Popper (2007) assevera sobre as objeções contra sua proposta de adotar a falseabilidade como critério para decidir se um sistema teórico pertence ou não ao campo da Ciência empírica. Desta forma, essas objeções estão impostas sob a égide daqueles que são influenciados pela escola do pensamento “convencionalismo”<sup>5</sup>.

Nesse cenário abstrato, os critérios de falseabilidade, não conduz a uma classificação isenta de ambiguidade. E acrescenta que é impossível decidir, por análise de sua forma lógica, se um sistema de enunciados é um sistema convencional de definições implícitas irrefutáveis ou se é um sistema empírico, no sentido que se empresta a essa palavra, ou seja, um sistema refutável (POPPER, 2007).

E para compreender o sentido da teoria falseada dentro da disposição de enunciados que se contradizem como condição de imputar as ocorrências necessárias,

---

<sup>5</sup> “A fonte da filosofia convencionalista parece residir no espanto diante da simplicidade austeramente bela do mundo, tal como se revela nas leis da Física. Os convencionalistas parecem achar que esta simplicidade seria incompreensível e, em verdade, miraculosa, se nos inclinássemos a crer, com os realistas, que as leis da natureza nos revelam uma simplicidade interior estrutural do mundo, sob sua aparência exterior de exuberante multiplicidade. Segundo esse modo de ver convencionalista, as leis da natureza não são falseáveis por observação; com efeito, são elas que se tornam necessárias para determinar o que sejam a observação e, mais especialmente, a mensuração científica. A teoria do convencionalismo é digna de grande crédito, pela maneira como ajudou a esclarecer as relações existentes entre teoria e experimento” (POPPER, 2007, p. 83-84).

propõe hipóteses falsificáveis para resolver o problema, estas são criticadas, testadas, e justificadas, ou seja, revela que, somente se aceita o falseamento se uma hipótese empírica de baixo nível, que descreva esse efeito, for proposta e corroborada. Para isso, nessa prospectiva de testar uma hipótese pela sua submissão é preciso confrontar os enunciados como relação lógica em busca dos enunciados empíricos através de uma ocorrência que possivelmente postule a contradição. (POPPER, 2007).

Portanto, Popper (2007, 92) defende que, “a cada enunciado corresponderá a um evento, tal que os vários enunciados básicos pertencentes a esse evento comprovarão cada qual o enunciado puramente existencial.” E acrescenta que, “o fato de reciprocamente, um enunciado puramente existencial poder ser deduzido a partir de cada enunciado básico, não serve de ponto de apoio para emprestar caráter empírico aos enunciados existenciais.”

Quando se falsifica uma hipótese, surge um problema que é a invenção de novas hipóteses seguidas de novas provas e testes indefinidamente, por isso não se pode afirmar que uma teoria é verdadeira, para tal recomenda-se enunciados menos dispersos e sim questões mais minuciosas.

Popper (2007, p. 113) revela que “enunciados básicos são aceitos como resultado de uma decisão ou concordância; nessa medida, são convenções. As decisões são tomadas de acordo com um processo disciplinado por normas.” Dentre elas, é de particular importância a que nos recomenda não aceitar enunciados básicos dispersos – isto é, logicamente desconexos – mas tão somente enunciados básicos que surjam no decorrer do processo de testes de teorias.

E por mais provas que tenha superado ela somente estará mais próxima da verdade se o teórico de forma experimental consegue aperfeiçoar seus experimentos baseado em enunciados e coincidências induzidos por percepções que se conectam com posições desde a formulação da pergunta até os caminhos de desvendar o fenômeno estudado. Popper (2007, p.114) salienta que:

Uma Ciência requer pontos de vista e problemas teóricos, no entanto, o próprio autor refuta que a concordância quanto a aceitação ou a rejeição de enunciados básicos é alcançada, geralmente, na ocasião de aplicar uma teoria; a concordância, em verdade, é parte de uma aplicação que expõe a teoria a prova. Chegar à concordância acerca de enunciados básicos é, como outras formas de aplicação, realizar uma ação intencional, orientada



por diversas considerações teóricas.

Nesse cenário de falseabilidade, inclui nessa condição a observação e a teorização, no sentido de desmistificar a verdade como transformadora e indagar que nem sempre a verdade sobrepõe à dúvida, pois bastasse aparecer um cisne negro em algum local ou situação para derrubar a idéia monopolista da existência única de cisnes brancos em qualquer lago do mundo. Uma observação poderia derrubar a outra para a afirmação de algo. Assim, uma conclusão científica não pode ser considerada absoluta, sendo a mesma questionada ou derrubada a partir de uma nova observação capaz de detectar algo não observado antes.

Popper (2007) reforça que pelo propósito de uma teoria, mostrada como falseável, que ela refeita ou proíbe não apenas uma ocorrência, mas sempre pelo menos um evento. Torna-se dessa feita que o que é falso tem a condução de um processo de análise.

Assim Popper (2007, p.95) acrescenta que “conceitualmente havia também a idéia de ‘falseabilidade’ como uma teoria científica que poderia ser referida como científica caso pudesse ser duvidada ou considerada falsa por um tempo ou por um processo de análise.”

As principais ideias estão centradas na linha dos falsificacionistas - entre os quais Popper (2007) salienta sobre o valor do conhecimento científico a despeito do fator que as teorias não vêm da observação de experiências, mas da possibilidade de a teoria ser contrariada, ou melhor, falseada. Com a ideia de que a teoria precede a experiência, os falsificacionistas admitem que toda explicação científica torna-se hipotética.

E quanto mais uma teoria puder ser falseada, melhor seria ela. Por exemplo, ignorando a pressão atmosférica e outros fatores, se dissermos que “a água ferve a 100 graus Celsius”, qual a contradição possível, ou melhor, o que tornaria falsa essa afirmação? A resposta seria: ao chegar a 100 graus Celsius a água não ferveria ou ferveria antes. No momento em que uma teoria é falseada, o cientista tentará melhorá-la ou a abandonará. O fundamental é que tenhamos em mente o seu limite.

Ou seja, quanto mais hipotetizar, mais o falseamento é evidente, e cada vez mais precisa ser repetida, pois é na compatibilidade que se detecta a fragilidade dos

enunciados e define que evento precisa ser relacionado, dentro da condição de evento como sistema empírico ou não empírico.

Popper (2007, p.98) adiciona que:

Os enunciados que não satisfazem a condição de compatibilidade não podem permitir o estabelecimento de diferença entre dois enunciados quaisquer, dentro da totalidade dos enunciados possíveis, e reforça que os enunciados não satisfazem a condição de falseabilidade não podem permitir o estabelecimento de diferença entre dois enunciados quaisquer, dentro da totalidade dos possíveis enunciados básicos empíricos.

Assim, fica explícito como o conhecimento é gerado a partir da revelação de um problema, através da observação que instiga outros problemas, e dá qualidade a um problema sob o efeito transformador, e na tentativa de experimentar tentativas de solução para seus problemas que conduzem à tentativa de experimentos elevando a crítica sobre os experimentos em busca da verdade entre tentativas e erros.

## **2.2 Aplicação da Filosofia da ciência ao estudo da avaliação educacional**

Atualmente, as mudanças são evidentes, ao ponto dos processos em transformações estabelecerem retreinamentos de novas habilidades, novos conhecimentos e novas atitudes, por sistemas avançados, onde a tecnologia da informação é um caminho sem volta.

Dessa forma, os impactos provocados por essas mudanças na sociedade moderna também repercute na formação das pessoas, a demanda de formação continuada tem se tornado vital para as organizações que postulam por sua mão de obra especializada, qualificada e multiflexível, cujas intervenções são indispensáveis para provocar atitudes geradoras numa sociedade de conhecimento limitado, pois acreditava na possibilidade de intervenção social diante de um conhecimento limitado (POPPER, 1945 apud MARIN, 2012).

Popper (apud MARIN, 2012) é enfático ao relatar a relação positiva entre a ação planejada de forma simples e as reformas sociais. Mais ainda, ele acreditava que a intervenção via tecnologia social gradual possibilitava não apenas o cuidado com as consequências inesperadas, mas, sobretudo, o aprendizado com elas e com sua tentativa de correção. Ou seja, tinha plena confiança na política como um meio de

evitar a injustiça distributiva, e sugeria que a tecnologia social gradual seria a forma mais adequada de intervir na ordem econômica e social, uma forma compatível para enfrentar as dificuldades decorrentes da limitação natural do conhecimento humano.

No entanto, todo conhecimento humano deverá está posicionado em sistemas de aprendizagem que possa produzir capital humano sendo ele desenvolvido ou educado baseado em premissas que darão suporte na formulação de programa de formação ou aprendizagem, quaisquer que sejam os resultados, precisam ser avaliados para que o poder de decisão seja reforçado e incorporado por aspectos qualitativos com abordagem prospectivos para a formação do conhecimento. Sendo a avaliação relacionada a todos os domínios da atividade humana onde sua semântica dá o sentido de valorar algo e mérito a um objeto de estudo, outro que, o ato de julgar, de comparar, averiguar, traça o significado de “avaliar” como uma constante no cotidiano anexado ao consciente humano.

Segundo Gadotti (apud DEMO, 1987, p.ix):

A quase totalidade da literatura referente a avaliação diz respeito à aprendizagem do aluno. Entre esta literatura, uma grande parte trata das técnicas de avaliação. Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser reduzido apenas a técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática [...].

Lima e Marinelli (2010) discorrem que, o desenvolvimento histórico da avaliação em Educação foi construído por intermédio de rupturas ao longo do tempo e que levaram a novas concepções e técnicas.

A avaliação é uma capacidade humana de origem pré-histórica e que se desenvolveu no processo de hominização, paralelamente ao desenvolvimento das capacidades psicológicas humanas superiores, sendo esta a primeira ruptura epistemológica da avaliação. (LIMA; MARINELLI, 2010, p.67).

Para reflexões que corroboram para reiterar o que Vianna (2000, p. 22), destaca sobre a avaliação no âmbito social:

[...] desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

Lima (2005, p. 59-60) afirma que etimologicamente, “avaliação, vem de avaliar, determinar valor. O termo avaliar tem sua origem no latim, provindo da composição a-valer e que quer dizer “dar valor a [...]”. Também do latim *valore*, literalmente, em seu sentido original, valor significa coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão, significa aquilo que dá algo um caráter positivo. Valor é o grau de importância de determinada coisa, estabelecida ou arbitrada e que remete a avaliação como uma questão humana, pois o homem é um ser que está sempre julgando as pessoas a tudo o mais que está a sua volta.

Nessa trajetória, Lima (2010, p.85) reforça que:

A avaliação educacional, antes de atingir o status de atividade científica no século XX, caminhou de uma longa fase sob a hegemonia da “Pantométrica”<sup>6</sup> e dos exames confundida com as medidas, passando por uma rápida fase intermediária liderada pela Psicometria e pela Docimologia<sup>7</sup>, chegando à contemporaneidade da avaliação educacional que ainda tem muito a evoluir.

Segundo Dias Sobrinho, 2000, p.38):

A “Psicometria” dominou a avaliação desde o final do século XIX e boa parte do XX. Até 1930 caracterizaram-se, sobretudo como uma tecnologia dos testes padronizados e objetivos com a finalidade de medir a inteligência e o desempenho (*testing period*). No começo do século foram sistematizados os testes de inteligência e se tornaram conhecidas muitas mensurações psicofísicas, tais como as capacidades sensoriais, os tempos de reação ou de realização de tarefas. Avaliação e medida eram termos com noções intercambiais ou equivalentes.

Portanto, quantificar é uma forma de atribuir valores que estabelecem relações de proporções que identifiquem juízos de valores diversificados que contemplem múltiplos instrumentos e vislumbre a reflexão da progressão pela quantidade projetada. Assim, Vianna (1989, p. 41) reflete nessa conjuntura que:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, as características dos

<sup>6</sup> É uma área da psicologia que se interessa pela medição em psicologia e tem como um de seus objetivos a construção de tecnologias para o desenvolvimento de medidas de fenômeno psicológicos e comportamentais (PASQUALI, 1999)

<sup>7</sup> Em seus primórdios, a avaliação era chamada de docimologia, expressão cunhada por Henri Pierón, na década de 20, e que significava o estudo das notas atribuídas nos exames. As questões mais comuns nessa época eram: quais os fatores que interferem na atribuição de uma nota? Quais as condições que um instrumento deve ter para permitir resultados mais precisos? (DEPRESBITERIS, 2014, *on line*).

indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. [...]. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

E acrescenta-se nessa composição, a complexidade da avaliação como um processo de compreender os fatos e identificar como o julgamento de valor tem uma projeção substantiva no entendimento da realidade e revelar o ponto de vista do que é observável.

Assim para Hadji (2001, p.129):

A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade. Segundo esse autor, avaliar não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado.

E dentro dessa subjetividade de superação entre o “medir” e o “testar” que, Dias Sobrinho (2002, p.167) expressa sua forma de entender avaliação, comentando que:

A palavra avaliação contém no seu radical o valor, portanto tem que haver uma emissão de juízo de valor, além de conduzir transformações que traga elementos de reflexão sobre o papel do ponto de vista educacional, considerando uma avaliação emancipadora e forneçam indicativos de bom êxito da aprendizagem como resultado satisfatório.

Assim, a avaliação não poderá ser encarada em fatos isolados, mas está atrelada aos problemas mais amplos da educação, como também da estrutura social em que o sujeito está envolvido a fim de compreender a postura político-social integralmente pela busca da transformação da sociedade.

Assim, Villas Boas (2004, p. 21) assevera:

Sobre práticas avaliativas que podem servir à manutenção ou à transformação social. E a educação é uma realidade em processo que se constrói pela vontade dos sujeitos envolvidos e opinião antagônica de cada um, trazendo a prática educacional dialética do aprendiz como sujeito e objeto dessa realidade, onde os pressupostos filosóficos – epistemológicos norteiam pela prática educativa e tenta superar práticas avaliativas

tradicionais classificatórias de resultados, por um processo emancipatório libertador ativo da transformação da realidade.

Nessa conjuntura, na ciência da episteme por vincular-se à problematização e a complexidade do objeto que a avaliação propõe incidir sobre entender os fenômenos no campo de estudo da avaliação.

Dessa forma, Lima (2004), destaca a avaliação como um campo científico que navega em várias ciências, mas quando investiga sobre um objeto delimitado de algum campo científico como, por exemplo, a avaliação educacional, ganha “*status*” de ciência, haja vista ter delimitado o seu objeto científico como sendo os fenômenos ou objetos a serem avaliados incidentes no âmbito da própria ciência ou campo que a acolhe.

Já Vianna (2000, p.18) enfatiza que:

Avaliação educacional, não se constitui em teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamento valorativo. Portanto, a avaliação não é um todo acabado, autossuficiente, mas oferece possibilidades para explicar um fenômeno, causas, consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de uma tomada de decisão.

E no cenário de mudanças, em que o processo pedagógico não deverá ser encarado como um processo isolado, mas por consensos integrados dentro de uma comunidade educativa que convergem para compreender o processo de aprendizagem evolutivo pela compreensão da situação do aprendiz para explorar os ritmos dos caminhos a serem compreendidos como domínio cognitivo, afetivo e psicomotor.

A partir de uma postura em que a avaliação contrasta com o nível de desenvolvimento cognitivo baseado no objetivo instrucional, pois os resultados são proporcionais ao processo de ensino.

Dessa forma, Bloom (1972, p.335) defende a aprendizagem “pelo domínio, sendo o indivíduo capaz de aprender, desde que se respeite seu próprio ritmo.” O autor criou uma taxionomia de objetivos educacionais para o domínio de operações cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Bloom (1972, p. 335) defende a ideia de que “cada vez mais é necessária uma avaliação contínua durante a vida do indivíduo.”

Dessa forma Hadji (2001, p.10), almeja:

[...] uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhes permitam progredir.

Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor - cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno - como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo, e progredir.

E para criar um ambiente de aprendizagem continuado dentro do processo de ensino aprendizagem permeia a perspectiva crítica de incentivar a compreensão de mundo, a autonomia e a crítica do aluno sobre a realidade dentro da abordagem holística interferindo no pensamento crítico, intuitivo e inventivo.

Luckesi (2001) ainda enfatiza que compreender a avaliação nessa perspectiva mais crítica mostra que a avaliação, ao conquistar um amplo espaço nos processos de ensino-aprendizagem, condicionou a prática pedagógica ao que ele chama de pedagogia do exame e insiste na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma e sim do fim a que se destina.

Daí, identificar a finalidade da avaliação como prática de articulação da escola com o mundo do trabalho sob o ponto de vista pedagógico, propõe estabelecer coerência significativa entre motivo e finalidade na construção do desenvolvimento integral, crítico, reflexivo, criativo e transformador, pela necessidade de delinear de forma integrada os motivos e os fins que determinam as realizações, os projetos e o trabalho escolar.

E pela busca pela superação de modelos fracassados, parciais e fragmentados de avaliação, que os conteúdos deverão estar condicionados às práticas atuais e elementos que revisem e sirva de transformação dessas práticas, na perspectiva de abrir possibilidades de mudar essa dicotomia entre sujeito e mundo.

Por conseguinte, a procura pelo consenso sobre qual enquadramento da avaliação pode ser evidenciada pela superação de modelos ancoradas na promoção da

totalidade do sujeito do conhecimento que traz a perspectiva da práxis<sup>8</sup> transformadora e o compromisso com a aprendizagem integrada e a mudança institucional.

Nessa dimensão, a avaliação servirá de instrumento de transformação como processo de valoração para utilizar as avaliações com finalidade de diagnóstico de aprendizagens que privilegie a gestão estratégica pela integração com o projeto sistemático estratégico conectado ao projeto da organização dimensionado ao papel decisório como busca de melhorias no processo contínuo de mudança das organizações.

Assim, faz essa combinação vinculada à organização, pois a avaliação serve de eixo norteador para viabilizar as conjunções de decisões e legitimar o processo em que medir, mensurar, averiguar é apenas uma das partes que consolida o efeito de garantir efetividade nas ações do compartilhamento de estratégias que conduzem as organizações.

Dessa forma Afonso (2000, p. 18) destaca que:

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm com algumas similitudes utilizadas a avaliação para esses mesmos fins.

### **2.3 Epistemologia da formação continuada e da educação corporativa**

A valorização dos bens tangíveis sobrepõe os intangíveis vislumbrados permanentemente pelas mudanças socioeconômicas, políticas, educacionais e espirituais que refletem no comportamento existencial, espiritual e social refletida pela forma como as pessoas encaram a realidade.

E nesse confronto pelo desenvolvimento tecnológico e o constante sentimento intrínseco de culpa pela falta de tempo e exigência de um mercado pujante por inovação, que as pessoas no meio desse cenário desperta as necessidades de se auto

---

<sup>8</sup> Vázquez (1977) toma práxis como atividade consciente, possibilitando ao ser humano pensar e transformar o meio no qual está inserido, como também a si próprio. Desta forma a práxis trata de uma atividade social transformadora da realidade natural e humana.



avaliar no posicionamento atual no mercado de trabalho não como parte de um todo, mas integrada ao mundo global condicionado às ameaças presentes que desperta a busca pelo conhecimento permanente e reaprender novos significados gerados por transformações constantes.

Portanto, a preocupação com temas que envolva uma consciência orgânica e holista<sup>9</sup> está enveredada pela consciência da crise ecológica, social e espiritual, surgindo à necessidade de uma civilização global. E assim, a consciência que se deseja está atrelada a uma educação permanente na construção de um processo global, dessa forma, ele destaca que é possível criar a consciência de uma formação ao longo da vida, a fim de ampliar e romper com a lógica produtiva do ter ao invés do ser. Ao tecer a realidade da vida das pessoas, as transformações constantes exigem que os profissionais se atualizem e o investimento em formação repercute nas novas possibilidades de ler a realidade do mundo através da reflexão sobre o ato de educar fundamentada no comprometimento da formação humana integral (YUS, 2002).

Moraes (2008, p.7), retrata que:

[...] todo processo de formação envolve um processo de transformação, vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando, a cada instante, uma capacidade única de auto-organização, de auto regulação dos próprios processos vitais.

Percebe-se nessa reflexão que o ser humano busca na essência da formação as diferentes formas de ampliar a consciência sobre o repensar da educação analisada sob o prisma de novos paradigmas pela construção coletiva nessa relação incompleta do conhecimento.

A palavra “formação” vem do latim “*formatione*” e significa ato, efeito ou modo de formar, constituir, caráter, modo por que se constitui uma mentalidade, um caráter, e na ação do sujeito existe um processo ativo e dinâmico que transforma o comportamento através de práticas educativas.

---

<sup>9</sup> Cardoso (1995, p.11), esclarece: “O paradigma holístico não é uma determinada corrente filosófica, e sim uma forma de se pensar, viver, e que prefere sinalizar a “holístico” como adjetivo ao invés de usar o substantivo “holismo”. Segundo Weil, (1994): “Considera cada elemento de um campo como um evento refletindo e contendo todas as dimensões do campo [a metáfora do holograma].” É uma visão na qual o todo e cada uma de suas sinergias estão estreitamente ligados em interações constantes e paradoxais.

A partir da análise do significado do termo “formação” no contexto afirma-se que uma das origens da palavra formação é proveniente do termo alemão “*Bildung*”, que quer dizer educação, revelando a proximidade entre esses dois termos (GARNICA, 1997).

Nesse sentido, as práticas formativas desenvolvidas estão diretamente relacionadas às práticas educativas dentro de uma dimensão formadora complexa que traz o entrecruzamento das relações entre o pessoal e o social. Em decorrência disso, o desenvolvimento das práticas formativas ocorre proporcionalmente ao desenvolvimento da educação, mediante o cultivo constante de potencialidades que se formam e se transformam.

Por outro ponto de vista, Passos *et al.* (2006, p.33) afirma que a palavra “formação” no seu campo semântico também pode ser entendida como “dar forma”, indicando a ação externa do formador sobre o formando. Nesse indicativo os mesmos autores acreditam que esse significado deve ser abolido das práticas educativas, pois “é o formando que se constitui no principal protagonista da ação formativa e de seu desenvolvimento, embora dependa de instituições e da interlocução com outros sujeitos educativos.”

Todo processo de formação dá-se coletivamente no sentido de confrontar ideias, vivenciando experiências e enfrentamento de problemas que mobilize o indivíduo. No sentido de refletir sobre o aprimoramento e a reavaliação dos seus conhecimentos diante da dinâmica das transformações promovidos pela revolução tecnológica e informacional junto com as tendências das organizações em lidar com ambientes contingenciais mais complexos e dinâmicos.

Para compreender os desafios e obstáculos a serem enfrentados no desenvolvimento de uma nova forma de viver em uma sociedade globalizada entre os atos de ensinar e aprender, nesse sentido, a Educação, está imbricado como forma de reprodução da vida a fim de vislumbrar dimensões visíveis e práticas bem como contribuir para a percepção de mundo sensível às coisas que guiam em torno do indivíduo, desde sua identidade, à diferenciação das semelhanças e a distinção dos outros sujeitos.

A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das

necessidades humanas. E propõe-se a prover as formas de pensar para além dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras. Educar requer o preparo eficiente dos educando para que se capacitem, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo de experiências com a realidade cotidiana.

E não sendo a escola o único local que se forma como acesso à informação, é preciso identificar pela formação ao longo da vida dos processos de desenvolvimento humano que remete à sociedade educativa a raciocinar sobre a manutenção da formação durante o processo de construção de uma carreira que envolve o acompanhamento às constantes mudanças no mundo corporativo.

Para Pérez Gómez (1992), a concepção de formação continuada associada a uma forma mais genérica foi herdada do positivismo que pressupõe uma atividade docente norteadas pela aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Dentro dessa completude de compreender os aspectos hodiernamente, complementa que para o paradigma da sociedade contemporânea é a mudança constante do processo de produção de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e a ampliação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações (HADDAD, 2001).

Marin (2005) enfatiza, então, que uma natureza humana fixa não pode ser o aspecto mais importante relacionado ao progresso. No entanto, é condizente está atento sobre culturas variadas que interferem no contraponto dos sistemas educacionais que prezam a objetividade dos resultados e desprezam a subjetividade da uniformidade da mente humana. Assim, o mesmo autor interfere que diferentes estruturas de pensamento, bem como diferentes culturas, permitem confrontos nos quais florescem o pensamento crítico e a liberdade de pensamento, que influenciam a nós mesmos e às nossas próprias atitudes e reforça seguindo o pensamento de Popper que a impossibilidade de discussão crítica nas práticas holistas e utopistas poderia ser enfrentada por instituições sociais, tais como os sistemas educacionais, interessadas em promover a diversidade, e não a uniformidade de mentes humanas.

Todavia, Popper (2007) argumenta que a melhor das instituições não pode atingir esse objetivo sem ser devidamente administrada. Além de instituições sociais, é preciso pessoas com mente aberta, isto é, que adotem uma postura de crítica e

incentivem a liberdade de pensamento.

E no mundo contemporâneo, a educação e a formação continuada em consonância com o desenvolvimento tecnológico e vinculada aos interesses do capital, tem se adequado ao processo de fragmentação da consciência e ao individualismo que degenera a organicidade da integridade do conhecimento por meio de lógicas perversas de agregar valores exclusivamente mercantilistas pela busca contínua para acompanhar as crescentes mudanças e atualizações, aperfeiçoamento, treinamento, reciclagens e capacitações, até compreender como a formação continuada atenda como educação permanente a terminologia que supra suas variadas interpretações. Assim, dentro da concepção epistemológica e metodológica coexistem pontos de vista originários dos pressupostos filosóficos que demonstram abordagens e questionamentos que suscitam similaridades nos termos.

Segundo Chantraine-Demailly (1992, p. 141), concepções diferentes de formação, ao nível dos objetivos, dos conteúdos prioritários e dos métodos dominantes, confrontam-se, em concorrência por vezes dura, ou coexistem no terreno, com afrontamentos por vezes inábeis. Mesmo assim, é fato quando o homem desvencilha o conhecimento através da auto formação em que pelo próprio poder consegue descobrir o quão é importante estabelecer parâmetros que processa o desenvolvimento individual em confronto com o coletivo.

Sendo assim, para explicar na sua concepção que ao longo de sua história o homem sempre se preocupou em aprender através do seu poder de criação e satisfazer suas necessidades, para que isso acontecesse, o interesse pela formação esteve sempre consonante com as transformações periódicas do indivíduo nas suas relações individuais e coletivas sobre o conhecimento.

Nessas condições, as etapas do desenvolvimento exigiram sujeitos com melhor competência, por isso no decorrer dos séculos esteve presente o antagonismo do conceito de Educação Permanente. Num primeiro momento, surgiu como processo de desenvolvimento individual e de responsabilidade do próprio indivíduo: inicia na infância e pode durar a vida inteira. Em um segundo momento, fica a cargo do sujeito o interesse em continuar sua formação. Em outra fase, o aperfeiçoamento do indivíduo deixou de ter um caráter particular e passou a ser promovido pelas empresas com o objetivo de manter seus profissionais atualizados, revertendo em produção e melhores resultados (PORTAL, 2009).

Dai as contínuas transformações destacadas pelo volume de conhecimento requer na consciência do indivíduo o caminho sobre a instrução sob o ponto de vista humanista em conciliar e harmonizar os diferentes tipos de formação ressaltados sob a égide das questões de unidade, desempenho e desenvolvimento do indivíduo.

Legrand (1970, p.79) afirma que “a educação permanente seria a expressão, o instrumento e uma condição de toda a sociedade moderna voltada para o futuro e para o progresso.”

Furter (1974, p.79) define como:

Um [...] processo ininterrupto de aprofundamento tanto da experiência pessoal como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função assumirá, qualquer que seja a situação em que nos encontramos qualquer que seja a etapa da existência que estejamos vivendo. E nessa conjuntura, a formação continuada constrói sua maturidade baseada na vinculação ao cumprimento de uma tarefa inacabada, como um processo contínuo ao longo da vida, tornando o sujeito como condutor de seu próprio conhecimento a partir de suas prioridades.

Gadotti (1984, p. 152) revela que:

O conceito de educação permanente deve englobar a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo que se desenrola enquanto a vida durar. A educação permanente não é somente uma formação profissional, um meio de qualificação para o trabalho, uma cultura geral ou reciclagem. Ela engaja toda a existência. Diz respeito, essencialmente, à totalidade do homem.

Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio de flexibilidade dos processos educativos e, portanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A educação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só na das crianças, mas também na dos adultos.

Desta forma, em função das recentes transformações nos campos e a qualificação dos indivíduos de já trazer em seus cabedais de conhecimento: flexibilidade, dinamicidade, autonomia em grupo e acesso à disseminação das novas tecnologias que nutre a ideia de formação continuada nas organizações que torna preceito essencial no sentido de possibilitar aos indivíduos, autonomia em relação à temporalidade da continuidade de sua formação e aperfeiçoamento profissional.

Nessas condições, Fusari (1997) relata que, se o espaço e o tempo de formação

profissional no local de trabalho e a partir dele, cujo eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindo dela. É porque há espaço para uma formação reflexiva em que a práxis é evidenciada de forma a compreender a evolução do currículo. E acrescenta o mesmo autor nessa trajetória explicitamente sobre a não institucionalização do currículo, assim é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Mas, para a sobrevivência do indivíduo no mercado, a formação se dá também na sua prática diante das intempéries proporcionados pelo sistema que requer qualificação contínua.

Para ENAP (2006, p.31):

[...] A educação continuada do profissional é um requisito básico, não só para a sua permanência no mercado de trabalho, mas, sobretudo, como importante elemento de atualização e desenvolvimento das organizações para enfrentar os crescentes desafios impostos pelas mudanças no ambiente social, econômico e político, assim como pela evolução do conhecimento e da tecnologia. Nesse aspecto, novas competências técnicas e gerenciais são exigidas das organizações privadas e públicas [...]. No que diz respeito essencialmente às organizações públicas, há o desafio de aumentar a capacidade de resposta às demandas sociais, com excelência na prestação dos serviços e uso racional dos recursos públicos, frente a uma sociedade mais consciente e mobilizada.

Nesse aspecto, novas competências técnicas e gerenciais são exigidas das organizações privadas e públicas. No que diz respeito essencialmente às organizações públicas, há o desafio de aumentar a capacidade de resposta às demandas sociais, com excelência na prestação dos serviços e uso racional dos recursos públicos, frente a uma sociedade mais consciente e mobilizada.

Nessa compreensão, a formação é considerada como um processo inacabado que estabelece para a carreira do sujeito uma rota desenvolvida até sua identidade profissional como uma construção histórica e humana que se desenvolve no terreno da cultura, da educação e do trabalho.

Dessa forma, Cunha (2003, p. 368) conceitua formação continuada como iniciativa de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. O autor apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

Dentro desse contexto, partindo do pressuposto que a educação é um processo

de emancipação civilizatória do indivíduo e o desenvolvimento é fazer tal indivíduo aprender ao longo da vida, ao longo de uma carreira, pois nem sempre as práticas e nem sempre os processos educacionais representam a consolidação da formação do indivíduo, são concretizados de forma que a concretude histórica é fragilizada, e resignificará as categorias sociais e conceituais propõe a construção de parâmetros que reconstrua saberes e práticas construídas no cotidiano do exercício profissional.

Huberman (1992, p. 38), ressalta que:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, “um processo” e não uma série de acontecimentos, e ainda acrescenta que num processo de mudanças, das vivências e das significações constituídas por profissionais ao longo de sua história e a compreender como as características das pessoas podem exercer influência sobre a organização e são ao mesmo tempo influenciadas por ela.

E quando o indivíduo se sente inserido, exige flexibilidade e a capacidade de tornar-se uma pessoa proativa e se adaptar de acordo com o contexto em que está, e a formação conduzem de forma dinâmica e inacabada na condição de entender os diferentes tempos sociais no desenvolvimento do indivíduo, e formação ao longo da vida remete-se não só evocando a formação profissional por oposição à formação geral. Esse termo se articula, igualmente, à formação inicial, que pode ser profissional.

Desta forma, a formação ao longo da vida deve ser compreendida como a articulação entre os tempos de formação inicial, contínua e os tempos de trabalho ao longo da vida, ou como a articulação entre os diferentes tempos sociais. (FOURCADE, 2009).

Nessa trajetória, o mercado, as organizações precisam de indivíduos preparados e qualificados dentro de uma realidade cujas organizações seguem modelos flexíveis que acarretam na evolução ao nível das competências dos indivíduos concebidas de acordo com a valorização da dimensão humana que envolva autonomia, criatividade, profissionalismo, descentralização, participação e cooperação.

Assim, a exigência por competências pessoais e a integração dos conhecimentos formais e informais vinculados à necessidade de elevar o nível de qualificação das pessoas tanto na formação formal quanto na formação profissional

com estruturas menos centralizadas e mais flexíveis, acentua-se a especialização funcional para atingir o nível de excelência dos produtos ou serviços.

Assim, Soete (2000, p. 14) chama a atenção para o aspecto das qualificações e das competências dos indivíduos: “em longo prazo, o processo de ‘acumulação de conhecimento’ depende das capacidades dos trabalhadores (‘trabalhadores do conhecimento’), que são cruciais para a implementação, manutenção e adaptação das novas tecnologias.”

Portanto, implementar ações de treinamento e capacitar-se constantemente requer investimento, daí o mesmo autor supracitado acrescenta que o investimento na educação e na formação seja considerado uma necessidade fundamental, tanto na perspectiva organizacional, como na perspectiva individual e social.

Portanto, novas lógicas empresariais tem valorizado cada vez mais o fator humano e exigido indivíduos que consigam explorar suas potencialidades nos campos organizacionais e tecnológicos, tornando-o imprescindível para a adaptação das grandes mudanças ocorridas dentro e fora do trabalho. E as mudanças em curso têm surtido efeito no modo de pensar as formações dos indivíduos, tanto no curso do sistema produtivo e nas organizações que atendem a emergência dos desafios significativos dos sistemas de educação/formação como também a forma de melhor exigir o tipo de indivíduo que será necessário para qualificar com saberes de bases mais alargadas e integrativas, tanto no domínio propedêutico como no profissional, relacionado aos aspectos cognitivos, operativos, afetivos e relacionais.

Dessa forma Moniz e Kovacs (1997, p.39) reconhecem a importância do sistema de educação/formação como potencializador da inovação, e indutor de mudanças no sistema produtivo (e não apenas como um “instrumento de adaptação às mudanças”), defendem as seguintes orientações:

- a) O desenvolvimento de competências gerais, tanto técnicas como sociais, que permitam a compreensão e a gestão dos processos de polivalência e de mobilidade, e que não se limitem a exigências determinadas por um posto ou função;
- b) A diversificação das estruturas de educação/formação;
- c) O desenvolvimento de uma oferta formativa que contemple a reciclagem e a atualização das qualificações existentes; e
- d) O desenvolvimento da formação nas empresas, como uma forma de resposta às necessidades específicas das mesmas, decorrentes da diversificação das práticas de trabalho existentes.



As necessidades de formação continuada são imprescindíveis para o desenvolvimento de pessoas frente às diversidades das práticas de trabalho existente, e para atender às demandas, as organizações precisam responder aos sistemas educação/formação pela manifestação no tempo certo às necessidades de criar perspectivas de novas formas de formação contínua.

Nesse contexto, constata-se, segundo Lopes e Pinto (1999), que é necessário promover novas formas de aprendizagem na e pela organização, o que implica na atualização das metodologias dos conceitos. Nesta perspectiva, a aprendizagem deverá ser entendida como um processo, e como tal deverá ser integrada tanto ao nível do planejamento estratégico como também nos das atividades correntes.

Consequentemente, os resultados serão marcantes baseados no estado desejado de conhecimentos, competências e capacidades dos indivíduos participantes do processo de desempenho, exigidos pela necessidade de formação, visto que metas a curto ou longo prazo estarão vinculadas às estratégias de eliminação de fraquezas e de procura orientada por déficits de conhecimentos e de competências nos indivíduos; pois toda atividade formativa deve ser racional e articulada estrategicamente dentro da organização.

Com o advento das organizações flexíveis<sup>10</sup> e da sociedade do conhecimento, tão somente a educação em seus moldes atuais não seriam suficientes para atender às demandas que requer os sistemas e processos organizacionais, assim como, para sua sobrevivência. Oferecer uma formação continuada baseada em atualizações devido às constantes mudanças econômicas, tecnológicas e gerenciais, ainda se torna paliativo para encarar a formação dos indivíduos, visto que a seleção de pessoas mais preparadas não depende apenas das organizações, mas que haja a elevação do nível de educação básica por parte da educação ofertada.

Nessa perspectiva Blass (2005, p.54) destaca que, a preparação dos sujeitos ainda se tornam incipientes versus preparação comum nos bancos acadêmicos e a dualidade fornecedora e demandas tornam-se ineficaz para atender as possibilidades de facilitar os objetivos finalísticos das necessidades das organizações, assim,

---

<sup>10</sup> Nesse novo modelo de organização, que pratica a flexibilidade e adaptação através de processos de reengenharia, reestruturações e enxugamentos, espera-se que os trabalhadores também estejam abertos à mudança e aprendizagem contínuas, sejam versáteis e assumam individualmente a responsabilidade e os riscos gerados pelas mudanças em sua trajetória profissional, portando-se como trabalhadores flexíveis (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; FONTENELLE, 2008)

Essencialmente quatro elementos que se têm alterado sempre deixando uma lacuna entre o que as organizações necessitam e o que o setor da educação está fornecendo. Os elementos separam claramente o lado do fornecedor e o lado da demanda. Do lado do fornecedor, observam-se mudanças no setor da educação como um todo e em Instituições de Ensino Superior (IES) particularmente. Do lado da demanda, a natureza do gerenciamento, ou seja, mais eficiência, eficácia e maior desempenho e a liderança exigindo visão, previsão e habilidade de formar seguidores como facilitador de atividades.

Nessa proporção, a educação compõe um processo social que desencadeia a formação do indivíduo para o trabalho permeado pela transmissão de conhecimento e cultura na preparação do sujeito para a vida social.

Assim é fato, quando Gadotti (1984, p.7) projeta como tendência

seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Por isso, acredita-se que a pedagogia da práxis<sup>11</sup>, como uma pedagogia transformadora, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural, neste momento de perplexidade.

E nessa conjectura de construção da sociedade a educação está colocada como uma instituição política que delinea o tipo de cidadão dentro do arcabouço social por uma sociedade aberta talhada sob a égide da democracia em processo de formação das instituições que protegem os sujeitos na sua liberdade individual, portanto numa sociedade aberta, desenvolve a liberdade individual e as instituições políticas participativas e não autoritárias, ou seja, as pessoas podem participar livremente nas diversas decisões sociais como agentes críticos e responsáveis (POPPER, 1945 apud MARIN, 2005).

Isso é possível porque tal sociedade confia na democracia e nas tradições,

---

<sup>11</sup> De acordo com Vásquez (1990, p. 05), a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de transformação – marxismo. Mas essa consciência filosófica da práxis não surge de forma acabada com a filosofia de Marx. O que ocorre é que o marxismo representará a consciência mais elevada e a vinculação mais profunda com a práxis real.

valoriza o debate crítico. Uma democracia constitucional é melhor do que uma democracia tirânica, na política ou na ciência, na qual as pessoas com ‘mentes livres’ podem discutir diferentes teorias que nada mais são do que tentativas de solução para os males da sociedade. Essa recomendação moral para a filosofia política atinge, também, a filosofia da ciência, isto é, a epistemologia, as instituições e as tradições científicas.

E com o aumento da competitividade, a educação teve um papel importante no final do século XX acentuando as transformações das organizações tendo as pessoas como pilares para melhorar o desempenho dos resultados, e assim gerir pessoas, gerir conhecimentos, gerir tecnologias e a criação das Universidades Corporativas serve de suporte para desenvolver a gestão da educação corporativa como diferenciador na elevação da competitividade.

Nesse contexto, a educação aparece como ponto nevrálgico na preparação dos indivíduos para o trabalho, pois nem sempre ele está preparado para assumir oportunidades que assegurem sua permanência nas organizações, pois nem sempre os métodos aplicados estão nivelados às necessidades específicas, e assim, as organizações criam alternativas para conduzir melhor seus indivíduos na sua trajetória profissional. Assim, emerge a formação como ponto de partida para desenhar o perfil de profissionais que se quer construir dentro das organizações através da educação corporativa.

Na visão de Vargas e Abbad (2006) enfatiza que educação corporativa é um conceito emergente surgido como fruto das mudanças geradas na arquitetura física e estratégica das organizações, provocadas pela Revolução Tecnológica iniciada em meados do século passado.

Depois de três revoluções industriais e constantes mudanças nas dimensões sociais, econômicas e tecnológicas que impactaram na gestão das organizações, tornou-se imperativo o desenvolvimento de pessoas proativas com autonomia e comprometida com sua auto formação, diante de um cenário em que as organizações precisam se adequar à nova realidade, na qual Meister (1999, p.35) retrata:

O modelo de educação corporativa sustentado por cinco grandes forças do cenário global:

- a) Surgimento da organização flexível, por processos e horizontalizada: a organização precisa ser capaz de se antecipar às rápidas transformações

da realidade atual.

- b) Emergência da gestão do conhecimento: as empresas tradicionais estavam alicerçadas nos capitais contábeis, ou seja, o valor da mercadoria, das máquinas, dos prédios e terrenos da empresa. Com o advento da Era do Conhecimento, em que a grande fonte de riqueza e de diferenciação entre as empresas são os conhecimentos possuídos;
- c) Volatilidade da informação e obsolescência do conhecimento: o conhecimento, apesar de ser fonte geradora de valor e de vantagem competitiva, fica obsoleto muito rapidamente;
- d) Foco na empregabilidade: é necessário educar para a empregabilidade e não para o emprego atual; e
- e) Mudança no mercado da educação geral, já que, agora, a educação passa a ser para a empregabilidade.

Diante desses pressupostos da realidade das organizações, é que estrategicamente todo alinhamento deverá estar confluyente com as fraquezas preexistentes dentro dela e pensar que tipo de modelo é essencial para gerar vantagem competitiva em longo prazo, além do comprometimento horizontal das decisões.

Nessa composição a permanência de uma educação versada na continuidade, retrata a Educação Corporativa, dentro desta proposta, tem evoluído no âmago das organizações para complexos sistemas permanentes de ensino, denominados Universidades Corporativas. E a forma como elas são criadas estão incorporadas nos moldes das verdadeiras Universidades, presenciais ou virtuais, no sentido de que podem estar dentro dos quadros das empresas ou fora, mas objetivam o mesmo propósito, ou seja, servir como uma solução integrada para a capacitação das pessoas da organização (MORETTI, 2001).

Dessa forma para dar continuidade e diferenciar das universidades tradicionais, as organizações suprem o processo de competência através de desenvolvimento e treinamento compatível com a realidade dos empregados, novos e antigos, dando sequência na oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias ao desempenho de suas qualidades e proporcionar novas atividades com eficiência e eficácia.

Por esse viés Meister (1999) em efeito informa que a palavra universidade incentiva ao pensamento sobre um *campus* físico com um corpo docente estável, a versão corporativa é diferente e inovadora. As universidades corporativas representam um processo no qual, empregados de todos os níveis estão envolvidos em um aprendizado contínuo e permanente para melhorar seu desempenho no

trabalho.

E é nesse universo que os indivíduos permanentemente deverão está inserido para conduzir suas formações num patamar de excelência com dinamicidade de atitude e postura em assumir a condição de aprendiz.

Assim, Souza (2005) manifesta quando nessa perspectiva retrata que o grande desafio atual é oferecer educação permanente ao longo da vida e para todos. Essa noção de educação permanente abre espaço para o surgimento da educação corporativa, cujos conceitos serão abordados no polo teórico.

### 3. POLO TEÓRICO

No desejo de assegurar a validade das ideias junto ao conhecimento torna-se uma necessidade quando o estreitamento com a intelectualidade tende a ser duvidosa, pois a ação individual não sente o efeito sobre a realidade social, e sim sobre conexões coletivas que satisfazem nossas necessidades intelectuais. E a ciência exerce o papel de ter na sua construção epistemológica a compreensão dos fenômenos que servem de instrumento da consolidação da validação das teorias.

Popper (2007, p.107) destaca que:

A Ciência pode ser encarada sob vários prismas e não apenas sob o ângulo da Epistemologia; podemos encará-la, por exemplo, como um fenômeno biológico ou sociológico. A Ciência pode ser olhada como um meio de produção-como a última palavra em “produção indireta”.

Portanto, a ciência é vista como vários prismas acomodados sob o tom invisível do conhecimento em que se criam teorias para serem comprovadas, ora por observações, ora por experimentos e a relação que a sua noção de experiência e o fato de como deveria ocorrer uma dispensabilidade de um discurso sobre a construção os objetos científicos como processo de construção teórica.

Dessa forma, Popper (2007) no mesmo contexto reforça que a Ciência não se relaciona mais estreitamente com a “nossa experiência” do que outros instrumentos ou meios de produção. E, ainda que a vejamos como uma forma de satisfação de nossas necessidades intelectuais, sua relação para com nossas experiências não difere, em princípio, da relação que se manifesta para com qualquer outra estrutura objetiva.

No mundo das ideias em que Platão traça o mundo divino, como perfeito, trás linhas de pensamento evidentes que permeiam a essência dos conceitos construídos pelos valores quantificáveis, no entanto, boa parte do mundo das criações da mente humana está vinculada às transformações de cunho subjetivas, tanto dos entrelaces internos quanto das relações em que o mundo se conecta com as entidades que por ventura possam ser verdadeiras ou falsas.

Popper (2006, p. 206) reforça que:

O mundo das formas ou ideias de Platão não era um mundo da consciência e de conteúdos da consciência, mas um mundo de conteúdos lógicos objetivo, autônomo. Ele existia ao lado do mundo físico e do mundo da consciência como um terceiro mundo objetivo e autônomo.

E nesse mesmo contexto o mundo empírico estabelece parâmetros que situam os sentidos das questões factíveis quando apenas o que se quantifica e quando visualiza o problema da existência das coisas, pois mesmos as teorias científicas, as explicações mais seguras que o conhecimento humano pode conceber, podem vir a ser falsas.

Assim, é fato identificar a relação existente entre teoria e empiria como ponte para expressar a realidade, pois segundo Minayo (2006, p.176):

A relação dinâmica entre teoria e empiria se expressa no fato de que a realidade informa a teoria, que, por sua vez, a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo de distanciamento, aproximação e reorganização, a teoria domina a construção do conhecimento por meio de conceitos gerais considerados verdadeiros.

Para Marin (2005, p. 154) reforça que “em termos científicos, as teorias estão conectadas com fatos, mas estes últimos não podem justificar as primeiras.”

Popper (2007) sugeriu inverter essa relação entre fatos e teorias, rejeitando a indução, pois a racionalidade está centrada na forma como o pensamento é construído, pois ele explica que a observação é plena de teorias.

Assim, entender o mundo a partir de uma observação é circunscrever sob diferentes trajetórias que codifique o entendimento pela busca da verdade num processo em que as investigações científicas deverão está fora do contexto de “prejudice”<sup>12</sup> voltado para o método do raciocínio baseado em Bacon, sem previamente antecipar resultados, mas contestar de forma que todos os meios científicos possa se antecipar partindo da premissa sob a égide da falsidade.

Nesse cenário Popper (2006, p. 306) propõe que é possível interpretar os caminhos da ciência de maneira mais prosaica. Cabe dizer que o progresso “[...] só pode ocorrer de dois modos: colhendo novas experiências perceptuais e organizando

---

<sup>12</sup> Prejudice: preconceito.

melhor as de que já se dispõe.”

Portanto, a compreensão do progresso da ciência pressupõe integralizar-se ao objeto de estudo conduzido por problemas que vislumbre experiências inspirado por ideias que possam interpretar as constantes mudanças no mundo contemporâneo.

Para tal, Popper (2006, p.307) reforça que a descrição do progresso da ciência, embora não efetivamente errônea, parece falhar em seu objetivo. Ela se lembra de muito perto a indução de Bacon: sugere sua engenhosa colheita das “incontáveis uvas, sazoadas, maduras”, das quais ele esperava que escorresse ovinho da ciência; lembra seu mito de um método científico que parte da observação e do experimento para chegar às teorias.

Contudo, o mesmo autor, confirma nessa perspectiva que mesmo após se arriscar por ideias ou antecipações injustificadas de lançar mão do jogo científico como um risco, pois “mesmo o teste cuidadoso e sóbrio de nossas ideias, através da experiência, é, por sua vez, inspirado por ideias: o experimento é ação planejada, onde cada passo é orientado pela teoria” (POPPER, 2006, p.307).

Desta forma, toda teoria é concebida via método e que deverá submeter à prova para formular conjecturas que converta em investigação de forma lógica. Pois, concordo com Popper (2007, p.33) quando propõe que:

O método de submeter criticamente à prova às teorias, e de selecioná-las conforme os resultados obtidos acompanham sempre as linhas expostas a seguir. A partir de uma ideia nova, formulada conjecturalmente e ainda não justificada de algum modo – antecipação, hipótese, sistema teórico ou algo análogo – podem-se tirar conclusões por meio de dedução lógica. Essas conclusões são em seguida comparadas entre si e com outros enunciados pertinentes, de modo a descobrir-se que relações lógicas (equivalência, dedutibilidade, compatibilidade ou incompatibilidade) existem no caso.

E para formular o processo de prova da teoria pela submissão de objetos que possa contribuir para revelar a teoria como avanço do jogo científico, que se aplica a investigação sob a análise comparativa. E quando Popper (2007, p. 33) define que:

Para distinguir quatro linhas ao longo das quais se podem submeter à prova uma teoria. Há, em primeiro lugar, a comparação lógica das conclusões umas às outras, com o que se põe à prova a coerência interna do sistema. Há, em segundo lugar, a investigação da forma lógica da teoria, com o objetivo de determinar se ela apresenta o caráter de uma teoria empírica ou científica, ou se é, por exemplo, tautológica. Em terceiro lugar, vem à comparação com outras teorias, com o objetivo, sobretudo de determinar se



a teoria representará um avanço de ordem científica, no caso de passar satisfatoriamente as várias provas. Finalmente, há a comprovação da teoria por meio de aplicações empíricas das conclusões que dela se possa deduzir.

Dessa forma Popper (2007, p. 275) complementa que:

As teorias não são verificáveis, mas podem ser ‘corroboradas’. Muitas foram às tentativas feitas no sentido de descrever as teorias como algo a que não caberia aplicar os qualificativos de ‘verdadeiro’ e de ‘falso’, mas como algo a que se aplicaria, ao invés, o qualificativo de ‘mais ou menos provável’.

Para Scriven (1991) o termo teoria correlaciona-se com um conjunto de relatos sobre um campo de fenômenos, gerando ao menos explicações e algumas vezes, também, previsões e generalizações, frequentemente, mas não necessariamente envolvendo entidades teóricas que não são diretamente observáveis.

Todavia, o termo teoria é muito mais que a apreensão do processo de teorização no que tange à investigação como pertinente, coerente, e capaz de ser testado como concretude das suas previsões e generalizações, pois, a teoria assim concebida impregna todo o processo concreto da pesquisa, é imanente a toda observação empírica; “toda experimentação, no sentido mais amplo do confronto com o real, é uma questão colocada ao objeto real, sobre o qual se baseia a investigação, em função da teoria construída para apreendê-lo” (BRUYNE *et al.*, 1982, p.101).

Nessa perspectiva, fazendo contraste ao psicologismo empírico que a escalada da enunciação e a provação não estão centradas numa teoria, mas nos passos que os caminhos inspiram, no entanto, para justificá-las é preciso testá-la, mesmo sabendo que a sustentação de uma teoria é sempre provisória, e até falsear uma teoria vigente a ciência irá evoluir.

Dessa forma, Popper (2007) afirma que uma teoria será mais válida quanto mais for falseável, ou seja, quanto mais possibilidades de ser falseado existirem e, mesmo assim, ela continuar respondendo aos problemas científicos.

Assim, segundo Bruyne *et al.* (1982, p.108):

A teoria se destaca pelo nível em que está posta como sistematização das etapas que conferem o nível de teorização como cenário para a formação de conceitos a partir de um quadro teórico ou uma matriz curricular, assim, a teorização inicia-se, portanto, no momento em que começa a pesquisa e a

marcação constante e explícita do nível de teorização torna-se primordial; a posição dos objetos de investigação comanda a pertinência, a coerência e a verificabilidade das teorias.

Mesmo assim, Segundo Bruyne *et al.* (1977, p.108):

O polo teórico, enquanto palco da teorização é o guia da construção de conceitos. Sua ambiência, porém, é um lugar de convergência dos outros polos metodológicos. Uma teoria será válida na medida em que possa ser ao mesmo tempo, pertinente, coerente e testável. A teorização do estudo científico deve ser concretizada a partir de um quadro de referência ou uma matriz disciplinar.

A teoria é um produto formulado por hipóteses e pela construção de conceitos indissociáveis, pertencente à ordem simbólica definida por um sistema integrado de proposições com relações lógicas, como forma de estabelecer o sistema de enunciados. Propõe a interpretação dos fatos que revelam a formulação sistemática dos objetos científicos e identificar os resultados da validação da teoria a partir de um prisma lógico.

Popper (2007, p.116) identifica sob o prisma lógico, o teste de uma teoria depende de enunciados básicos, cuja aceitação ou rejeição depende, por sua vez, de nossas decisões. Dessa forma, são as decisões que estabelecem o destino das teorias. Até este ponto, a resposta que dou à pergunta, “como escolhemos uma teoria?”

Quando se compara as teorias, podemos encontrar maior poder explanatório, de maior conteúdo, de maior testabilidade, ou a que mais se aproxime da verdade, isto é, de descrições verdadeiras de certos fatos ou aspectos da realidade, inclusive observação, experimento e medição apenas ajudam na descoberta de nossos erros; não estabelecem justificam ou determinam uma alta probabilidade das teorias estarem certas (POPPER, 1999).

E concordo com Popper (2007, p.116) quando reflete que, a preferência não se deve, por certo, a algo que se aproxime de uma justificação experiencial dos enunciados que compõem a teoria; não se deve a uma redução lógica da teoria à experiência. Optamos pela teoria que melhor se mantém, no confronto com as demais; aquela que, por seleção natural, mostra-se a mais capaz de sobreviver.

Na perspectiva científica, as teorias permitem as definições de conceitos, o estabelecimento de sistemas conceituais, servem para apontar lacunas no

conhecimento existente, sugerem metodologias para investigação do objeto de interesse (GIL, 2007).

Nessa concepção toda teoria destaca-se por apresentar em sua verificação por parte de aspectos novos que possam surgir e que possa ter o auxílio de novos enunciados, pois acredita

com o auxílio de outros enunciados previamente aceitos, certos enunciados singulares – que se poderiam denominar “predições” – são deduzidos da teoria; especialmente predições suscetíveis de serem submetidas facilmente a prova ou predições aplicáveis na prática. Dentre os enunciados referidos, selecionam-se os que não sejam dedutíveis da teoria vigente e, em particular, os que essa teoria contradiga (POPPER, 2007, p. 33).

Boa parte das teorias nas ciências sociais desempenha papel limitado em termos de abrangência e espaço temporal; outras foram desenvolvidas e refinadas com intuito de serem “grandes teorias”, contemplando outras teorias; por isso chamada de “quadros de referência” e algumas vezes, tratada como métodos. (GIL, 2007).

Em face dessa abordagem, é comum decidir sobre qual método é o mais aplicável no tocante às questões da verdade e da falsidade, pois o poder de decisão refere-se quando se procura chegar. Segundo Popper (2007, p. 33-34):

A uma decisão quanto aos enunciados deduzidos, confrontando-os com os resultados das aplicações práticas e dos experimentos. Se a decisão for positiva, isto é, se as conclusões singulares se mostrarem aceitáveis ou comprovados, a teoria terá, pelo menos provisoriamente, passado pela prova: não se descobriu motivo para rejeitá-la. Contudo, se a decisão for negativa, ou, em outras palavras, se as conclusões tiverem sido falseadas, esse resultado falseará também a teoria da quais conclusões foram logicamente deduzidas.

Evidentemente, lembra Popper (2007), jamais poderá passar de enunciados singulares para universais com a certeza da verdade, pois nem sempre a verdade será revelada integralmente.

Popper (2007, p.28) resguarda que:

Qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa: independentemente de quantos casos de cisnes brancos possamos observar isso não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos. Assim, para Popper toda verdade precisa ser falseado para derrubar o mito da

verdade científica, sobretudo pela insuficiência de seus métodos, o que deve nos levar à reflexão acerca das soluções científicas tão propagadas e não perder de vista que elas são sempre provisórias e inacabadas, o que demarca a Ciência da não ciência é a falseabilidade.

Para Popper (2007) dentro do método hipotético dedutivo referenda-se nessa condição de transitoriedade a respeito da veracidade de uma teoria, e quando ela assume a contestação para poder atingir o falseamento. Nessas condições, o problema é o ponto de partida para testar e encontrar soluções mais condizentes com a realidade e fazer comparações com outras leis ou teorias referentes até atingir o falseamento.

Assim Oliveira (1995, p. 60) destaca que:

Para Popper é errônea a crença de que a ciência progride da observação para a formulação de leis e teorias. A observação é ativa e seletiva: supõe um problema a ser resolvido, um ponto de vista adotado, enfim, um interesse teórico que impulsiona a pesquisa e leva o pesquisador a iluminar alguns aspectos da realidade, deixando outros na penumbra, já que um problema nasce sempre da contradição entre as teorias que acolhemos e o que a observação nos mostra.

Dessa forma, se o problema é o ponto de partida, tendo por base a reunião de observações e hipóteses ou fatos ou ideias e pelo processo de refutação do erro surge uma variante intuitiva do método científico em que o pesquisador formula hipóteses para buscar no fenômeno respostas para definir sua validade na explicação do problema.

Popper acreditava que o conhecimento deve ser construído com base na racionalidade dentro dos padrões da realidade.

Segundo Lakatos e Marconi (2001, p.72):

Propunha por uma atitude racional e crítica e pelo emprego do método hipotético-dedutivo, que consiste na construção de conjecturas, que devem ser submetidas a testes, os mais diversos possíveis. À crítica intersubjetiva, ao controle mútuo pela discussão crítica, à publicidade crítica e ao confronto com os fatos, para ver quais as hipóteses que sobrevivem como mais aptas na luta da vida, resistindo, portanto, às tentativas de refutação e falseamento.

Por essa faceta, que a investigação científica tem como fonte norteadora esclarecer dúvidas e testar as hipóteses para se tornarem simples, quantitativas e

gerais, e nesse processo de aperfeiçoamento a verdade absoluta ainda torna-se incipiente, mesmo cumprindo com as etapas: PROBLEMA – SOLUÇÃO – TESTES DE FALSEAMENTO, a fim de encarar a validade e a caracterização das hipóteses dependente exclusivo dos resultados da própria verificação, e assim melhorar ou precisar teorias prévias em função de novos conhecimentos pelo reconhecimento da dinâmica da realidade, na existência de novos problemas a serem respondidos e a capacidade de predição das hipóteses, sobretudo, pela falta de formulação de modelos que ainda não explicam os fatos por constar insuficientes.

Neste momento depende quase que exclusivamente da competência do investigador, do domínio das teorias relacionadas à dúvida, da capacidade criativa de propor ideias que sirvam de hipóteses, de soluções provisórias que deverão ser confrontadas com os dados empíricos através da testagem. Nessa fase os mais diversos fatores poderão influenciá-lo na produção das explicações. Há dezenas de formas heurísticas. Não há um único caminho. O domínio do conhecimento teórico disponível é fundamental e habilita melhor o investigador. Não se pode, porém, afirmar que as hipóteses são deduções logicamente inferidas das teorias.

A lógica auxilia o pesquisador a colocar em ordem as ideias, mas não pode ser encarada como um instrumento de descoberta. A imaginação e a criatividade exercem um papel fundamental no processo de elaboração das hipóteses, pois é através delas que se rompe a forma usual de perceber as relações que há entre os diferentes fenômenos e se propõe novas relações, percebendo novos problemas e novas soluções (KÖCHE, 2002).

### **3.1 Aplicação da Filosofia da ciência em Popper ao estudo da formação continuada de servidores públicos**

A crescente preocupação em dotar o serviço público eficaz requer o corpo de gestores públicos capazes de atingir um nível de excelência elaborada pela condição em que o planejamento organizacional seja norteado para solucionar as reais necessidades do cidadão versadas sob a égide da competência.

Nessas condições a lógica público-privado tem sido a máxima para atingir a eficiência, embora haja questões que geram atrasos na condução dos processos administrativos que travam os mecanismos ético e igualitário, cujas condições

impedem o mérito da missão da administração pública de trataros aos problemas dos cidadãos.

Assim, recomenda-se a organização burocrática vinculada a políticas de continuidades voltadas para a inovação e modernas técnicas de gestão balizada sob uma estrutura gerencial marcado por exponencial complexo no trato da competitividade como adaptação a esse novo contexto organizacional com ênfase na qualidade, efetividade dos resultados e satisfação dos cidadãos. Dentro dessa perspectiva, profundas transformações e trouxe mudanças nas relações de trabalho e complexidade no processo.

Assim Levy (1997) destaca que as organizações públicas tendem a serem mais ágeis, e obrigadas a diminuir seu poder hierárquico onde líderes de equipe tornam-se indispensável para compor o forte comprometimento dos servidores através de suas lideranças, é que o perfil de liderança das instituições públicas, seja dos dirigentes, seja da gerência intermediária, deve abranger conhecimentos e comportamentos para introduzir profundos processos de mudança e mantê-las permanentemente abertos às oscilações do ambiente externo.

Desta feita, percebe-se que para o sucesso das organizações não basta um profissional com conhecimento e habilidades para desenvolver suas atribuições com eficiência, mas de um profissional eficaz, que aceite assumir riscos e responsabilidades, contribuindo para o alcance das metas e resultados. A partir de então, variáveis como as atitudes e aspectos comportamentais são fortemente valorizados, a fim da organização alcance seus objetivos estratégicos.

Nessa compreensão, como dispor as instituições pela mudança de paradigma dentro de uma visão em que a verdade estabelecida prevalece ainda o cientificismo carregado de costumes que gera uma cultura na vida dos indivíduos evidenciada por consequências sociais.

Popper (2006, p. 112) revela que:

Para explicar as consequências sociais não intencionais e muitas vezes indesejadas do agir humano, a exemplo da competição, cujo fenômeno social habitualmente não é desejável para competidores, no entanto, pode e deve ser explicado como uma consequência não desejada (habitualmente inevitável) de ações (conscientes e planejadas) dos competidores. Acrescenta que, não importa o que se possa explicar psicologicamente a respeito das ações dos competidores: o fenômeno social da competição é uma consequência social psicologicamente inexplicável dessas ações.

Com o compromisso de estabelecer espaços de integração do ser humano como parte harmônica em que a sociedade exige adaptação às novas exigências, é que os indivíduos deverão centrar energias numa visão muito mais orgânica do que mecanicista, pois, nessa trajetória, toda e qualquer instituição deverá vislumbrar a formação continuada pela superação do pensamento tecnicista/cientificista para uma consciência formativa instigadora consonante com o que é ensinado pelos docentes preocupados com as constantes mudanças recorrentes da sociedade vinculadas às novas tecnologias, e com repercussões que ampliam a consciência diante de uma abordagem inclusiva da educação continuada.

Dessa forma é preciso está vinculado às questões de mobilidade social de seus usuários como prestação de serviço, assim:

[...] a educação continuada do profissional é um requisito básico, não só para a sua permanência no mercado de trabalho, mas, sobretudo, como importante elemento de atualização e desenvolvimento das organizações para enfrentar os crescentes desafios impostos pelas mudanças no ambiente social, econômico e político, assim como pela evolução do conhecimento e da tecnologia. Nesse aspecto, novas competências técnicas e gerenciais são exigidas das organizações privadas e públicas [...] No que diz respeito essencialmente às organizações públicas, há o desafio de aumentar a capacidade de resposta às demandas sociais, com excelência na prestação dos serviços e uso racional dos recursos públicos, frente a uma sociedade mais consciente e mobilizada. (PELLANDA *et al.*, 2005, p. 53).

E para compreender as ações que envolvem o capital humano, é preciso centrar o indivíduo como elo integrador, no destaque, os servidores que tem como referência a fonte de inovação organizacional imbricada pelo mercado competitivo, tanto no cerne privado, como também o público, tem como papel fundamental dentro de um sistema onde as premissas de competitividade, qualidade e liderança são fatores preponderantes num cenário de mudanças importantes no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, onde nem sempre os investimentos públicos são suficientes, e para surtir efeitos nos resultados, e mesmo com atitudes pró ativas teriam condições de suprir as necessidades recorrentes das demandas dos seus usuários.

Nesse contexto, o discurso sobre formação continuada tem se tornado imperativo e difundido pela constante formação como compensação aos avanços do conhecimento com a finalidade de aprimorar os profissionais nos avanços, renovações e inovações na gestão pública.

Nesse formato, Madureira (2005) revela que a formação profissional tem-se caracterizado com a imagem orgânica no sentido de confluir experiências a fim de aprimorar as relações de conhecimento, assim tem-se visto frequentemente a expressão “formação profissional” substituída por “desenvolvimento pessoal”, talvez como forma de alertar para a importância de aspectos como intercâmbio de experiências e de conhecimentos, a criação de equipes de trabalho e de redes de comunicação; nem sempre dependentes das tradicionais ações de formação profissional em sala de aula.

Mesmo assim, é compreensível primar pela formação profissional contínua na administração pública no seu sentido mais lato (abarcando todos os formatos possíveis) deve-se está presente na perspectiva de longo prazo, afirmando-a como tendência continuada e sistemática num processo de gestão dinâmico, em que a formação possa contribuir de forma dialética para encarar a gestão dos conflitos como um processo construtivo de aprendizagem.

Nessa composição, retrata que o serviço público deve está vinculado a uma nova concepção de gestão, que, associado a uma política de formação permanente contínua vai melhor direcionar o preparo dos indivíduos que compõe as equipes técnicas administrativas e gerenciais aptas para uma atuação motivada, ética, confiante, criativa e eficiente.

Com essa linha de pensamento, o perfil do gestor para a nova administração pública, é delineado considerando postulação de diversos autores, como indica o quadro explicativo. D’Ambrósio (1999) diz que o conhecimento resulta da ligação de explicações e práticas as mais diversas, motivadas por situações aparentemente sem qualquer relação; habilidades envolvendo técnicas e aptidões gerenciais entre outras, o gestor público precisa estar direcionado para as seguintes dimensões:



**Quadro 2: Dimensões gerenciais do gestor público.**

Autores	Perfil dos Gestores Públicos
Zarifian (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Iniciativa – a capacidade de imaginação e de invenção, ação para modificar o existente, introduzir o novo criar;</li> <li>▪ Responsabilidade – aceitar e assumir a responsabilidade e, portanto sem avaliado e julgado com base em seu desempenho, nos resultados de suas ações e nos impactos por elas causados;</li> <li>▪ A responsabilidade é o contraponto da autonomia da descentralização da tomada de decisão;</li> <li>▪ Capacidade de apreender a situação posicionar-se em relação a ela e determinar ações para enfrentá-lo, visto que não se pode preestabelecer esse comportamento, pois o gestor é, intrinsecamente, parte da situação;</li> <li>▪ Inteligência prática, ou seja, voltada para a ação, que possibilita a intervenção pertinente em situações reais de trabalho, apoiando-se em conhecimentos adquiridos, transformando-os na tentativa de suplantar adversidade e a complexidade situacional.</li> </ul>
Motta (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento – Desenvolvimento de conhecimentos e aquisição de novos, buscando uma formação permanente, aberta a novas aprendizagens, fazendo com que a competência não se transforme em simples rotina.</li> <li>▪ Atitudes e comportamentos – atitudes que possibilitem o uso do poder e da autoridade para obter comportamentos administrativos desejáveis; nessa dimensão, pode-se, além de muitos outros fatores, considerar o empreendedorismo que, visto como a capacidade de inovação, leva ao desenvolvimento de atributos pessoais, tais como a criatividade, a perseverança, a capacidade de assumir riscos, a motivação para a realização, a responsabilidades pelos resultados, habilidades no relacionamento pessoal, liderança e visão de futuro, liderança e habilidades interpessoais, permitindo mobilizar os esforços dos atores institucionais em torno de situações do cotidiano organizacional, assumindo o domínio da corresponsabilidade.</li> <li>▪ Senso – para o qual é necessário ter visão do senso comum e experiência em sua área de trabalho; capacidade técnica, envolvendo áreas do conhecimento como estratégia, racionalidade administrativa, “conhecimentos de planejamento, formulação, análise e avaliação de políticas públicas, bem como técnicas de programação, de sistemas de informação, de organização e de apoio gerencial.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Figueiredo e Lima (1986) consideram a educação continuada como formação, aperfeiçoamento integral com transferência de conhecimentos e práticas de usos e costumes, ou seja, é um procedimento amplo relacionado com valores, atitudes e motivação.

Macedo (1985) define a educação continuada como um processo começado pelo indivíduo na infância e continuado durante toda sua vida, ou seja, é um processo permanente de educação.

De acordo com Prosdócimo e Ohira (2000), a educação continuada prepara o indivíduo para executar melhor aquilo que já realiza focalizar o como fazer, capacitando-o para atuar na realidade atual como também, para o futuro.

Já Cunha (1982) define como qualquer aprendizagem, formal ou informal, realizada após concluir a primeira graduação.

Tracey *et al.* (1995) sugerem o conceito de cultura de aprendizagem contínua por meio de padrões que adote valores na crença organizacional em que define como padrão de significados, percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da organização e que constituem um valor ou uma crença organizacional sobre o quanto a organização em que trabalham favorece a aprendizagem contínua.

E compartilha do mesmo autor crenças ou percepções se referem ao quanto a organização maximiza os processos de inovação e incentiva a competitividade, promovendo continuamente a aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos, a fim de modificar o ambiente de trabalho em algum aspecto. E por mais que crie ambientes com cultura propícia à aprendizagem contínua, as pessoas compartilham percepções e expectativas de que a aprendizagem é essencial para elas e para a organização e pode ocorrer de modo contínuo no seu cotidiano de trabalho.

Baggio e Gaetani (1997) evidenciam neste contexto, para que os programas de capacitação ofertados possam guardar uma relação orgânica com as necessidades de modernização do Estado, e traduzirem não as necessidades dos clientes, mas a disponibilidade da oferta dos provedores contratados, até por necessidade de expandir mercado. Esta calibragem, quando bem feita gera continuidade, quando mal feita desmoraliza o esforço e inibe novas iniciativas nesta direção. É importante atentar para um conjunto de fatores que condicionarão a adequação dos esforços empreendidos. Dentre estes, destacam-se:

**Quadro 3: Fatores de adequação dos esforços empreendidos no serviço público.**

<b>Fatores de Adequação dos Esforços Empreendidos</b>	<b>Características dos Esforços Empreendidos</b>
Aderência ao nível em que se encontra a clientela	A compreensão das necessidades das clientelas é fundamental para que de cada curso se extraiam dividendos, ainda que mínimos passíveis de incorporação pelos alunos individualmente e pela instituição contratante.
Instrumentalidade dos conteúdos	O serviço público é assentado especialmente sobre atividades e processos. Por mais importante que seja problematizar o que é feito, a orientação para a ação, para o conteúdo prático e para a aplicação imediata posterior é essencial.
Vinculação com ascensão profissional	As tentativas de adoção do tripé capacitação, carreiras e remuneração vêm sendo sistematicamente derrotadas (exceto nas Forças Armadas e na área diplomática) nos esforços de se dotar a burocracia estatal de mecanismos que assegurem a contínua prevalência do mérito e da competência.
Participação na "calibragem" da oferta frente à demanda	A negociação dos cursos entre contratantes, provedores e alunado é requisito básico para o sucesso de programas desta natureza. Esta interação-trabalhosa-conflitiva e lenta - produz resultados bastante superiores aos enfoques que tendem a reduzir o problema à logística dos treinamentos e ao ajuste automático entre a disponibilidade de cursos e as necessidades constatadas.
Capacidade de adaptação, agilidade e participação	A ideia, no caso é abrir redes e processar divergências, de modo a permitir um posicionamento conclusivo sobre as vantagens e desvantagens de cada enfoque sobre a capacitação.
Marco teórico e/ou ideológico dos programas de capacitação	Há uma premente necessidade de "reciclagem" e reformulação dos conteúdos dos cursos destinados ao setor público. A defasagem em relação às necessidades atuais é muito grande e há uma oferta reduzida de docentes em condições de lidar com novos problemas. Mesmo conteúdos que permanecem pertinentes precisam ser abordados à luz de novos vetores teóricos, políticos e ideológicos. O alinhamento dos conteúdos tratados com as necessidades presentes e futuras (e não as passadas) deve estar associado à possibilidade de mensuração de resultados
Impacto sobre os gastos públicos	Programas cujos desdobramentos podem proporcionar redução de gastos, racionalização da despesa, enxugamento da máquina ou melhores resultados com o mesmo dispêndio tendem a ser encarados com mais simpatia, em especial pela equipe econômica (um setor tradicionalmente cético em relação à liberação de recursos voltados para a formação de recursos humanos) e pelo Executivo, sempre às voltas com a necessidade de gerar novos recursos gerindo um orçamento historicamente rígido.

(Continuação)

Fatores de Adequação dos Esforços Empreendidos	Características dos Esforços Empreendidos
Repercussão sobre a população	Quaisquer ações de governo cujo resultado repercute direta e visivelmente junto à população contam com grandes possibilidades de serem adotadas, testadas (projetos piloto costumam ser da maior importância para uma avaliação controlada dos possíveis desdobramentos) e uma vez avaliadas, difundidas.
Simplicidade da adoção	Programas de capacitação ambiciosos, de alto nível de complexidade e de implementação cara costumam não alcançar a chamada <i>street level bureaucracy</i> <sup>13</sup> , o que significa que não atinge os quadros que efetivamente definem o rosto da <i>interface</i> do Estado com a população.
Clareza das necessidades das clientelas	Na administração pública, pelo menos cinco clientes costumam fazer parte de programas de treinamento: os alunos, a sociedade, os dirigentes e políticos e a instituição.
Explicação clara da natureza e dos limites dos programas	As áreas de recursos humanos oscilam entre uma postura de incompreendida e vítima e uma autoimagem de ser imprescindível estratégica e fundamental para a sobrevivência e/ou moderniza organização.
Flexibilidade para adequação do formato ao perfil e às necessidades da clientela	O formato convencional de programas de qualificação, baseado nas aulas expositivas e atividades presenciais, está em xeque. Os custos são altos. As instituições resistem a liberar seus profissionais tanto tempo. O aproveitamento e o desempenho dos alunos (especialmente os mais experientes e aqueles mais envolvidos em atividades operacionais e aplicadas) são comprometidos em decorrência das dificuldades de abstração, concentração e leitura, importantes em cursos deste formato.
Sensibilidade com as especialidades do setor público	Quase todos os avanços na área de administração se originam no âmbito empresarial, e a grande maioria das tecnologias gerenciais tem todas as condições de ser absorvida (total ou parcialmente) pelo setor público. Mas para que esta tradução/transposição seja bem feita, de forma produtiva e efetiva, é importante atentar para a realidade do setor público, condicionada por uma série de fatores distintos do setor privado (rigidez legal, interferência política e distinto sistema de punições e recompensas, entre outros).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante de tantas conexões para que os objetivos sejam atendidos é preciso superar as características generalistas que se compreende a formação continuada a partir de um contexto de ruptura que possa combinar aprendizagem versada no

<sup>13</sup> Burocracia no nível da rua: As burocracias no nível da rua são agências públicas que interagem diretamente com o cidadão no processo de implementação e disponibilização das políticas. Escolas e profissionais da educação, entidades de assistência social, secretaria de segurança, agências de trânsito e de saúde, postos de saúde e hospitais podem ser considerados alguns exemplos típicos de SLB (OLIVEIRA, 2009).

relacionamento da teoria dimensionado pelo apoio gerencial do treinamento que envolva a participação efetiva do treinando no treinamento sua formação seja construída desde o momento que o indivíduo seja apoiado no momento do retorno ao trabalho. E nessa trajetória, criar no indivíduo a cultura da aprendizagem contínua.

### **3.2 Educação corporativa na gestão pública**

As profundas transformações na gestão organizacional evoluída desde o fordismo ao pós-fordismo <sup>14</sup> tem exigido das organizações a incorporação de paradigmas que motivam a geração de impactos no perfil dos gestores e servidores com enfoque na gestão de pessoas como tendência a privilegiar o trabalho criativo e intelectual com prioridades à gestão de resultados e impactos. Para que isso aconteça às organizações exigem das pessoas qualificação e comprometimento com o desenvolvimento e melhoria da qualidade dos serviços com atuação de seus colaboradores voltados para a flexibilidade e autossuficiência.

O que motiva as pessoas a gerenciar sua formação é está vinculado à construção da aprendizagem como forma de se aperfeiçoar e se profissionalizar pensando na construção de uma carreira e está conectado com as mudanças contemporâneas.

E o capital intelectual é vislumbrado como aderência atrelada à produtividade organizacional, e a melhoria dos serviços, pois o grande desafio é assimilar conhecimentos, visto que sua volatilidade torna-se preponderante para que o indivíduo mantenha sua formação continuada.

Ativos intangíveis identificados como conhecimentos gerados, pois o conhecimento tornou-se o principal ingrediente do que produzimos, fazem, compramos e vendemos. “Resultado: administrá-lo – encontrar e estimular o capital intelectual armazená-lo, vendê-lo e compartilhá-lo – tornou-se a tarefa econômica mais importante dos indivíduos, das empresas e dos países” (STEWART, 1998,

---

<sup>14</sup> O modelo pós-fordista de produção enxuta e flexível e os seus aspectos aparentemente emancipatórios ou inovadores são compreendidos por Barros (2004) e Heloani (2003; 1996) muito mais como uma utopia, senão promessa duvidosa (dado o atual contexto de incertezas no mundo do trabalho), do que propriamente como uma realidade objetiva, aspecto este que queremos aqui ressaltar a partir do nosso foco da subjetividade e sociabilidade produtiva nas organizações e da análise crítica sobre as relações entre trabalho e educação.

p.11).

Nesse cenário, enfatiza a forma como o conhecimento estimula o que as organizações devem ser compulsivas a novas habilidades e novos tipos de gerenciamento. Assim, o comportamento organizacional é reforçado quando “as organizações estão entrando em uma nova realidade, e reconhecendo a rápida obsolescência do conhecimento e a necessidade de não só assimilar, mas também gerar conhecimentos, especialmente vinculados aos negócios da empresa” (EBOLI, 2001, p.116).

Assim, novas competências são exigidas para que os ambientes de negócios inspirem os setores públicos como prisma da qualificação de seus setores de atuação, desta forma, segundo Meister (1999, p. 13) ressalta que:

Essas competências são definidas como a soma de qualificações, conhecimento e “conhecimento implícito” necessário para superar o desempenho de concorrência. Elas são a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo, que são elas:

- (1) **Aprendendo a aprender:** Saber como compreender e manipular rapidamente e com confiança as novas informações recebidas é uma importante competência do ambiente de negócios.
- (2) **Comunicação e colaboração:** Saber ouvir e comunicar-se com os colegas de trabalho e clientes é essencial, mas, além disso, o profissional do conhecimento do século vinte e um também precisa trabalhar efetivamente em grupo, colaborar com os membros da equipe, solucionar conflitos e compartilhar as melhores práticas em toda a organização.
- (3) **Raciocínio criativo e resolução de problemas:** Saber reconhecer e definir problemas, programar soluções, gerar novas ideias, agir e controlar e avaliar os resultados são uma parte fundamental da sustentação da vantagem competitiva de uma empresa.
- (4) **Conhecimento tecnológico:** Ser capaz de usar a tecnologia para conectar-se com os membros da equipe, relacionar-se como nova profissional e pesquisar as melhores práticas de uma organização e também o que as outras empresas e concorrentes estão realizando no mercado global é essencial.
- (5) **Conhecimento de negócios globais:** Ter conhecimento das técnicas empresariais mais complexas, saber ler uma demonstração de resultados, conhecer um índice de retorno interno, ter comando sobre o processo de alocação de capital e saber como avaliar o potencial de um negócio são primordiais para a competência do ambiente de negócios.
- (6) **Desenvolvimento de liderança:** Ser capaz de dar autonomia aos colegas de trabalho e “visualizar, energizar e capacitar” um grupo ou equipe para atingir as iniciativas empresariais da corporação também é imperativo.
- (7) **Autogerenciamento da carreira:** Ter capacidade de gerenciar proativamente o próprio desenvolvimento e a própria carreira, em lugar de seguir apenas passivamente um plano de treinamento elaborado

pelo seu gerente é importante porque as empresas estão dando cada vez mais atenção ao desenvolvimento da empregabilidade de seus funcionários. Portanto, saber gerenciar a própria carreira é a primeira etapa deste processo.

Nessa visão, é consoante explicitar que a vantagem competitiva inspira as pessoas a promover um aprendizado permanente, não no intuito de treinar, mas aprimorar suas qualificações, e ampliar o desempenho de seus papéis no trabalho, pois, as drásticas transformações ocorridas provocaram a mudança de comportamento no sentido de agir como gerentes e interpretar as diferentes informações emitidas pelas organizações. E nessa perspectiva dentro da gestão pública envolve novos conceitos como forma de participação nesse processo que privilegia cidadãos melhores instruídos com capacidade intelectual para fazer valer suas potencialidades.

Dessa forma, segundo Meister (1999, p.19) retrata esse cenário em evolução e informa que algumas das empresas mais visionárias dos Estados Unidos estão vencendo o desafio de criar uma infraestrutura que garanta o aprendizado contínuo.

Daí, com o tratamento competitivo em que as instituições emergem, sendo ela pública ou privada dissemina segundo a mesma autora reforça que essas instituições estão transformando suas salas de aula corporativas em infraestruturas de aprendizagem corporativa, em que o objetivo é desenvolver meios de alavancar novas oportunidades, entrar em novos mercados globais, criar relacionamentos mais profundos como os clientes e impulsionar a organização para um novo futuro.

Meister (1999, p. 30) reforça que:

Muito embora as universidades sejam diferentes em muitos aspectos superficiais, elas tendem a organizar-se em torno de princípios e objetivos semelhantes, em busca do objetivo fundamental – tornar-se uma instituição em que o aprendizado seja permanente. Dos objetivos e princípios bastante claros constituem a base do poder que as universidades corporativas têm no sentido de mobilizar os funcionários para que eles formem uma força de trabalho de altíssima qualidade, necessária para que a organização tenha sucesso no mercado global. Essas metas são:

1. Oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização;
2. Considerar o modelo da universidade corporativa um processo e não um espaço físico destinado à aprendizagem;
3. Elaborar um currículo que incorpore os três C's: Cidadania Corporativa, Estrutura Contextual e Competências Básicas;
4. Treinar a cadeia de valor e parceiros, inclusive clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades que possam fornecer os trabalhadores de amanhã;

5. Passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de apresentação da aprendizagem;
6. Encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado;
7. Passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para o “autofinanciamento” pelas unidades de negócio;
8. Assumir um foco global no desenvolvimento de soluções de aprendizagem;
9. Criar um sistema de avaliação dos resultados e também dos investimentos;
10. Utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar em novos mercados.

E com o aumento da criação de universidades corporativas que o avanço da aprendizagem organizacional tem sido impulsionado para focar a qualificação como ponto difusor para a modificação de comportamento e buscar soluções pela excelência de seu capital humano.

Assim, Meister (1999) destaca que as empresas gradualmente iam sentindo a autonomia de seus funcionários através de equipes de trabalho de alto desempenho, elas começaram a admitir a necessidade de excelência de toda a força de trabalho, não apenas nas categorias gerenciais.

É mister destacar que, pela transferência de energia para o treinamento que vai reforçar a partilha de aprendizagem com os seus semelhantes e aplicar as práticas e habilidades através do compartilhamento de inovações apreendidas no direcionamento para resolução de problemas correntes, assim Meister (1999, p.21) referenda que:

Um número crescente de empresas começou a perceber a necessidade de transferir o foco de seus esforços de treinamento e educação corporativa de eventos únicos em uma sala de aula, cujo objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que os funcionários aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas com o objetivo de solucionar problemas empresariais reais.

O aprendizado em si, não tornou um fato isolado, mas cooperativo, sob o ponto de vista da organização, ou seja, os colaboradores tornam-se uma comunidade de estudantes com objetivos estratégicos visando a vantagem competitiva, como mostra no quadro abaixo, sob a postura de mudança de paradigma que vai do efeito do treinamento à aprendizagem:



**Quadro 4: Mudança de paradigma do treinamento para a aprendizagem.**

<b>Antigo paradigma de treinamento</b>		<b>Paradigma da Aprendizagem no século XXI</b>
Prédio	<b>Local</b>	Aprendizagem Disponível Sempre que Solicitada – Em Qualquer lugar, a Qualquer Hora.
Atualizar Qualificações Técnicas	<b>Conteúdo</b>	Desenvolver Competências Básicas do Ambiente de Negócios
Aprender Ouvindo	<b>Metodologia</b>	Aprender Agindo
Funcionários Internos	<b>Público-Alvo</b>	Equipes de funcionários, Clientes e Fornecedores de Produtos.
Professores/Consultores de Universidades Externas	<b>Corpo Docente</b>	Gerentes Seniores Internos e um Consórcio de Professores Universitários e Consultores
Evento Único	<b>Frequência</b>	Processo Contínuo de Aprendizagem
Desenvolver o Estoque de Qualificações do Indivíduo	<b>Meta</b>	Solucionar Problemas Empresariais Reais e Melhorar o Desempenho no Trabalho

Fonte: Meister (1999, p.22).

Nesse cenário, a aprendizagem coletiva é pertinente, pois permite criar situações de discussão que tornam o ambiente de aprendizagem com a capacidade de aprender e tornar os processos de trabalho mais eficaz, não pela formatação de um curso, mas em tornar a melhoria do desempenho parte de sua estratégia e os seus resultados.

Meister (1999, p. 23) esclarece que a qualidade das capacitações revela como a potencialização do processo de aprendizagem está condicionado ao atendimento das necessidades da organização, assim:

Nesse percurso, o resultado desejado não é mais a conclusão de um curso formal, mas o aprender fazendo; desenvolver a capacidade de aprender e dar continuidade a esse processo quando voltar ao trabalho. Na verdade, essa percepção do treinamento transformado estende-se desde os participantes propriamente ditos até a função de aprendizagem como um todo. Tradicionalmente, muitos departamentos de treinamento operaram como “anotadores de pedidos” - os clientes apresentam pedidos de treinamento e o departamento de treinamento localiza ou cria cursos para atender a esses pedidos.

Meister (1999, p. 29) reforça que nesse contexto o aprender continuamente é a máxima em que revela o modelo de universidade corporativa no conjunto de ações em que a organização atua, assim revela que:

Os desafios como esse têm levado as organizações a investirem em programas de educação continuada baseada no conhecimento relativo à área de atuação da organização, adotando o modelo de universidade corporativa como estratégia de produção, retenção e disseminação do conhecimento. Esse modelo visa um processo contínuo de aprendizagem, direcionado para oferecer aos funcionários, fornecedores, clientes e à comunidade, os conhecimentos, as qualificações e as competências necessárias para atingir os objetivos e metas estratégicas do setor a que servem. Não é por coincidência que o setor público é um dos mais interessados em implantar universidades corporativas.

**Quadro 5 - Principais componentes dessa mudança no sentido da aprendizagem baseada no desempenho.**



Reativo	Foco	Proativo
Fragmentada & Descentralizada	<b>Organização</b>	Coesa & Centralizada
Tático	<b>Alcance</b>	Estratégico
Pouco/Nenhum	<b>Endosso/Responsabilidade</b>	Administração e funcionários
Instrutor	<b>Apresentação</b>	Experiência com várias Tecnologias
Diretor de Treinamento	<b>Responsável</b>	Gerentes de Unidades de Negócio
Público-Alvo Amplo/Profundidade Limitada	<b>Audiência</b>	Currículo personalizado por Famílias de Cargo
Inscrições Abertas	<b>Inscrições</b>	Aprendizagem no Momento certo
Aumento das Qualificações Profissionais	<b>Resultado</b>	Aumento no Desempenho no Trabalho
Opera como Função Administrativa	<b>Operação</b>	Opera como Unidade de Negócios (Centro de Lucros)
“Vá para o treinamento”	<b>Marketing</b>	Venda sob Consulta

Fonte: Meister (1999, p.23).

No caso da administração pública o nível de especialização deverá está vinculado às exigências em que o mercado privado requer a qualificação dos serviços públicos como referência das demandas que os usuários aspiram. Dentro dessa visão, a área de treinamento atua, em nível tático, como mero fornecedor de cursos. Há

pouca interação em relação aos resultados. Os cursos e programas são oferecidos como objetivo de desenvolver habilidades específicas, enfatizando necessidades individuais, e o corpo docentes formados por professores externos.

Nesse contexto, segundo Pacheco (2000, p.35), as escolas de governo são mais eficazes e são se constituírem como “escola corporativa de gestão do governo”, desenvolvendo produtos e serviços que agregam valor imediato ao desempenho da administração pública, alinhados à agenda de governo para a gestão pública, à semelhança das universidades corporativas, desenvolvidas por meio da capacitação aos valores e desafios estratégicos que tais empresas enfrentam.

Assim, as escolas de governo apontam como uma tendência positiva para atender as demandas da administração pública como escola corporativa de gestão do governo no sentido de compor o arcabouço estratégico comungado com as necessidades crescentes dos cidadãos e acompanhar o processo de desempenho das organizações públicas.

E como forma de acompanhar as mudanças e procedimentos inovadores ao exercício constitucional adequado aos conteúdos de atividade fim das escolas de governo que se enquadra na melhoria da profissionalização do setor público, motivado pelo cenário de redemocratização no país, protagonizado por servidores de carreira como tinha como condicionante a constituição de corpos permanentes de carreira como a principal estratégia de modernização ou reforma do setor público.

Segundo Bresser-Pereira (1998, p.114)

Na questão da Reforma Gerencial do Estado buscou substituir a administração pública burocrática por uma administração pública gerencial, que adota os princípios da “nova gestão pública” (*new public management*). O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exigia formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções e incentivos à criatividade. Contrapunha-se, portanto, à ideologizado formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentaram-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada.

Zouain (2003) ratifica que o processo de estruturação do Estado e de seu sistema administrativo, na perspectiva da criação de uma burocracia sólida e estável,

foi a principal condição que favoreceu a realização da sua missão. Para essa autora, sob esse enfoque, as escolas de governo:

[...] são, fundamentalmente, instituições voltadas para o aprimoramento das ações destinadas à melhoria dos sistemas organizacionais e processos administrativos legais desenvolvidos e, porque não dizer, controlados no interior do aparelho de Estado por uma burocracia fortemente organizada a partir de carreiras estruturadas, operando de acordo com as determinações do mandatário eleito e de sua equipe. (ZOUAIN, 2003, p.6).

Nessa condição as entidades públicas precisam se adequar às novas exigências da administração gerencial como forma de conduzir os processos estratégicos. Assim, a educação corporativa através de suas escolas de governo que tem como propósito primordial capacitar seus servidores em todas as instâncias a fim de qualificar seu corpo técnico e sustentar a qualidade dos serviços.

Segundo Meister (1999) e Eboli (2004), explica como as organizações públicas estão inseridas no conteúdo para programar e mantê-las:

**Quadro 6: Elementos básicos para a adoção da educação corporativa em organizações públicas**

Incluir, no plano estratégico da organização, a criação da universidade corporativa (UC) e, caso não haja estratégia definida de forma sistemática, que seja desenvolvida concomitantemente às primeiras ações da UC, incluindo-a como uma das ações estratégicas;
Envolver lideranças que deverão atuar na concepção do processo de aprendizagem, bem como atuando como gestoras educadoras, a partir do desenvolvimento de suas competências gerenciais;
Constituir um conselho gestor composto pelos profissionais de treinamento e desenvolvimento, lideranças e gerentes da organização, sob o qual recairá as atribuições de definir a missão da universidade corporativa, seus princípios, regulamentação, proporem planos de formação e desenvolvimento, dentre outras questões norteadoras para sua implantação e manutenção;
Alinhar o sistema de educação com as estratégias da organização, assim como integrá-lo às rotinas de trabalho;
Garantir dotação orçamentária para a implantação e manutenção da universidade corporativa;
Implantar o modelo de gestão de pessoas por competências, servindo como referência para o estabelecimento do currículo da universidade corporativa;
Contemplar no currículo conteúdo que favoreça ao participante desenvolver visão sistêmica da organização, compreendendo o papel da sua unidade nos resultados organizacionais, assim como concentrar ações educacionais associadas à

disseminação da cultura de responsabilidade social;
Definir estrutura organizacional da universidade corporativa, compatível com a nova estratégia de educação corporativa, bem como as atribuições que levem à sua consecução;
Definir o público-alvo a ser contemplado pelas ações da universidade corporativa, assim como desenvolver produtos compatíveis com suas características, observando que os produtos educacionais deverão contemplar toda a cadeia de produção da organização;
Selecionar no ambiente organizacional ou externo a ele, parceiros de aprendizagem para atuar como consultor e/ou instrutor, observando o perfil adequado ao novo papel de facilitador da construção do conhecimento coletivo e, por conseguinte, organizacional;
Definir o modelo pedagógico sobre o qual ficarão albergadas as ações educacionais, servindo de orientação para o planejamento, execução e avaliação das mesmas;
Estudar características da população para assegurar meios técnicos disponíveis e modelo pedagógico que fundamentem as ações da universidade corporativa, de modo a definir quais tecnologias e soluções de ensino serão adotadas;
Fomentar entre os funcionários da organização, cultura de aprendizagem continuada, bem como desenvolver competências gerenciais que favoreçam a criação de um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem;
Criar um sistema de avaliação das ações da universidade corporativa nos resultados organizacionais;
Definir e executar uma estratégia de comunicação atingindo as lideranças, clientela interna e externa, fornecedores em potencial e sociedade;
Capacitar os profissionais de T&D quanto às competências requeridas para implantar e manter uma universidade corporativa.

Fonte: Meister (1999) e Eboli (2004).

Mesmo assim, as escolas de governo se estreitam na complexidade da educação corporativa alinhado às necessidades administrativas e gerenciais, em diversos níveis, e para múltiplas, e diferenciadas áreas e contingentes de servidores públicos. E tem como os centros de formação de cidadão aliado ao seu desenvolvimento pleno, que deve ter o olhar mais amplo sobre o cidadão e buscar melhorias com foco na eficácia a gestão que eles representam.

A necessidade de capacitar seus agentes públicos dentro de uma situação de continuidade das ações em que as políticas públicas exigem, é consoante, adquirir ao longo do processo de formação continuada um balizador que determine o ritmo das ações que irão definir o que os gestores determinarão para não gerar descontinuidade.

Kliksberg (1998) ressalta a necessidade de capacitar os agentes públicos em ciências do governo, em políticas públicas e em problemas próprios do setor público.

Dessa forma, o processo de continuidade torna-se consistente diante das políticas públicas desenhadas para atingir objetivos de estado.

### **3.3 Avaliação de impacto em programas educacionais**

A partir de uma teoria concebida e acumulada dentro de uma pesquisa que transforma informações em conhecimento e tem o propósito de captar a realidade como perfil dinâmico e complexo, delineado por uma trajetória histórica que a avaliação é construída, seja ela de resultados, ou de impacto que resultará em múltiplas ações com inúmeras variáveis que as tornarão atuantes e a integradas simultaneamente com o sentido de captar a realidade em transformação.

Capacitar pessoas como capital intelectual na geração do conhecimento tem exigido competências cognitivas e afetivas provocadas pela intensa competição entre as organizações, com destaque pelo estímulo do desenvolvimento organizacional ocasionados por mudanças constantes requer adequações para melhorar a qualificação profissional dos indivíduos envolvidos no processo de capacitação.

Nessa perspectiva, o indivíduo deverá estar consciente sobre a apropriação do conhecimento voltado para as ideias, o pensamento e a linguagem antenados às práticas sociais tentando se desvincular das vias de poder e superar as contradições sociais que serão indispensáveis para se manter dentro do processo de adaptação às constantes mudanças.

Para tal, é preciso compreender a interação do mundo que nos cerceia adquirida pela formação da realidade prevalecida em vários mecanismos de respostas ao entendimento de acertar e errar forçado pelos impactos que geram transformações na sociedade seja ela do conhecimento, da sustentabilidade, ou reproduzida pela natureza humana. E a intervenção humana consiste em protagonizar os sujeitos baseado no espírito humano.

Popper (2006, p.58) esclarece em seus postulados que nós:

O espírito humano, nossos sonhos, nossos objetivos são autores da obra. Isso é, de fato, o que há de criativo no homem: nós, na medida em que criamos, somos ao mesmo tempo transformados por nossa obra. A formação da realidade é, portanto, nossa obra; um processo que não pode ser compreendido se não tentamos compreender todos os seus lados, os mundos explanados por Popper retrata, pois, se não tentarmos compreender a forma em que os mundos interagem entre si.

Se avaliação para muitos autores baseia-se em aplicação sistemática de métodos de pesquisa e no bojo dos significados foca em resultados de implementação, eficiência e eficácia, os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais concentrado em mérito e valores acumulado por experiências deverão estar atrelados aos impactos que isso gera as políticas implementadas.

Calmon (1999, *on line*) refere-se ao termo avaliação como mecanismo para explicar e medir a implementação, os resultados e o alcance dos objetivos esperados de programas. Em outras palavras, compreende o exame sistemático e a aplicação de métodos de pesquisa, quantitativo ou qualitativo, para verificar a concepção (desenho), o processo de implementação, os impactos, e os resultados alcançados por um determinado programa.

Calmon (1999, *on line*) acrescenta que o termo programa refere-se a uma atividade, grupos de atividades, projetos ou ações adotadas pela empresa no sentido de solucionar os problemas existentes ou melhorar a qualidade dos seus produtos ou serviços levando em conta normas, regulação ou regulamentação, tanto interna quanto externa.

Assim, segundo Rossi *et al.* (1993, p. 9):

A avaliação de programas é o uso de métodos de pesquisa social para investigar sistematicamente a eficácia de programas de intervenção social para investigar sistematicamente a eficácia de programas de intervenção social no modo como eles são colocados em seus ambientes organizacionais e políticos, e são planejados para orientar ações sociais para melhorar a condição social.

Dessa forma, a tomada de decisão é incisiva quando se dispõe seguir uma política de governo em que se define uma agenda voltada para a aplicação de ações que traga resultados com efetividades de impactos, assim, é possível,

Tratar-se do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple seu desempenho, implementação e resultados, tendo em vista a determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos. É uma atividade permanente e não restrita à etapa final do ciclo da política pública (que inclui as fases: definição da agenda, formulação, implementação e avaliação), que informa sobre seus avanços e

limites.

“O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972).

Nessa linha de pensamento, julgar a avaliação no sentido de proporcionar motivos para gerar eficácia, onde se descreve desempenho, padrões e critérios, identifica-se nesse caminho aperfeiçoar-se dentro do processo de avaliação de programa.

Patton (2002) complementa que avaliação de programas é a coleta sistemática de informações a respeito de atividades, características e resultados de programas para fazer julgamento, melhorarem a eficácia, e ou/ para fornecer decisões sobre o futuro do programa.

Nessa perspectiva, a avaliação assume uma postura na aplicação de métodos concretos, de forma que possa ser provado, assim:

A pesquisa na área de avaliação prosperou em larga escala no período pós-guerra face ao desenvolvimento de métodos estatísticos e de pesquisa aplicáveis ao estudo dos problemas sociais, dos processos sociais e das relações interpessoais. Ao mesmo tempo, a necessidade de métodos sofisticados de avaliação de programas sociais estimulou o trabalho metodológico. Em especial, dois fatores contribuíram para o desenvolvimento do campo: o aperfeiçoamento da sistematização da coleta de dados, que resultou na sofisticação das técnicas de pesquisa, e o desenvolvimento de computadores capazes de examinar analiticamente grande número de variáveis estatísticas. (ROSSI; FREEMAN, 1993, p.11).

Nesse perfil, as pessoas como protagonistas terão que se adaptar a essa nova conjuntura e os programas de formação visualizar rapidamente suas necessidades no retorno tangível do investimento realizado sob o efeito das capacitações que direcionam o poder de decisão na organização.

Para melhor visualizar o tipo de avaliação inerente ao trabalho desempenhado pelos propósitos desenvolvidos é que a captura das informações estarão baseadas em circunstâncias variadas para cada estudo e abordagens que definirão a construção da atividade ou programa em busca de respostas às questões mais evidentes.

Assim, Stecher e Davis (1987), identificam as seguintes abordagens para a avaliação:



**Quadro 7: Quadro das abordagens para avaliação.**

Abordagens para avaliação	Definições
Abordagem experimental	É aquela que tem sua orientação voltada para a aplicação dos princípios da ciência experimental no campo da avaliação de programa social. O objetivo do avaliador experimental é criar conclusões genéricas sobre o impacto de um programa particular ao se isolar ou controlar determinados fatores que têm influência sobre o programa.
Orientação para o resultado	Nessa abordagem são utilizados metas e objetivos específicos de programas como critério para determinar o sucesso. Esse tipo de modelo estimula os desenvolvedores de programas deixarem evidente a relação entre as atividades ou serviços e os resultados que eles podem alcançar.
Orientação para a decisão	Enfatiza o fornecimento sistemático de informação para a gerência e operação de programas. Nesse ponto de vista, a informação é mais valorizada se ela ajuda os gerentes de programa a tomar melhores decisões.
Orientação para o usuário	Esse modelo enfatiza as pessoas e o modo como elas usam a informação. Tem interesse especial nos elementos que de alguma maneira afeta a utilidade da avaliação. Está mais preocupada com o fluxo contínuo da informação do que o resultado final de um relatório propriamente dito.
Abordagem Responsiva	Acredita que a única avaliação significativa é aquela que procura entender uma questão a partir dos múltiplos pontos de vista de todas as pessoas envolvidas no programa. O objetivo é direcionar os esforços para entender o programa a partir de múltiplas perspectivas.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Por essa base Stake (1973), apresenta dentro das necessidades de impactos de avaliação a força que estabelece como processo de monitoramento para conduzir as atividades de detalhes que revelam os dados históricos, assim suscita elementos que problematiza essas ações, dessa feita o autor pergunta: 1) o que é o programa e em que consiste; 2) o que ocorreu durante a sua implementação (em sala, em laboratórios ou em outros locais); 3) o que foi tentado, ainda que não tenha sido bem sucedido; e, finalmente, 4) os dados do resultado do programa. Ao relatório incorporam-se também outros importantes subsídios, como: 1) aquilo que se pretendeu e 2) o que foi efetivamente constatado, acrescentando-se outros elementos que, eventualmente, possam ser úteis para a formulação de juízos de valor pela equipe de avaliação.

Em suas devidas proporções, os resultados deverão ser mensurados a fim de verificar como a estrutura do problema fora delineado como linha de pensamento

servindo de base para avaliação, com destaque a algumas referências que reflete sobre a avaliação de programa com a preocupação em medir diferentes dimensões, envolvendo habilidades, compreensão e capacidade de interpretar conceitos, por exemplo, cujos resultados devem ser apresentados e interpretados nos relatórios parciais e no documento final (STAKE, 1973).

Ao mesmo tempo em que os resultados são retroalimentados para redefinir estratégias de condução das ações, cujas mensurações, ocorridas em diferentes momentos da avaliação do programa, procuram apresentar suas consequências, ou seja, os seus resultados.

Além desses resultados, Stake (1973), acrescenta que muitas vezes, no decorrer do projeto, são verificadas atitudes e habilidades motoras. É necessário que se ressalte, quanto às mensurações, que elas não podem ficar restritas ao esquema bastante simplista do pré e pós-teste, devendo, ao contrário, ser adotado um esquema de avaliação formativa.

Já Viana (2005), enfatiza que, ao ser realizada a avaliação de um programa é imprescindível que se estabeleçam os vínculos que possam existir entre aquilo que foi pretendido e o que foi realmente observado. E nessa trajetória, é preciso observar o processo que está direcionado cada abordagem das causas e dos efeitos de uma avaliação. E o mesmo autor acrescenta que, a análise dessas convergências vai mostrar ao avaliador se pode considerar como aceitável ou não essa ocorrência.

Portanto, nesse ponto, o avaliador se coloca diante de uma grande interrogação: o que causa realmente o quê? Ou, em outras palavras, quais as ações que correspondem a determinados resultados? Fica claro que há necessidade de estudar de que modo às coisas variam simultaneamente, a fim de que se possam estabelecer relações de causa e efeito. A partir dessas relações, comparações podem ser feitas; atente-se, entretanto, para o fato de que a covariância muitas vezes é pouco frequente, ainda que não seja impossível de ocorrer.

Reiterem-se, mais uma vez, que na avaliação de programas não se visa a chegar a uma posição consensual, o que é quase impossível, considerando que alunos, professores e administradores podem ter visões inteiramente diferentes sobre um mesmo objeto; assim, a partir de múltiplas fontes, com as mais variadas percepções, o avaliador vê-se na contingência de apresentar juízos de valor que nem

sempre coincidem com os que foram manifestados por outras pessoas. A relevância de uma avaliação, conseqüentemente, vai decorrer do bom senso do avaliador, da sua *expertise* e da sua capacidade de interagir com diferentes audiências interessadas.

E na perspectiva da avaliação de um programa social que seguem o processo desde a análise (examina se o programa é importante e relevante para o objetivo pré-definido e se o desenho está adequado, projeta possíveis resultados), a implementação (avalia se o projeto está sendo conduzido conforme o planejado), dos resultados (analisa se o programa implementado atingiu os objetivos previamente definidos) e dos impactos entendidos aqui como resultados e efeitos da intervenção em longo prazo e que se mantêm mesmo após o término da intervenção.

Os processos de avaliação de programas de capacitação requerem acompanhar aspectos que direcionam situações que possam definir perspectivas na efetividade das formações continuadas como forma de considerar ferramentas imprescindíveis para analisar a satisfação do formando e ao mesmo tempo o gestor precisa estar atenta às avaliações conduzidas no processo, pois serve de instrumento diagnóstico para fundamentar a tomada de decisão e elaborar estratégias de resultados por excelência.

Neste contexto, segundo Parry (1997, p.8):

Os formadores querem conhecer os efeitos que as suas sanções produzem ao nível das aprendizagens dos formandos; os empresários querem conhecer as mais valias que o investimento em formação profissional traz para as suas empresas; os trabalhadores querem saber até que ponto o seu desempenho profissional pode melhorar; os gestores da formação querem conhecer o impacto que os seus programas têm ao nível das pessoas e das organizações.

Assim, é considerado que ao longo da trajetória haja melhorias contínuas que permitam avaliar o curso no sentido de constatar atitudes como mecanismos de reconhecer as fortalezas e as fraquezas das capacitações. Para que isso aconteça o melhor entendimento está incorporado sob a égide dos programas de educação empresarial tendo como cenário a autonomia como gerador de inovações faz das bases da capacitação dos empregados como matéria-prima para a melhoria dos serviços e qualidade na gestão.

Sendo assim, Lima (2005, p.99) ressalta que:

Os programas de educação empresarial devem aproximar-se do ambiente de trabalho de forma mais efetiva e o educando, além de aprender o “*know-how*”, necessita aprender também as razões pelas quais o seu trabalho pode ou deve ser feito.

No entanto, esse processo decisório estabelece a condição em que o processo educacional fortalece a condição do sujeito conduzir seu estilo em que pode ser interativo ou não, vai depender das condições emplacadas dentro do ambiente de trabalho, assim o mesmo autor acrescenta que o processo educacional nas empresas passa a ter, por missão, ensinar o educando a pensar e a fazer autocrítica. É por isso que os programas de treinamento têm utilizado muito práticas chamadas interativas.

Mas, para compreender esse viés de treinamento, essas práticas interativas já fazem parte do cabedal da Gestão de Conhecimento, pois ressalta as novas perspectivas de traçar o acompanhamento flexibilizado pelas competências diferenciadas, e dentro dessa concepção de processo de aprendizagem que é ao longo da prática educativa que identifica a interação do formando e trocando informações para o acúmulo de saberes interconectado pelo desejo de aprender.

Dessa forma, Lima (2005) defende a integralidade do sujeito como participante de uma ação que eleva a flexibilização com apuração das competências, quando a troca de experiências é evidenciada pela hegemonia de um perfil mais consistente e assim,

Identifica que essas práticas interativas entre educadores e educandos trazem para o processo de avaliação dos programas de educação empresarial, novas perspectivas que o distanciam da dependência de racionalização de tarefas, do controle e da referência hegemônica do perfil funcional baseado nas tarefas e aproximam-se de uma gestão caracterizada pela flexibilidade e que exige competências diferenciadas através de programas que considerem a pessoa como um todo. (LIMA, 2005, p.99).

Verifica-se assim, que a pessoa deverá estar na sua integridade dentro de sua prática avaliativa como fenômeno dinâmico e processual que focaliza o sujeito como protagonista dessa interação de desenvolvimento do aprendizado coletivo dentro da organização.

Portanto Lima (2005, p.99) “destaca que essas novas perspectivas a colocam como um processo onde a interação é marcante na prática avaliativa.”

Logo, avaliar deixa de ser um momento fixo no tempo ou presente somente na

etapa final do processo, mas demonstra sua aplicação de forma processual e interativa, ao longo de toda prática educativa, “a avaliação das atividades de treinamento é um processo interativo em três fases: antes do treinamento; durante o treinamento; e após o treinamento” (FEIULLETTE, 1991, p.136).

Avaliar para qualquer organização é de fundamental importância perceber como os trabalhos são realizados e, sobretudo, promover o autoconhecimento de tudo que se produz e que se constrói. Não se pode falar de avaliação sem associar a educação como processo de desenvolvimento humano, onde num mundo de incertezas induzem a repensar competências pela construção de um contrato de avaliação dialógica, centrada em quem prepara a formação e quem recebe a formação associada ao meio ambiente, onde há a interação das partes para a condução do ato de aprender, de extrair virtudes.

A este propósito, é crucial certificar sobre como as pessoas em formação estabelece estratégias para compreender as competências, que uma ação de formação é bem sucedida quando, os formandos certos (seleção) desenvolvem os conhecimentos, as competências e as atitudes necessários (conteúdos da formação), através de meios, estratégias e formadores adequados (processo), no tempo e espaço certos (contexto), por forma a concretizar as expectativas iniciais dos empresários e das organizações (objetivos e resultados esperados para o desempenho) (PARRY, 1997).

Sendo assim, valorizar virtudes do ser humano como caráter positivo adquirido ao longo do tempo de sua trajetória, é entender a avaliação como uma questão humana intrínseca ao julgamento que circunscreve ao sentimento de dar valor, portanto para compreender a avaliação num sentido amplo, não pode ser compreendida de maneira tão reducionista, posto que o projeto humano preveja um sentido mais amplo, abrangendo as modificações incessantes e cumulativas que se processam nas interações entre os indivíduos que se encaminham para uma determinada direção cujo fim não é previsível e se o é, não será manipulado e nem contemporaneamente controlado (SILVA, 1995).

Portanto, toda previsibilidade deveria está embutida nas predições e lidar com as limitações resultantes baseado em uma das suas principais fontes de informações são registros administrativos. Ora, como a avaliação nem sempre é concebida *ex-ante*, os registros administrativos não são elaborados com a perspectiva de prover os

dados necessários à avaliação.

Com isso, o avaliador sempre tem que lidar com lacunas nesses dados e tentar ir além delas, pois Popper (2007, p.225) que:

Nessas condições para deduzir predições, fazem-se necessárias leis e condições iniciais; se não há disponibilidade de leis adequadas, ou se não é possível fixar condições iniciais, a maneira científica de predizer deixa de vigorar. E o mesmo autor reforça que no lançamento de dados o que falta é, claramente, um conhecimento suficiente das condições iniciais. Com medidas suficientemente precisas das condições iniciais, também nesse caso as previsões se tornariam possíveis, mas as regras para o correto lançamento de dados (agitá-los) são fixadas de maneira a impedir-nos de medir as condições iniciais.

As avaliações em si precisam estabelecer padrões de fidedignidade com dados precisos e confiáveis que sustente a veracidade das informações como condição de compatibilidade, pois Popper (2007, p.97) reforça que, “a condição de compatibilidade desempenha papel especial entre as várias condições que devem ser satisfeitas por um sistema teórico ou um sistema axiomático.”

Trata-se da condição primeira – condição que deve ser satisfeita por quaisquer sistemas, empíricos ou não empíricos. Assim, quanto mais sólido o treinamento metodológico do avaliador, melhor, embora a avaliação não se resuma à aplicação de técnicas metodológicas.

E a partir da contextualidade das avaliações que enriquece o debate sobre ações diferentes com resultados diferentes dando relevância sobre determinado contexto que em determinada circunstância poderá mudar os rumos da tomada de decisão, assim é indicativo, utilizar uma metodologia que propicie segurança. Por conseguinte, a avaliação da formação e do seu impacto deve ter em consideração todas as fases da formação – desde a sua concepção e preparação, passando pela sua execução, até à sua avaliação –, bem como os diferentes níveis em que essa avaliação pode ser concretizada (LIMA SANTOS; PINA NEVES, 2002).

Assim como implica em testar seus resultados cujas interpretações podem variar em detrimento dos objetivos e atos dos gestores, pois uma interpretação subjetiva da teoria da probabilidade é sugerida pelo uso frequente de expressões de sabor psicológico, tais como “expectativa matemática” ou digamos, “lei normal de

erro”, etc.; em sua forma original, essa interpretação é psicológica<sup>15</sup> (POPPER, 2007, p.162).

E a avaliação como um processo contínuo, configura-se como fonte de reformulação das ações e retroalimentando-se para possíveis correções durante o processo de amadurecimento para formular novas possibilidades de inovação desde sua concepção política até de impacto que indicará quais as tomadas de decisões serão recorrentes para a correção que implica na descoberta desde a avaliação *ex-ante* como meio propor estratégias e mudar os cursos de ação como requisito para o estabelecimento de uma base de informação (*baseline*) e a coleta e análise de evidências capazes de sustentar os impactos das formações.

E na valorização do ser humano como ponto de partida inspira a complexa teia da natureza humana de entender a influência em que tem a necessidade de estar provando para a humanidade pela capacidade de transformar seu próprio habitat, e aplicar a ciência como propulsor das mudanças provocadas, esclarece que na ciência há progresso. Isso tem a ver com o fato de a ciência ter uma meta. A ciência é a busca da verdade, e sua meta é a aproximação da verdade (POPPER, 2006).

A avaliação em sua trajetória histórica tem demonstrado seus avanços, tanto no sentido filosófico, como também no fenômeno científico que dá subsídio para a tomada de decisão em diversas áreas, especialmente, na administração. Portanto, o enfoque ora traçado configura a avaliação numa trajetória evolutiva que permeia gerações concentradas em aspectos mediadores entre sujeito e objeto científico, tornando mais específico ao conceito como avaliação de programas tem a visão de dar ênfase ao processo avaliativo como projeto humano, em especial os impactos que quaisquer programas podem trazer para a transformação da vida das pessoas por mudanças provocadas resultante de uma intervenção.

Para crer que toda avaliação é feito por pessoas, e as pessoas mudam, os conceitos são transitórios, e mesmo em equipe os interesses refletem-nos diferentes valores que são transportados pela visão de mundo, e as intervenções refletem a tomada de decisão configurada na pluralidade de pensares que compõe a forma de avaliar um programa que sejam levados em consideração à relevância sobre os

---

<sup>15</sup> Ela trata o grau de probabilidade em termos de medida de sentimento de certeza ou incerteza, de crença ou dúvida, que podem surgir em nós, despertados por certas asserções ou conjecturas (POPPER, 2007).

valores e o respeito das visões que deverão ser ponderadas.

E dentro de uma análise mais voltada para a avaliação em situação de formação, é possível verificar os impactos que podem gerar resultados satisfatórios e os efeitos esperados dentro das proposições.

Assim para Borges-Andrade *et al.* (2006) a avaliação de programas constitui um exame sistemático e rigoroso, a partir de critérios específicos, do andamento e dos êxitos obtidos por uma política ou programa em relação às metas que se tinha proposto e aos efeitos esperados nos grupos-alvos.

Posavac e Carey (1997) entendem:

A avaliação de programas como um conjunto de métodos e ferramentas necessários para determinar se um serviço: é necessário e utilizável; é oferecido de maneira suficientemente intensiva para suprir as necessidades que tenham sido identificadas como não atendidas; é oferecido tal como foi planejada; e efetivamente atende as pessoas necessitadas, dentro de um custo razoável e sem outros tipos de efeitos não desejados.

Como nem todos os programas são semelhantes, dessa forma é preciso conhecer qual o tipo de avaliação adequado ao tipo de formação, pois segundo Oskamp (1981 apud BORGES-ANDRADE *et al.*, 2007, p.53):

Há dois grandes tipos de avaliação: a formativa e a somativa. A avaliação formativa salienta o processo de monitoração, no caso da somativa, por sua vez, é aplicada em um estágio posterior à avaliação e analisa principalmente os resultados do programa e inclui monitoração de operações, avaliação de impacto e de análise de eficiência.

O mesmo autor recomenda que “o avaliador mantenha-se como externo, use cuidadosamente métodos e medidas e se preocupe com delineamentos rigorosos de pesquisa, e não com métodos informais ou impressionísticos” (OSKAMP, 1981 apud BORGES-ANDRADE *et al.*, 2007, p.53).

Nessa perspectiva, o mesmo autor faz referências dentro do objeto central dos processos de avaliação, há três tipos: a avaliação de metas, a de impacto e a de processos – todas importantes no desenvolvimento da avaliação de programas sociais.

Impacto vem do latim *impactus* e significa espetar, plantar, pregar, lançar, atirar, impelir, na linguagem comum significa “metido à força, impelido”; impelir



significa “impulsionar para algum lugar, empurrar, arremessar” (FERREIRA, 1999).

Em termos de condição fundamental direção e intensidade são convenientes abordar a aplicação em fenômenos científicos que exige um complemento de informações acerca da natureza desse movimento no que diz respeito tanto à intensidade quanto a direção para reforçar o sentido de ato ou efeito de embater ou de impactar.

Para isso, a avaliação de impacto serve de norteamento incorporado na avaliação de resultados focada no retorno de investimento que pode ocorrer intervenções durante e ao final de um programa para obter a condição de causalidade. Nessa perspectiva, para cada abordagem tem uma iniciativa diferente.

Rossi *et al.* (2004) classificam os diversos tipos de avaliação:

- Avaliação de necessidades: Tem por objetivo medir a natureza, magnitude e distribuição de um problema; o alcance que uma intervenção pode atingir e as implicações que podem acontecer.

- Avaliação da teoria do problema: Foca nas questões relativas ao modo como o programa é concebido. Envolve descrever o programa de forma explícita e detalhada.

- Avaliação de processos: Forma de avaliação básica e largamente utilizada. Examina a fidelidade e a eficácia da implantação de programa. Avalia suas atividades, funções, componentes, operações, recursos e desempenho, ou seja, investiga a execução como um todo.

- Avaliação de impacto: Envolve produzir uma estimativa da cadeia de efeitos de um programa. A grande dificuldade de fazer a mensuração dos impactos acontece porque é impossível isolar totalmente o problema de ações que não estão diretamente relacionadas ao programa.

- Avaliação de eficiência: Faz o julgamento se os custos do programa são justificáveis levando em consideração os benefícios que ele traz para a solução do problema.

Para Sulbrandt (1993), define nessa conjuntura a avaliação de impacto nos aspectos é direcionada a utilização de esforços contínuos e possam estar sempre corrigindo sua trajetória através de comparações. Assim é preciso estabelecer esses

parâmetros,:

Em que determina os efeitos diretos de uma intervenção social; identifica em que medida as condições dos grupos-alvo mudaram em função do programa e se as mudanças ocorreram na direção desejada; investiga a efetividade do programa e recorre a mecanismos que permitam estabelecer as relações de causalidade entre as ações do programa e o resultado final específico; é essencial quando: há interesse em entender as causas do êxito de um programa; quando se quer por em prova a utilidade de novos esforços para melhorar uma situação problema; quando se pretende comparar programas de caráter similar. (SULBRANDT, 1993, p.317).

Para saber se os impactos são ou não imputáveis ao programa, é necessário utilizar delineamento quase experimental, que permita captar a relação causal entre programa e resultado; para realizar um quase experimento na avaliação de um programa social é preciso que: os objetivos sejam expressos em enunciados precisos sobre metas e impactos; as localidades e as situações de execução do programa sejam relativamente controladas; as variáveis que caracterizam o programa sejam estáveis entre as regiões e durante o transcorrer do tempo; a intervenção seja significativa para produzir impacto.

Do ponto de vista organizacional a avaliação de impacto de formações tem como identificador de fatores restritivos e facilitadores do uso de competências. Borges-Andrade *et al.* (2006), revigora que:

O impacto se refere, principalmente, à influência exercida por eventos instrucionais sobre o desempenho subsequente do participante em tarefa similar àquela apreendida por meio do programa instrucional. O impacto das formações no trabalho nem sempre significa transferência positiva desses eventos. Uma vez aprendidas, habilidades metacognitivas, estratégias de autogerenciamento, uso de ferramentas de informática, lógica, metodologia científica e técnicas de estimulação da criatividade podem afetar o desempenho do indivíduo em muitas atividades que executa dentro da organização, o comprometimento desse indivíduo com o trabalho e sua abertura a mudanças, entre outros efeitos.

E o mesmo autor reforça que o impacto das formações só é observado quando a pessoa treinada aplica os Conhecimentos, as Habilidades e as Atitudes aprendidos, e quando essa aplicação gera melhorias significativas na vida pessoal ou profissional significa que o impacto é resultado positivo da transferência de aprendizagem e que pode haver transferência sem impacto significativo (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

Assim, pode-se conceituar impacto das formações, o desempenho do indivíduo como a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico ou no desempenho geral da pessoa treinada, como resultado da aplicação, no trabalho.

Nesse formato, toda avaliação de impacto precisa de um parâmetro de aferição para checar se os resultados descrevem o investimento aplicado pelos eventos instrucionais adotados pela ação de formações priorizando melhoria do desempenho do indivíduo.

Portanto, para medir as habilidades em que no ambiente de transferência requer observar a motivação para impulsionar o indivíduo a traçar seu desempenho, para observar o desempenho do indivíduo no trabalho, ou seja, a aplicação do aprendido no ambiente de transferência, é preciso mais do que saber fazer (habilidades). O indivíduo também precisa querer fazer (motivação) a tarefa e ter condições do ambiente para tal. Impacto do treinamento noções de desempenho e motivação. A autora sugere que, para medir os resultados de um treinamento, deve-se avaliar o desempenho, a motivação e as atitudes da clientela depois do término do treinamento (OLIVEIRA-CASTRO *et al.*, 1999).

O impacto pode ser medido em profundidade ou largura. Impacto em profundidade mede os efeitos do treinamento que estão relacionados aos conteúdos ensinados nos programas de treinamentos. Impacto em largura ou amplitude mede os efeitos do treinamento referentes a desempenhos gerais esperados pela organização.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p.492):

Esclarece que quanto à complexidade, o indicador de impacto pode ser de profundidade ou de largura. O indicador de profundidade representa o conjunto de melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas aos objetivos e conteúdos ensinados no evento de TD&E. O foco da avaliação é estritamente o previsto no programa de TD&E, mesmo que isso não esteja escrito e que seja necessário fazer um levantamento exploratório. Os instrumentos de coleta de dados mensuram o uso dos conhecimentos e habilidades aprendidos ou atitudes desenvolvidas, ou o seu impacto no trabalho. Na maioria das vezes, esse tipo de conceito é usado como sinônimo de transferência de treinamento. O indicador de largura se caracteriza pela especificação de efeitos de TD&E em dimensões mais gerais relacionados aos CHA's previstos nos programas de TD&E.

O propósito nesse contexto é explicitar como os impactos geram substancial transformação no contexto social e contempla ações que possam gerar condições que reflitam a posição da ciência como propulsor das mudanças registradas. Marin (2005,

p. 84) explica que:

Na proposta metodológica de Popper não fica restrita a prática científica, mas tem reflexos na realização de intervenções sociais e seus múltiplos propósitos, dentre os quais o combate à pobreza, ao desemprego e a todas as formas de miséria social e econômica que impossibilitam as pessoas de desempenharem sua autonomia como seres humanos. Entendo ação social como qualquer forma de intervenção sobre a ordem social e econômica com diferentes propósitos, desde os constitucionais até os distributivos, e desenvolvimento humano, como um processo de expandir as capacidades humanas, dentre as quais a autonomia.

Assim, os impactos gerados por eventos avaliados são importantes para a gestão estratégica de pessoas, consoante o investimento que é aplicado. As fontes de informações são fatores indispensáveis para que o êxito da avaliação seja integral, além de respeitar prazos, a avaliação está vinculada ao tipo do evento, as competências e ao tipo de mudança que está traçado no desenho estrutural planejado para a avaliação de impacto dos programas de formação.

Finalmente, vale destacar que programar um sistema eficiente de aferição de impacto requer definições a partir das mudanças organizacionais com iniciativas plausíveis através dos ciclos desde a iniciativa até o processo de exclusão, pois são fatores essenciais para avançar nas possíveis mudanças, que é traçado desde a aceitação passando pelas dificuldades ocasionadas por pontos de vista técnicos e políticos dentro da organização.

#### 4 POLO MORFOLÓGICO

O processo metodológico preceitua na sua abrangência por está vinculado a uma aferição em contrapartida do seu grau de liberdade que permite visualizar a realidade até atingir seus objetivos articulados a uma tipologia que permite acentuar o método comparativo no sentido de construir um discurso científico permeado por agrupamentos de fenômenos que são puramente experimentais na aplicação de técnicas de efeitos que possa determinar categorias, e que de forma transparente possa realizar as medições, que possam envolver caráter um caráter precipuamente qualitativo.

Assim, Popper (2007) reflete que, através da análise da ideia de intervalo de medição, elas fornecem a base sem a qual a teoria estatística dos erros pouco significa. Mediram-se repetidamente uma grandeza, obtemos valores que se distribuem com diferentes concentrações, ao longo de um intervalo – e o intervalo de precisão depende de medição técnica prevalecente. Nessa conjunção se prevalecerá análise de medição em que ocorre a visão clara da formação arquitetônica do objeto que define regras estabelecidas de formação, e em bases analógicas é determinada por configurações que delinearão as relações simétricas ocasionadas por cada particularidade que está implícita no conteúdo de suas hipóteses.

A construção de modelos no campo do polo morfológico tem como competência, permitir na instância regulamentar as regras de estruturação, de formulação do objeto científico, impõe-lhe certa figura ou modelo, certa ordem entre seus elementos, articulando os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos polos epistemológicos e teóricos, e permitindo a construção do objeto científico através de modelos aplicativos.

O que reforça a posição do polo morfológico como autônomo nas suas relações com outros polos, que dessa forma, necessita, obrigatoriamente dessa relação como o conjunto de abordagens metodológicas não se limitando a apenas uma instância, mas sistematizados com outros polos, cujo campo das regras de estruturação do objeto científico forma uma arquitetura estabelecendo a relação de conexão com os outros três polos. Nesse sentido, é necessário dispor corretamente o discurso científico segundo uma concatenação, dentro de um espaço de configuração

ou arquitetônico que envolva ao mesmo tempo conceitos, técnicas e métodos adequados ao objeto de estudo.

Ferréol e Deubel (1993, p.40) destacam que o polo teórico é o lugar da formulação sistemática dos objetos científicos: “A exigência de conceitualização se traduz, geralmente, pela construção de modelos.”

O terceiro polo – o polo morfológico – “articula os conceitos, as teorias e os modelos do objeto em esquemas ou em sistemas explicativos e interpretativos. Ele constitui também o quadro operatório da representação e da estruturação dos objetos científicos” (BRUYNE, 1988, p. 12).

Ele “é a instância que enuncia as regras de estruturação e de formação do objeto científico e que impõe certa figura, certa ordem entre seus elementos” (BRUYNE *et al.*, 1974, p. 35).

Bruyne *et al.* (1982) afirmam que “o polo morfológico representa o plano de organização dos fenômenos, os modos de articulação da expressão teórica objetivada da problemática da pesquisa.” Assim, é o quadro prático, da apresentação dos objetos científicos.

E especialmente nesse polo que se destacam o problema, as hipóteses, as técnicas de observação, verificação permitido pelas questões causais, considerado que, sobretudo, reserva-se na sua contextualidade um espaço arquitetônico que articula conceitos, elementos e variáveis descritas pelo polo epistemológico e teórico, sendo assim, formular o objeto científico por meio de modelos aplicativos, no sentido de processar a objetivação. Portanto, para poder evidenciar morfológicamente os elementos constitutivos da pesquisa, três características fundamentais são necessárias e complementares - a exposição, a causação e a objetivação (BRUYNE *et al.*, 1982).

Dessa forma, os mesmos autores destacam algumas características do polo morfológico, como:

- a) estabelece o delineamento arquitetônico do objeto de estudo;
- b) determina as regras de formação e estruturação do objeto científico, baseado em semelhanças apresentadas na elaboração do conhecimento científico;

- c) relaciona de forma coerente e concatenada os elementos dos polos epistemológico, teórico e técnico; e
- d) apresenta os quadros de análise como: as tipologias, o tipo ideal, os sistemas e os modelos estruturais.

O Polo Morfológico ou quadro de análise refere-se às regras de estruturação, de formação ou construção do objeto científico, por meio de modelos ou cópias, ou de simulação de problemáticas reais (BRUYNE *et al.*, 1977).

É uma busca de coerência que implica em um “sistema concatenado, explicação causal, modelos formais, totalidade sobre determinada, compreensão significativa e conceitos em vias de significação” (BRUYNE *et al.*, 1977, p. 115).

“Permite colocar um espaço de causalidade em rede em que se construam os objetos científicos, seja como modelos/cópias, seja como simulacros de problemáticas reais” (BRUYNE *et al.*, 1977, p.35).

E sendo a causalidade como cerne da questão, que se instalam nessa posição sobre as modalidades que vão definir a construção dos elementos sobre os quadros de análise, diversos métodos de ativação dos elementos constitutivos dos objetos científicos: a tipologia, o tipo-ideal, o sistema, os modelos estruturais. E desta forma a escolha dos quadros de análises sob diversas formas de configuração comprometem, na maior parte dos casos, a pesquisa nas escolhas mutuamente exclusivas.

Nessa perspectiva, a tipologia está centrada em categorias que observados os fenômenos caracteriza que tipo de sistema teórico está vinculado, e assim a concentração de tipologias define o contexto do objeto de estudo. Dessa forma, a tipologia quando se trata de categorizar determinados aspectos observados de fenômenos, fatos ou objetos de pesquisa, que são havidos como importantes para o estudo, propiciando a análise e a comparação sobre esses aspectos. E nessa contemporaneidade destaca o processo em que a tipologia se insere no bojo do sistema teórico, pois, é importante caber nessa análise, identificar a concepção da tipologia e o estabelecimento de um sistema teórico, e assim justificar a concentração de tipologias criadas e embutida na pesquisa como base de um sistema teórico que integre constitutivamente o contexto do objeto de estudo (JOHNSON, 1997).

Dessa maneira, para que não se torne a tipologia uma situação sem regras, e não usar indiscriminadamente caracterizou-se de forma metodológica a tipologia, pois por esse caminho que se delimita conceitualmente o problema, e por meio do objeto que mencionam alguns elementos que devem ser inerentes na elaboração tipológica, conforme enunciados na sua ideia principal: delimitar conceitualmente o seu objeto; definir tipos, elementos atuantes relacionados ao objeto, especificando e limitando claramente sua conceituação, de acordo com seus atributos essenciais; definir uma ordenação e relacionamento entre seus elementos (BRUYNE *et al.*, 1982).

Assim, para concentrar as necessidades da pesquisa visualizar estruturas como componentes morfológicos, onde os modelos são delineados a partir de métodos, que:

Os tipos ideais constituem procedimentos puramente experimentais que o pesquisador cria voluntária e arbitrariamente, segundo as necessidades da pesquisa. O objetivo do tipo ideal não é o de recensar todas as determinações de um fenômeno. Um tipo ideal serve para que o pesquisador possa classificar determinados fenômenos em determinadas categorias, sem nunca exauri-los. Já o quadro sistêmico de análise de análise reconhece em uma problemática qualquer pesquisa a predominância do todo sobre as partes e, por conseguinte, aborda seu objeto sob a forma coerente e globalizante de uma rede de relações. Os modelos e as estruturas, como componentes morfológicos da pesquisa, permitem realizar de maneira clara e imperativa o uso estruturalista dos métodos. É o estudo das relações sociais com a ajuda dos modelos propostos. (BRUYNE *et al.*, 1977, p. 180-189).

Conforme Bruyne *et al.* (1982), o objetivo principal do tipo ideal não é apenas buscar reunir todos os elementos e condicionantes dos fenômenos pesquisados, mas tornar sua elaboração inteligível sob a análise científica. Especifica ainda que os traços escolhidos dos fenômenos sejam efetuados de acordo com um ponto de vista, uma problemática estabelecida.

Nessa perspectiva, no formato do polo morfológico requer aspectos estéticos, cujos resultados das investigações serão consistentes na construção de modelos seguindo a coerência dentro de um espaço em que a causalidade poderá reverter em efeitos.

Johnson (1997) retrata que o tipo ideal corresponde a um modelo, a uma abstração, que permite realizar comparações com a realidade estudada. O modelo desenvolvido engloba determinadas características essenciais, puras, ou permitem



realizar observações com a realidade pesquisada.

Dortier (2010), expõe que o tipo ideal se trata de um modelo, de uma elaboração científica, não refletindo diretamente a realidade, mas que permite observar, comparar e compreender essa realidade pesquisada com o tipo ideal desenvolvido para a análise.

No polo morfológico estruturam-se os resultados da investigação, resultando usualmente na organização e dos dados da investigação, que servirão de suporte para os resultados, pois a estruturação do objeto científico está ligada ao polo morfológico e pode ser exprimido através de três características importantes: primeiro este polo funciona

ao nível da exposição do objeto de conhecimento, de uma forma superficial pelo estilo através do qual o investigador exprime os resultados, mas, fundamentalmente, pela construção de modelos, que podem ser lineares ou 'tabulares', de tipo simbólico ou icônico. (BRUYNE et al., 1977, p.157).

Portanto, no contexto de causação é que os resultados de investigação dá sentido à lógica e dialoga com fatos que geram objetividade da pesquisa, pois em segundo, este polo refere-se a um espaço de causação. “A causação é uma posição de coerência lógica e/ou significativa que articula os fatos científicos numa configuração operativa.” Em terceiro, a função desta etapa é a de permitir um sentido mais objetivo dos resultados da investigação, que se pode realizar de várias formas (BRUYNE *et al.*, 1977, p.157).

O pólo morfológico é o campo que determina as regras de estruturação e formação do objeto científico, impondo-lhe certa figura ou modelo, certa ordem entre seus elementos. Esse pólo representa o plano de organização dos fenômenos, os modos de articulação da expressão teórica objetivada da problemática da pesquisa. “Ao mesmo tempo, ele é o quadro operativo, prático, da representação, da elaboração, da estruturação dos objetos científicos” (BRUYNE *et al.*, 1977. p.159).

A seguir, alguns modelos de formação continuada, educação corporativa e avaliação de impacto serão descritos tendo como base os conceitos explorados no polo teórico.

#### **4.1 Modelos de educação corporativa**

A aprendizagem organizacional e individual está conectada com o conhecimento e a sabedoria adquirida ao longo do processo de formação da cultura organizacional que é concebida pela individualidade de cada um, manifestados pela vontade de novos conhecimentos e competências, e entender as organizações como uma construção social produtora e resultado de estruturas e de práticas que beneficiam a aprendizagem contínua como alternativa de superar as contradições que geram ambiguidades no entendimento sobre a gestão de pessoas, rebuscada por paradoxos pela lógica da dinâmica do capital por focar apenas os resultados.

Assim, é preciso conciliar os aspectos instrumentais com os orgânicos, e interpretar o que está acontecendo com as empresas, com a nova gestão pública, as percepções, as motivações que levam a compreender o cotidiano organizacional baseada na arquitetura organizacional, e na existência de uma estrutura básica que dê suporte aos propósitos sobre o funcionamento das atividades da organização, auxiliada a partir da implantação de uma universidade corporativa.

Dessa forma, os aspectos voltados para a cultura organizacional, a hierarquia e a liderança dialogam com as estruturas da universidade corporativa, tudo pode afetar a estrutura de uma universidade corporativa, como a cultura organizacional, a hierarquia e a liderança. Mesmo assim, os alinhamentos estão vinculados à forma como as lideranças compreendem as estruturas internas, portanto, a mesma autora reflete que as melhores estruturas de universidades corporativas são aquelas que se harmonizam com as iniciativas e influências internas da organização, espelhando a cultura organizacional, sendo as estruturas tomadas por base em três grandes eixos: alinhamento corporativo, organização do conteúdo e estrutura interna (BARLEY, 2002).

Para tal os gestores devem entender que a cultura dentro de sua subjetividade traçada pela dinâmica das transformações e mudanças gera condições de harmonia de como as influências internas em que os administradores têm como foco apaziguar os pressupostos de controle dos objetivos organizacionais que interferem na compreensão das decisões, e têm o papel preponderante de compreender o fenômeno organizacional por diferentes perspectivas e abordagens da existência da cultura unitária.

Segundo Van Maanen e Barley (1985) destacam que esta perspectiva de cultura – unitária e homogênea – apenas seria concebível se todos os membros de uma organização lidassem com os mesmos problemas, se cada um deles adotasse as explicações e soluções comuns, e se apenas existisse um único comportamento consensualmente aprovado.

No tocante às universidades corporativas quando a sua estrutura é crucial para delinear sua missão que explora diversos tipos de estruturas de universidades corporativas. Para que se obtenham indícios de um desenho organizacional que contemple uma universidade corporativa (BARLEY, 2002).

Nesse contexto as instituições têm considerado os modelos no cerne corporativo como estrutura de construção dos conteúdos que fazem parte do funcionamento, pois o mesmo autor considera dois grandes eixos dessas estruturas que são o alinhamento corporativo e a organização do conteúdo, ou seja, o desenvolvimento de uma estrutura ou a imagem visual de como o conteúdo e o funcionamento de uma universidade corporativa deve ser organizado.

E para incorporar dentro de sua formação, é pelo alinhamento dessa estrutura que se forma os modelos de qualquer universidade corporativa, cujo funcionamento da universidade corporativa cria posições de como pode ser administrada, pois a posição da universidade corporativa dentro da estrutura da organização é um dos primeiros fatores a ser considerado quando se seleciona a forma ou o modelo de qualquer universidade corporativa (BARLEY, 2002).

Dessa maneira, para a aceitação da universidade pela organização quanto à posição em que ela se originou, foi lançada e será administrada. A maneira como o conteúdo é organizado deve ajustar-se à estrutura e à cultura da organização, assim existem três pontos citados pela autora, em que uma universidade corporativa pode alojar-se: diretoria executiva (abordagem *top-down*); departamento de recursos humanos (abordagem lateral); unidade de negócios (abordagem do esforço de base).

O currículo básico é um programa de aprendizagem que envolve competências, habilidades ou áreas de conhecimento que todos os empregados, independentemente do nível hierárquico, precisam saber para manter a empregabilidade dentro da organização. As áreas típicas do currículo básico geralmente incluem temas como missão e cultura, filosofia de atendimento ao cliente,

e temas mais específicos relacionados à linha de atuação da organização. As escolas de competências ou unidades de negócios são áreas mais especializadas do conhecimento dentro do modelo de conteúdo e, tipicamente, abrigam oportunidades de aprendizagem que são exclusivas de determinada unidade da organização (BARLEY, 2002).

Cinco exemplos de organização do conteúdo são apresentados por Barley (2002): mapa organizacional; modelo do templo; modelo da pirâmide; modelo da pizza corporativa e modelo do cata vento.

#### 4.1.1 Modelo do mapa organizacional

**Figura 2: Modelo do mapa organizacional.**



Fonte: Adaptada de Barley (2002).

É um tipo de modelo que se encontra baseado na perspectiva em que a identificação seja retratada pela hierarquia ou pela sequência dos passos da aprendizagem, e se categoriza pelo conteúdo da universidade corporativa. Dessa forma a aprendizagem básica é a base para o desenvolvimento funcional, e conseqüentemente leva à aprendizagem específica, para seguir passos a atingir a aprendizagem executiva e até as lideranças.

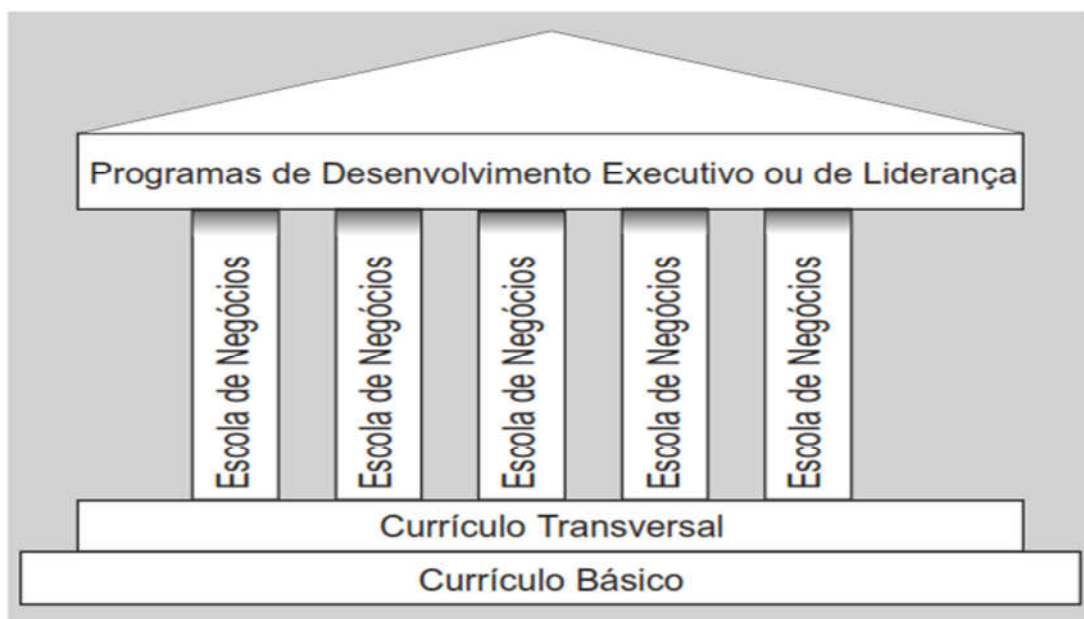
Para Conte *et al.* (2011, p.60) ressalta que:

É uma forma direta de categorizar o conteúdo da universidade corporativa. Da perspectiva dos empregados, esse modelo é amigável, pois lhes permite identificar facilmente suas escolas de aprendizagem, por estarem diretamente vinculadas às unidades em que operam. Além de amigável, o modelo mostra uma linha clara de progresso. Os vários níveis de aprendizagem dentro de cada área especializada são marcos de um longo contínuo de aprendizagem. É forte a ideia de progresso, que pode ficar ainda maior invertendo-se o diagrama de cabeça para baixo para enfatizar o movimento de subida.

Dentro do entendimento da estrutura, o modelo funciona bem para organizações com parcerias acadêmicas. A abordagem linear se enquadra no padrão, cuja certificação pelo nível de aprendizagem em que o setor acadêmico proporciona às organizações. Ele não coloca ênfase nas competências transversais e nem no desenvolvimento de liderança (que estão presentes em outros modelos). O modelo também é apropriado para uma universidade com poucas trilhas de aprendizagem que aporte a estratégia de promoção do desenvolvimento de competências profissionais, e os profissionais tenha o suporte do mapa de oportunidades de desenvolvimento profissional.

#### 4.1.2. Modelo de Templo

**Figura 3: Modelo do templo.**



Fonte: Adaptada de Barley (2002).

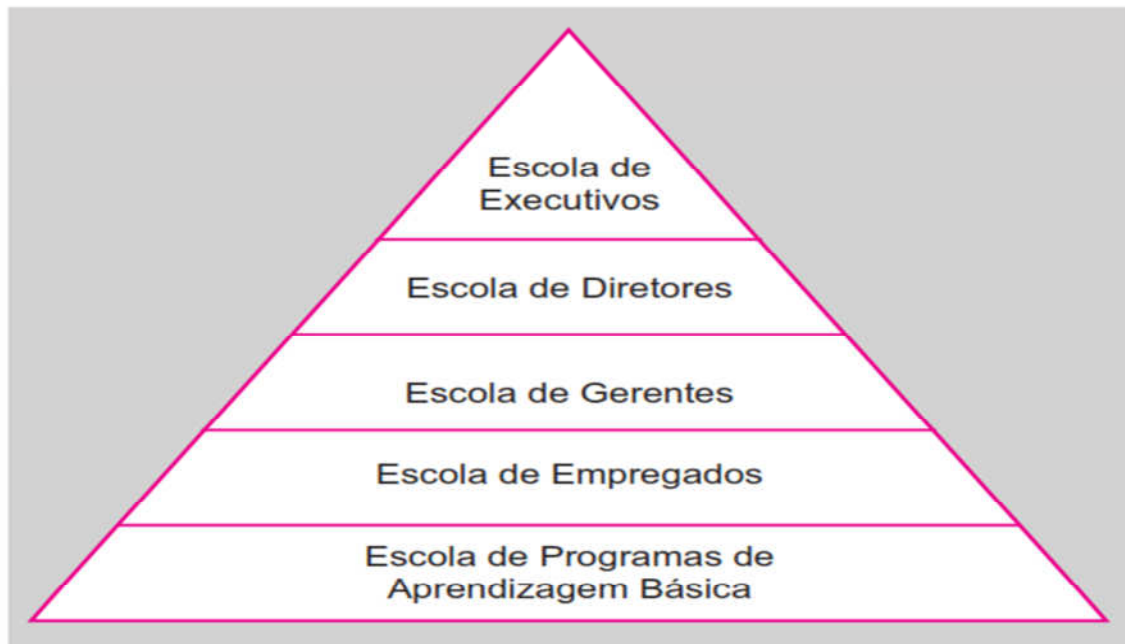
Atrelado ao meio acadêmico e com características para retratar a educação superior e estabilizar a aprendizagem tradicional, e na comparação com o Modelo do Mapa Organizacional, que retrata a hierarquia ou a sequência dos passos da aprendizagem.

Para Conte *et al.* (2011, p.60) destaca que:

O sentimento de avanço no processo de aprendizagem é um resultado positivo do uso desse modelo, mas pode ter efeito desastroso se essas expectativas não forem preenchidas. Se o progresso nos níveis de aprendizagem não for acompanhado de um processo de promoção, por exemplo, a escolha de um modelo hierárquico como o do Templo não fará sentido. E ainda esse modelo é uma escolha apropriada para as organizações com forte comprometimento de aprendizagem nas suas unidades de negócios. Pode ser adaptável para organizações que estejam passando por uma fase de fusão e de novas aquisições, pois, a cada nova fusão, um novo pilar ou escola de competência vai sendo agregado.

#### 4.1.3 Modelo da pirâmide

**Figura 4: Modelo da pirâmide.**



Fonte: Adaptada de Barley (2002).

Para Conte *et al.* (2011, p. 65):

O Modelo da Pirâmide é similar ao Modelo do Templo, em filosofia, mas diferente na forma como está organizado. Ele inclui, também, a ideia da

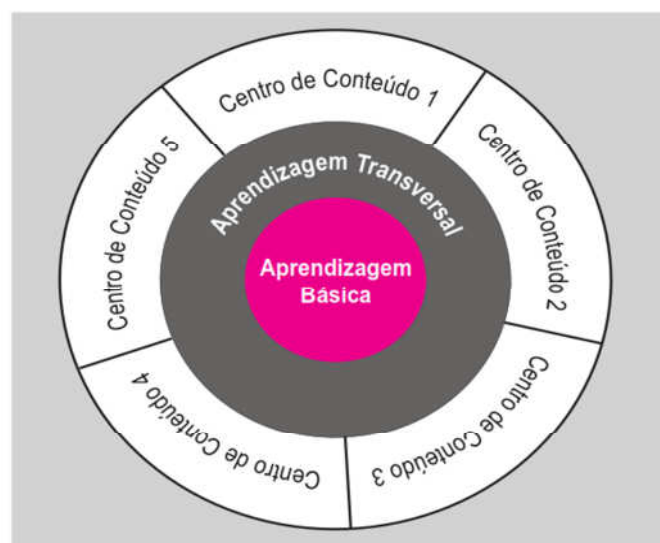
hierarquia, ou seja, os programas básicos levam às áreas mais especializadas. Conceitualmente, o modelo mostra a aprendizagem como sendo mais ampla na base e mais específica à medida que a figura vai se estreitando, finalizando com os programas executivos ou de liderança, no ápice.

Acrescenta, nesse diferencial modular em que a sistemática de categorias em que diferentemente do Modelo do Templo, o da Pirâmide organiza a aprendizagem em torno das categorias funcionais. São desenvolvidos na Pirâmide os programas de aprendizagem específicos para uma série de categorias, como as operacionais, gerenciais e de nível executivo, em vez das escolas de competências. O pináculo indica claro senso de mobilidade em direção ao alto. Os programas de aprendizagem são conectados sequencialmente, sendo cada programa construído na base do seu predecessor, em um padrão linear.

Dessa forma, a imitação com o modelo americano é claro para identificar o meio em que as mensagens sobre o entendimento em que o empregado pode crescer funcionalmente por intermédio da aprendizagem. Em outras palavras, o modelo implica que aprendizagem e promoção estão vinculadas. É apropriado para uma organização que promove os empregados com base em certos indicadores, sendo a aprendizagem um deles.

#### 4.1.4 Modelo da pizza corporativa

**Figura 5: Modelo da pizza corporativa.**



Fonte: Adaptada de Barley (2002).

Para Conte *et al.* (2011, p. 66) assinalam que:

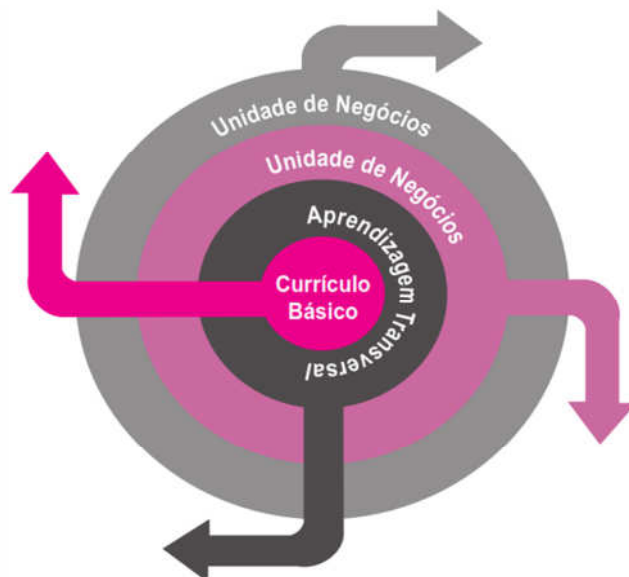
Esse modelo é uma maneira fluida de agrupar e formatar as oportunidades de aprendizagem dos empregados. O currículo básico posiciona-se no centro, mostrando claramente a sua importância. Visualmente, o modelo permite a integração rápida de novas escolas de conteúdos específicos e de novos anéis, se necessário, tornando-o adaptável a uma organização que esteja em processo de expansão interna ou de fusão com outras empresas. Novas escolas podem ser incluídas sem prejudicar as existentes e sem violar a integridade do modelo.

E reforçam que o Modelo de Pizza Corporativa considera o desenvolvimento de liderança como sendo equivalente às outras escolas de conteúdo, ou seja, um centro para o desenvolvimento de liderança pode aparecer como mais uma fatia do anel externo, e não como o programa do topo ou do ápice dos modelos do Templo ou da Pirâmide. Isso projeta uma atitude diferente, mais igualitária com relação à liderança.

As organizações que encorajam os empregados a trabalharem como parceiros dos seus líderes ou aquelas que usam modelos de rotatividade gerencial podem encontrar na Pizza Corporativa um modelo apropriado para o alinhamento do conteúdo das suas universidades corporativas.

#### 4.1.5 Modelo do catavento

**Figura 6: Modelo do catavento.**



Fonte: Adaptada de Barley (2002).



Dentre todos os modelos descritos, Conte *et al.* (2011, p.67) salienta que:

O modelo do Catavento talvez seja o mais progressivo e o que melhor retrata a filosofia integral de uma verdadeira universidade corporativa, cujo conteúdo propõe uma metodologia fundamentada pelo currículo básico posicionado no centro do círculo e é circundado por anéis de aprendizagens transversais e específicos. O que distingue o Modelo do Catavento do Modelo de Pizza Corporativa são as flechas que projetam a aprendizagem para fora do anel interno, saindo da abordagem centrada unicamente no empregado.

A característica primordial nesse modelo definido como componente externo, uma vez que os programas de aprendizagem não são feitos somente para o uso interno dos empregados, mas também para uma variedade de afiliados externos, com base na filosofia de que todos contribuem para o crescimento e a efetividade da organização.

Para Conte *et al.* (2011) enfatizam que essa consideração pelo contexto externo torna o modelo apropriado para organizações que tenham a missão de servir à comunidade, como o Governo, por exemplo, principalmente no nível local, e também para as associações e organizações com fins não lucrativos.

Ele ajusta-se, também, às organizações formadas por variedade de parcerias de negócios, e acrescenta que existem diferentes formas de organizar-se o conteúdo. Não importa se a organização é profissional, acadêmica, hierárquica, circular ou progressiva, a imagem gráfica dela e do arranjo do conteúdo orienta a maneira como os empregados compreendem a conexão existente entre currículo e desempenho funcional. Além disso,

os diagramas das diferentes formas de organização do conteúdo são descritivos, e a forma escolhida deve combinar com a cultura organizacional e fornecer rápida compreensão do papel exercido pela universidade corporativa (BARLEY, 2002, p.60).

## **4.2 Modelo de avaliação de impacto educacional**

A avaliação pode ser vislumbrada como parte da cadeia de ações que determinam o treinamento, e processar melhorias que oportunizem a avaliação como ação de avaliar ou não um programa. Pois, de fato, a avaliação está implícita nos indivíduos e é decorrente de quaisquer práticas onde estão envolvidos investimentos

que impliquem em custos e resultados para a organização.

Desta forma é cabível pensar como os métodos e os critérios de avaliação, podem ser utilizados e, principalmente, como seus resultados podem influenciar a melhoria da qualidade do treinamento.

E sendo a avaliação um processo contínuo de coleta de informações, que Goldstein (1991, p. 514) confirma que:

A avaliação coleção sistemática de informações descritivas e de julgamento necessários para tornar efetivas as decisões de treinamento relativas à seleção, adoção, valor e modificação de várias atividades instrucionais, compreendendo medidas relativas ao que acontece durante o treinamento e medidas relativas aos resultados posteriores ao treinamento.

Por conseguinte, a avaliação em si, é um complexo de informações que agrega valores e tem a necessidade de aferir os resultados de programas instrucionais, e provocar o surgimento com a criação ou adoção de modelos que analisem a interpretação consubstanciada de componentes para melhor compreender o funcionamento do sistema de treinamento, tais como: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), Modelo Integrado de Avaliação de Impacto de Treinamento (IMPACT) e o Modelo Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento (IMTEE).

#### *4.2.1 Modelo de avaliação integrada e somativa (MAIS)*

A discussão relevante concernente a impacto de treinamento trata-se da obsolescência do conhecimento, cujo processo de aprendizagem precisa ser contínuo inserido na formação profissional através da aquisição sistemática de conhecimento focado a curto ou em longo prazo por meio da incorporação de novos conceitos, novas atitudes e novas habilidades que estabeleça vínculos entre a organização e o indivíduo.

E assim, para que haja essa relação de como o indivíduo se porta dentro da organização, é que a demanda crescente por treinamento requer que as organizações estejam preparadas para avaliar que tipo de treinamento está sendo ofertado e verificar os resultados e impactos gerados como justificativa da melhoria organizacional, aumento da produtividade e desempenho.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 490) reforça que:

O impacto no campo do Treinamento, Desenvolvimento e Educação no trabalho é medido em termos da transferência de TD&E e da influência que os eventos instrucionais exercem sobre o desempenho subsequente do participante desses eventos. Transferência de treinamento, nesse sentido, é a aplicação correta, no ambiente de trabalho, de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA's) adquiridos nesses eventos instrucionais. Aquilo que o participante transfere ou aplica no trabalho é uma nova forma de desempenhar antigas tarefas e/ou, por outro lado, um novo tipo de desempenho que nunca antes havia sido exibido.

E para compor o processo de impacto comporta a intervenção prevalente na conexão da avaliação com o resultado em que o antes e o pós da aplicação da pesquisa atribuem o tipo de avaliação ao final do processo de implementação de qualquer programa, e especialmente o educacional em que a eficácia de impacto sobre capacitações possa reverter melhora concreta de aproveitamento das ações.

Assim, Bauer (2010, p.24) reforça que:

Na citação, avaliação *ex-ante* e *impactas sessment* são utilizadas como sinônimos, enquanto o uso mais comum do conceito de avaliação de impacto, relativa à medida dos efeitos de determinada iniciativa, usualmente a identifica como avaliação *ex-post*. (Ressalta-se, aqui, o uso de *assessment* (normalmente relacionado à avaliação de habilidades ou cognição, ou seja, à avaliação de características de pessoas) e *evaluation* mais comumente relacionado à avaliação de programas, produtos, fenômenos, etc.), indistintamente, também como sinônimos.

Nessa perspectiva, é fato estabelecer comparações como essencial na atribuição de causalidade, cujos impactos são gerados por variáveis que proporcionem efeitos de transformação, e surtam efetivamente o desempenho sobre as pessoas, pois quando se trata de avaliar efeitos de um programa sobre o ser humano, cujas ações e reações envolvem uma complexidade de fatores, é possível eliminar outras explicações que possam justificar parcialmente o resultado da avaliação? É possível desenvolver indicadores ou instrumentos de medida de resultados que isolemos aspectos que podem ter interferido no processo e reflitam diferenças no objeto que sofreu a intervenção, antes e depois de ela ter ocorrido? E para estabelecer parâmetros que possam medir os efeitos dos resultados, de fato é condizente priorizar uma metodologia que obtenha a aferição de resultados direcionados por bases bem definidas no planejamento e balizados a fim de atingir

metas e objetivos (BAUER, 2010).

Nessa situação, é preciso refletir sobre a percepção de suporte organizacional, em que são colocados dentro da área de comportamento organizacional para identificar os parâmetros de relacionamento das características de cada indivíduo sobre suporte, comprometimento, cidadania e desempenho.

E para atingir metas e objetivos existem variáveis que exercem influências sobre eventos de treinamentos destinados a quaisquer setores públicos. Para Abbad (1999) e Oliveira-Castro *et al.* (1999, p.404):

Definem suporte organizacional como um constructo multidimensional e refere-se à percepção global do indivíduo sobre o quanto a organização valoriza as suas contribuições e cuida do bem-estar. Isso significa que as opiniões dos empregados ou funcionários acerca das práticas de gestão de desempenho, das exigências e da carga de trabalho, do suporte material e das práticas de promoção, ascensão e salários da organização.

Nessa mesma perspectiva Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 398) advoga que “pesquisadores da área de avaliação de treinamento procuraram definir constructos e desenvolver medidas para avaliar fatores de influência proximal aos resultados de eventos à aprendizagem ou à transferência de treinamento para o trabalho.”

**Quadro 8 – Definição de métodos de avaliação de contexto de TD&E.**

Constructo	Indicadores	Instrumentos	Fontes e avaliadores	Coleta e análise de dados
Suporte organizacional	<p>Práticas de valorização das contribuições dos integrantes da organização.</p> <p>Práticas de gestão de desempenho.</p> <p>Cuidados com o bem-estar do integrante.</p> <p>Coerência entre diretrizes, metas e ações organizacionais.</p> <p>Sinceridade das ações organizacionais.</p> <p>Espaço para manifestação de problemas pessoais.</p> <p>Investimento financeiro em programas de TD&amp;E.</p> <p>Quantidade de pessoas treinadas na organização por unidade de lotação, cargo, função, idade, gênero.</p> <p>Oportunidades de progresso funcional.</p> <p>Ligação entre treinamento e promoção, ascensão, premiação e outras formas de incentivo e reconhecimento pelo esforço no trabalho.</p>	<p><b>Questionários e roteiros</b> de entrevistas individuais</p> <p><b>Roteiros</b> de análise documental</p>	<p><b>Fontes:</b> primárias</p> <p><b>Avaliadores:</b> participantes e não participantes de treinamentos e gerentes.</p> <p><b>Fontes:</b> secundárias, bancos eletrônicos de dados, arquivos em papel, documentos.</p>	<p><b>Aplicação:</b> coletiva e presencial antes do curso.</p> <p><b>Análise de dados:</b> quantitativa para questões objetivas e qualitativas para as questões abertas.</p> <p><b>Coleta:</b> eletrônica por meio de importação de dados.</p> <p><b>Análise:</b> documental</p> <p><b>Análise:</b> qualitativa de dados.</p>

<b>Suporte à transferência de treinamento</b>	<p>Estimulo de chefes colegas e pares ao uso das novas habilidades no trabalho.</p> <p>Tipo de consequência associadas à transferência de treinamento.</p> <p>Qualidade, quantidade e disponibilidade das informações necessárias à aplicação das novas aprendizagens no trabalho.</p> <p>Qualidade, quantidade e disponibilidade de equipamentos, ferramentas, materiais necessários à transferência de treinamento.</p>	<p><b>Questionários e roteiros</b> de entrevistas individuais.</p> <p><b>Roteiros</b> de análise documental</p>	<p><b>Fontes:</b> primárias</p> <p><b>Avaliadores:</b> participantes e não participantes de treinamentos (gerentes, pares e colegas do indivíduo egresso de treinamento).</p> <p><b>Fontes:</b> secundárias, bancos eletrônicos de dados, arquivos em papel, documentos.</p>	<p><b>Aplicação:</b> individual após o treinamento.</p> <p><b>Análise:</b> quantitativa das respostas a questões fechadas e qualitativa a questões abertas.</p> <p><b>Coleta:</b> eletrônica por meio de importação de dados.</p> <p><b>Análise:</b> documental, Análise qualitativa.</p>
<b>Cultura de aprendizagem contínua</b>	<p>Crenças sobre inovação, mudança.</p> <p>Estímulo à aprendizagem constante.</p> <p>Incentivo à competitividade.</p>	<p><b>Questionários e roteiros</b> de entrevistas individuais e coletivas.</p> <p><b>Roteiros</b> de análise documental</p>	<p><b>Fontes:</b> primárias</p> <p><b>Avaliadores:</b> participantes e não-participantes de treinamentos.</p> <p><b>Fontes:</b> secundários, anotações, arquivos em papel, documentos.</p>	<p><b>Aplicação:</b> individual após o treinamento.</p> <p><b>Análise:</b> quantitativa das respostas a questões fechadas e qualitativa a questões abertas.</p> <p><b>Coleta:</b> eletrônica por meio de importação de dados.</p> <p><b>Análise:</b> documental, Análise qualitativa.</p>

Fonte: Borges-Andrade *et.al.* (2006, p.405).

E no trato do constructo sobre a avaliação do grau de apoio organizacional ao desempenho e de compromisso que a organização demonstra em suas práticas de valorização e preocupação com o bem estar do trabalhador. Assim possível ver no Quadro 7 a definição de métodos de avaliação de contextos instrucionais, bem como analisar o quanto são vistas como oportunidade ou ameaça de TD&E (ABBAD, 1999; OLIVEIRA-CASTRO *et al.*, 1999).

Nesse formato, é preciso está concentrado no propósito da organização como resultado e impacto das formações, pois Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 470) afirmam que:

Avaliações de aprendizagem em ambientes organizacionais e do trabalho deveriam incluir ambos os tipos de medidas: aprendizagem de objetivos específicos intermediários para acompanhamento do processo de aquisição e retenção de conhecimentos, bem como de objetivos finais, que visam à aferição do grau de aprendizagem de CHAs, diretamente observáveis no trabalho. O uso inadequado e restrito do conceito de aprendizagem muitas vezes advém de uma avaliação superficial de necessidades de treinamento, que gera objetivos instrucionais incompatíveis com os CHAs valorizados e esperados pela organização e pelo trabalho. E acrescentam ainda que no caso de mensuração de aprendizagem em organização e trabalho envolve (ou deveria envolver) avaliação da generalização dos CHAs intermediários e/ou incompatíveis com a natureza ou grau de complexidade dos objetivos de ensino.

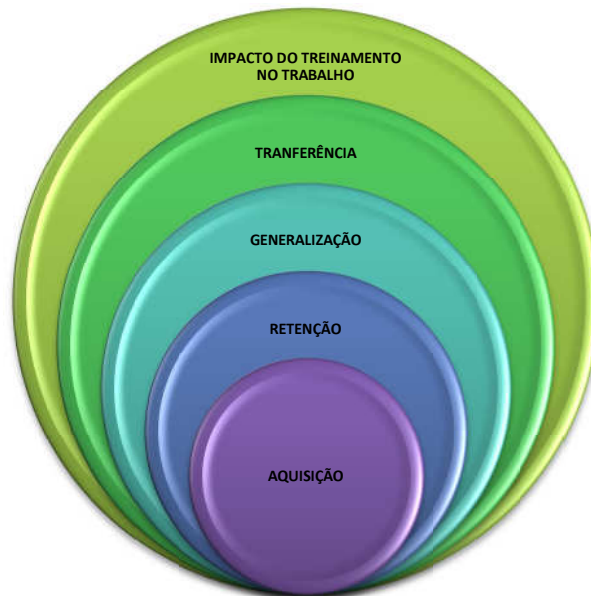
Enfatizam ainda demonstrados na Figura 2 esquematiza as relações entre componentes do conceito de aprendizagem (aquisição, retenção e generalização) e nível de avaliação de comportamento no cargo (transferência de aprendizagem e impacto no trabalho) de avaliação de treinamento. E nessa representação, fica mais fácil definir conceitos e mostrar diferenças nas medidas e avaliações de cada um dos níveis.

Assim, é possível identificar nessa perspectiva como identificar no profissional a capacidade de identificar através do ambiente instrucional no sentido de facilitar o desempenho do indivíduo e aplicar eficazmente no trabalho que determine situações e condições frequentes oferecidas pelo evento instrucional.

Nessa perspectiva, quando se intenciona medir e avaliar: “Medir é um processo de determinar o quanto um treinando alcançou o objetivo instrucional. Avaliar inclui a mensuração, mas vai além dela, na medida em que envolve juízo de valor” (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006, p. 403).

A avaliação se caracteriza pela comparação de uma medida com um padrão e a emissão de julgamento sobre a comparação. A atribuição de notas é uma demonstração de que a avaliação é realizada.

**Figura 7: Modelo conceitual de impacto do treinamento no trabalho e constructos correlatos.**



Fonte: Pilati e Abbad (2005 Apud BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006, p.471).

Portanto, é importante como a forma de avaliar é útil na escolha de instrumentos de medidas que determinarão os resultados feitos pela busca da mudança de comportamento ocorridos durante o julgamento do rendimento dos participantes de um treinamento. Assim Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 473):

Conduz nessa fase que a avaliação de aprendizagem não é composta exclusivamente pelo julgamento do rendimento dos participantes de um treinamento em exercícios de fixação ou em testes finais. Uma avaliação de aprendizagem pode ser construída e aplicada de diferentes formas e busca identificar o quanto do comportamento do aprendiz foi alterado, levando em consideração os objetivos instrucionais. Assim, é necessário escolher o instrumento mais adequado a cada situação. Esses instrumentos podem ser além de questionários e testes, escalas, listas de verificação e diversos tipos de roteiros: de observação direta e indireta, entrevista, análise documental e de dados secundários.



É fato o avanço ocorrido nas avaliações em que nos níveis de reação e comportamento não estão claros os objetivos que gerariam os impactos esperados, assim, Borges-Andrade (2002) revela que:

Os maiores avanços na construção de medidas encontram-se nos níveis de reação e comportamento no cargo (impacto do treinamento no trabalho). Para o autor, os parâmetros de comparação para avaliação constituem um grande desafio, uma vez que, em muitos casos, os treinamentos não apresentam a descrição de seus objetivos tem impacto direto na construção dos itens de avaliação, que, por sua vez, nem sempre são representativos dos objetivos esperados nos treinamentos. Acrescenta, também, que o primeiro passo na construção de instrumentos de medida é definir o que medir e a partir de quais parâmetros. Em avaliação de treinamento, o resultado aprendizagem é medido em termos do alcance de objetivos instrucionais, os quais são pontos de partida e chegada para o estabelecimento e aplicação de critérios ou normas de avaliação.

No tocante aos condicionantes que revelam nas categorias que serão avaliadas predispõe a avaliação de impacto tanto do indivíduo, quanto da organização, assim, as ações de aprendizagem vinculadas a comportamentos gerados pelo tipo de objetivo requerido.

Dessa forma, Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 492-493) propõe sobre a decisão de medir impactos, que:

É tomada após uma análise dos objetivos formulados para a ação de aprendizagem, que geralmente deveriam estar descritos no planejamento instrucional do curso. Na maioria dos casos, essa análise sugere que o foco permaneça em comportamentos, mas há também situações em que ele fica em resultados deduzidos a partir dos comportamentos descritos nos objetivos.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 489) assevera que, nesse sentido mensurar o impacto de TD&E significa avaliar em que medida os esforços despendidos nestas ações de TD&E efetivamente geraram os efeitos desejados. Cabe ao subsistema “avaliação de TD&E” prover informações à organização, garantindo a retroalimentação e, portanto, o aperfeiçoamento constante do sistema de TD&E.

Borges-Andrade *et al.* (2006) revelam que algumas investigações têm mostrado que as políticas e os programas sociais são afetados por sérias restrições tanto relativas aos próprios programas, como restrições relativas às organizações encarregadas da sua execução ou as que se referem ao meio ambiente social e política.

O debate atual sobre avaliação alerta para o cuidado que deve ser tomado no sentido de levar em conta os elementos estruturais e os fatores institucionais que afetam o provimento dessas ações. Cada vez mais se reconhece que os problemas na implementação de políticas sociais ocorrem devido aos problemas internos de organização e funcionamento das equipes que os executam e também por causa das restrições específicas de caráter político, social, administrativo e tecnológico que afetam essas políticas de programas.

E no tratamento da metodologia é preciso destacar que tipo de desenho será executado como alternativa para os resultados obtidos pela intervenção de ações que comunguem com variáveis que sigam modelos que possam iluminar o atendimento sobre os resultados das ações.

Assim Bauer (2010) destaca que, observa-se, então, a necessidade de desenvolver modelos alternativos de análise de impactos de uma intervenção que considerem as informações já existentes, que sejam factíveis e possam esclarecer o entendimento sobre os resultados das ações realizadas, contribuindo com a gestão pública de serviços educacionais.

Assim, uma questão importante a salientar em que Bauer (2010) implica na necessidade de retomar a discussão, em educação, sobre as tecnologias de análise disponíveis para que se isolem explicações alternativas sobre os resultados dos programas efetivados como, por exemplos, ações de formação docente. Mas, para isso, é preciso também debater, com os formuladores de políticas, quais os cuidados necessários, já na execução do programa, para que informações essenciais às avaliações de impacto possam ser produzidas ou coletadas.

Além disso, diante das dificuldades de mensurar impactos desse tipo de programa, cabe a discussão sobre como potencializar o uso das informações obtidas pelos sistemas de avaliação já existentes, visando a analisar e compreender a realidade educacional em sua complexidade e possibilitando a proposição de políticas baseadas em dados confiáveis (BAUER, 2010).

E no cerne educacional as dificuldades de afrontamento das causas e efeitos do impacto educacional demonstram dúvidas ainda sob as questões da metodologia e a validade dos dados pertinentes aos achados que ainda permite tornar os dados confiáveis e fidedignos, dentre eles a elaboração de trabalhos efetivos em relação à

precisão dos dados e desenhos de pesquisa mais rigorosas.

Nessa conjuntura, toda ação educacional está atrelada a uma ação instrucional para que saiba delinear os propósitos de um treinamento, conhecendo os objetivos básicos para reconhecer o processo de aprendizagem para generalizar as abordagens inseridas no processo de retenção de conhecimento predisposto no comportamento do sujeito.

Nessa conjunção Pilati e Abbad (2005, p.45):

Fazem uma proposição conceitual de uma cadeia de eventos no desempenho de participantes de ações educacionais. Segundo esses autores, essa cadeia de eventos seria iniciada pelo processo de aquisição de competências, resultado imediato da ação instrucional. Essa aquisição permitiria o processo de retenção de conhecimentos e habilidades, diretamente relacionado à generalização dos comportamentos, resultantes das novas competências, em situações diferentes daquelas tratadas no evento de TD&E.

De certa forma, quaisquer eventos penetrado nos conteúdos em que gere impactos no comportamento do indivíduo, especialmente no desempenho, que Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 490) que:

Enfatiza *impacto* se refere, principalmente, à influência exercida por esses eventos sobre o desempenho subsequente do participante em tarefa similar àquela aprendida por meio do programa instrucional. O impacto de TD&E no trabalho nem sempre significa transferência positiva desses eventos. Uma vez aprendidas, habilidades metacognitivas, estratégias de autogerenciamento, uso de ferramentas de informática, lógica, metodologia científica e técnicas de estimulação da criatividade podem afetar o desempenho do indivíduo em muitas atividades que executa dentro da organização, o comprometimento desse indivíduo com o trabalho e sua abertura a mudanças, entre outros efeitos.

E para melhor compreender em sua complexidade, é fator preponderante identificar as melhorias significantes sobre os impactos que regem a vida pessoal ou profissional do indivíduo em que as ações de aprendizagem são transformadas em atitudes no desempenho e amplitude das capacidades e habilidades comportamentais.

Assim, Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 491) confirma que, “o impacto de TD&E, então, só é observado quando a pessoa treinada aplica os CHAs aprendidos e quando essa aplicação gera melhorias significativas na vida pessoal ou profissional.”

E não só a questão da aplicação, mas que a motivação seja gerada por impulsos observados ou *insights*, e os mesmos autores dá significados em que o impacto é o resultado positivo da transferência sem impacto de TD&E no desempenho do indivíduo como a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico ou no desempenho geral da pessoa treinada, como resultado da aplicação, no trabalho, dos CHAs aprendidos em TD&E (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

Nesse relacionamento, em que as questões educativas prevalecem sobre o conteúdo, o desenho instrucional, e especialmente o foco dando prioridade às inovações educacionais, aperfeiçoamento, atualizações considerando que as pessoas vivem num ambiente propício aos comportamentos gerados pelo ambiente organizacional, pois o fato de o servidor participar de uma formação não será motivo para a postura dele se transformar, é preciso incorporar suas atividades ao treinamento de trabalho e ao seu desempenho.

Pois, para Borges-Andrade *et al.* (2006, p.491), destaca especialmente “o saber fazer, sobretudo o “querer fazer” que é uma condição necessária para que alguém apresente um desempenho eficaz, de acordo com as expectativas, normas e padrões bem especificados.”

E assim, é possível detectar pela vontade dos indivíduos estimulados pela melhoria de seu desempenho pessoal, e para os autores é substantivo que a condução das metas pessoais podem sintonizar-se com as organizacionais quando, por exemplo, os indivíduos valorizam o seu próprio desempenho ou as consequências associadas a ele ou quando esse desempenho serve de instrumento para o alcance de objetivos pessoais.

Assim Brito e Neiva (2007, p. 90) explicam que os eventos educacionais tendem a focalizar os indivíduos participantes, sua aprendizagem, desenvolvimento e mudança, negligenciando o fato de que a “necessidade de mudança, a implementação de intervenções e a transferência de habilidades treinadas estão incluídas no contexto da equipe, subunidade e da organização.”

E nesse enfoque, Borges-Andrade *et al.* (2006) assevera que, faz parte planejar para aprimorar o desempenho pela ação da aprendizagem conectado com a realidade em que está inserido o indivíduo. Segundo os autores:

O desempenho no trabalho pode ser visto como um conjunto de ações humanas voltadas para a realização de metas, passíveis de julgamento em termos de adequação, eficiência e eficácia e, portanto, muito sensíveis a normas e padrões culturais. O vínculo entre desempenho e impacto de TD&E se consolida na medida em que as ações de TD&E são sistematicamente planejadas para promover o aperfeiçoamento dos desempenhos dos indivíduos no presente ou no futuro. Ao formular e executar uma ação de TD&E, a organização espera que o indivíduo aprenda o conjunto de desempenhos, foco da ação de aprendizagem, que os transfira para a situação real de trabalho e que essa aplicação gere melhorias efetivas no desempenho do ex-participante. (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006, p.491).

E os mesmos autores acrescentam que o impacto de TD&E, então, só é observado quando a pessoa treinada aplica os CHAs aprendidos e quando essa aplicação gera melhorias significativas na vida pessoal ou profissional. Isso significa que o impacto é o resultado positivo de transferência de aprendizagem e que pode haver transferência sem impacto significativo (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006, p.491).

Assim, pode-se conceituar impacto de TD&E no desempenho do indivíduo como a ocorrência de melhorias significativas no desempenho específico ou no desempenho geral da pessoa treinada, como resultado da aplicação, no trabalho, dos CHAs aprendidos em TD&E. Brito e Neiva (2007, p. 90) revelam que:

Pela análise dos impactos de atividades de formação ou treinamento podem ser feita a partir de dois focos: o foco de transferência horizontal, o que ocorre no nível individual e busca mensurar os efeitos da atividade no nível do participante, de sua satisfação para com a atividade, se ele aprendeu os conteúdos e habilidades previstos e se é capaz de aplicá-los em seu ambiente de trabalho; e o foco de transferência vertical, que ocorre no nível do grupo ou da organização de trabalho, que pressupõe que a transferência da aprendizagem tenha ocorrido horizontalmente, para então modificar o desempenho do grupo ou da organização e, a partir dessas mudanças coletivas, produz resultados em outros níveis.

Contudo, para que haja mudança de postura, não basta apenas trabalhar com a objetividade e racionalidade dos profissionais, é preciso contagiar a mudança coletiva sob o efeito das capacitações realizadas e que impactos efetivamente representa para a melhoria das ações de rotina, no entanto, numa situação de pesquisa atentar para as questões de causalidade, pois as relações de causalidade, que são a base para as afirmações de impacto, são contextuais, e é preciso compreender a cadeia de eventos que faz diferença em determinada situação, agindo como causas conjuntas para o efeito observado (SUCHMAN, 1971; SOSA, 1993; SCHNEIDER,

2007).

Baseados nas indicações de Schneider *et al.* (2007) apontam quatro critérios necessários à inferência causal: relatividade causal (o efeito de uma causa deve sempre ser avaliado com relação à outra causa), manipulação causal (cada participante tem que ter sido potencialmente exposto às causas consideradas), ordenação temporal (a exposição do participante à provável causa deve ter ocorrido num tempo determinado ou dentro de um período específico) e eliminação de explicações alternativas (os pesquisadores devem conseguir eliminar outras possíveis explicações para a relação entre a possível causa e os efeitos, medidos por um resultado de interesse).

Assim para efeito de desempenho futuro de um servidor, a inferência causal origina-se da inexistência de contra fatural, ou seja, a comparação do desempenho futuro de um indivíduo exposto ao tratamento, e outro não exposto ao tratamento. Neste caso assegura que o diferencial de desempenho seja evidenciado pela evolução no tempo desse indivíduo e a afetação de resultados que possam gerar impactos baseado no acompanhamento sistemático do indivíduo.

Por conseguinte, o que encabeça a geração de impacto num processo contínuo de formação:

É saber que intervenção deverá ser tomada para propor novas ações de ajustes, observando em que fatores que serão cruciais para a intervenção nos resultados alcançados nessa linha, intervêm nessa perspectiva que para que se possam avaliar os impactos e efeitos de determinada situação a partir da realização de programas, projetos ou ações, há que identificar as mudanças decorrentes deles e sua efetividade. Para isso, é preciso encontrar mecanismos que permitam estabelecer relações de causalidade entre ações do programa e resultados finais específicos, isto é, estabelecer os efeitos natos de uma intervenção social. (SULBRANDT, 1993, p.317).

Nesse cenário, aos efeitos de interferência são considerados intervenientes no processo de análise na construção de cenários em que as variáveis tornem-se verdadeiras, embora traga o efeito da dúvida para melhor conduzir os resultados, pois a magnitude do impacto, para qualquer variável considerada, é dada pela diferença entre seus valores atuais (observáveis) e seus valores contra fatuais (projetados). Contudo, para que esse tipo de análise seja possível é necessário, que sejam específicos, mensuráveis, atribuíveis à intervenção, realistas e que tenham um escopo temporal bem definido. As avaliações de impacto compreendem análises de

resultados em três níveis, a saber, *outcomes*, *outputs* e Impactos (ARAÚJO; KUBRUSLY, 2013, *on line*).

Para os mesmos autores atenua em relação a esses resultados para que os impactos sejam considerados consistentes no que diz a respeito de suas evidências, e assim os mesmos autores asseveram que dentro das análises contra factuais permitem ao avaliador atribuir relações de causa efeito entre intervenção, *outputs*, *outcomes* e impactos. Inúmeros métodos devem ser usados em conjunto para constituir, com base em evidências, uma instância contra factual plausível e verossímil. Os dois principais modos de análises contra factuais são (i) o *design* de avaliação experimental<sup>16</sup> e (ii) o *design* de avaliações quase experimental<sup>17</sup>. Eles se diferenciam em relação possibilidade de implantação, custo, fase de envolvimento (antes ou depois da implantação), graus de vieses de seleção e possibilidade de generalização de seus resultados. Tanto as avaliações experimentais quanto as avaliações quase experimentais devem ser conduzidas de modo buscar garantir a validade de suas asserções (ARAÚJO; KUBRUSLY, 2013, *on line*).

Nessa condição os experimentos deverão estabelecer parâmetros que possam produzir conclusões que se adeque ao objeto de estudo e utilize do impacto a forma pelo domínio da validade, e evite os efeitos dos erros de extrapolação, assim, Araújo e Kubrusly (2013, p.327) reforçam que:

A validade de um experimento é definida em relação ao grau de generalidade que pretende atribuir às suas conclusões e a correção das relações que pressupõe, bem como em relação ao modelo lógico empregado e sua adequação ao objeto que define. Em termos gerais, pode-se dizer que

---

<sup>16</sup> Refere a características observáveis (como ocorre pela pura correspondência estatística), mas também no que se refere a características não observáveis, que a própria aleatoriedade cuida de distribuir. Esse método de avaliação é chamado de triagem aleatória. Quando avaliações aleatórias são usadas com amostras suficientemente grandes, não havendo contágio por intervenção, a única diferença entre os grupos de tratamento e de controle, em média, é que o grupo de controle não foi exposto à intervenção. Desse modo, eliminam-se explicações rivais e fatores de confusão, assegurando a existência de uma relação causal de tipo INUS entre a intervenção e os, agora chamados, efeitos (ARAÚJO; KUBRUSLY, 2013, p.327-328).

<sup>17</sup> Usado em casos nos quais não é, por alguma razão, desejável ou possível usar avaliações experimentais. Nessas circunstâncias, há toda uma gama de ferramentas que o pesquisador pode utilizar para criar controles observacionais. Em situações quase experimentais não se tem controle, ou se tem um controle muito restrito sobre a triagem daqueles que serão expostos ao tratamento. Na falta da triagem aleatória são usadas análises de séries temporais (interrompidas ou não interrompidas), associados a métodos estatísticos (diferenças em diferenças, variáveis instrumentais, regressão descontínua, *propensitys corematching*, avaliação dose-efeito etc.), no intento de conceitualmente reproduzir condições experimentais. O primeiro passo nesse tipo de experimento é identificar variações exógenas que possam ser aproveitadas em favor de uma análise do problema. (ARAÚJO; KUBRUSLY, 2013, p.328).

a quatro principais domínios de validade, são eles: (i) validade estatística (evitar erro de análise), (ii) validade interna (evitar erro de atribuição causal), (iii) validade do constructo (evitar erro de síntese ou interpretação) e (iv) validade externa (evitar erro de extrapolação).

Portanto, para melhor visualizar as condições internas e externas que influenciam quaisquer resultados sobre os efeitos dos impactos sendo nas formações, ou de cunho educacional, dependem das múltiplas interpretações e atenuar o tratamento das interferências causais, no sentido de evitar as condições estritamente controladas, e reforçar a elaboração conceitualmente delicada a cerca de variações exógenas. Desta forma o *design* observacional depende de interpretações adequadas e facilita extrapolações. Nesse caso, os maiores problemas costumam recair sobre impossibilidade de verificação plena das atribuições causais estatisticamente apontadas.

Assim, é preciso que se busque mapear cuidadosamente as cadeias causais de que se está tratando, e se utilize do maior número possível de instrumentos estatísticos de modo a conferir credibilidade ao quase experimento.

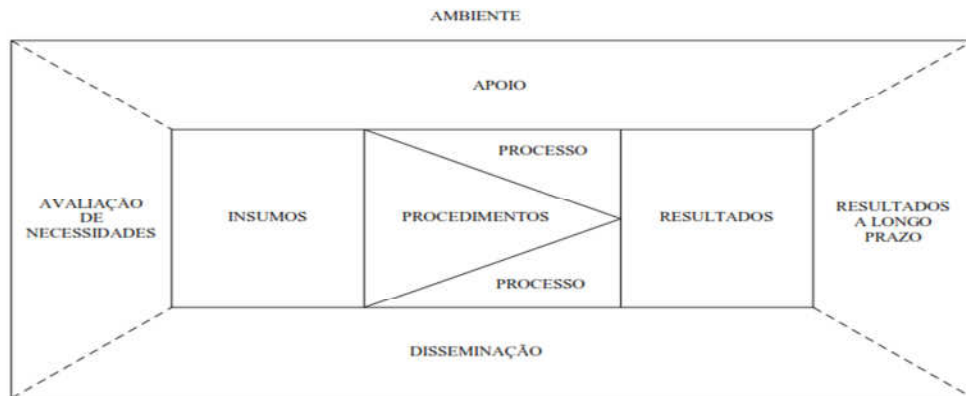
O Modelo MAIS elaborado por Borges-Andrade *et al.* (2006, p.343) sugere que:

Uma avaliação deve levar em contas múltiplas variáveis classificadas em cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente, sendo que este último ainda é dividido em quatro outros sub componentes: avaliação de necessidades, suporte, disseminação e efeitos em longo prazo. Assim contempla variáveis internas dos programas de treinamento que, prever a influência de variáveis externas sobre os resultados, e no que se refere ao mesmo autor reforça que a investigação conjunta dessas variáveis permite fornecer informações precisas sobre como elas estão envolvidas no treinamento, podendo-se assim propor mudanças e melhorias no treinamento e em seus subsistemas.

Os mesmos autores supracitados definem avaliação somativa como referência ao processo de planejar, obter e analisar informações visando fornecer subsídios úteis para decidir sobre a adoção ou rejeição de um programa ou evento isolado de TD&E, pensado como um sistema instrucional, assim representado na Figura 8:



**Figura 8: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS).**



Fonte: Borges-Andrade *et al.* (1982, p.33).

No entanto para a sua concepção, é mister citar Borges-Andrade *et al.* (1982, p.33) que:

Classifica em duas categorias a avaliação: formativa e somativa. Pois, a avaliação formativa é caracterizada pela contínua coleta de dados durante o processo de desenvolvimento de sistema instrucional, a fim de obter informações que o validem e/ou que indiquem as correções a serem efetuadas nele. Na avaliação somativa, o objetivo é obter informações para avaliar um programa já desenvolvido, visando verificara capacidade deste de produzir resultados. Esses resultados podem ser julgados em relação àqueles verificados em sistemas alternativos, as medidas previamente obtidas com a mesma clientela ou, na pior das hipóteses, a parâmetros arbitrariamente definidos.

Esse modelo é variante do Modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP), o qual identifica avaliação como o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. Em breve detalhamento, insumo compreende fatores físicos e sociais e estados de comportamento relacionados ao público que fará parte do treinamento (STUFFLEBEAN, 1967).

Nessas condições o processo de treinamento está condicionado às estratégias didáticas das resultantes dos procedimentos adotados no treinamento baseada em características comportamentais, pois essa visão de entrada de informações, que trata de componentes anteriores ao evento do treinamento, influencia os demais resultados do processo de treinamento como também aos procedimentos compreendem as estratégias didáticas utilizadas na realização do treinamento (INOCENTE, 2006).

E nos aspectos que revelam os resultados através de testes que devem ser observados itens como motivação do participante, nível de dedicação e estudo, para isso o mesmo autor recomenda a inclusão de aspectos de procedimentos operacionais do treinamento, como o planejamento da ação e a atuação do instrutor. O processo abrange ocorrências significativas resultantes dos procedimentos adotados no treinamento, relacionando-se com características comportamentais do treinando durante o treinamento. No tocante aos resultados, examinam-se as habilidades ou atitudes desenvolvidas em razão do treinamento. O exame desse aspecto deve ocorrer após a realização do evento, e é preciso verificar que os comportamentos observados sejam compatíveis com os objetivos definidos no planejamento do treinamento.

O aspecto ambiente do modelo de retrata como os indivíduos sentem a necessidade que haja um ambiente propício para que o processo de ensino aprendizagem seja transferido sistematicamente dentro do contexto organizacional com resultados proporcionais ao que é ofertado.

Dessa forma corrobora Borges-Andrade (1982, p.32):

Ao contexto organizacional em que se insere o treinando antes e depois do treinamento. Na visão do autor, o ambiente é composto das necessidades que motivaram o treinamento, do apoio que se tem para que o treinando desenvolva uma boa relação de ensino-aprendizagem, da forma como se deu a disseminação da oportunidade do treinamento e, por fim, como se verificam os resultados de longo prazo do programa, ou seja, as consequências verificáveis do treinamento após um determinado período de tempo.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 443) que concerne aos procedimentos instrucionais, nesse modelo, à ação de TD&E propriamente dita, “os componentes procedimentos referem-se, pois, a operações, ocorrências e estratégias instrucionais. Inclui ocorrências deliberadas e acidentais capazes de produzir efeitos sobre os resultados esperados.”

Nesse formato, a interferência dos processos de aprendizagem que geram mudanças no comportamento como forma de compreender o apoio inserido num ambiente que compreende os fatores internos e externos servirá de ligação para compor processos que gerarão resultados satisfatórios.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 443) ressalva que:

Os Processos referem-se aos resultados parciais ou intermediários ocorridos durante a implementação do evento e observados principalmente no comportamento do participante. No entanto, o mesmo autor diz que processos não devem ser confundidos com procedimentos, pois, enquanto o primeiro diz respeito a alterações significativas ocorridas nos comportamentos do aprendiz durante o evento instrucional, o segundo refere-se às situações e operações instrucionais que produzem esses resultados intermediários. Os procedimentos envolvem as decisões de planejamento instrucional e/ou a desempenhos de instrutores, tutores e ou/ professores. As mudanças no comportamento do aprendiz podem começar a ocorrer logo após a introdução dos procedimentos e tendem a somar-se, à medida que estes são implementados.

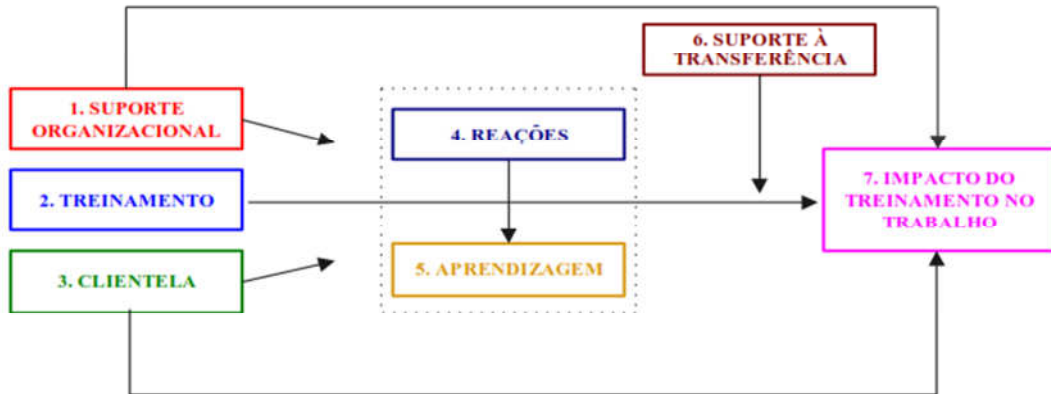
Assim, todos os efeitos que se tornam predispostos na conjuntura disposta deve incluir um plano de avaliação que forneça informações baseada no interesse da organização. Assim, para Borges-Andrade *et al.* (2006, p.353) expõe que:

Para desenvolver um plano de avaliação, é necessário assumir o papel de um profissional de avaliação em uma organização que possua um sistema de TD&E. A função dessa avaliação seria a de fornecer informações a respeito de programas e eventos oferecidos interna ou externamente, com a chancela da mencionada organização. A decisão sobre adoção ou não desses eventos e programas seria de inteira responsabilidade da organização. Entretanto, seria esperado que esta decisão se fundamentasse em dados seguros de avaliação. O MAIS pode ser utilizado como quadro de referências para desenvolvimento do plano. Este plano precisaria ser específico em termos de: objeto de avaliação, cliente alvo, variáveis a serem considerados, instrumentos a serem desenvolvidos ou selecionados e aplicados, procedimentos de coleta e análise de dados, emissão e divulgação de relatórios de avaliação.

#### *4.2.2 Modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento (IMPACT)*

O impacto do treinamento no trabalho corresponde ao terceiro nível de resultado de treinamento e vislumbra os efeitos do treinamento sobre o desempenho apresentado pelo treinado quando ele exerce suas atividades dentro do contexto profissional na organização, no tocante a aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos no treinamento é mobilizada, integrados e aplicados pelo treinado no desenvolvimento de suas atividades profissionais (HAMBLIN, 1978).

**Figura 9: Modelo integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT).**



Fonte: Abbad (1999, p.103).

O Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) foi elaborado por Abbad (1999) a partir do modelo MAIS. Conforme é possível observar na Figura 9, o Modelo IMPACT é constituído por sete componentes: (1) percepção de Suporte Organizacional; (2) Características do Treinamento; (3) Características da Clientela; (4) Reações; (5) Aprendizagem; (6) Suporte à Transferência e (7) Impacto do Treinamento no Trabalho. Os seis primeiros componentes abrangem as variáveis preditores do impacto no trabalho, representado pela figura 9.

O Modelo IMPACT tem influenciado novas pesquisas sobre o relacionamento entre variáveis de suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela na explicação dos resultados do treinamento. Outra contribuição do referido modelo, está na construção de instrumentos de avaliação de suporte organizacional, suporte à transferência e de impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999; COELHO JUNIOR, 2004; ABBAD *et. al.*, 2012).

Dessa forma as relações entre os constructos percepção de suporte organizacional estão atrelado ao suporte de transferência, e ao suporte psicossocial determina o apoio integral aos indivíduos nos propósitos da realização do treinamento.

Para Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 406) destaca que:

O constructo percepção de suporte organizacional se volta, pois, à análise do ambiente organizacional como agente genérico de apoio ao desempenho eficaz no trabalho, enquanto que suporte à transferência (entes, durante e após o treinamento) avalia o apoio gerencial especificamente voltado à participação em treinamentos e à aplicação de novas aprendizagens no trabalho. Nesse aspecto, encontram-se a opinião que os participantes têm sobre as práticas organizacionais de gestão de desempenho, a valorização do funcionário e o apoio gerencial ao treinamento. A Percepção de Suporte Organizacional parece investigar o apoio psicossocial com o qual o treinando conta, ou julga contar, no contexto de realização do treinamento.

Assim, pode ser demonstrado através da escala de percepção de suporte organizacional, no quadro abaixo:

**Quadro 9: Itens da escala de percepção de suporte organizacional.**

<b>Percepção de suporte organizacional</b>
Esta organização procura conhecer as dificuldades encontradas pelo funcionário no desempenho de suas atividades
Esta organização se preocupa em proporcionar o desenvolvimento das capacidades do funcionário, oferecendo-lhe desafiadoras.
Esta organização toma as providências necessárias para sanar dificuldades ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.
As recompensas financeiras pagas ao funcionário desta organização, a título de promoção, têm valor baixo demais.

Fonte: Elaborada por Abbad (1999); Pilati e Borges-Andrade (1999).

No que concerne ao fator suporte psicossocial à transferência pode ser compreendido segundo como esse constructo está centrado no apoio gerencial, social e organizacional balizado pelo apoio das lideranças influenciado pelo ambiente em que os indivíduos.

Borges-Andrade *et al.* (2006) contempla o conjunto das percepções dos participantes de um programa de treinamento a respeito do nível de apoio gerencial, social (do grupo de trabalho) e organizacional que recebe para transferir para o trabalho as novas habilidades aprendidas em treinamento. E ainda acrescentam que o indivíduo está balizando suas atividades de treinamento, baseado no ambiente organizacional, e condicionado às lideranças que recebem o treinando, e a identificação de fatores que dão suporte material e psicossocial na condução das atividades e tarefas, na simetria da cultura de aprendizagem contínua que contribui para a formação do indivíduo baseado nas estratégias da organização.

Nesse cenário, reforça o quanto o suporte organizacional pode ser preponderante na influência no ambiente organizacional em que os sujeitos se sentem motivados para transferir treinamento. Sendo assim, Borges-Andrade *et al.* (2006, p.407) referenda que:

No fator denominado suporte material à transferência se refere à opinião dos participantes acerca da qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como da adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento.

Mesmo assim, é crucial para o sujeito treinado compreender o seu papel quando retornar, pois os mesmos autores concordam que as escalas de suporte à transferência se referem, especificamente, à investigação da influência do ambiente organizacional pós-treinamento (suporte psicossocial e material) ao uso das habilidades treinadas no ambiente de trabalho.

E acrescentam que nos casos antecedentes as habilidades são condizentes ao nível de permanência no treinamento, assim, as escalas propostas por esses autores especificam o agente de análise, no caso, o suporte oferecido pelos colegas e organização ao uso de novas habilidades treinadas no trabalho. Trata-se, pois, de variável de influência proximal à transferência de treinamento (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

Suporte à transferência examina o tipo de ambiente encontrado pelo treinando para fazer com que os conteúdos aprendidos sejam “transferidos” para sua atividade. O suporte à transferência possui aspectos materiais e sociais. Essa ideia se associa fortemente ao respaldo dado pela gerência para que as novas habilidades adquiridas pelo funcionário treinado sejam colocadas em prática. Impacto do Treinamento no Trabalho se constitui na auto avaliação que o participante do treinamento faz sobre os efeitos que percebeu em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança, abertura a mudanças e processos de trabalho.

Abbad (1999) alerta, o que se torna evidente na representação gráfica de seu modelo, que o impacto do treinamento no trabalho é fortemente influenciado pelo suporte organizacional que se dá ao treinamento, pelo próprio perfil da clientela atendida pelo programa e como um resultado geral da integração de todos os demais itens.

Dessa forma, podem-se acrescentar fatores importantes que possam compor variáveis motivacionais a partir de ações educacionais que podem combinar para a escolha da clientela.

Borges-Andrade *et al.* (2006, p.424), explicam que:

Entre as características da clientela de ações educacionais no tocante às variáveis demográficas (sexo, idade, escolaridade, tempo de serviço etc.), autorreferentes, isto é, baseadas na noção de que o indivíduo é capaz de exercer controle considerável sobre sua vida (auto eficácia, autoconceito, autoestima, lócus de controle etc.), motivacionais (valor instrumental do treinamento, motivação para aprender, motivação para transferir etc.) e características cognitivo-comportamentais, essas principalmente em programas de T&D à distância, na explicação de resultados de eventos instrucionais.

Tem, contudo, o mérito de abranger avaliações distintas para programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. Aprendizagem, bem como o item reação, é comuns aos demais sistemas de avaliação, e “refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelo participante em testes ou provas de conhecimentos aplicados pelo instrutor ao final do curso” (ABBAD, 1999, p. 102).

O modelo IMPACT, é o mais contemporâneo entre os que se apresentam, porém, o último nível de sua análise é o de impacto no trabalho e, nesse sentido, examina as mudanças ocorridas em função do treinamento por meio das declarações dos participantes dos cursos examinados. Contudo, não investiga os resultados decorrentes do treinamento, o que traz à baila um questionamento acerca do que seria mais condizente analisar: a opinião/percepção do treinando ou o impacto do treinamento no trabalho e na rotina organizacional (ABBAD, 1999).

#### 4.2.3 Modelo integrado de avaliação e efetividade de treinamento (IMTEE)

Alvarez *et al.* (2004) formularam o Modelo Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento (IMTEE), construíram IMTEE baseado na revisão de literatura no período de 1993 a 2002. No estudo, os autores definem com clareza as diferenças entre avaliação e efetividade de treinamento e fornecem aos especialistas valiosa ferramenta que identifica os diversos inter-relacionamentos existentes — e

nem sempre visíveis — entre variáveis e características de um programa de treinamento.

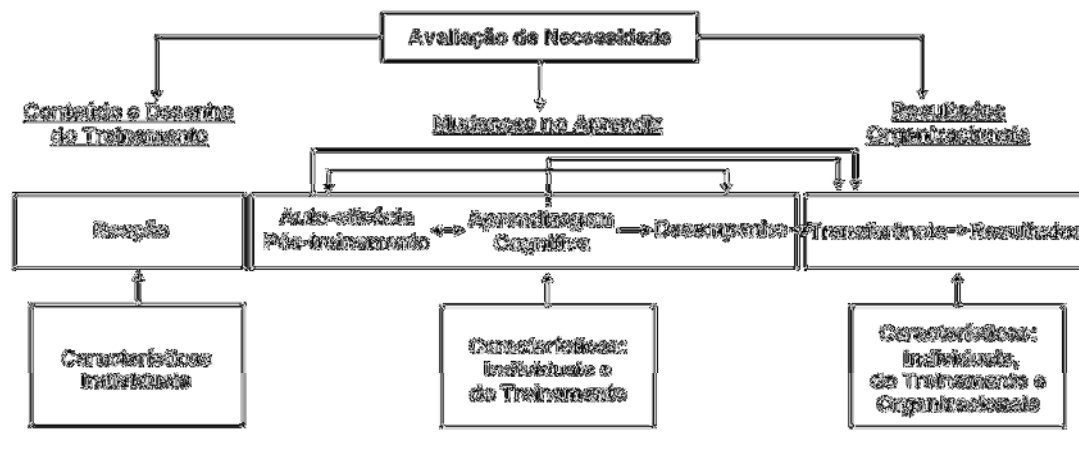
Nessa perspectiva as características prevalecem sobre os preditores em que as relações de transferência de treinamento estão ajustadas às reações, transferência e resultados, e o modelo utiliza da influência de características individuais, do treinamento sobre a transferência do treinamento e os resultados.

Para Alvim (2008) desse modo esse modelo IMTEE mensura quatro níveis de avaliação: (a) análise de necessidades, subdividida em conteúdo e projeto do treinamento, mudanças nos treinando e demandas organizacionais; (b) reações; (c) transferência; e (d) resultados.

A análise do modelo permite verificar que alguns níveis se inter-relacionam formando uma cadeia e constroem um sistema, no qual os resultados dos diversos níveis dependem uns dos outros. E acrescenta que de acordo com o IMTEE, os resultados do nível reação dependeriam apenas das características individuais dos treinando. As mudanças nos treinando, auto eficácia pós-treinamento, aprendizagem cognitiva e desempenho têm como possíveis preditores as características individuais e características do treinamento (ALVIM, 2008).

Nesse entrelace como análise do modelo é possível observar a inter-relação das variáveis de auto eficácia, pós-treinamento intrínseco ao contexto da aprendizagem cognitiva e desempenho do treinando; e desempenho do treinando influencia transferência que, por sua vez, influencia resultados. Visualizado na:

**Figura 10: Modelo integrado de avaliação e efetividade de treinamento.**



Fonte: Adaptado de Alvarez *et al.* (2004, p. 393).



O modelo é composto por quatro níveis, começando pela avaliação de necessidades. As setas do esquema sugerem que a avaliação de necessidades pode contribuir nas três dimensões gerais de avaliação: conteúdo e desenho do treinamento, mudanças no aprendiz e resultados organizacionais. Estas, por sua vez, nas palavras dos autores, representam um guarda-chuva para as seis medidas mais utilizadas nas pesquisas atuais: reação, atitudes de auto eficácia, pós-treinamento, estratégias cognitivas de aprendizagem, desempenho, transferência e resultados. O quarto nível do modelo demonstra que as características individuais estão relacionadas com a variável reação. Características individuais e do treinamento estão relacionadas com as três medidas de mudança no aprendiz, e características individuais, do treinamento e organizacionais estão relacionadas com transferência.

O IMTEE permite um avanço em relação ao modelo de Kirkpatrick (1976), incluindo novos níveis bem como alterando sua hierarquia.

O modelo proposto por Alvarez *et al.* (2004) amplia a visão de que avaliação de treinamento consiste numa etapa isolada de um programa de treinamento, oferecendo subsídios para que os gestores de recursos humanos possam vislumbrar saídas para corrigir erros e realçar os pontos que obtiveram sucesso.

## 5 POLO TÉCNICO

Como instrumento de socialização a informação tem um papel preponderante na forma de aplicação, de entendimento, disseminação, interpretação e transformação do conhecimento, que consegue influenciar dentro do seu conteúdo a informação competitiva em quaisquer instituições.

Dessa forma a informação quando se tornam dados assumem significados pertinentes para a pesquisa científica, na transformação do espaço doxológico para assumir os caminhos da epistemologia formulado por um problema e fundamentado por uma teoria, cujos métodos deverão fazer parte da produção do saber científico como processo social, tanto na sua concepção como na sua organização em que resulta na dinâmica interna quanto à natureza dos seus processos, quanto à condição de metodologia.

Segundo Ferréol e Deubel (1993, p.40) a metodologia da pesquisa:

[...] reagrupa o conjunto das ideias diretrizes que orientam a investigação empírica. O conhecimento é assim entendido como um produto que é necessário testar ou validar (lógica da prova); como um processo cuja gênese deve ser reconstituída (lógica da descoberta).

Para tal, dentro do pensamento Popperiano em que coloca em novos termos a discussão epistemológica ao demonstrar que o erro, em vez de ser um mal que pode ser evitado através do recurso a algum procedimento metodológico específico, constitui componente inevitável de qualquer teoria científica, sendo o motor pelo qual a ciência se move.

Buscando captar a lógica do desenvolvimento da ciência, Popper (2007) inicia sua exposição destruindo aquele que talvez fosse, de todos os princípios filosóficos, o mais caro aos cientistas e à boa parte dos filósofos de seu tempo: o princípio da indução como método de procedimento científico, cuja ruptura desloca o axioma que a ciência não é indutivista, e destaca que, se tentarmos considerar sua verdade (do princípio da indução) como decorrente da experiência, surgirá de novo os mesmos problemas que levaram à sua formulação.

“Para justificá-lo, teremos de recorrer a inferências indutivas e, para justificar

estas, teremos de admitir um princípio indutivo de ordem mais elevada, e assim por diante” (POPPER, 2001, p. 29).

Para Popper (2007), a realidade é potencialmente inteligível e passível de ordenação pelo homem, mas nós nunca podemos saber se estamos certos, só conhecemos com certeza aos nossos erros dentro da previsibilidade em que as considerações acerca das relações de dedutibilidade pela conjunção de enunciados básicos que possam atingir determinado grau de falseabilidade.

Assim, ressalta sobre as comparações em que teorias traçadas sob enunciados destacados entre verdadeiro e falso converge em interpretações similares para a tomada de decisão. Nessa perspectiva, Popper (2007, p.301):

O falseamento de uma teoria pode ser expresso de maneira análoga. Não precisamos dizer que a teoria é “falsa”, mas, ao invés, dizer que ela é contraditada por certo conjunto de enunciados básicos já aceitos. Não estamos obrigados a dizer que os enunciados básicos são “verdadeiros” ou “falsos”, pois a aceitação que lhes damos pode ser interpretada como resultado de uma decisão convencional e os enunciados aceitos pode ser vistos como resultados dessa decisão.

E para compreender dentro do composto científico, segundo Bruyne (1988, p.11-13):

É fator preponderante estabelecer dentro da pesquisa ou o processo de objetivação científica como [...] uma atividade metodológica que resulta da tensão dinâmica entre quatro polos orientadores da pesquisa [...]. Os quatro polos não constituem momentos separados da pesquisa, mas aspectos particulares de uma mesma realidade de produção científica. Eles constituem um espaço metodológico no interior do qual, diversas vias podem ser seguidas.

Nessa perspectiva, as demais instâncias metodológicas estão imbricadas com a problemática ou a teoria, assim representada pela figura 11:

**Figura 11 – Fatos da pesquisa.**



Fonte: Bruyne *et al.* (1982).

Conforme explicitado por Bruyne *et al.* (1982), é claro a coleta de dados como forma de explicar os fatos da pesquisa:

E – lugar da problemática;

& - lugar da teoria;

- a. Problemática, por meio das grandes hipóteses de pesquisa, que orientam a coleta de dados sob forma de questões;
- b. Quadros de referência, de natureza teórica e epistemológica;
- c. Elementos teórico não verificáveis (conceitos puros, universais etc.);
- d. Dados, por meio de fatos pertinentes, coletados a partir de hipótese de trabalho, de questões particulares, visando informações disponíveis;
- e. Fatos significativos, de hipóteses teóricas, cujo teste se mostrou realizável, respostas particulares, de acordo com as questões das problemáticas;
- f. Consequências fatuais inesperadas, produzidas pela teoria em suas implicações verificáveis;
- g. Informações-acontecimentos, que não respondem aos objetivos particulares da pesquisa.

O processo pelo qual se dá ordem, estrutura e significado aos dados consistem na transformação dos dados coletados em conclusões e/ou lições, úteis e credíveis

partirem dos tópicos estabelecidos processam-se os dados, procurando tendências, diferenças e variações na informação obtida com os processos, técnicas e ferramentas usadas são baseadas em certos pressupostos e como tal tem limitações, e para isso os testes são cruciais para provar os fenômenos.

Por isso que Popper (2007, p.307) pondera que:

Mesmo o teste cuidadoso e sóbrio de nossas ideias, através da experiência, é, por sua vez, inspirado por ideias: o experimento é ação planejada, onde cada passo é orientado pela teoria. Não deparamos com experiências, nem elas caem sobre nós como chuva. Pelo contrário, temos de ser ativos: temos de “fazer” nossas experiências.

Nesse viés em que a epistemologia Popperiana requer respostas no tocante à avaliação de impacto consubstanciam pelo caráter essencialmente complexo dos fatos sociais que concerne à tríade treinamento, desenvolvimento e educação, ensejando abordagem metodológica de cunho quantitativo e qualitativo na investigação através da problemática e disseminar resultados consistentes por dados que fecundem e permita a conformação de inferências que sublimem os fenômenos em questão.

Dessa forma, Popper (2007, p.307) destaca que, para interpretar a natureza requer a inserção no jogo científico em que tudo que produz como conhecimento está relacionado ao uso eficaz de metodologias que traga no avanço de técnicas acumuladas de experiências voltadas para a busca da verdade científica, assim o autor apoia sob o avanço da ciência não se deve ao fato de se acumularem ao longo do tempo mais e mais experiências perceptuais. Nem se deve ao fato de estarmos fazendo uso cada vez melhor de nossos sentidos. “A ciência não pode ser destilada de experiências sensoriais não interpretadas, independentemente de todo o engenho usado para recolhê-las e ordená-las.”

Por essa trajetória, que o polo técnico está vinculado ao confronto da verdade através da constatação pela teoria idealizada, e nesse diálogo quando os modos de investigação triangulam-se para que o conjunto de modelos seja consistente na comprovação.

Dessa forma, sob o ponto de vista de Bruyne *et al.* (1974, p. 35-36), para essa comprovação tem-se o controle da coleta de dados se esforça para constató-los e confrontá-los com a teoria que os suscitou. Ele exige precisão na constatação, mas

ele não garante, por si, a exatidão. “O polo técnico tem à sua volta modos de investigação particulares, estudos de caso, estudos comparativos, experimentações, simulações.”

E é no controle dos dados, o confronto dos dados sob aspectos teóricos, exige precisão na constatação, mas sozinho, não garante sua exatidão. Portanto, a forma como a coleta das informações é tratada neste eixo metodológico. As pesquisas incumbem-se da coleta e análise dos dados em função dos quais elabora seus fatos. Assim, o polo técnico é responsável pela articulação de dados vinculados à problemática que transformados em fatos confirmarão os pressupostos, assim “os fatos científicos são conquistados, construídos, constatados e sua própria natureza é instrumentada pelas técnicas que os coletaram, tornada significativa pelo sistema teórico que os produziu ou acolheu” (BRUYNE *et al.*, 1977, p. 203).

De toda forma, o polo técnico está relacionado à exigência de testabilidade, de definição dos modos como o pesquisador vai encontrar-se com os fatos empíricos e como vai tratá-los e a confrontação dos dados com a teoria que os suscitou, pois a pesquisa científica se constrói por referência ao mundo dos acontecimentos (BRUYNE *et al.*, 1977).

O Polo Técnico está relacionado com a exigência de testabilidade e envolve o controle da coleta de dados e a sua confrontação com a teoria que o suscitou. Esse polo abrange os seguintes elementos: especificação horizontal e analítica, hipóteses a serem testadas, fechamento de sentido, especificação vertical e contextual, hipótese de pesquisa e abertura de sentido. Todavia, os autores não deixam claro o significado de cada um desses elementos e alguns deles não são usuais como, fechamento de sentido, e abertura de sentido (BRUYNE *et al.*, 1977).

Enfim, nessa trajetória, segundo Bruyne *et al.* (1977, p.36) salienta-se que:

O entrelace dos diferentes polos como diálogo da prática metodológica, e mais ainda, esta é uma concepção que introduz um ‘modelo topológico e não cronológico’ da pesquisa que, infinitamente variada no tempo e no espaço, move-se no campo metodológico de maneira mais ou menos explícita a cada passo da sua prática.

Assim, é plausível acrescentar sobre como são postulados os dados, pois Bruyne *et al.* (1982) ensinam que:

As operações de elaboração dos dados, relacionados ao campo teórico da pesquisa, fazem parte do polo técnico. Tais operações são; observação (da informação ao dado), seleção (do dado ao objeto) e operacionalização (do objeto à informação). Assim, é possível apresentar algumas características do polo técnico, a seguir relacionadas: é responsável pela elaboração e controle da coleta de dados; ocorre a comparação entre os dados coletados e a teoria que os suscitou; possui regras precisas para a execução de seus pressupostos; define a forma e o tratamento que o pesquisador dará aos fatos empíricos; e apresenta diversos modos de investigação ou estratégias para a pesquisa científica.

O polo técnico assim constituído pressupõe, para os fins desta pesquisa, e tendo em vista a escala do fenômeno sobre avaliação de impacto, na metodologia serão expostos os caminhos a serem seguidos para desvendar resultados e impactos nos aspectos quantitativos e qualitativos a fim de descobrir a veracidade dos fatos e realizar a conexão com os fenômenos que melhor verifique os métodos para a investigação da pesquisa.

A ciência tem como objetivo determinante descobrir a veracidade dos fatos, e nesse percurso, concentrar operações mentais e técnicas que identifiquem a melhor forma de medir, aferir ou verificar pelo método para atingir o conhecimento.

Zanella (2006, p.19) “referenda o método como um conjunto de processos necessários para alcançar os fins de uma investigação. Ou seja, é o procedimento geral, correspondendo ao caminho percorrido em uma investigação.”

Assim, essa parte está exposta dentro dos procedimentos metodológicos da realização da pesquisa, abrangendo os seguintes tópicos: tipologia da pesquisa; caracterização da instituição a ser investigada; participantes envolvidos; instrumentos utilizados; procedimentos de coleta de dados e análise de dados.

## **5.1 Tipologia da pesquisa**

Inserido numa pesquisa metodológica de natureza científica original, tem como objetivo ser uma pesquisa descritiva, baseada em procedimentos de campo, cujo objeto é bibliográfica e de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Nessa perspectiva, visa coletar informações básicas para a compreensão dos fenômenos sobre os impactos das formações da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará (EGP/CE).

A presente pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, pois em sua

concepção apresenta a dicotomia objetividade e subjetividade que se complementam na sua integridade, pois é tecnicamente conveniente o emprego simultâneo de métodos qualitativos e quantitativos de análise, visto que alguns aspectos avaliados demandam o uso de diferentes fontes de avaliação. Apesar de não serem suficientes, os métodos qualitativos oferecem importante contribuição, sobretudo, por colocarem os sujeitos no centro do processo de avaliação e por oferecerem explicações para boa parte dos resultados quantitativos (GASKEL, 2002).

Para Richardson (1985, p.38):

O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. Segundo ele há até “autores que não fazem distinção clara entre métodos quantitativos e qualitativos por entender que a pesquisa quantitativa é também, de certo modo, qualitativa.” Uma vez que os dados, pelo menos numa pesquisa social, só apresentam sentido quando referenciados a um contexto e/ou significados atribuídos pelos indivíduos.

Enquanto na pesquisa quantitativa a maior crítica deve-se à falta de considerar que o pesquisador esteja profundamente marcado pela sua concepção de mundo, pela sua realidade social etc., na pesquisa qualitativa, a crítica vem justamente do fato de que os resultados das análises sejam feitas de forma muito subjetiva. Assim, a interação entre elas não invalida as pesquisas; pelo contrário, colabora para evitar o “reducionismo” a que cada um dos tipos de pesquisa possa estar sujeito (OLIVEIRA, 2010).

Barros e Souza (1986) e Cervo e Bervian (1983) são unânimes em afirmar que, a pesquisa descritiva é aquela em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los, isto é, o pesquisador procura descobrir com que frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Considerando a revisão de literatura da área e as lacunas apresentadas pelos teóricos que sustentam a metodologia pela pesquisa em avaliação, a presente pesquisa partiu do pressuposto impacto das formações da EGPC baseadas em variáveis preditoras como: suporte organizacional, suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem.

Iniciou-se por caracterizar a instituição a ser investigada com as informações



com o processo de construção da EGPCE, a partir de uma coordenadoria na Secretaria do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará (SEPLAG/CE) à publicação do decreto que a posiciona como Escola de Governo e depois o programa avaliado que envolve a EGPCE em parceria com a Corregedoria Geral do Estado do Ceará na formação dos ouvidores do Estado do Ceará com as respectivas grades curriculares.

No tocante à análise fatorial trata-se de substituir o conjunto inicial de variáveis por outro menor número denominado fatores, de modo a identificar sobre três fatores: fator de suporte organizacional, suporte à gerência de transferência de treinamento e suporte à aprendizagem contínua.

Em seguida aplicou-se o método de equações estruturais para desenvolver modelos de impactos e calcular os índices de impactos em termos globais e referentes a aspectos específicos, nomeadamente, o apoio gerencial, planejamento, suporte, aprendizagem contínua, autonomia, aplicação e satisfação do cliente cidadão.

Após a análise quantitativa, foram estabelecidos os estudos qualitativos, visto que a pesquisa está centrada numa abordagem quanti-quali, e a escolha pela pesquisa qualitativa justificam-se por apresentar um percurso metodológico favorável ao propósito desse trabalho que busca compreender os significados atribuídos ao conhecimento dos impactos das formações na EGPCE no Estado do Ceará. A abordagem qualitativa está relacionada com a proposta do presente estudo, especificamente no aspecto relacionado à abordagem interpretativa do fenômeno a ser pesquisado.

A sistemática envolveu, portanto, obtenção de dados descritivos sobre as observações do ponto de vista dos gestores obtendo os seguintes pontos fortes: Melhoria na rotina de trabalho, autonomia, apoio gerencial, melhoria de indicadores, suporte logístico, falta de apoio de outras áreas, aprendizagem permanente, planejamento das atividades, e ao final da pesquisa foi possível detectar também os pontos fracos tais como: a falta de suporte logístico, melhoria na rotina e falhas na estrutura.

Além do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos instrutores, ou seja, dos participantes da situação em estudo que detectou os pontos fortes tais como: Transferência de treinamento, melhoria dos serviços prestados, interação de grupo,

aprendizagem contínua, percepção do conhecimento prévio, estímulos às mudanças contínuas, melhoria na rotina de trabalho e melhoria de indicadores, assim como os pontos fracos são evidentes encabeçados pela falta de percepção de conhecimento prévio e transferência de treinamento. Optou-se pela construção da teoria da análise de conteúdo, com o auxílio da análise dos dados com a utilização do software de apoio para pesquisa qualitativa denominado de Atlas/TI, versão 7.0.

## 5.2 Procedimentos de coletas de dados

A metodologia aplicada compreendeu a escolha das técnicas de coleta de dados que se relacionam intimamente com os propósitos e o objeto do estudo e pode ser subdividida em três classes: técnicas envolvendo análise documental, técnicas envolvendo observação e técnicas envolvendo perguntas (CUNHA, 1982).

O acesso às fontes primárias por meio de questionários, secundários, oriundos de arquivos mantidos pela EGPC e Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado do Ceará (CGE/CE) que tem em suas competências da Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado (CGE) dispostas na Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007, alterada pela Lei nº 15.360, de 04 de junho de 2013, e regulamentadas no Decreto nº 31.238, de 25 de junho de 2013 que tratam nos item II - exercer a coordenação geral e a orientação técnica e normativa das atividades inerentes aos sistemas de controle interno, ouvidoria, transparência e ética e acesso à informação e do item XXII - disponibilizar instrumentos de ouvidoria, de transparência e de acesso à informação, visando assegurar a participação do cidadão e da sociedade civil organizada; coletados por meio do sistema Guardiã da SEPLAG/CE<sup>18</sup>, e o sistema de acompanhamento do Sistema de Ouvidoria (SOU) da CGE/CE, garantido por livre acesso aos sistemas autorizados pelos dirigentes de ambas às instituições.

Nos procedimentos de coleta de dados foram organizados os instrumentais de pesquisa com questionários e entrevista semiestruturadas. Quanto à população e amostra, e características demográficas e funcionais, o perfil dos egressos capacitados estão expostos através de gráficos e tabelas, quanto à origem institucional dos participantes, como também o desempenho inicial dos treinados em relação ao rendimento de participação. Nos instrumentais de coleta de dados foram

---

<sup>18</sup> Sistema de Informação da SEPLAG-CE

aplicados os questionários aos ouvidores distribuídos em três blocos, composto pelos seguintes preditores: Bloco I – Suporte organizacional, Bloco II – Suporte gerencial à transferência de treinamentos e Bloco III – Suporte à aprendizagem contínua.

Fixado na análise documental a pesquisa está ancorada por dados e informações colhidas através do acesso ao sistema Guardião da SEPLAG/CE, onde se constam fichas técnicas, formulários de frequência, formulário de recebimento da ficha de inscrição, formulário de entrega de certificados, relatório de participantes, relatório dos participantes aprovados e relatório de desempenho, além de avaliação de reação dos participantes como ponto preponderante das informações no período de 2011 a 2013 entre os ouvidores, gestores, instrutores e usuários.

### **5.3 Instrumentos de pesquisa**

Para que haja a verificação da precisão e validade psicométrica dos instrumentos a pesquisa está embasada sob a adoção dos Modelos: 1. Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) idealizado por Jairo Borges-Andrade e 2. Modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento (IMPACT) idealizado por Gardênia Abbad, considerando que os modelos de *impacto* estão centrados na percepção de suporte organizacional, à transferência de treinamento e a aprendizagem contínua.

Nessa composição os questionários foram elaborados de forma que possa investigar a amplitude dos impactos que os treinamentos geraram como efetividade das ações do programa de ouvidores do Estado do Ceará. A pesquisa aqui proposta está centrada como variável de impacto de treinamento fundamentado no modelo MAIS e IMPACT pelo componente de insumo que se refere aos fatores físicos e sociais e aos estados comportamentais e cognitivos, geralmente associados ao treinando anteriores à instrução que podem afetá-lo no seu resultado. E no componente processo serão abordados aspectos significantes do comportamento do aprendiz, à medida que os procedimentos são executados, e para contemplar o último componente serão os procedimentos em que são observadas as estratégias instrucionais usadas em TD&E.

Na análise dos dados coletados das informações sobre os preditores já supracitado, tendo sido calculados sob medidas descritivas e efetivadas com tabelas e

gráfico. As análises de dados dos questionários foram submetidos à análise estatísticas descritivas e inferenciais, foi importante verificar o relacionamento entre variáveis pela análise fatorial através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, e o *Analysis of Moment Structure* (AMOS) (versão 20.0), além dos procedimentos documentais.

Quanto à investigação do relacionamento existente entre variáveis relativas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, e a variável critério impacto do treinamento no trabalho, e assim dos sete componentes propostos por Abbad (1999) (percepção de suporte organizacional; características do treinamento, características da clientela; reação; aprendizagem; suporte à transferência e impacto de treinamento) e nessa pesquisa foi contemplado características do treinamento, características da clientela e impacto de treinamento no trabalho.

#### **5.4 População e amostra**

Os participantes classificados entre 72 ouvidores, 11 gestores, 09 instrutores, num universo de 142 ouvidores, 35 gestores e 14 instrutores, respectivamente pertencentes às secretarias e órgãos do poder executivo estadual e usuários registrados, a escolha desses números deveu-se ao fato da exigência da amostra mínima como sugere o Modelo MAIS e o IMPACT, assim responderam um questionário de caráter privado para analisar aspectos comportamentais a respeito dos treinamentos e impactos realizados; composto de 3 (três) blocos, o primeiro em relação ao suporte organizacional, o segundo suporte à transferência de treinamento e o terceiro suporte à aprendizagem contínua.

Nesta pesquisa foram analisados na EGPCCE os impactos relacionados às capacitações realizadas no ano de 2011, 2012 e 2013 por uma amostra de 72 colaboradores certificados pertencentes às secretarias de governo e órgãos vinculados, num universo de 142 ouvidores inscritos no programa ofertado representado uma taxa de retorno de 51%, cumpridores de uma carga horária de 315 horas aula. O Programa de Formação de Ouvidores foi constituído por turmas diferenciadas em anos diferentes, com remanescentes que se constituíram integrantes que realizaram o curso em 2011 e integrantes que não fizeram o curso em 2012 e 2013, e integrantes que fizeram em todos os períodos.

A pesquisa qualitativa compreendeu basicamente em entrevistas semiestruturadas com os gestores dos ouvidores e instrutores, e por meio de aplicação de questionários em colaboradores ouvidores egressos dos treinamentos. A amostra mínima foi de 11(onze) sujeitos (para cada uma das fontes avaliadoras) para os dirigentes, 09 (nove) instrutores, e no tocante aos usuários foi feita a coleta de informações através do Sistema de Ouvidoria com os levantamentos da satisfação do usuário tendo como base um corte transversal no período de 2012 e 2013, e a coleta ocorreu no período de 1 (um) ano a 2 (dois) anos após o término do curso. E a partir da opção feita pelos modelos MAIS e IMPACT os questionários foram feitos para que possa investigar as variáveis voltadas para os aspectos que evidenciou os impactos.

### **5.5 Caracterização da instituição a ser investigada**

A criação da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará evoluiu desde o ano de 2007, o Governo do Estado do Ceará, focado em uma gestão pública de qualidade, investe na formação dos servidores e na qualidade dos serviços públicos oferecidos à sociedade. Desta forma, o tema consta na pauta de governo, estando inserido na Matriz de Gestão por Resultados, no eixo de resultado estratégico “Serviço Público Qualificado e Ágil”.

Neste contexto, a Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Secretaria de Planejamento do Estado do Ceará foi desmembrada, dando vida à Coordenadoria de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP), a qual passaria a trabalhar mais focada no desenvolvimento de competências e no bem-estar no trabalho. Com esse foco, a CODEP passou a incubar alguns projetos, a exemplo do Novo Modelo de Avaliação de Desempenho, Banco de Talentos, Programa Qualidade de Vida no Trabalho, Recadastramento de Servidores Ativos e a Escola de Governo voltada para a gestão pública.

A evolução desses projetos possibilitou a criação formal da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará – EGP, como órgão da Administração Direta, vinculado à Secretaria do Planejamento e Gestão, instituída pela Lei nº 14.335, de 20 de abril de 2009. Publicada no Diário Oficial de 23 de abril de 2009, cuja missão está centrada em desenvolver o processo educacional em gestão pública para servidores

/empregados públicos, visando o aprimoramento da qualidade dos serviços ofertados ao cidadão e como objetivo elaborar, coordenar, executar e avaliar programas, projetos e ações de desenvolvimento do processo educacional em gestão pública.

Para cumprimento de suas competências, a EGPCE propõe-se a pautar seu trabalho nos princípios abaixo relacionados: Educação Continuada, buscando gerar atitudes positivas diante de novos conhecimentos adquiridos e da possibilidade de mudanças na forma de trabalho; desenvolvimento da práxis – teoria e prática – na perspectiva de que a aprendizagem dos conteúdos seja convertida em ação transformadora na gestão pública; participação dos gestores nos conteúdos específicos; avaliação do aproveitamento dos participantes no processo de ensino pedagógico em sua totalidade e a repercussão ou impacto na realidade, da capacitação recebida; qualidade técnica e política das ações desenvolvidas; sistematização dos conhecimentos e aprendizagem coletiva, subsidiando a consolidação de boas práticas de gestão.

A concepção mais destacada numa escola de governo é aprimorar a preparação dos seus agentes e apostar na ação formadora que viabilize a qualificação no propósito de eleger a excelência como forma de atender aos seus usuários. A EGPCE é criada já com o cabedal de competência no sentido de preencher uma lacuna existente no sistema educacional: a formação de servidores. Entende-se, desta forma, que desenvolvendo as habilidades necessárias aos servidores públicos, cria-se a possibilidade de ampliação da eficácia e da eficiência das instituições públicas, elevando assim o nível do atendimento e do bem-estar da sociedade.

É nesses moldes que a EGPCE segue executando suas atividades divididas em duas linhas de atuação, conforme se visualiza no quadro abaixo:

**Quadro 10:** Linhas de atuação da EGP.

Desenvolvimento e Atualização de Competências	Bem-Estar no Trabalho
<b>Formação</b>	Qualidade de Vida no Trabalho
Escolarização Cursos de Aperfeiçoamento Graduação e Pós-Graduação	Atividades socioculturais Comemorações Premiação – Medalha do Mérito Funcional

Fonte: Escola de Gestão Pública.

A EGPCE oferta hoje mais de 100 cursos de aperfeiçoamento nas modalidades presencial, semipresencial e à distância, distribuídos dos oito eixos que envolvem a gestão pública, são eles: gestão e desenvolvimento de pessoas, modernização organizacional; administrativo-financeiro; planejamento, orçamento e finanças; previdência; tecnologia da informação e comunicação; desenvolvimento sustentável e controle interno.

Nas palavras de Carvalho (2012):

A Rede Estadual de Escolas de Governo do Ceará é uma estratégia de articulação, troca de experiências, debates coletivos e construção de conhecimento, com vista à implantação e aprimoramento das políticas de formação e educação permanente para os trabalhadores do serviço público. O princípio básico dessa Rede é “unir esforços para implementação de ações conjuntas ou de apoio mútuo e de atividades complementares de interesse comum”.

É competência da EGPCE, como já mencionado anteriormente, formar/capacitar os servidores públicos do Estado do Ceará. No decorrer de cinco anos de existência, a escola tem desempenhado esta competência como nos mostra a curva ascendente do número de atendimentos ano a ano:

**Tabela 1: Dados de servidores atendidos na EGP/CE.**

Ano	Nº de Servidores Atendidos
2009	4.029
2010	10.039
2011	13.792
2012	10.431
2013	11.743
<b>TOTAL</b>	<b>50.034</b>

Fonte: EGP-CE.

A EGPCE entende que a ação formativa destinada ao servidor/empregado público representa um maior valor social, uma vez que seus resultados repercutem diretamente na qualidade dos serviços prestados à sociedade (SANTOS, 2002).

A formação continuada do servidor público se traduz em oportunidade de aprimoramento permanente e de revisão contínua de sua prática, o que levará, espera-se, ao aumento da qualidade do serviço que ele ou ela prestam ao cidadão, à

sociedade.

Diante deste contexto, o desafio que a EGPCE se propõe é, então, efetivar a verificação e o acompanhamento da qualidade do curso ofertado ao servidor, assim como tais conhecimentos, práticas, metodologias etc. estão repercutindo na prática cotidiana, no espaço profissional onde ele desempenha seu papel de servidor.

## **5.6 Programa avaliado**

O programa de formação de ouvidores é composto de capacitações do tipo presencial realizado em 315 horas de duração e se estendeu por 3 (três) anos (2011, 2012 e 2013) desde que a Corregedoria Geral do Estado do Ceará estabeleceu o acompanhamento contínuo das ouvidorias do estado do Ceará implementando junto com a EGPCE na modalidade *in company*, os objetivos instrucionais.

Trata-se de um programa destinado aos ouvidores que formam os quadros das setoriais pertencentes à administração direta com o objetivo de proporcionar aos ouvidores da rede pública estadual de ouvidorias formação técnica e gerencial através de conceitos, técnicas e desenvolvimento comportamental apropriado ao desempenho dessa função social e representativa de um Estado cidadão. As aulas geralmente ocorrem nas dependências da EGPCE situada no Centro Administrativo Governador Virgílio Távora em Fortaleza/CE.

O programa foi ministrado por instrutores servidores contratados pela EGPCE regimentado pela Lei nº 9.826, de 14 de Maio de 1974, dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado rezado pelo artigo 32, inciso IX, que trata da concessão das gratificações em virtude do exercício de magistério, em regime de tempo complementar; ou em cursos especiais, legalmente instituídos, inclusive para treinamento de funcionários, regulamentado pelo Decreto nº 23.695, de 6.6.1995 – que decreta em seu artigo 1º (primeiro) sobre a gratificação aludida no Art. 132, será definida com base na Tabela de Valores emitida trimestralmente pela Secretaria da Educação, cuja tabela terá por parâmetro o valor médio da hora/aula efetivamente pagas pelas agências de Desenvolvimento de Recursos Humanos sediados no Estado e será atribuída por Portaria do Secretário da Educação.

A composição dos instrutores servidores convidados para ministrar aulas na EGPCE fora composta por 88% de especialistas e 12% de mestres, com vasta



experiência em gestão pública e prática pedagógica reconhecida pelas avaliações de reação registradas pelos cursistas.

A análise do material instrucional disponibilizado pela organização apontou a existência de 3(três) objetivos instrucionais principais, de natureza técnica, cognitiva e comportamental, respectivamente dividido em 6 (seis) módulos inicialmente direcionado para a formação básica de ouvidoria, cumprindo uma carga horária de 80 h distribuídas para turma I e turma II o seguinte conteúdo programático:

**Quadro 11 - Conteúdo programático da 1ª etapa.**

<b>Módulo</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Turma A</b>	<b>Turma B</b>
<b>I</b>	Ética e participação no Serviço Público; Ouvidoria no Brasil; Ouvidoria como Órgão de Controle Interno; Mudança, Cidadania e Governo Participativo; Ouvidoria como ferramenta de Gestão; Funcionamento das Ouvidorias Públicas do Ceará e Princípios do Atendimento de Ouvidoria.	12 h/a	3 a 5 de maio 2011	1 a 3 junho de 2011
<b>II</b>	A Ouvidoria a serviço da melhoria da Gestão das Organizações: elaboração de relatórios gerenciais e gerenciamento de resultados.	12 h/a	10 a 12 de maio 2011	7 a 9 junho de 2011
<b>III</b>	Psicologia do Atendimento: excelência no atendimento; comunicação; escutar; articulação e fator humano na organização.	20 h/a	16 a 20 maio 2011	14 a 16 junho 2011
<b>IV</b>	Sistema Organizacional: visão sistêmica da organização (estrutura e funcionamento).	08 h/a	25 a 26 maio 2011	21 a 22 junho 2011
<b>V</b>	<i>Marketing: Marketing</i> pessoal, de relacionamento, de serviço e qualidade no atendimento.	12 h/a	31 maio a 2 jun. 2011	28 junho a 01 jul. 2011
<b>VI</b>	Noções de Direito Constitucional e Administrativo	16 h/a	6 a 9 junho 2011	4 a 8 julho 2011

Fonte: Sistema Capacit / SEPLAG/EGP (2014).

Na segunda etapa foram incorporadas outras disciplinas que evidenciassem a formação dos ouvidores, compondo 40h, distribuídos na seguinte plataforma:

**Quadro 12 - Conteúdo programático da 2ª etapa.**

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>
<b>I e II</b>	Ouvidoria: Ética e participação no serviço público; Ombudsman e Ouvidoria Pública brasileira; Ouvidoria como ferramenta de gestão; ética; princípios da transparência, imparcialidade, confidencialidade.	8 h/a	12.09.2011	12.09.2011
<b>III</b>	Funcionamento da Ouvidoria: Sistema de Ouvidoria; Perfil do Ouvidor.	4 h/a	13.09.2011	13.09.2011
<b>IV</b>	Marketing: Marketing Institucional; Marketing de Relacionamento.	4 h/a	13.09.2011	13.09.2011
<b>V e VI</b>	Psicologia do Atendimento: a excelência no atendimento e a fala do ouvidor; Comunicação: informação de alta qualidade; escutar a interpretação imparcial na interlocução.	8 h/a	14.09.2011	14.09.2011
<b>VII e VIII</b>	Desempenho e Indicadores de Ouvidoria: elaboração de relatórios gerenciais.	8 h/a	15.09.2011	15.09.2011
<b>IX e X</b>	Direito: Noções de Direito Administrativo e Direito Constitucional.	8 h/a	16.09.2011	16.09.2011

Fonte: Sistema Capacit / SEPLAG/EGP (2014).

No sentido de ampliar e desenvolver conhecimentos básicos sobre ouvidoria e discutir problemas/soluções reais com intuito de proporcionar conhecimentos técnicos compatíveis apropriados ao desempenho da função de ouvidor ampliou-se ao SISTEMA SUS como forma de melhorar os serviços prestados nessa área, compondo uma carga horária de 40h/aula, assim ficou estabelecido o atendimento a turmas no Cariri e em Sobral abrangendo essas macrorregiões da região norte e sul, respectivamente. Constante em sua programação a seguinte grade:

**Quadro 13: Conteúdo programático no Sistema SUS.**

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>	<b>Turma 4</b>
<b>I e II</b>	Ouvidoria: Ética e Participação no Serviço Público: Ouvidoria Pública Brasileira, Ouvidoria como ferramenta de Gestão.	8 h/a	23.04.2012	26.08.2012	09.09.2012	23.09.2012
<b>III</b>	Lei de Acesso a Informação	8 h/a	24.04.2012	27.08.2012	11.09.2012	24.09.2012
<b>IV</b>	Funcionamento da Ouvidoria: Sistema de Ouvidoria; Perfil do Ouvidor.	8 h/a	25.04.2012	28.08.2012	11.09.2012	25.09.2012
<b>V e VI</b>	Desempenho e Indicadores de Ouvidoria. <i>Marketing: Marketing institucional; Marketing de Relacionamento; Psicologia do atendimento; Comunicação, informação de alta qualidade.</i>	8 h/a	26.04.2012	29.08.2012	12.09.2012	26.09.2012
<b>VII</b>	Gestão de conflitos nas Organizações. Aspectos jurídicos envolvidos na prática de ouvidoria.	8 h/a	27.04.2012	30.08.2012	13.09.2012	27.09.2012

Fonte: Sistema Capacit – SEPLAG – EGP – 2014

E para repercutir o programa de formação foi pensada a extensão para a Rede do Sistema SUS em Sobral/CE. Dessa forma, pensa-se a integração do sistema de ouvidoria, visto que o sistema do interior da Secretaria da Saúde do Estado do Ceará está em sintonia com o sistema SUS, não só concentrada na capital e sim realizando a conexão com a rede, portanto, fora pensado formações sobre a ouvidoria extensivo com a mesma programação, acrescentando 40 h/a no sentido de estabelecer o propósito de vincular os trabalhos de formação de ouvidores com as formações realizadas na EGPCE em Fortaleza, assim distribuída da seguinte forma:

**Quadro 14: Conteúdo programático no Sistema SUS em Sobral/CE.**

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Turma Sistema SUS / Sobral/CE</b>
<b>I</b>	Marketing: Marketing Institucional; Marketing de Relacionamento; Psicologia do Atendimento: a excelência no atendimento e a fala do ouvidor; Comunicação: informação de alta qualidade.	8 h/a	28.05.2012
<b>II</b>	Ouvidoria: Ética e Participação no Serviço Público: Ouvidoria Pública Brasileira; Ouvidoria como Ferramenta de Gestão; Desempenho e Indicadores de Ouvidoria; Elaboração de Relatórios Gerenciais e Construção de Indicadores.	8 h/a	29.05.2012
<b>III</b>	Direito: Noções de Direito Constitucional e Administrativo.	8 h/a	30.05.2012
<b>IV</b>	Ouvidoria do SUS como Instrumento de Gestão: a proposta do Sistema Nacional do SUS; Base legal das ouvidorias do SUS; elementos para a implantação e implementação das Ouvidorias do SUS; funcionamento das ouvidorias do SUS: Fluxos, Instrumentos e Processo de Trabalho.	8 h/a	31.05.2012
<b>V</b>	Funcionamento da Ouvidoria: Sistema de Ouvidoria; Perfil do Ouvidor.	8 h/a	01.0.2012

Fonte: Sistema Capacit – SEPLAG – EGP – 2014

Dessa forma, para melhor proporcionar aos ouvidores da Rede Pública Estadual e Municipal de Ouvidorias um maior aprofundamento no que se refere às questões pertinentes à Gestão de Ouvidoria composta de turmas já frequentadas pelas turmas de 2011 e 2012, respectivamente compondo 104h, realizado entre 2012 e 2013 como segue os seguintes quadros:

**Quadro 15: Conteúdo programático de gestão de ouvidoria/2012.**

<b>Temas</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Turma 1</b>
<b>I</b>	Orientação para elaboração de trabalho científico.	4 h/a	16.10.2012
<b>II</b>	Gestão de qualidade e ouvidoria.	4 h/a	17.10.2012
<b>III</b>	A mídia e o ouvidor.	4 h/a	18.10.2012
<b>IV</b>	Gestão de conflitos nas organizações.	8 h/a	23/24.10.2012
<b>V</b>	Gestão de mudanças: desenvolvendo competências.	8 h/a	30/31.10.2012
<b>I</b>	Orientação para elaboração de trabalho científico (parte II).	4 h/a	7.11.2012
<b>VI</b>	A importância da informação na consolidação da ouvidoria.	12 h/a	12 a 14.11.2012
<b>VII</b>	Gestão de ouvidoria.	4 h/a	21.11.2012
<b>VIII</b>	Gestão de processos, controles internos e auditoria governamental com foco em riscos.	4 h/a	21.11.2012
<b>IX</b>	Aspectos jurídicos envolvidos na prática da ouvidoria.	8 h/a	4.12.2012
<b>X</b>	Educação social.	4 h/a	5.12.2012

Fonte: Sistema Capacit – SEPLAG – EGP – 2014

**Quadro 16: Conteúdo programático de gestão de ouvidoria/2013.**

<b>Temas</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Turma 1</b>
<b>I</b>	Ouvidoria ética e participativa no serviço público.	8 h/a	06.05.2013
<b>II</b>	Gestão da ouvidoria.	4 h/a	07.05.2013
<b>III</b>	Gestão de qualidade e ouvidoria.	4 h/a	07.05.2013
<b>IV</b>	Ouvidoria e o processo de comunicação.	8 h/a	08.05.2013
<b>V</b>	Gestão de conflitos nas organizações.	4 h/a	09.05.2013
<b>VI</b>	A mídia e o ouvidor.	4 h/a	10.05.2013
<b>VII</b>	Aspectos jurídicos envolvidos na prática da ouvidoria.	4 h/a	10.05.2013

Fonte: Sistema Capacit – SEPLAG – EGP – 2014

E para justificar a formação no sentido de atender aos ouvidores com conteúdos atrelados aos novos sistemas que servem de suporte para melhor atender ao cidadão que a Corregedoria Geral do Estado do Ceará introduziu o sistema de ouvidoria vinculados ao sistema de acesso à informação, com os objetivos proporcionar aos participantes o conhecimento para a utilização do Sistema de Ouvidoria, e capacitar os responsáveis pelo Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) e Ouvidores a operar o Sistema Informatizado de Acesso a Informação como segue os seguintes quadros sobre os conteúdos programáticos.

**Quadro 17: Conteúdo programático do sistema informatizado da ouvidoria.**

Conteúdo		Carga Horária	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
	Inclusão de anexo a manifestação.	4 h/a	26 a 31.01.2012			
	Aumento do número de caracteres dos campos de resposta e texto da manifestação.					
	Interatividade entre os usuários do sistema e o cidadão.					
Sistema	Envio automático da resposta por <i>e-mail</i>					
Informatizado	Emissão de diversas modalidades de Relatórios Setoriais.					
de	Identificação em tempo real dos usuários que monitoram o sistema.					
Ouvidoria	Identificação automática do órgão nas manifestações registradas através do <i>site</i> na <i>Internet</i> .					
	Recurso de alerta quando mais de um usuário monitorar a mesma manifestação.					
	Monitoramento do sistema por parte do dirigente do órgão.					
	Localização dos endereços das ouvidorias setoriais através do <i>Google Maps</i> .					

Fonte: Sistema Capacit – SEPLAG – EGP – 2014

**Quadro 18: Conteúdo programático do sistema de ouvidoria: módulo sistema de informação ao cidadão.**

Conteúdo	Carga Horária	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
Módulo Sistema de Informação ao Cidadão	Legislação de Acesso a Informação – Lei Federal n. 12..527/2011, Lei Estadual 15,175/2012, Decreto Estadual n. 31,199/2013, e Decreto Estadual 31.239/2013. Sistema Informatizado de Acesso a Informação.	7 h/a	7 a 15.10.2013					

Fonte: Sistema Capacit – SEPLAG – EGP – 2014

## 5.7 Instrumentos de coleta de dados

A aplicação dos questionários aos ouvidores se deu a distância por meio de formulário eletrônico utilizando o *Google docs*, autoexplicativo, disponibilizado pela *Internet*, enviado uma única vez. A presente pesquisa enviou convites, via *e-mail* corporativo a todos os colaboradores que participaram do programa de capacitação de ouvidores nos anos de 2011, 2012 e 2013, solicitados respostas de 40 questões dividido da seguinte forma:

Os questionários foram enviados previamente entre os colaboradores no período compreendido entre 17 de dezembro de 2013 e 10 de março de 2014, respeitado o transcurso de 14 (quatorze) meses (para as capacitações ocorridas em 2011), 12 (doze) meses (para as capacitações ocorridas em 2012) e 6 (seis) meses (para as capacitações ocorridas em 2013) onde foram pareados para que possa comparar opiniões das diferentes fontes a respeito do impacto do treinamento nos ouvidores capacitados.

Para compreender o direcionamento dos constructos que está centrado no modelo MAIS como apoio, sub componente do ambiente e se refere a fatores contextuais, tais como: suporte material, clima ou suporte gerencial e social à transferência de treinamento, cultura e suporte à aprendizagem contínua, que exercem influência sobre as ações de TD&E como parte de um processo de formação do sujeito dentro de uma organização iniciada desde a avaliação de necessidades até os resultados em longo prazo, fatores que delinearão a tomada de decisão e o aprimoramento dos sistemas instrucionais, assim como os fatos geradores dos impactos gerados pela aplicação dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) de cada participante, proporcionados pelas condições externas adequadas à aquisição, retenção, transferência de novas aprendizagens para o trabalho.

Nessa trajetória, estabelecido o suporte que segundo Houaiss (2001), é usado no sentido de apoio, sustentação, base, pilar, amparo e proteção. Na linguagem técnica, suporte é empregado de modo similar para expressar condições organizacionais favoráveis de trabalho e, em alguns casos, ao compromisso da organização para com o indivíduo. E dentro do contexto organizacional em que os fatores preponderantes como: qualidade de materiais, informações, instruções, equipamentos e dentre outros servem de suporte para apoiar a aplicação no trabalho

de novos CHAs, atitudes dos sujeitos, ou seja, tornar a aprendizagem coligada com o sucesso dos objetivos instrucionais dentro de um ambiente adequado ao contexto que o converge, exercido por variáveis de treinamento como: público-alvo, processos e resultados.

Para Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 396) em termos de programas de TD&E, o que a organização deve oferecer como suporte para a aplicação no trabalho de novos CHAs? De que maneira? E os pares e as chefias, devem apoiar as atitudes dos indivíduos ao tentarem aplicar algo novo no trabalho? A reflexão sobre essas perguntas pode começar a nos ajudar na diferenciação dos conceitos de suporte presentes na literatura de TD&E.

#### *5.7.1 Questionário do bloco I: suporte organizacional*

O instrumento do Bloco I – Suporte Organizacional do questionário foi desenvolvido em que, são expressos referindo-se a crenças ou percepções globais, desenvolvidas pelos trabalhadores sobre o quanto a organização valoriza suas contribuições e cuida do seu bem-estar (avaliação ecológica) (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

Trata-se, portanto, de crenças do trabalhador sobre o comprometimento da organização para com eles. Assim, é percebido pelos teóricos da avaliação organizacional (ABBAD, 1999; ABBAD *et al.*, 1999).

Segundo os autores, a percepção de suporte organizacional é um constructo multidimensional e refere-se à percepção global do indivíduo sobre o quanto a organização valoriza as suas contribuições e ainda do seu bem-estar. Isso significa que as opiniões dos empregados ou funcionários acerca das práticas de gestão de desempenho, das exigências e da carga de trabalho, do suporte material e das práticas de promoção, ascensão a salários da organização (ABBAD, 1999; ABBAD *et al.*, 1999).

Esse bloco é uma etapa relevante do delineamento de coleta de dados desta pesquisa e representa um diagnóstico preliminar do grau em que os CHAs são utilizados como análise do ambiente organizacional. Dessa forma, os mesmos autores reforçam que às percepções do indivíduo sobre a organização como um todo, e não sobre o comportamento de agentes organizacionais específicos, como pares e chefias



(ABBAD, 1999; ABBAD *et al.*, 1999).

O questionário apresenta 12 (doze) itens numa escala do tipo Likert, de concordância de 5 (cinco) pontos, onde 0 (zero) corresponde a “não sei responder” a 4 (quatro) a “concordo plenamente”, especialmente relacionado com o posicionamento do servidor em aproveitar as habilidades que ele conseguiu apreender durante o programa e aplicar junto aos seus colegas de trabalho, conforme pode ser observado no Apêndice D.

Em relação ao suporte ou apoio gerencial ao treinamento relaciona-se a certas condições do ambiente pré-treinamento e ao nível de apoio recebido pelo treinado para participar efetivamente de todas as sessões de treinamento em que a gerência estimula os treinados a participar da transferência do treinamento, pré-disposto à transferência de treinamento exprime a opinião do participante a respeito do nível de apoio fornecido pelo ambiente à participação em atividades de treinamento e ao uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas por meio de eventos instrucionais.

O questionário apresenta 6 (seis) itens numa escala do tipo Likert, de concordância de 5 (cinco) pontos, onde 0 (zero) corresponde a “não sei responder” a 4 (quatro) a “concordo plenamente”, especialmente relacionado com o posicionamento do servidor em está motivado através do apoio da gerência em conduzir o trabalho de transferência do treinamento como forma de autenticar os treinamentos realizados no programa de capacitação, conforme pode ser observado no Apêndice E.

### 5.7.2 *Questionário bloco II: suporte gerencial à transferência de treinamentos*

O instrumento Bloco II - Suporte Gerencial à Transferência de Treinamentos do questionário foi elaborado neste estudo para garantir que o sujeito seja valorizado pelo empenho que ele se dedica, e em contrapartida a organização tem como comprometimento zelar por ele. Dessa forma, definiram-se esses constructos

e construiu indicadores que chamaram a atenção para o fato de que esse tipo de variável está presente no ambiente organizacional desde a avaliação de necessidades, no ambiente pré-treinamento, até muito após o término do treinamento, no ambiente pós-treinamento (BROAD, 1982 apud BORGES-ANDRADE *et al.*, 2007, p.398).

Dessa forma, o que se releva nessa passagem é a importância do reconhecimento de práticas organizacionais de gestão e valorização do desempenho que inclua questões comportamentais que afetam a eficácia dos efeitos dos treinamentos quando as variáveis ligadas à interação dos participantes sejam condicionantes para melhorar os resultados.

No entanto, Broad (1982) reduz o conceito de “suporte” ao de “apoio gerencial à transferência” seria, talvez, negar a importância explicativa de outras variáveis sociais e culturais do contexto que afetam desempenho, comprometimento e, provavelmente, a aplicação de novas habilidades no trabalho.

Para tal, para que ocorra qualidade na transferência os conteúdos sejam consistentes em nível instrucional para diagnosticar a forma como os treinados estão aplicando o que aprenderam ideal ambiente de trabalho, é explicado pelo objetivo do trabalho como explicam Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 399) cuja recomendação está centrada como:

O constructo *clima para transferência* é composto pelas seguintes dimensões ou categorias de conteúdo: dicas *situacionais e consequências*. Dicas situacionais se referem às informações presentes no ambiente de trabalho que estimulam o egresso do evento instrucional a recordar os conteúdos do treinamento e a aplicar as novas habilidades no trabalho, entre os quais estão *objetivos do trabalho* que realiza, os quais podem servir para encorajar o treinando a aplicar o treinamento no trabalho; dicas sociais, que se referem a informações provenientes do grupo de trabalho (pares, superiores e subordinados) que facilitam a transferência; *dicas da tarefa*, ao desenho e à natureza do trabalho (disponibilidade de equipamento); dicas de autocontrole, aos processos de autocontrole que permitem aos treinados usar no trabalho o que aprenderam no treinamento. (Grifo nosso).

Assim, Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 399) explica que:

A dimensão *consequências* se subdivide em realimentação favorável, negativo (*consequências indesejáveis*, tais como punição ou ridicularização associadas às tentativas do egresso para aplicar no trabalho o que aprendeu no treinamento) ou nenhuma realimentação.

Assim, é considerável indicar por Baldwin e Ford (1988) que apontam dois grandes problemas que ocorrem com a pesquisa sobre características do ambiente de trabalho e transferência de conhecimentos adquiridos em treinamento. A primeira questão diz respeito à natureza dinâmica do processo de transferência e a segunda,

por sua vez, refere-se ao problema do critério utilizado, isto é, os estudos das características ambientais têm usado auto relatos sobre mudanças de comportamentos como a melhor medida para avaliar transferência. É possível observar que muitos dos programas de treinamento estudados se referiam a habilidades interpessoais (relações humanas), nas quais é mais difícil encontrar a relação efetiva entre o treinamento e a aquisição dessas habilidades.

Nessa situação, existem interferências que servem de suporte para fortalecer o constructo metodológico na área de avaliação de impacto do treinamento no trabalho como influência na transferência de treinamento atribuída ao reconhecimento da mudança comportamental gerada pelos pares dentro da organização.

Por vezes, os antecedentes de clima são confundidos com os seus componentes. Fatores como comunicação e liderança são exemplos dessa confusão. Para este autor, os antecedentes de clima mais comumente apontados no nível individual são os valores pessoais (desejo de clareza, harmonia e justiça; desejo de desafios, independência e responsabilidade desejam de facilitação do trabalho, suporte e reconhecimento e desejo de relacionamento social amistoso e caloroso) e as características de personalidade (TAMAYO, 1999).

No entanto, para Borges-Andrade *et al.* (2006) consideram que, as variáveis de apoio gerencial ao treinamento provavelmente exercem influência proximal<sup>19</sup> à participação efetiva do treinando no treinamento e distal<sup>20</sup> sobre a aprendizagem e transferência. Essas variáveis podem ser consideradas, em diversas situações, como antecedentes da participação do treinando no evento instrucional, da aprendizagem e da transferência de treinamento.

Dessa forma as variáveis de apoio gerencial ao treinamento provavelmente exercem influências proximal à participação efetiva do treinando no treinamento e distal sobre aprendizagem e transferência. Essas variáveis podem ser consideradas, em diversas situações, como antecedentes da participação de treinando no evento instrucional, da aprendizagem e da transferência de treinamento (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2006).

---

<sup>19</sup> É a distribuição de recursos na organização, práticas de gestão de desempenho e de valorização das contribuições do profissional.

<sup>20</sup> São fatores como apoios gerenciais à avaliação de necessidades, suporte psicossocial (gerentes, pares, colegas) ao desempenho, à aprendizagem e à transferência de treinamento.

Além de incorporar na percepção de suporte à transferência de treinamento, e correlato ao suporte organizacional seguindo a expressão, segundo Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 399):

Exprime a opinião do participante de eventos instrucionais a respeito do nível de apoio que recebe da organização, representada por chefes, colegas e pares, para participar em atividades de treinamento e para usar de modo eficaz, no trabalho, as novas habilidades adquiridas por meio de eventos instrucionais. Esse constructo enfoca algumas condições necessárias à transferência de aprendizagem, avaliando o quanto estão presentes no ambiente de trabalho do egresso de ações de TD&E.

E relevante ao suporte psicossocial à transferência é definido segundo Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 399):

Em termos do apoio gerencial, social (do grupo de trabalho) e organizacional que o participante do treinamento recebe para aplicar no trabalho as novas habilidades aprendidas em treinamento. Esse apoio se manifesta em termos de oportunidades para praticar novas habilidades aprendidas em treinamento.

Nessa condição, o apoio das lideranças gerenciais manifestadas pela vontade do treinado em inovar através das habilidades apreendidas que poderão criar contraponto dos seus pares no sentido de se motivar para criar situações de aplicação da aprendizagem, são preeminentes para desenvolver oportunidades de processo de aprendizagem no contexto organizacional. Portanto, Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 399) reflete que esse apoio se manifesta em termos de oportunidades para praticar novas habilidades, apoio da chefia imediata na remoção de eventuais obstáculos à transferência de aprendizagem e acesso às informações necessárias à aplicação dos novos conhecimentos no trabalho.

Nessa construção, com ênfase para o suporte psicossocial à transferência trás o questionário com o conjunto de perguntas contendo 5 (cinco) itens de concordância de 5 (cinco) pontos, onde 0 (zero) corresponde a “não sei responder” e 4 (quatro) a “concordo plenamente”, onde nesta seção estabelece um fator crítico no estudo das variáveis que afetam a eficácia de programas instrucionais e tem direcionado variáveis presentes no ambiente organizacional antes, durante e depois do evento tais como: suporte gerencial à transferência; apoio e receptividade do grupo de trabalho à aplicação das novas aprendizagens; “dicas” situacionais (relativas aos objetivos,

desenho da tarefa, autocontrole para a utilização do aprendido), bem como consequências (*feedback*, *feedback* negativo, punição e nenhum *feedback*) conforme pode ser observado no Apêndice E.

Para o contexto de relevância ao suporte material à transferência para Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 243) define como a opinião dos participantes acerca da qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como da adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento.

Assim, nesse foco em que aspectos desfavoráveis fazem parte das ameaças, dificuldades do sujeito no ambiente de trabalho em influenciar as oportunidades de transferência de novas aprendizagens.

Ressalta-se dessa forma segundo Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 400) que a posição das

variáveis de suporte à transferência constituem oportunidades à aplicação dessas novas aprendizagens, quando presentes ou percebidas favoravelmente pelos participantes, ou em ameaças, restrições ou dificuldades, quando não estão presentes no ambiente de trabalho ou são percebidas como aspectos desfavoráveis do ambiente de trabalho.

Assim, é relevante considerar que existem aspectos tanto materiais quanto financeiros que poderão influenciar ou afetar o desempenho do sujeito na transferência de aprendizagem, inclusive a falta de definição de objetivos que envolva a aplicação de habilidades aprendidas em treinamento.

Nessa contenda, Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 400) reforça que:

Se as variáveis avaliadas pelo treinando antes do treinamento, como expectativas de receber suporte à transferência também podem ser analisadas como fatores que exercem influência proximal à motivação para o treinamento, à aprendizagem e às reações dos participantes ao treinamento.

Nessa construção, com ênfase para o suporte material à transferência trás o questionário com o conjunto de perguntas contendo 3 (três) itens de concordância de 5 (cinco) pontos, onde 0 (zero) corresponde a “não sei responder” e 4 (quatro) a “concordo plenamente”, conforme pode ser observado no Apêndice E.

### 5.7.3 Questionário do bloco III: suporte à aprendizagem contínua

Quando se refere ao suporte à aprendizagem contínua é importante salientar sobre em que aspectos estão centrados esse constructo, configurado pela mudança organizacional decorrente de alterações no ambiente com rompimentos de paradigmas que afetam a organização, levando em consideração os padrões de comportamento esperado dos membros da organização, que criam expectativas quanto às percepções e expectativas da aprendizagem.

Dessa forma, o termo cultura de aprendizagem contínua foi derivado do termo cultura organizacional e é concebido como um padrão compartilhado de significados e expectativas pelos membros da organização e que constituem um valor ou uma crença organizacional (TRACEY *et al.*, 1995).

Ou seja, dentro do processo de trabalho maximizado pelo incentivo da inovação levado pela competitividade que a busca pelo conhecimento, habilidade e comportamentos que vão gerar a modificação no ambiente de trabalho, assim é estabelecido o compartilhamento de percepções e expectativas de que a aprendizagem é um valor essencial em seus valores e crenças.

Assim, é importante salientar a importância dos significados em que as crenças ou percepções se referem ao quanto à organização maximiza os processos de inovação e incentiva a competitividade, promovendo continuamente a aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos, a fim de modificar o ambiente de trabalho em algum aspecto (TRACEY *et al.*, 1995).

Os mesmos autores reforçam quem em ambientes com cultura propícia à aprendizagem contínua, as pessoas compartilham percepções e expectativas de que a aprendizagem é essencial para elas e para a organização, e pode ocorrer de modo contínuo no seu cotidiano de trabalho (TRACEY *et al.*, 1995).

Para Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 400):

Quando se fala em suporte à aprendizagem contínua, o foco não está nos valores ou nas crenças compartilhadas pelos indivíduos sobre a importância da aprendizagem no trabalho, tal como no caso do conceito de cultura de aprendizagem contínua, mas na percepção das pessoas sobre a presença de condições favoráveis à aprendizagem na organização onde atuam. Para identificar quais condições apoiam a aprendizagem contínua, é fundamental compreender como as pessoas aprendem no trabalho e quais são as

estratégias utilizadas para aprender.

Nessa contenda, o desenvolvimento de novos modelos alguns autores tem confrontado variáveis que servirão de impactos nos processos de aprendizagem e melhoria contínua em contextos organizacionais, e essas variáveis ocorrem além do ambiente pedagógico organizacional e do planejamento instrucional.

Ahmed *et al.* (1999) argumentam que variáveis relacionadas ao indivíduo, ao grupo e ao contexto organizacional podem influenciar os processos de aprendizagem contínua. No entanto, as variáveis contextuais, segundo os autores, são determinantes na otimização dos processos de aprendizagem e melhoria contínua. No nível do indivíduo, os autores ressaltam a importância de variáveis motivacionais. Em termos do grupo, dá ênfase aos aspectos relativos à diversidade, estilo de liderança e grau de coesão do grupo.

No que tange às variáveis ambientais, Ahmed *et al.* (1999) apresentam uma ampla relação de indicadores que caracterizam uma cultura de aprendizagem e melhoria contínuas. São eles:

- (a) liberdade para que os indivíduos empreendam experimentação em termos de tentativa e erro;
- (b) aceitação de erros como oportunidade de aprendizagem;
- (c) ampla discussão de ideias variadas e inexistência de punição para equívocos e erros;
- (d) valorização do desafio ao *status quo*;
- (e) expectativa de que a inovação e desafio fazem parte do trabalho;
- (f) orientação para o futuro;
- (g) foco em planos/estratégias em longo prazo;
- (h) atitudes positivas com relação à mudança;
- (i) comunicação aberta com superiores, colegas e clientes;
- (j) compartilhamento de informações e conhecimentos;
- (k) descentralização das tomadas de decisão;
- (l) autonomia; suporte material em termos de equipamentos e local físico

adequado e confortável ao trabalho; conhecimento e compartilhamento dos objetivos da organização; valorização e recompensa às ideias inovadoras; tarefas desafiantes e inovadoras, entre outros.

Wenger (2001) chama a atenção para a necessidade de construção de sistemas organizacionais que apoiem o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem e inovação. A autora elenca uma série de indicadores que considera essenciais à melhorar os processos de aprendizagem e inovação. Entre eles, destacam-se: (a) oportunidades e suporte à aprendizagem contínua: apoio em termos de disponibilização de tempo e incentivo para que os indivíduos se engajem em atividades formais e informais de aprendizagem no trabalho; (b) organização do trabalho em que a aprendizagem esteja profundamente intrincada no desenvolvimento das tarefas, ou seja, que o trabalho e a aprendizagem sejam inseparáveis; (c) interdependência de tarefas de forma a encorajar a colaboração entre os indivíduos na execução do trabalho e no seu processo de aprendizagem; (d) acesso à informação e *feedback*; (e) clima de confiança; (f) senso coletivo de responsabilidade com os processos de trabalho e aprendizagem; (g) autonomia; (h) compartilhamento de objetivos, valores e práticas inovadoras entre os membros da organização.

Sintetizando, Suporte à Aprendizagem Contínua é um conceito que foi construído a partir do que tem sido pesquisado nas áreas de cultura de aprendizagem contínua, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Para tanto, fez-se necessária à análise e a discussão anteriores, visando diferenciá-lo dos principais constructos correlatos tais como: Cultura de Aprendizagem Contínua, Clima de Aprendizagem Contínua, Suporte Organizacional, Suporte para Transferência.

Nessa construção, o instrumental do Bloco III – Suporte à Aprendizagem Contínua, versada pela cultura de aprendizagem contínua trás o questionário com o conjunto de perguntas contendo 4 (quatro) itens, onde nessa seção consta a vontade da equipe tem de aprender e absorção dos conhecimentos aplicados no cotidiano, no tocante a aprendizagem contínua caracteriza pelo fato de conseguir pela experiência alimentada dentro do setor e facilita o processo de aprendizagem em que novos conhecimentos serão compartilhados, assim é apresentado 5 (cinco) itens, para o suporte à aprendizagem contínua estabelece relação dos grupos de trabalho concentrados nos processos de aquisição, retenção, recuperação e uso de novos conhecimentos e habilidades adquiridas em eventos de aprendizagem natural e de



aprendizagem induzida.

Quando se fala em Suporte à Aprendizagem Contínua, o foco não é em valores ou crenças sobre a importância da aprendizagem no trabalho, conforme o conceito de cultura de aprendizagem contínua, mas na percepção das pessoas sobre a presença de condições favoráveis à aprendizagem em seu grupo de trabalho.

Da mesma forma, não abrange percepção aspectos específicos do ambiente, tais como preconiza o conceito de clima. Embora o termo faça referência ao suporte existente na organização para aprendizagem contínua, este constructo não abrange o nível macro, e sim o nível *meso*, correspondente ao suporte à aprendizagem contínua existente no grupo de trabalho.

E, finalmente, Suporte à Aprendizagem Contínua é um conceito mais abrangente, que contempla condições favoráveis aos processos de aprendizagem que ocorrem naturalmente no dia a dia de trabalho, englobando, ainda, o apoio dado à aplicação no trabalho dos CHAs aprendidos em treinamento, assim nessa seção há 5 (cinco) itens em que todos estão relacionados ao grau de concordância ou discordância de 0 (zero) corresponde a “não sei responder” e 4 (quatro) a “concordo plenamente” conforme pode ser observado no Apêndice F. Assim, é possível observar no Quadro 20 resumo dos itens.

**Quadro 19: Resumo das definições e itens.**

Conceito	Autor	Preditores	Nº Itens (questionário)
<b>Clientela</b>	<b>Informações da Clientela</b>		06
<b>Suporte Organizacional:</b> percepção dos indivíduos a respeito do quanto a organização se preocupa com o bem-estar e valoriza as contribuições dos indivíduos que nela trabalham.	Abbad (1999). Abbad <i>et al.</i> (1999)	Bloco I – Suporte organizacional 1, Percepção do suporte organizacional	12
<b>Suporte gerencial ao treinamento:</b> indicadores de apoio gerencial à transferência de treinamento, presentes no ambiente organizacional antes, durante e após o treinamento.	Broad (1982)	2. Suporte ao apoio gerencial ao treinamento.	06
<b>Clima para transferência:</b> percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe do ambiente organizacional para transferir novas aprendizagens para o trabalho. Este conceito inclui fatores situacionais antecedentes e consequências associadas à transferência de treinamento.	Rouiller e Goldstein (1993)	Bloco II: Suporte gerencial à transferência de treinamentos. 1, Suporte psicossocial à transferência	05
<b>Suporte à transferência:</b> Percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe de colegas e chefias para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas em treinamento. Além do suporte psicossocial, esse conceito enfoca o apoio material à transferência de treinamento.	Abbad (1999); Abbad e Sallorenzo (2001)	2, Suporte material à transferência.	03
<b>Cultura de aprendizagem contínua:</b> Padrão compartilhado de significados e expectativas acerca de quanto à organização maximiza os processos de inovação e a competitividade, promovendo a aquisição constante de habilidade, conhecimentos e comportamentos oriundos dos mais distintos meios, a fim de modificar o ambiente de trabalho em algum aspecto.	Tracey <i>et al.</i> (1995)	Bloco III: Suporte à Aprendizagem Contínua: 1, Cultura a aprendizagem contínua.	04
<b>Suporte à aprendizagem:</b> percepção do indivíduo sobre o apoio de pares e chefias a aprendizagem e à aplicação no trabalho de CHAs adquiridos em situações formais (programas de TD&E) e informais de aprendizagem.	Coelho Jr. (2004)	2. Aprendizagem contínua	04
Suporte à aprendizagem contínua: percepção do indivíduo sobre a presença de condições favoráveis à aprendizagem no grupo de trabalho.	Freitas (2005); Pantoja (2004)	3. Suporte à aprendizagem	05

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## 6 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Com os dados coletados com os participantes do Programa de Formação de Ouvidores realizado na EGPCCE foi realizada a análise de conteúdo, seguindo as orientações predispostas. Trivinos (1987, p.95) explica que:

A importância do método na pesquisa qualitativa como um conjunto de técnicas. Desse modo, não é possível fazermos a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que estariam alimentando o conteúdo das mensagens. Outro aspecto que se pode destacar é o da inferência que pode partir das informações fornecidas pelo conteúdo das mensagens, ou das premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que se apresentam à comunicação.

As análises documentais foram apresentadas como um método de coleta e de verificação de dados com acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da descoberta da investigação. A propósito das fontes documentais existe uma grande aproximação na definição de conceitos, senão certa unanimidade em considerar as mesmas integradas na tipologia de fontes primárias e fontes secundárias.

De acordo com Trivinos (1987) deve ocorrer interação dos materiais, não devendo o pesquisador restringir sua análise ao conteúdo manifesto dos documentos. Deve-se ainda, tentar aprofundar a análise e desvendar o conteúdo latente, revelando ideologias e tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam, ao contrário do conteúdo manifesto que é dinâmico, estrutural e histórico.

Nessa perspectiva em que a triangulação será proposta, pois a necessidade de utilizar diferentes análises de dados em que os questionários serão submetidos à análise estatísticas descritivas e inferenciais, foi importante verificar o relacionamento entre variáveis pela análise de regressão múltipla através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, e o *Analysis of Moment Structure* (AMOS) (versão 20.0), além dos procedimentos documentais.

Com a possibilidade de dar novos enfoques ao pesquisador e com base útil para variar os estudos qualitativos, que a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Esse tipo de

pesquisa é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos e permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são uma fonte não reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo.

A seguir, apresento o processo de pesquisa, mediado com a explicitação de algumas das informações consideradas importantes para se compreender a metodologia empregada, de modo que faça sentido compreender o caráter didático em que fora organizado, a fim de tomar decisões necessárias no decorrer da investigação. Numa primeira etapa, o objetivo foi encontrar fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa, através de dados coletados a partir do sistema de informação da EGPCE.

*A posteriori* todas as análises foram determinantes a partir da análise de conteúdo em que a descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. “A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

## 6.1 Análise quantitativa

### 6.1.1 Dados dos respondentes (ouvidores)

**Tabela 2: Perfil dos egressos que responderam ao questionário.**

Amostra 1 (72 casos)		
Variável	Frequência	%
<b>Gênero</b>		
Feminino	57	79,16
Masculino	15	20,84
<b>Faixa Etária</b>		
20 – 30	02	2,78
31 – 40	15	20,83
41 – 50	12	16,66
51 – 60	31	43,05
61 – 70	12	16,66
<b>Nível de Escolaridade</b>		
Superior Completo	42	58,33
Superior Incompleto	02	2,78
Técnico de Nível Superior	02	2,78
Especialista	24	33,33
Mestre	01	1,39
Doutor	01	1,39
<b>Cargo Função</b>		
Efetivo	06	8,34
Efetivo Comissionado	49	68,05
Comissionado	06	8,34
Terceirizado	11	15,27

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No que tange, às questões de reconhecimento à clientela é necessário o conhecimento do perfil antecipadamente mesmo durante o planejamento da ação educacional para que os processos de aprendizagem sejam alinhados com os objetivos que a organização propicia aos seus indivíduos centrados nos conteúdos e no repertório de entrada dos participantes, em termos de conhecimentos e habilidades *ex ante* que vão satisfazer as múltiplas e complexas necessidades pelas competências no trabalho que exigem um conhecimento mais preciso de constructos inerentes a detalhes significativos da rotina do indivíduo, além da análise demográfica que vai dirimir dúvidas sobre o perfil em que o treinamento requer e possa identificar.

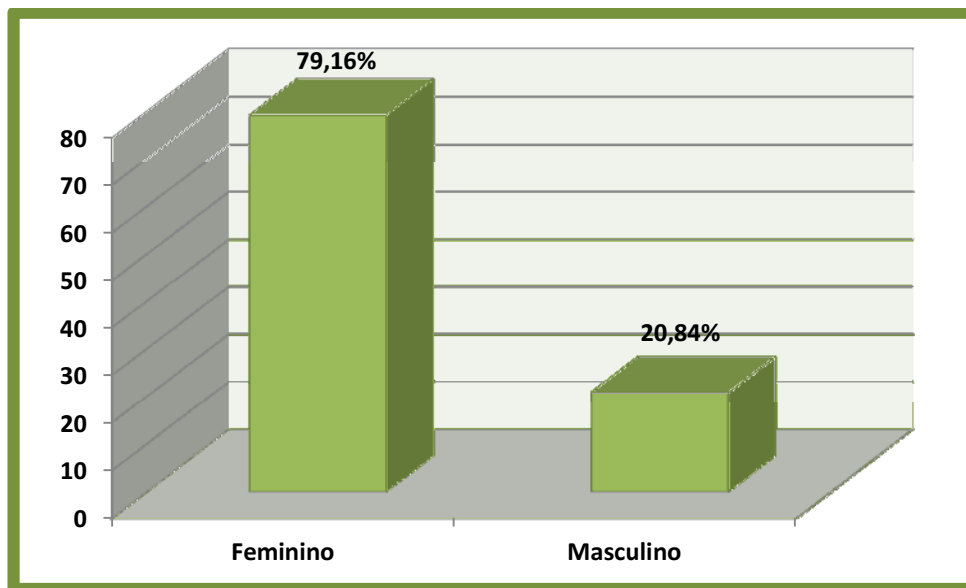
Segundo Lathan (1988) a facilidade de identificação de necessidades específicas de TD&E para os diferentes grupos demográficos que normalmente compõe as populações de trabalhadores. Alguns estudos vêm indicando, por exemplo, que a natureza das necessidades de TD&E varia de acordo com variáveis como gênero, idade, posição hierárquica e nível de escolaridade.

### *6.1.2 Características demográficas e funcionais*

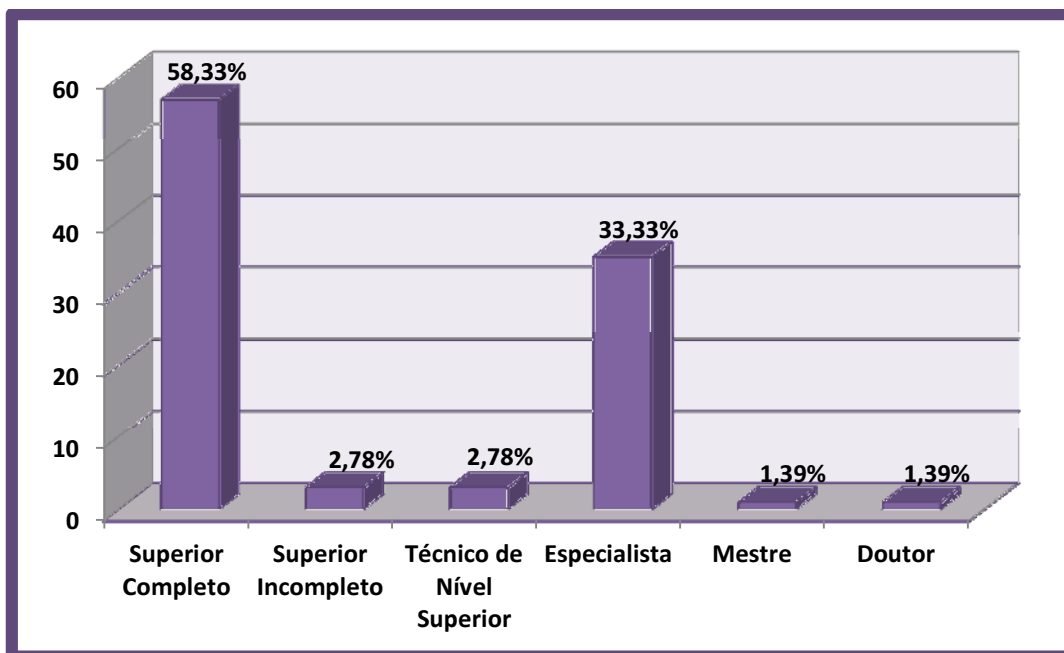
Para Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 424) reforça que nas variáveis demográficas existe apenas a prévia para conhecer profundamente quando relatam que a auto referência, baseadas na noção de que o indivíduo é capaz de exercer controle considerável sobre sua vida (auto eficácia, autoconceito, autoestima, *locus* de controle etc.), motivacionais (valor instrumental de treinamento, motivação pra aprender, motivação para transferir etc.) e características cognitivo-comportamentais.

No caso dessa pesquisa, nos Gráficos 1 e 2 a clientela preponderante é feminina em 79,16% contra 20,84% masculino, e a maioria dos egressos apresentam o perfil de escolaridade com nível superior e especialização respectivamente (91,66,%) distribuído assim: nível superior (58,33%) e especialização (33,33%), e variando entre a faixa etária de 50 e 60 anos. A partir desse perfil demográfico pode constatar como a treinabilidade.

Wexley (1984) define como a capacidade demonstrada pelo indivíduo para adquirir conhecimentos, habilidades ou atitudes necessárias para desempenhar um trabalho dentro de um determinado padrão de qualidade e produtividade. Assim torna-se fator importante na condução do treinamento verificar que a transferência de treinamento parte de como o indivíduo está sendo conduzido para que o engajamento da mudança comportamental seja parte da ação educacional.

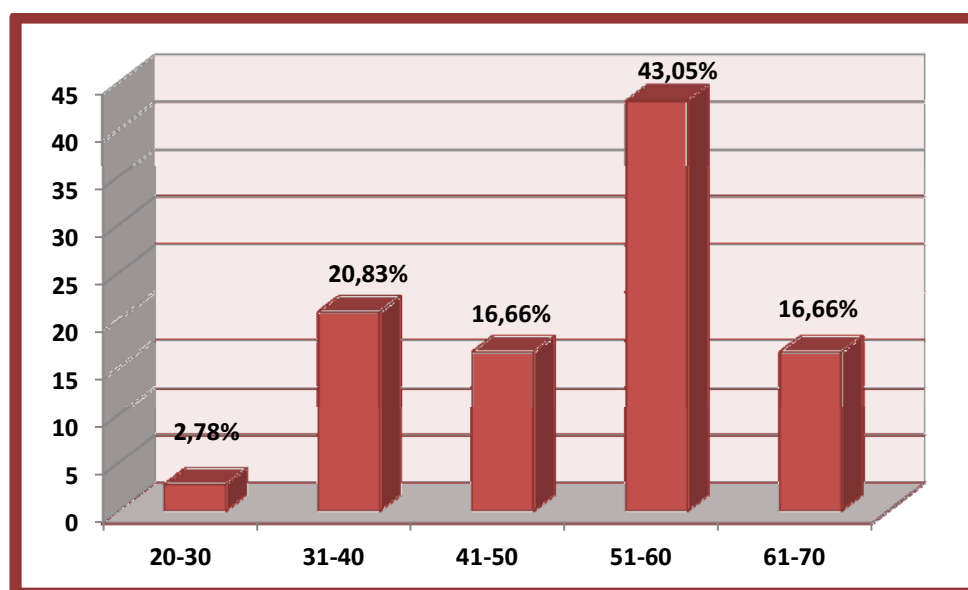
**Gráfico 1 – Distribuição dos pesquisados de acordo com o gênero**

Fonte: Pesquisa direta.

**Gráfico 2 – Distribuição dos pesquisados de acordo com a escolaridade.**

Fonte: Pesquisa direta.

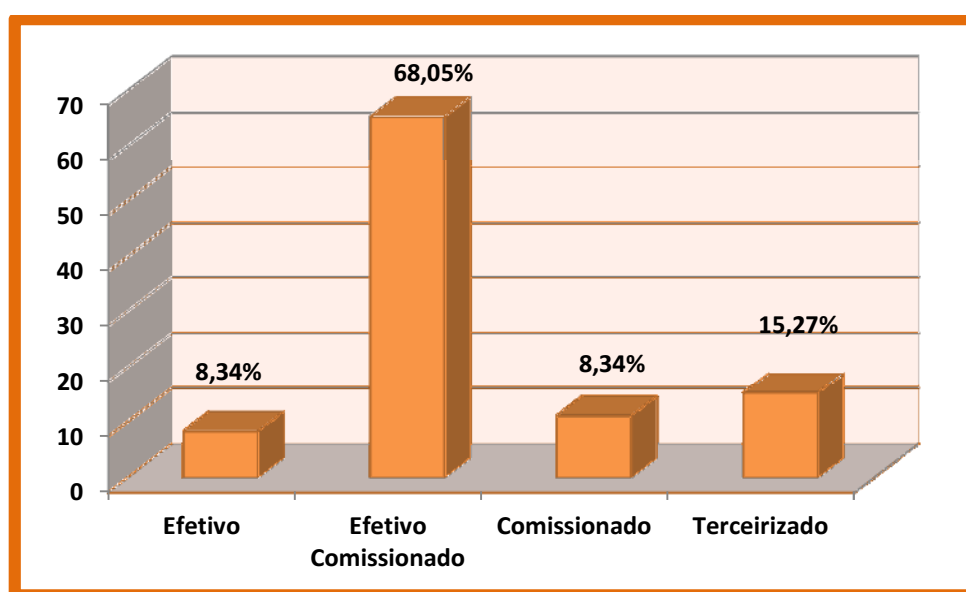
**Gráfico 3 – Distribuição dos pesquisados de acordo a faixa etária.**



Fonte: Pesquisa direta.

No Gráfico 4, apresenta-se o percentual de servidores ocupantes de função comissionada em órgãos de origem. Notam-se, nesse gráfico que 68,05% são servidores efetivos comissionados e 15,27% são terceirizados, nota-se que é uma responsabilidade preponderante advindas dos servidores efetivos comissionados.

**Gráfico 4 – Distribuição dos pesquisados de acordo a posição administrativa.**



Fonte: Pesquisa direta.



Quanto à origem institucional dos participantes externos, observou-se que os servidores eram provenientes de aproximadamente 64 organizações do serviço público estadual, com os quais a Corregedoria Geral do Estado mantém constante monitoramento. A amostra de participantes do programa de formação de ouvidores em termos de origem institucional está centrada no atendimento tanto na administração direta quanto indireta. Retirando-se os casos de participações repetidas em treinamentos e considerando-se apenas a participação contínua dos ouvidores coordenadores componentes entre os 34 órgãos da administração direta (Secretarias e vinculadas) e 30 da administração indireta (13 Autarquias, 7 Fundações, 2 Empresas públicas, 8 Sociedade de Economia Mista). Esse quantitativo representa que durante o programa frequentaram 795 cursistas entre servidores públicos da administração direta (47,54%), entidades externas (29,94%), participantes com ofício (12,58%) e aqueles não informados (9,94%), mesmo que se repetindo no transcorrer do programa nos anos em que ocorreram as capacitações. Veja a Tabela resumo:

**Tabela 3 - Resumo representativo de desempenho.**

Estadual			Entidade externa			Participante com Ofício			Não informado			Total
378			238			100			79			795
S	I	J	S	I	J	S	I	J	S	I	J	
306	69	3	182	55	1	78	22	0	71	8	0	

Fonte: Sistema Capacit-Seplag-EGPCE.

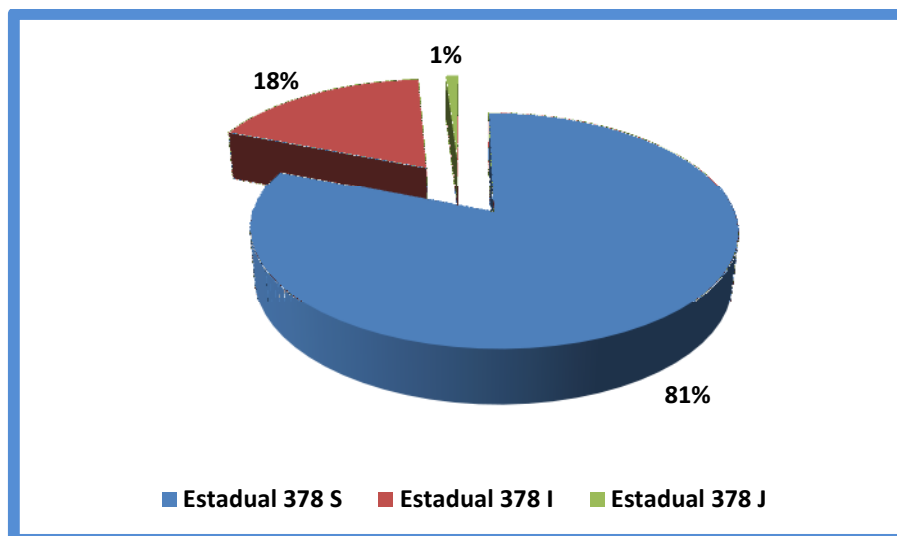
Nesse quantitativo, partindo da definição em que Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 424) conceitua as variáveis em cinco categorias: repertório de entrada, sócio demográficos, psicossociais, motivacionais e cognitivo-comportamentais.

Estão baseadas no modelo *Impact*, segundo o qual as características da clientela são compostas por variáveis motivacionais, cognitivas, demográficas e funcionais dos participantes de treinamento. E para o modelo MAIS convém apresentar as características de clientela que envolve os fatores físicos e sociais (componentes insumos), bem como aos estados comportamentais associados aos participantes (componente necessidades), anteriores à realização da ação educacional, que podem afetar seus resultados (ABBAD, 1999).

Nessa perspectiva, os cursistas durante o programa alcançaram através de participação contínua em que ocorriam as capacitações no sentido de alcançar o rendimento de participação entre **(S)satisfatório**, **(I)insatisfatório** e **(J)ausências**

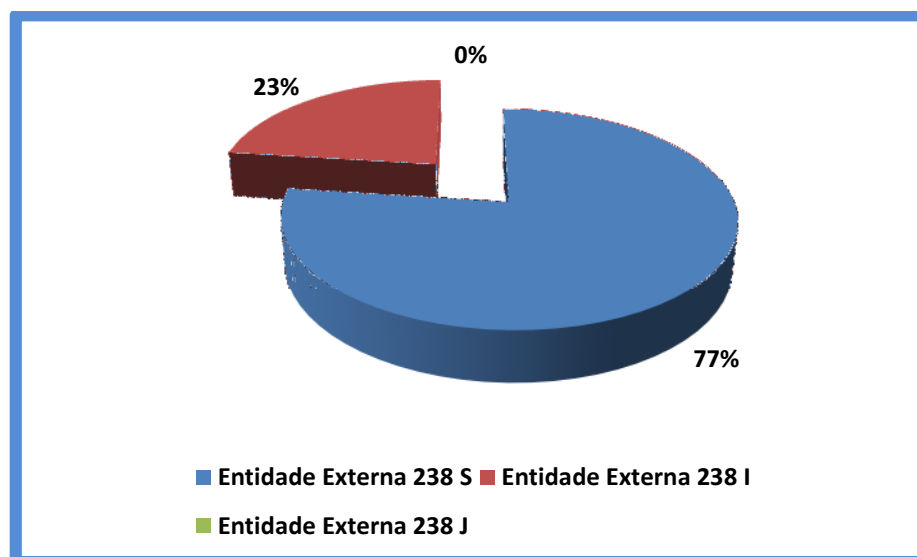
**justificadas**, assim nos Gráficos 5, 6, 7 e 8, onde demonstram por categoria da clientela registrada no Sistema CAPACIT – SEPLAG – EG resumo da participação segundo seu desempenho:

**Gráfico 5 – Relatório de desempenho (Insatisfatório)**

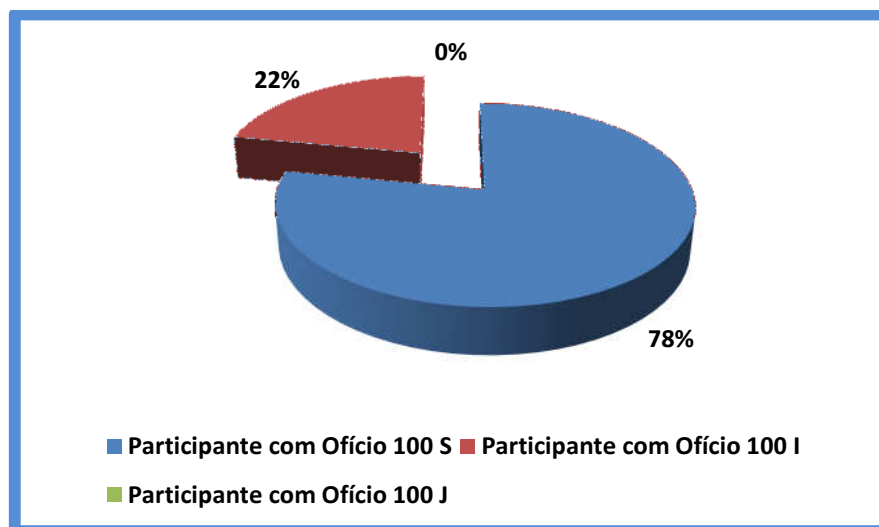


Fonte: Pesquisa direta.

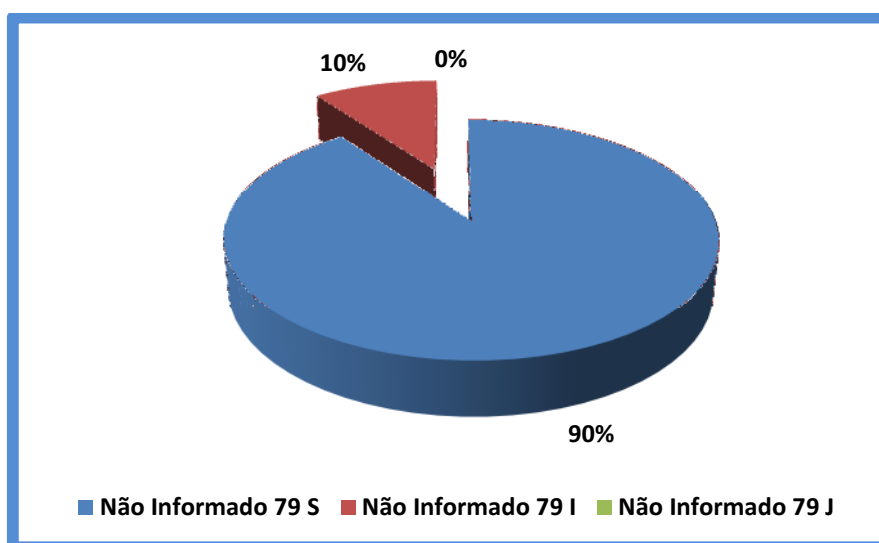
**Gráfico 6 – Relatório de desempenho (Justificado)**



Fonte: Pesquisa direta.

**Gráfico 7 – Relatório de desempenho (Satisfatório)**

Fonte: Pesquisa direta.

**Gráfico 8 – Relatório de desempenho (Não informado)**

Fonte: Pesquisa direta.

E ao final de cada curso relatam através da avaliação de reação sua satisfação em relação aos cursos ministrados, dando sua opinião sobre: instrutoria (domínio dos conteúdos, clareza na apresentação dos conteúdos e interação como participantes); conteúdo (aplicabilidade na área de trabalho, carga horária); local do evento (infraestrutura do espaço físico e acesso ao local); aspectos gerais (comunicação, divulgação e inscrição); material didático; respeito aos horários (de início, término e intervalos) e seus conhecimentos sobre os temas abordados (antes do curso e depois

do curso).

### 6.1.3 Análise fatorial para o 1º bloco dos questionários

Para aplicação das Equações Estruturais recomenda-se a utilização de 3 a 7 fatores explicativos para as variáveis latentes. O bloco 1 pertencente ao 1º questionário contem 12 questões, portanto 12 fatores explicativos da variável latente “Suporte”. Como uma quantidade de fatores acima de 7 não é recomendado, optou-se por reduzir dimensões através da análise fatorial. Tal técnica reduziu de 12 para 3 fatores conforme resultados abaixo. Os demais blocos dos questionários possuem até 6(seis) questões, o que não sugere a aplicação de análise fatorial.

A análise fatorial (AF) reduz o conjunto inicial de variáveis por outro de menor número denominada de fatores, de modo a identificar as dimensões latentes destas variáveis, visando uma interpretação mais compreensível segundo direções comuns (AAKER *et al.*, 2001).

Utilizou-se o método dos componentes principais e o critério VARIMAX, que maximiza a variância entre os fatores, para a rotação das matrizes fatoriais.

Na tabela 4 tem-se a média e o desvio padrão de cada pergunta do primeiro bloco indicando uniformidade, pelas proximidades dos valores nas respostas de uma escala de 0 a 4 com 72 respondentes.

**Tabela 4- Estatística descritiva.**

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Obs.</b>
Questão 1.1	3,46	0,804	72
Questão 1.2	3,47	0,949	72
Questão 1.3	3,50	0,872	72
Questão 1.4	3,44	0,690	72
Questão 1.5	3,47	0,787	72
Questão 1.6	3,18	0,828	72
Questão 1.7	3,56	0,579	72
Questão 1.8	3,56	0,669	72
Questão 1.9	3,24	0,864	72
Questão 1.10	3,36	0,737	72
Questão 1.11	2,97	1,150	72
Questão 1.12	3,19	0,944	72

Fonte: Pesquisa direta.

A matriz de correlação indicada na tabela 5, com seus níveis de significâncias, demonstra que as perguntas deste primeiro bloco têm um forte relacionamento e dizem respeito ao provimento de suporte para realização dos treinamentos para os ouvidores.

**Tabela 5 -Matriz de correlação.**

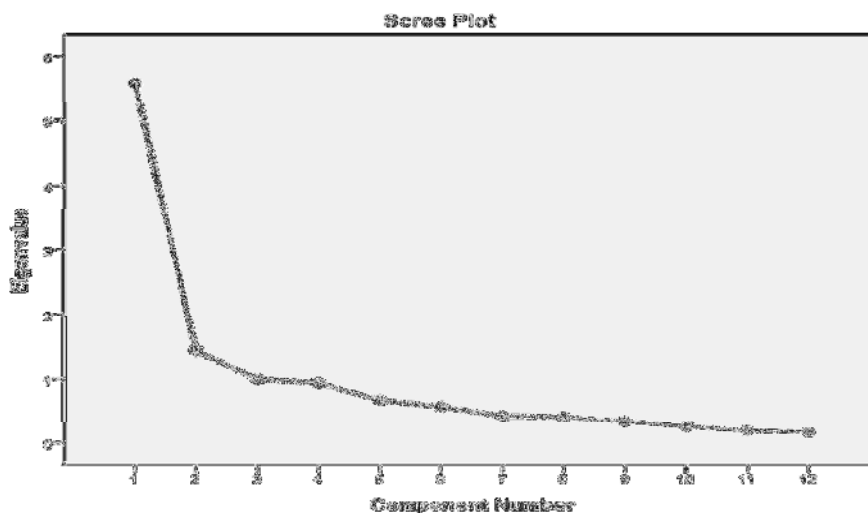
		Q. 1.1	Q. 1.2	Q. 1.3	Q. 1.4	Q. 1.5	Q. 1.6	Q. 1.7	Q. 1.8	Q. 1.9	Q. 1.10	Q. 1.11	Q. 1.12
C O R R E L A Ç Ã O	Q. 1.1	1,000	,599	,492	,466	,700	,488	,414	,279	,674	,382	,410	-,063
	Q. 1.2	,599	1,000	,306	,428	,584	,356	,182	,224	,532	,276	,386	-,072
	Q. 1.3	,492	,306	1,000	,515	,411	,400	,335	,410	,421	,285	,365	,034
	Q.1.4	,466	,428	,515	1,000	,464	,598	,502	,526	,460	,234	,424	,103
	Q.1.5	,700	,584	,411	,464	1,000	,494	,375	,351	,745	,624	,528	-,087
	Q. 1.6	,488	,356	,400	,598	,494	1,000	,581	,605	,629	,515	,390	,207
	Q. 1.7	,414	,182	,335	,502	,375	,581	1,000	,647	,382	,381	,235	,057
	Q.1.8	,279	,224	,410	,526	,351	,605	,647	1,000	,477	,473	,350	,072
	Q. 1.9	,674	,532	,421	,460	,745	,629	,382	,477	1,000	,594	,559	-,109
	Q. 1.10	,382	,276	,285	,234	,624	,515	,381	,473	,594	1,000	,477	,080
	Q. 1.11	,410	,386	,365	,424	,528	,390	,235	,350	,559	,477	1,000	,122
	Q. 1.12	-,063	-,072	,034	,103	-,087	,207	,057	,072	-,109	,080	,122	1,000
S I G	Q. 1.1		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,000	,000	,298
	Q. 1.2	,000		,004	,000	,000	,001	,063	,029	,000	,009	,000	,273
	Q. 1.3	,000	,004		,000	,000	,000	,002	,000	,000	,008	,001	,388
	Q.1.4	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,024	,000	,194
	Q.1.5	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,001	,000	,000	,000	,233
	Q. 1.6	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,041
	Q. 1.7	,000	,063	,002	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,023	,316
	Q.1.8	,009	,029	,000	,000	,001	,000	,000		,000	,000	,001	,274
	Q. 1.9	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,181
	Q. 1.10	,000	,009	,008	,024	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,253
	Q. 1.11	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,023	,001	,000	,000		,154
	Q. 1.12	,298	,273	,388	,194	,233	,041	,316	,274	,181	,253	,154	

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

As análises exploratórias mostraram que a matriz de dados era fatorável Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,844) e indicaram uma estrutura com 12(doze) fatores correlacionais entre si, que foram reduzidos a 3 fatores, que explicam 66,93% da variância cumulativa das respostas dos participantes. A inspeção do “*screeplot*” e a análise semântica dessas escalas mostraram que de fato, têm-se três fatores

interpretativos, conforme Gráfico 9:

**Gráfico 9 – Fatores interpretativos.**



Fonte: Pesquisa direta.

E a partir do processo de análise fatorial durante a investigação da fatorialidade da matriz de covariância, foram analisadas as quantidades de correlações bivariadas da matriz com valores acima de 0,80, cujo índice de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) está sendo explicada pela proporção de variância dos itens e explicada por variáveis latentes, seu valor pode variar de zero a um. Valores iguais ou próximos a zero indicam que a soma das correlações parciais dos itens avaliados é bastante alta em relação à soma das correlações totais. Nesses casos, possivelmente a análise fatorial será inapropriada (PASQUALI, 1999).

Como regra para interpretação dos índices de KMO, valores menores que 0,5 são considerados inaceitáveis, valores entre 0,5 e 0,7 são considerados medíocres; valores entre 0,7 e 0,8 são considerados bons; valores maiores que 0,8 e 0,9 são considerados ótimos e excelentes, respectivamente. No caso desta pesquisa os valores são considerados excelentes como determinante da matriz (HUTCHESON; SOFRONIOU, 1999).

No caso do teste de esfericidade de Bartlett, por sua vez, avalia em que medida a matriz de (co) variância é similar a uma matriz-identidade (os elementos da diagonal principal têm valor igual a um, e os demais elementos da matriz são aproximadamente zero, ou seja, não apresentam correlações entre si (FIELD, 2005).

Segundo Hair Júnior *et al.* (2005), esse teste avalia, também, a significância geral de todas as correlações em uma matriz de dados.

Valores dos testes de Esfericidade de Bartlett com níveis de significância  $<0,05$  indicam que a matriz é fatorável rejeitando a hipótese nula de que a matriz de dados é similar a uma matriz-identidade (TABACHNICK; FIDELL, 2007).

Em geral, os resultados dos testes KMO e de esfericidade de Bartlett tendem a ser uniformes, aceitando ou negando a possibilidade de fatoração da matriz de dados, conclui-se nessa pesquisa que as variáveis estão correlacionadas significativamente (DZIUBAN; SHIRKEY, 1974).

A adequação da amostra foi verificada por meio do índice KMO, que indica a aplicação da análise fatorial exploratória para o conjunto de dados em que as variáveis representativas das comparações entre os coeficientes de correlação simples e parciais, indicam a tendência por ter estimativas elevadas quando atendidas os pressupostos da análise fatorial. Nessa pesquisa indicou que o índice KMO está adequado para o maior compartilhamento de um fator em comum entre as variáveis que integram a matriz. No caso da Esfericidade de Bartlett não apresentam correlações entre si, dessa forma testa a hipótese da matriz das correlações ser a matriz identidade (isto é, as variáveis serem não correlacionadas), assim provadas com a distribuição de Qui-Quadrado, portanto, na pesquisa está associado um *p-value* de 0,000 o que apresenta a aceitação da matriz das correlações na população ser a identidade.

No caso da Comunalidade existe a proporção de variância comum presente numa variável e saber o quanto de variância dos nossos dados é variância comum. Todavia, a única maneira de sabermos a extensão da variância comum é reduzir as variáveis em dimensões. Desse modo, na análise dos componentes principais utiliza-se a variância total e assume-se que a comunalidade de cada variável é 1, transpondo os dados originais em componentes lineares constituintes. Na análise de fatores principais apenas a variância comum é usada e vários métodos de estimação das comunalidades podem ser usados – comumente se utiliza o quadrado da correlação múltipla de cada variável com todas as outras. Para os fatores extraídos, a percentagem de variância explicada pelos fatores comuns é superior a 50% para todas as variáveis, exceto para questão 1.3, o que não compromete a análise fatorial, conforme Tabela 6:

**Tabela 6 – Estimação das comunalidades.**

<i>Comunalidades</i>		
	<i>Início</i>	<i>Extração</i>
Questão 1.1	1,000	,699
Questão 1.2	1,000	,593
Questão 1.3	1,000	,423
Questão 1.4	1,000	,603
Questão 1.5	1,000	,797
Questão 1.6	1,000	,717
Questão 1.7	1,000	,732
Questão 1.8	1,000	,733
Questão 1.9	1,000	,771
Questão 1.10	1,000	,563
Questão 1.11	1,000	,609
Questão 1.12	1,000	,793

*Método de Extração: Análise de Componente Principal*

Fonte: Pesquisa direta.

Em seguida o SPSS mostra a tabela 4 de variância total explicada, com os autovalores (“*eigenvalues*”) correspondentes a cada fator. Nessa tabela as 72 observações são apresentados com seus autovalores iniciais, após extração e após rotação. Nas colunas de autovalores iniciais são mostrados os autovalores, o percentual da variância que os fatores são capazes de explicar, e o percentual de variância explicada acumulado em cada fator. Nas três colunas seguintes, os valores dos fatores mantidos na análise após a extração são apenas repetidos e os valores dos fatores excluídos são omitidos. Na última coluna encontram-se os autovalores dos fatores após rotação. A rotação aperfeiçoa a estrutura fatorial e, como consequência, a importância relativa dos fatores remanescentes é equalizada.

Observa-se através da Tabela 7, que os autovalores são decrescentes, onde os 3 primeiros fatores respondem por 66,930% da variância total. Pela ordem de extração foram divididos em 3 fatores, que conseguem explicar aproximadamente 70% da variação total existente na estrutura dos dados.



**Tabela 7 – Variância explicada.**

<i>Total de Variância Explicada</i>									
<i>Componente</i>	<i>Eigenvalores Iniciais</i>			<i>Extração das Somas Qui-quadrados</i>			<i>Rotação das Somas dos Qui-quadrados</i>		
	Total	% de Variância	Cumulativo %	Total	% de Variância	Cumulativo %	Total	% de Variância	Cumulativo %
1	5,593	46,610	46,610	5,593	46,610	46,610	3,766	31,386	31,386
2	1,435	11,956	58,566	1,435	11,956	58,566	3,096	25,799	57,184
3	1,004	8,364	66,930	1,004	8,364	66,930	1,169	9,746	66,930
4	,940	7,835	74,764						
5	,674	5,619	80,384						
6	,573	4,773	85,157						
7	,431	3,591	88,748						
8	,406	3,385	92,133						
9	,336	2,797	94,930						
10	,254	2,119	97,049						
11	,192	1,604	98,652						
12	,162	1,348	100,000						

*Método de Extração: Análise do Componente Principal.*

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se para o quarto fator um baixo autovalor (0,940), que em relação ao valor 1,0 do critério da raiz latente inviabiliza sua inclusão, dessa forma os 3 (três) fatores retidos representam 66,93% das variâncias das 12 variáveis.

Na Tabela 8 tem a matriz ortogonal utilizada para realizar a rotação dos fatores.

**Tabela 8 – Matriz de transformação dos componentes.**

<b>Componente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1	,755	,649	,090
2	-,583	,602	,546
3	,301	-,465	,833

*Método de Extração: Análise do Componente Principal.*

*Método de Rotação: Varimax com Normalização Kaiser.*

Fonte: Pesquisa direta.

No que concerne à rotação ortogonal, os eixos que representam os componentes (ou fatores), são rotacionados de forma perpendicular entre si (isto é, 90°). Nos métodos de rotação ortogonal, a intenção é que os fatores (componentes) não sejam correlacionados entre si.

Na Tabela 9 tem-se as cargas dos fatores que definem os pesos de cada pergunta nos 3 fatores remanescentes. Os três fatores serão adotados nas equações estruturais delineadas na próxima seção na variável latente denominada Suporte.

**Tabela 9 – Matriz de rotação dos componentes.**

<i>Matriz de Componente Rotacional</i>			
	<i>Componente</i>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Questão 1.1	,749	,327	-,175
Questão 1.2	,742	,118	-,167
Questão 1.3	,382	,522	-,062
Questão 1.4	,351	,692	,012
Questão 1.5	,852	,265	-,026
Questão 1.6	,405	,697	,258
Questão 1.7	,113	,848	,010
Questão 1.8	,166	,829	,134
Questão 1.9	,796	,371	-,013
Questão 1.10	,595	,298	,348
Questão 1.11	,676	,172	,350
Questão 1.12	-,101	,068	,882

*Método de Extração: Análise Principal do Componente*

*Método de Rotação: Varimax com Normalização Kaiser.*

*a. Rotação convergida em 5 iterações.*

Fonte: Pesquisa direta.

#### 6.1.4 Modelagem de equações estruturais

A modelagem de equações estruturais (*Structural Equation Modeling – SEM*) segundo Hair Júnior *et al.* (2005, p.470):

Engloba uma família inteira de modelos conhecida por muitos nomes, entre eles análise de estrutura de covariância, análise de variável latente, análise fatorial confirmatória, ou simplesmente análise LISREL (o nome de um dos mais populares pacotes computacionais).

A vantagem dessa modelagem é que é possível identificar a relação causal com seu uso, pois dá a possibilidade de investigar variáveis preditoras em relação às variáveis de critério, assim segundo esses autores, o pesquisador baseia-se em teoria, experiência prévia e nos objetivos da pesquisa, para distinguir quais variáveis independentes preveem cada variável dependente. E acrescenta que o modelo estrutural expressa essas relações entre variáveis independentes e dependentes, mesmo quando uma variável dependente se torna independente em outras relações.

Nessa concepção de modelo o SEM está acomodado sobre múltiplas variáveis dependentes – análise multivariada de variância e correlação canônica – no sentido de que elas permitem apenas uma relação entre variáveis dependentes e independentes, e para uma análise com a aplicação da SEM as medidas de cada variável conceitual deverão ser confiáveis.

Assim a variável latente segundo Hair Júnior *et al.* (2005, p.470) está centrado como um conceito teorizado e não observado que pode apenas ser aproximado por variáveis observáveis ou mensuráveis, mas de melhoramento da estimativa estatística em que é medido o nível de confiabilidade cujo grau a variável independente está livre de erro, ou seja, o grau de erro de mensuração afeta a estimativa do que é verdadeiro do coeficiente estrutural.

Portanto, para Hair Júnior *et al.* (2005, p.471):

A modelagem de equações estruturais fornece ao pesquisador a habilidade de acomodar múltiplas relações de dependência inter-relacionadas em um só modelo. Sua analogia mais próxima é a regressão múltipla, a qual pode estimar uma única relação (equação).

Nessa estrutura, a SEM deve estar composta de múltiplas relações representada por um conjunto de variáveis atrelado a um conceito que beneficia os múltiplos indicadores e demonstrado através de um diagrama, assim descrito para retratar as relações interdependentes representados pictoricamente pelas relações chamadas de diagramas de caminhos. Segundo Hair Júnior *et al.* (2005, p.472):

Setores retilíneos descrevem o impacto de variáveis independentes sobre variáveis dependentes e setas curvilíneas descrevem a correlação entre variáveis, exatamente como multicolinearidades em regressão múltipla. E acrescentam que o propósito do diagrama de caminhos serve de base para a análise de caminho, o procedimento para estimação empírica da força de cada relação (caminhos) representada no diagrama de caminhos. A análise

de caminhos calcula a força das relações usando apenas uma matriz de correlação ou covariância como entrada. A correlação simples (bivariada) entre duas variáveis quaisquer pode ser representada como a soma dos caminhos compostos conectando esses pontos.

Dessa forma, a construção da análise de caminhos calcula a força das relações usando apenas uma matriz de correlação ou covariância como entrada. No caso do processo de modelagem a análise está convergente à existência de dados para cada variável de modelos mensurados por escalas de intervalo, no entanto, é necessário de um modelo, pra isso, há ajustes ou desenvolver com pouca generalização, a necessidade de justificativa teórica, no sentido de confirmação das variáveis orientada por uma teoria do que por resultados empíricos.

O diagrama de modelagem deve está restrito aos constructos que podem ser exógenos ou endógenos. Cada constructo endógeno constitui uma variável dependente nas equações estruturais, para isso, na medida de modelos estruturais é prudente identificar o tamanho da matriz de covariância ou de correlação relativamente ao número de coeficientes estimados, onde o grau de liberdade pode ser calculado pela equação:

$$df = \frac{1}{2} [(p+q) (p+q+1)] - t$$

Onde:

p: nr. de indicadores endógenos

q: nr. de indicadores exógenos

t: nr. De coeficientes estimados no modelo proposto

**Tabela 10 – Contagem das variáveis dos modelos.**

<b>Contagem das Variáveis</b>	<b>Modelo 1</b>	<b>Modelo2</b>
<i>Número de variáveis em seu modelo</i>	76	76
<i>Número de variáveis observadas</i>	34	34
<i>Número de variáveis observadas</i>	42	42
<i>Número de variáveis exógena</i>	39	38
<i>Número de variáveis endógenas</i>	37	38

Fonte: Pesquisa direta.

Nessa perspectiva, todas as variáveis no modelo são listadas aqui classificadas como fatores observados e não observados, como também endógenas e exógenas. A Tabela 10 demonstrada acima mostra o número de variáveis em cada categoria, tais como, o total de número de variáveis no modelo.

O modelo I, inicialmente proposto, considera que o Planejamento (Variável latente explicada pelos fatores Q 3.1 a Q 3.5) das atividades tem um impacto positivo sobre as atividades que resultam em Apoio Gerencial (Variável latente explicada pelos fatores Q 2.1 a Q 2.6). Este impacto sugere que o planejamento, ou seja, coordenar todas as ações para consecução dos objetivos irá facilitar a atuação dos gerentes, que conseqüentemente irão promover o apoio necessário para a condução das atividades dos ouvidores. Na sequência, o Modelo I sugere ainda que a variável latente Apoio Gerencial influencia os atributos relacionados à Aplicação dos conhecimentos apreendidos (Variável latente explica pelos fatores Apl.1 a Apl. 3) por parte dos ouvidores.

Por outro lado, a variável latente Aplicação é explicada pelas variáveis: Suporte, Aprendizagem Contínua, Autonomia e Inovação (Variáveis latentes explicadas pelos fatores Q 4.1 a Q 4.3, Q 6.1 a Q 6.5, Q 7.1 a Q 7.5. e Q 5.1 a Q 5.4, respectivamente). Pressupõe-se que o aprendizado será aplicado pelos ouvidores à medida que o suporte logístico é oferecido; implanta-se uma cultura de aprendizagem continuada, a partir dos conhecimentos adquiridos e das experiências vividas; a gerência delega autonomia para a atuação dos ouvidores; e por fim uma cultura de novas ideias e formas de fazer são implementadas.

Finalmente, o modelo I espera que dadas às relações simultâneas citadas, a variável latente Aplicação dos conhecimentos irá resultar em satisfação por parte dos clientes atendidos. Para constatação do modelo I aplicou-se o método de equações estruturais que estima os coeficientes ou impactos das variáveis escolhidas, conforme tabelas subsequentes.

**Tabela 11 – Coeficiente das variáveis latentes.**

Variável Dependente		Variável Independente	Estimate	S.E.	C.R.	P
Apoio Gerencial	<---	Planejamento	0,482	0,139	3,464	***
Aplicação	<---	Apoio Gerencial	0,255	0,18	1,421	0,155
Aplicação	<---	Suporte	-0,272	0,227	-1,2	0,230
Aplicação	<---	Aprendizagem contínua	-0,084	0,056	-1,484	0,138
Aplicação	<---	Autonomia	-0,023	0,033	-0,685	0,493
Aplicação	<---	Inovação	0,268	0,182	1,471	0,141
Satisfação	<---	Aplicação	0,008	0,489	0,016	0,987

Fonte: Pesquisa direta.

Exceto para o impacto da variável do Planejamento sobre o Apoio Gerencial com coeficiente 0,482 ao nível de significância de 1%, os demais impactos não descartam a hipótese nula de que o coeficiente é estatisticamente igual à zero, portanto não sugerindo quaisquer influencia estatística das respectivas variáveis latentes sobre a variável Aplicação.

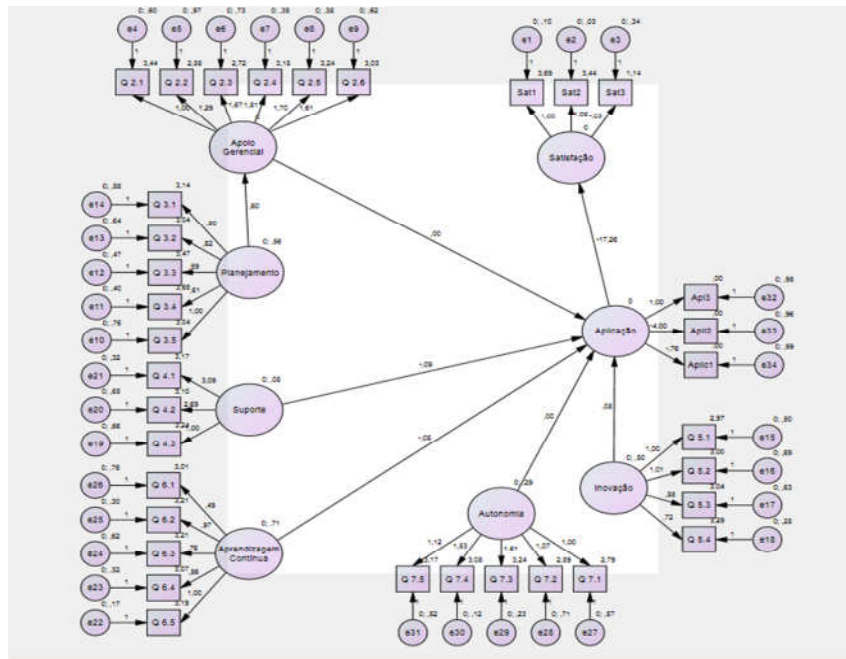
Neste caso o modelo I não está amparado por significância dos coeficientes que mensuram os impactos das variáveis latentes especificadas, principalmente quanto a variável aplicação sobre Satisfação. A Tabela 11 identifica os estimadores e suas significâncias dos fatores explicativos das variáveis latentes. Não se descarta a hipótese nula, que considera que os coeficientes dos fatores são iguais à zero para as variáveis latentes: Satisfação, Suporte e Aplicação. Os fatores das demais variáveis latentes apresentam significância de 1%, aceitando a hipótese nula que os estimadores são estatisticamente diferentes de zero, causando, portanto um efeito explicativo relevante.

**Tabela 12 – Coeficiente dos fatores.**

Fatores		Variáveis Latentes	Estimate	S.E.	C.R.	P
Satisfação_1	<---	Satisfação	1			
Satisfação_2	<---	Satisfação	-46,508	2934,905	-0,016	0,987
Satisfação_3	<---	Satisfação	-133,491	8422,333	-0,016	0,987
Questão 2.2	<---	Apoio Gerencial	1,424	0,489	2,913	0,004
Questão 2.3	<---	Apoio Gerencial	1,883	0,562	3,351	***
Questão 2.4	<---	Apoio Gerencial	1,94	0,547	3,547	***
Questão 2.5	<---	Apoio Gerencial	1,789	0,514	3,479	***
Questão 3.5	<---	Planejamento	1			
Questão 3.4	<---	Planejamento	0,63	0,123	5,129	***
Questão 3.3	<---	Planejamento	0,598	0,127	4,693	***
Questão 3.2	<---	Planejamento	0,799	0,157	5,079	***
Questão 3.1	<---	Planejamento	0,79	0,173	4,567	***
Questão 5.1	<---	Inovação	1			
Questão 5.2	<---	Inovação	1,761	0,415	4,244	***
Questão 5.3	<---	Inovação	1,482	0,361	4,099	***
Questão 5.4	<---	Inovação	0,931	0,245	3,802	***
Questão 4.3	<---	Suporte	1			
Questão 4.2	<---	Suporte	3,523	1,802	1,955	0,051
Questão 4.1	<---	Suporte	24,831	49,541	0,501	0,616
Questão 6.5	<---	Aprendizagem contínua	1			
Questão 6.4	<---	Aprendizagem contínua	0,851	0,098	8,655	***
Questão 6.3	<---	Aprendizagem contínua	0,705	0,125	5,621	***
Questão 6.2	<---	Aprendizagem contínua	0,944	0,103	9,135	***
Questão 6.1	<---	Aprendizagem contínua	0,431	0,131	3,291	0,001
Questão 7.1	<---	Autonomia	1			
Questão 7.2	<---	Autonomia	1,068	0,272	3,925	***
Questão 7.3	<---	Autonomia	1,618	0,309	5,235	***
Questão 7.4	<---	Autonomia	1,538	0,289	5,315	***
Questão 7.5	<---	Autonomia	1,124	0,26	4,319	***
FAC3_1	<---	Aplicação	1			
FAC2_1	<---	Aplicação	0,903	0,864	1,045	0,296
FAC1_1	<---	Aplicação	5,333	3,443	1,549	0,121
Questão 2.6	<---	Apoio Gerencial	1,837	0,54	3,4	***
Questão 2.1	<---	Apoio Gerencial	1			

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12 - Modelo I.



Fonte: Dados da pesquisa

O modelo II, que considera interações alternativa, parte do pressuposto que a Satisfação do cliente (variável latente explicada pelos fatores Sat 1 e Sat 2) é explicada por Aprendizagem Contínua e Autonomia (Variáveis latentes explicadas pelos fatores Q 6.1 a Q 6.4 e Q 7.1 a Q 7.5). O impacto da aprendizagem contínua e Autonomia na Satisfação do cliente é de 0,571 e -0,616 ao nível de 1% e 10%, demonstrando que quanto maior a cultura da aprendizagem contínua maior será a satisfação do cliente. Contrariamente, o efeito da autonomia sobre a satisfação do cliente foi negativo, demonstrando que a satisfação do cliente será maior quanto menor for a autonomia, sugerindo que os ouvidores deverão se basear em procedimentos e regras preestabelecidas em primeiro plano.

Na sequência, o Modelo II sugere ainda que a variável latente Planejamento se relaciona positivamente, ao nível de 1% com a variável latente Inovação, oferecendo indícios que com ações planejadas e bem articuladas a equipe conduzirá os resultados para um processo sempre criativo e inovador. As demais variáveis latentes apresentam seus impactos ao nível de significância de 10% informando maior relevância do que o Modelo 1 que não apresentou significância para os impactos da maioria das variáveis.



**Tabela 13 – Coeficiente das variáveis latentes.**

Variável Dependente		Variável Independente	Estimate	S.E.	C.R.	P
Inovação	<---	Planejamento	1,097	0,245	4,481	***
Apoio Gerencial	<---	Inovação	0,29	0,156	1,861	0,063
Autonomia	<---	Apoio Gerencial	2,728	1,497	1,822	0,068
Satisfação	<---	Aprendizagem Contínua	<u>0,571</u>	0,223	2,564	0,01
Satisfação	<---	Autonomia	-0,616	0,326	-1,889	0,059

Fonte: Dados da pesquisa

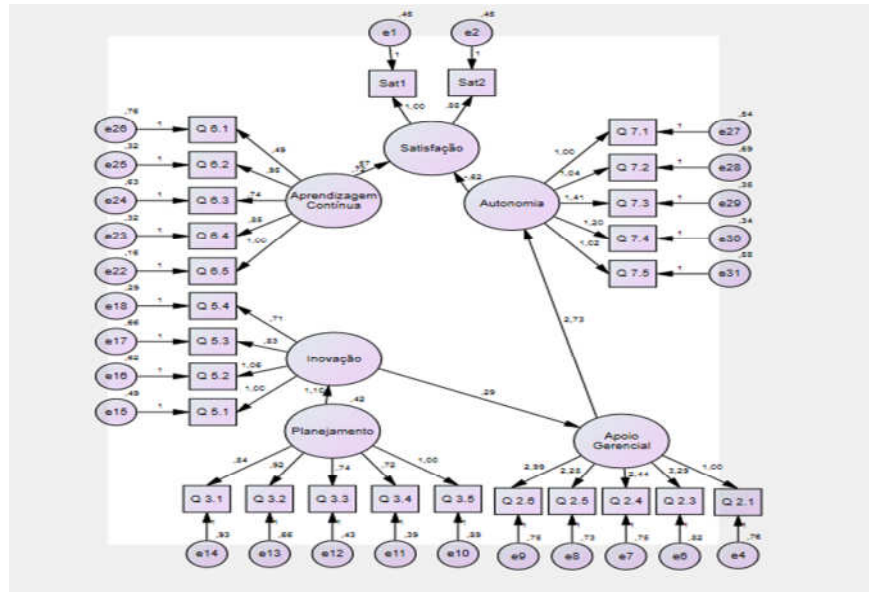
Ademais, a Tabela 14, contendo os estimadores e significâncias dos fatores sobre as variáveis latentes, demonstra significância de 1% para todos os impactos, o que contribuiu para um melhor efeito explicativo das variáveis que explicam a satisfação dos clientes, quando o modelo II é considerado.

**Tabela 14 – Coeficiente dos fatores.**

Fatores		Variáveis Latentes	Estimate	S.E.	C.R.	P
Satisfação_1	<---	Satisfação	1			
Satisfação_2	<---	Satisfação	0,877	0,318	2,754	0,006
Questão 2.3	<---	Apoio Gerencial	3,288	1,792	1,835	0,066
Questão 2.4	<---	Apoio Gerencial	2,436	1,35	1,805	0,071
Questão 2.5	<---	Apoio Gerencial	2,278	1,27	1,793	0,073
Questão 3.5	<---	Planejamento	1			
Questão 3.4	<---	Planejamento	0,724	0,175	4,146	***
Questão 3.3	<---	Planejamento	0,745	0,183	4,062	***
Questão 3.2	<---	Planejamento	0,916	0,225	4,079	***
Questão 3.1	<---	Planejamento	0,835	0,235	3,562	***
Questão 5.1	<---	Inovação	1			
Questão 5.2	<---	Inovação	1,061	0,19	5,583	***
Questão 5.3	<---	Inovação	0,829	0,177	4,69	***
Questão 5.4	<---	Inovação	0,706	0,128	5,503	***
Questão 6.5	<---	Aprendizagem Contínua	1			
Questão 6.4	<---	Aprendizagem Contínua	0,854	0,101	8,494	***
Questão 6.3	<---	Aprendizagem Contínua	0,744	0,132	5,636	***
Questão 6.2	<---	Aprendizagem Contínua	0,952	0,105	9,064	***
Questão 6.1	<---	Aprendizagem Contínua	0,485	0,141	3,433	***
Questão 7.1	<---	Autonomia	1			
Questão 7.2	<---	Autonomia	1,044	0,241	4,336	***
Questão 7.3	<---	Autonomia	1,406	0,269	5,222	***
Questão 7.4	<---	Autonomia	1,197	0,236	5,081	***
Questão 7.5	<---	Autonomia	1,021	0,238	4,292	***
Questão 2.6	<---	Apoio Gerencial	2,992	1,632	1,833	0,067
Questão 2.1	<---	Apoio Gerencial	1			

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13 - Modelo II.



Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 15 informa o diagnóstico geral dos dois modelos e oferece subsídios relevantes para aceitar o Modelo II em detrimento do Modelo I, conforme veremos nos comentários dos parâmetros a seguir:

Tabela 15– Medidas de avaliação da qualidade de ajustamento do modelo.

Medida	Recomendação	Modelo 1	Modelo 2
$\chi^2_p$	Baixo	1504,613	973,333
$df_p$	Alto	523	298
Valor p	Alto	0,000	0,000
$\chi^2_p/df_p$	Baixo	2,76	3,26
GFI	Superior a 0,9	0,470	0,503
AGFI	Superior a 0,9	0,397	0,414
RMR	Baixo	0,271	0,245
PGFI	Alto	0,413	0,427
AIC	Baixo	1648,613	1079,333
CAIC	Baixo	1884,533	1252,997

Fonte: dados da pesquisa

O teste do Qui-quadrado se apresentou muito elevado, resultando no *p-value* praticamente nulo, conduzindo à rejeição da hipótese nula de igualdade das matrizes de covariâncias (amostral e estimada). Espera-se aceitar a hipótese nula, entretanto este teste isoladamente não representa uma medida adequada, porque é sensível ao tamanho da amostra.

Os valores dos parâmetros GFI e AGFI não alcançaram o patamar desejável de 0,9, mas se aproximaram deste valor para o modelo escolhido (2), o que sugere a qualidade de ajustamento absoluto do modelo aceitável. As medidas de ajustamento absoluto apresentaram valores melhores para o modelo II, do que para o modelo I, corroborando com a escolha do referido modelo.

Quanto às medidas de ajustamento parcimonioso, o modelo II apresenta-se mais parcimonioso do que o modelo I com valor mais alto para o *Parcimony Goodness of Fit Index* (PGFI) e mais baixo para o *Akaike Information Criterion* (AIC) e *Consistent Akaike Information Criterion* (CAIC), igualmente corroborando para a escolha do Modelo II.

O modelo II, escolhido a partir dos parâmetros de análise, informa quais fatores influenciam direta e indiretamente a satisfação dos clientes. O ponto de partida para melhoria da qualidade dos serviços é o treinamento para os ouvidores. Entretanto, outras ações e suportes têm importância para consecução de qualidade na prestação de serviço e a consequente satisfação do cliente, que é o principal objetivo desta articulação. O Modelo II constitui-se de parâmetros estatisticamente significativos e dão suporte para amparar a argumentação à cerca dos efeitos alcançados.

A princípio, conclui-se que diretamente a satisfação do cliente é explicada pela menor autonomia dos ouvidores e pela maior atenção que se reserva à aprendizagem contínua. O menor grau de autonomia relacionado ao maior nível de satisfação fundamenta-se ao fato que a ouvidoria deverá agir com menor caráter discricionário, buscando seguir procedimentos e manuais relacionados às boas práticas de atendimento. Um maior grau de atenção ao aprendizado contínuo relacionado a um maior nível de satisfação, diz respeito à preocupação da gestão em estabelecer uma cultura voltada para atração de novas ideias, melhorando processos, produtos e serviços e consequentemente a satisfação dos clientes. As demais variáveis têm uma participação indireta sobre a satisfação do cliente, mas desempenham papel explicativo para a variável autonomia, melhorando o poder global de explicação e desempenho do modelo.

## 6.2 Análise qualitativa

### 6.2.1 Dados dos respondentes (Instrutores e gestores)

A população escolhida como objeto de pesquisa do presente estudo compreende os gestores da administração direta, definidos entre 5 secretarias de governo, uma empresa pública, e dentre outros 5 órgãos vinculados à administração direta, e os instrutores que participaram do programa de capacitação dos ouvidores definidos através do perfil da EGPC. Para melhor entendimento dessa sistemática de coleta de dados, importa descrever o perfil dos entrevistados, segue o seguinte Quadro 20:

**Quadro 20 – Perfil dos entrevistados**

	DADOS ABSOLUTOS		DADOS RELATIVOS (%)	
	SEXO		SEXO	
	M	F	M	F
INSTRUTORES	4	5	44	56
	FAIXA ETÁRIA		FAIXA ETÁRIA	
	30 - 40	1	11	
	41 - 50	2	22	
	51 - 60	6	67	
	GRAU DE INSTRUÇÃO		GRAU DE INSTRUÇÃO	
	Superior – Especialista - 8		89	
	Superior – Mestrado - 1		11	
	TEMPO NO CARGO		TEMPO NO CARGO	
	0 – 5	6	67	
	5 – 10	1	22	
	11 – 15	0	0	
	16 – 20	2	11	
GESTORES	SEXO		SEXO	
	M	F	M	F
	8	3	72	18
	FAIXA ETÁRIA		FAIXA ETÁRIA	
	20 - 30	1	9	
	31 - 40	1	9	
	41 - 50	2	19	
	51 - 60	5	45	
	61 - 70	1	9	
	71 - 80	0	0	
	81 - 90	1	9	

		<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>
		Superior – Especialista - 7	63
		Superior – Mestrado - 4	37
		<b>TEMPO NO CARGO</b>	<b>TEMPO NO CARGO</b>
	0 – 5	5	45
	5 – 10	6	55
	11- 15	0	0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Dentre as características apresentadas podemos destacar que entre os instrutores a predominância do gênero é hegemonicamente feminina, do contrário, nos gestores apresenta uma hegemonia masculina. A faixa etária dos instrutores está centrada numa idade madura entre os 51 e 60 anos, inclusive dos gestores. No tocante ao grau de instrução ambos apresentam alto nível de especialização, pois 89% dos instrutores apresentam o grau instrucional superior com especialização, enquanto que os gestores há um perfil de qualificação mais apurado visto que a titularidade é ascendente. O tempo em que os gestores estão atuando no cargo é importante para verificar o nível de conhecimento que eles possuem em agregar valores às informações que foram colhidas durante as entrevistas que está entre 5 e 10 anos.

Após serem formalmente autorizadas, todas as entrevistas foram gravadas em meio digital para posterior transcrição a fim de facilitar a contextualização dos enunciados no momento da análise dos dados. Ao final, foram obtidas 20 entrevistas que totalizaram 3 horas e 25 minutos, entre gestores 2 horas e 11 minutos e instrutores 1 hora e 14 minutos, perfazendo uma média de 10 minutos cada. A entrevista de menor duração teve 5 minutos e 38 segundos (instrutores) e a mais longa 18 minutos e 41 segundos (gestores) e ocorreram entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2014.

### *6.2.2 Análise de conteúdo com ATLAS/TI versão 7.0*

Para fundamentar a análise qualitativa, a pesquisa está fundamentada sob a metodologia da análise. Dessa forma optou-se pelo ATLAS/TI versão 7.0, pois dá a dimensão de flexibilidade a partir dos dados coletados que viabilizam a instrumentalização com caráter subjetivo, não estruturado e estratégico para a

pesquisa.

Assim, as novas tecnologias têm dado direcionamento com resultados apurados nas pesquisas e facilitar a análise das comunicações, tendo como alternativas em meios informacionais a utilização de mais de vinte e cinco programas para análise qualitativa na atualidade. E para copilar os dados nessa direção foi feito o uso do programa de software ATLAS/TI versão 7.0 na análise de dados da pesquisa que teve como elemento organizador os dados propícios à análise dos mesmos e, por outro, o papel do pesquisador de, tendo em vista os objetivos, a credibilidade e a confiabilidade da sua investigação, empreender a escolha dos instrumentos e categorias de análise, cujos dados coletados possibilitaram a identificação de distintos e significativos aspectos referentes ao objeto da pesquisa que os dados coletados traziam.

Com frequência o ATLAS/TI versão 7.0 é indicado para pesquisas qualitativas e subjetivas, como também empregadas em diferentes tipos de pesquisa, pois na sua flexibilidade identificam-se nos dados, aspectos que direcionam a apuração de objetivos e métodos estratégicos para delinear a pesquisa.

O ATLAS/TI versão 7.0 consiste em um *software* de análise de dados qualitativos (*Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*). Seu protótipo inicial foi desenvolvido na Universidade Técnica de Berlin, Alemanha, como parte de um projeto multidisciplinar (1989-1992). A sigla “Atlas” significa, em alemão, *Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache* e pode ser traduzida como “arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem cotidiana”. Já a sigla “TI” advém de *Text Interpretation*, ou seja, interpretação de texto (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2003).

O ATLAS/TI versão 7.0 permite analisar e gerenciar diferentes tipos de documentos, como textos (entrevistas transcritas, relatórios, apresentações em *Power point*, textos em PDF, entre outros), áudios, imagens e vídeos. A flexibilidade que o ATLAS/TI versão 7.0 apresenta possibilita a sua utilização em diferentes tipos de pesquisa, podendo ser adaptado conforme os dados, objetivos e a estratégia proposta (WALTER; BACH, 2009).

Em si tratar de uma pesquisa de caráter subjetivo, não estruturada, muitas vezes não é empregado uma estratégia de análise sistemática, como a permitida pelo

ATLAS/TI versão 7.0. Dessa forma, objetivando a utilização de uma metodologia qualitativa e sistemática, no conteúdo da pesquisa, empregou-se a análise de conteúdo.

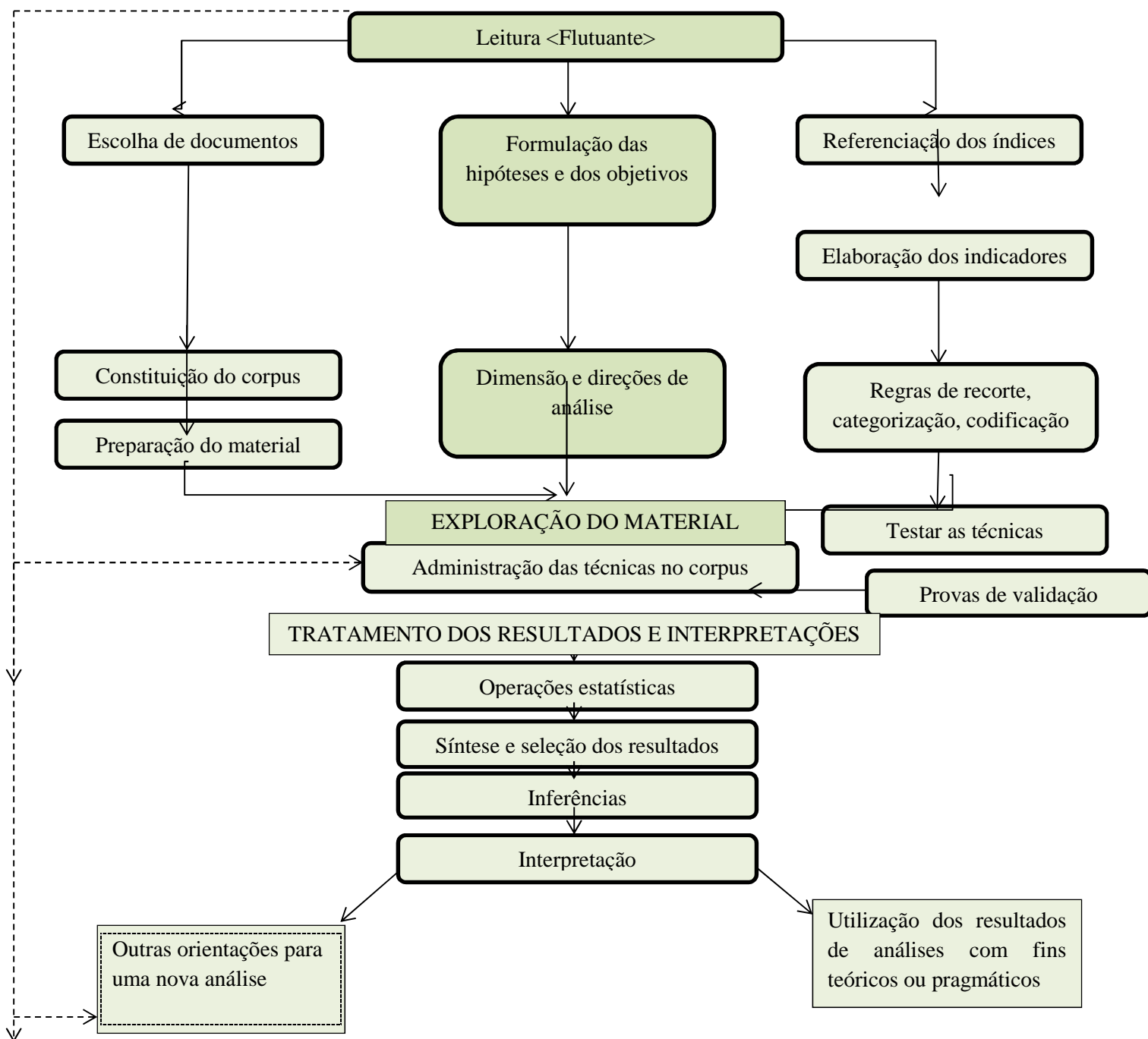
Já Triviños (1987, p.160) salienta que a análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas. Para tanto, o pesquisador necessita “possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias.”

Bardin (2002) destaca, ainda, que existem diferentes unidades de registro que podem ser empregadas na análise de conteúdo, como a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem e o documento.

Na presente pesquisa, empregou-se o tema como unidade de registro, o qual consiste em uma unidade de significação de tamanho variado que é percebida naturalmente no texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à análise. Assim, a análise temática consiste em encontrar “núcleos de sentido” na comunicação e cuja presença é importante para a análise que está sendo realizada (BARDIN, 2002).

Para análise dos dados da sequencia de informações sobre os impactos das capacitações do programa de formação para ouvidores através da opinião dos instrutores pré-treinamento, e dos gestores pós-treinamento, dessa forma as etapas da Análise de Conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as quais associadas ao uso do *software* ATLAS/TI versão 7.0, consistiram em: (leitura flutuante, preparação dos materiais, identificação codificação dos documentos, criação das unidades hermenêuticas, associação dos documentos primários, descoberta das passagens relevantes, construção dos códigos e *memos*, contagem de palavras, seleção de segmentos do texto etc.), como pode ser visto na figura a seguir (BARDIN, 2009):

Figura 14 - Desenvolvimento de uma análise pré-análise.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Os referidos aspectos é que foi dando a cadência na confecção de um conjunto de códigos e seus respectivos balizadores, uma das atividades propostas pela investigação. Exemplifica o modo como a utilização do referido software possibilita, dentre vários ‘ganhos’, a estruturação lógica e coerente de uma pesquisa



nas suas diversas etapas: fundamentação teórica, coleta de dados, análise e apresentação dos resultados. Dessa forma, apresenta assim os elementos que constitutivos apresentado no Quadro 21:

**Quadro 21 – Etapas da análise de conteúdo da pesquisa.**

<b>Elementos</b>	<b>Descrição</b>
Unidade Hermenêutica ( <i>Hermenêutica Unit</i> )	Reúne todos os dados e os demais elementos.
Documentos primários ( <i>Primary Documents</i> )	São os dados primários coletados. Em geral, são transcrições de entrevistas e notas de campo, mas suportam figuras e áudio (a versão atual também o faz em relação a imagens, e vídeo). Os documentos primários são denominados Px, sendo que x é o número de ordem.
Citações ( <i>Quotes/quotation</i> )	São segmentos de dados, como trechos relevantes das entrevistas que indicam a ocorrência de código. A referência da citação é formada pelo número de ordem dentro do documento. Também constam da referência as linhas inicial e final, no caso de texto.
Códigos ( <i>Codes</i> )	São os conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador. Podem estar associados a uma citação ou a outros códigos para formar uma teoria ou ordenação conceitual. Sua referência é formada por dois números: o primeiro refere-se ao número de códigos associados. Os dois números representam, respectivamente, seu grau de fundamentação ( <i>groundedness</i> ) e de densidade teórica ( <i>density</i> ).
Notas de Análise ( <i>Memos</i> )	Descrevem o histórico da pesquisa. Registram as interpretações do pesquisador, seus insights ao longo do processo de análise.
Esquemas gráficos ( <i>Netview</i> )	Esta ferramenta auxilia a visualização do desenvolvimento da teoria e atenua o problema de gerenciamento da complexidade do processo de análise. Os esquemas gráficos são representações gráficas das associações entre códigos. A natureza dessas relações é representada por símbolos.
Comentários ( <i>Comment</i> )	Podem estar presentes em todos os elementos constitutivos. Devem ser utilizados pelos pesquisadores para registrar informações sobre seus significados, bem como para registrar o histórico da importância do elemento para a teoria em desenvolvimento.

Fonte: Adaptado de Bardin (1979).

O ATLAS/TI versão 7.0 apresenta quatro princípios norteadores da análise:

- visualização: gerenciamento da complexidade do processo de análise, mantendo o contato do usuário com os dados;
- integração: a base de dados e todos os elementos construídos na análise são integrados em um único projeto, a unidade hermenêutica;
- casualidade (*serendipity*): promove a descoberta e os insights casualmente, isto é, sem a busca deliberada por aquilo que foi encontrado;

- exploração: a interação entre os diferentes elementos constitutivos do programa promove descoberta e *insights*. (BANDEIRA DE MELLO, 2003, p. 440).

Sendo assim, dentro dessa configuração, o processo de construção dos significados foi pautado sob o amparo da análise de conteúdo do tipo temática com o auxílio do *software* Atlas.TI versão 7.0 por meio da identificação das unidades de significação (citação ou *quote/quotation*) e atribuição de um rótulo (código ou *code*) inspirado na teoria de base para representar a ideia presente.

De acordo com Bardin (2002), a codificação consiste na transformação dos dados brutos, o que, por meio de um recorte, permite atingir uma representação do conteúdo capaz de evidenciar para o pesquisador características presentes no material analisado. Dessa forma, codificaram-se todas as citações pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Posteriormente, objetivando a comparação entre os dois analisados optaram-se pela construção de duas famílias (*families*): uma para cada ponto de vista, ou seja, a do gestor e a do instrutor. Visualizaram-se essas famílias por meio de um esquema gráfico de relações semânticas (*networds*). Também se construiu uma superfamília (*superfamily*) para análise das semelhanças entre os dois pontos de vista.

No decorrer de todo o processo, sempre que pertinente, criaram-se os comentários para os documentos, as citações, os códigos, as famílias, as superfamílias e as notas de análise. Procedeu-se desta forma com o objetivo de registrar informações importantes para consulta futura, como comentários complementares, significados e síntese de resultados. Além disso, estabeleceram-se, no decorrer do processo, relações entre citações (*anchors* ou ancoras) e entre códigos (*links* ou vínculos).

O tema central da presente pesquisa é compreender os significados atribuídos à opinião dos gestores concernente aos efeitos dos treinamentos nas setoriais das secretarias, em especial as ouvidorias, como também dos instrutores pela percepção quanto à competência, habilidades e atitudes dos ouvidores participantes das capacitações no entendimento comportamental dos conhecimentos prévios focado nos usuários.

Dentre os diferentes tipos de entrevistas optou-se pela entrevista

semiestruturada, visto que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador redirecione as perguntas conforme a evolução da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nessas condições foram aplicadas a 11 gestores e 9 instrutores realizadas de maneira individual com o apoio de um roteiro (conforme disposto no apêndice), previamente agendado e antes de realizar cada entrevista, os gestores e instrutores foram informados sobre o objetivo e a relevância da pesquisa, assegurando aos respondentes o anonimato das fontes.

Com relação à escolha da amostra e coleta de dados, não foi delineado o perfil na etapa da pesquisa, a coleta deve servir a um propósito distinto. A amostra utilizada é não probabilística, que conforme explica é aquela em que a seleção dos elementos da população para compreender a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo (MATTAR, 1996).

A análise de dados no programa foi concluída com 2 documentos, 21.475 palavras (sem repetições), 21 trechos selecionados e codificados, 121 códigos, 2 categorias (inclui se aqui os códigos considerados categorias e famílias de códigos), 0 memorandos e 0 redes (ver tabela 16).

**Tabela 16 - Expressão numérica da análise de dados no Atlas.TI 7.0.**

<b>Documentos Armazenados</b>	<b>Palavras</b>	<b>Unidade de Registro (temas = quotes)</b>	<b>Códigos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Memorandos</b>	<b>Networks (redes)</b>
Gestores e instrutores	21.475	21	121	2	0	0

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

No caso da pesquisa investigada, a fim de consolidar a realização da triangulação de dados, utilizou-se, na coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com os gestores das diversas secretarias pertencentes à administração direta do Estado do Ceará, os instrutores que ministram aulas na EGPCE, e no tocante aos usuários foi realizado uma pesquisa documental sobre a Pesquisa de Satisfação no Sistema de Ouvidoria (SOU) ocorrido no período de 01 de janeiro a 31 de dezembro no ano de 2012 e 01 de janeiro a 31 de dezembro de 2013, em que constam os

seguintes descritores: prestação no atendimento, qualidade da informação repassada e recomendação da ouvidoria pelo usuário.

A codificação de dados serviu de base para a análise dos dados e facilitar o trabalho, e com a aquisição do *software* livre baixado pela internet na versão Atlas/TI versão 7.0, portanto todas as entrevistas foram analisadas com apoio desse *software*. Anteriormente à realização das entrevistas, avaliou-se o roteiro de entrevista consultando o orientador dando sua aprovação para efetivamente iniciar os trabalhos. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma integral para serem analisadas em documentos de texto com o auxílio do *software* ATLAS/TI versão 7.0.

Assim, para iniciar a compreender o que as entrevistas revelam, faz parte desembaraçar os aspectos importantes na decodificação de qualquer transcrição de entrevistas é iniciar pela microanálise, pois denominam essa análise inicial de microanálise, ou seja, uma análise detalhada por linha, necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais (com suas propriedades e suas dimensões) e para sugerir relações entre categorias (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Portanto, fazer a decodificação centra-se como foco principal da análise qualitativa, assim é preciso distribuir os dados por categoria através da indexação de códigos e segmentos de textos. E através da relevância de palavras chaves que é possível contextualizar a compreensão de uma transcrição que vai delinear os caminhos para entender a realidade.

Para Straus e Corbin (2008), uma vez que as categorias sejam estabelecidas, a análise se torna mais focada em preencher essas categorias e em verificar as relações, portanto, a codificação é um aspecto central no tratamento dos dados. Os autores dividem a codificação em: 1) codificação aberta e 2) codificação axial. A seguir é apresentado um breve detalhamento sobre cada tipo de codificação.

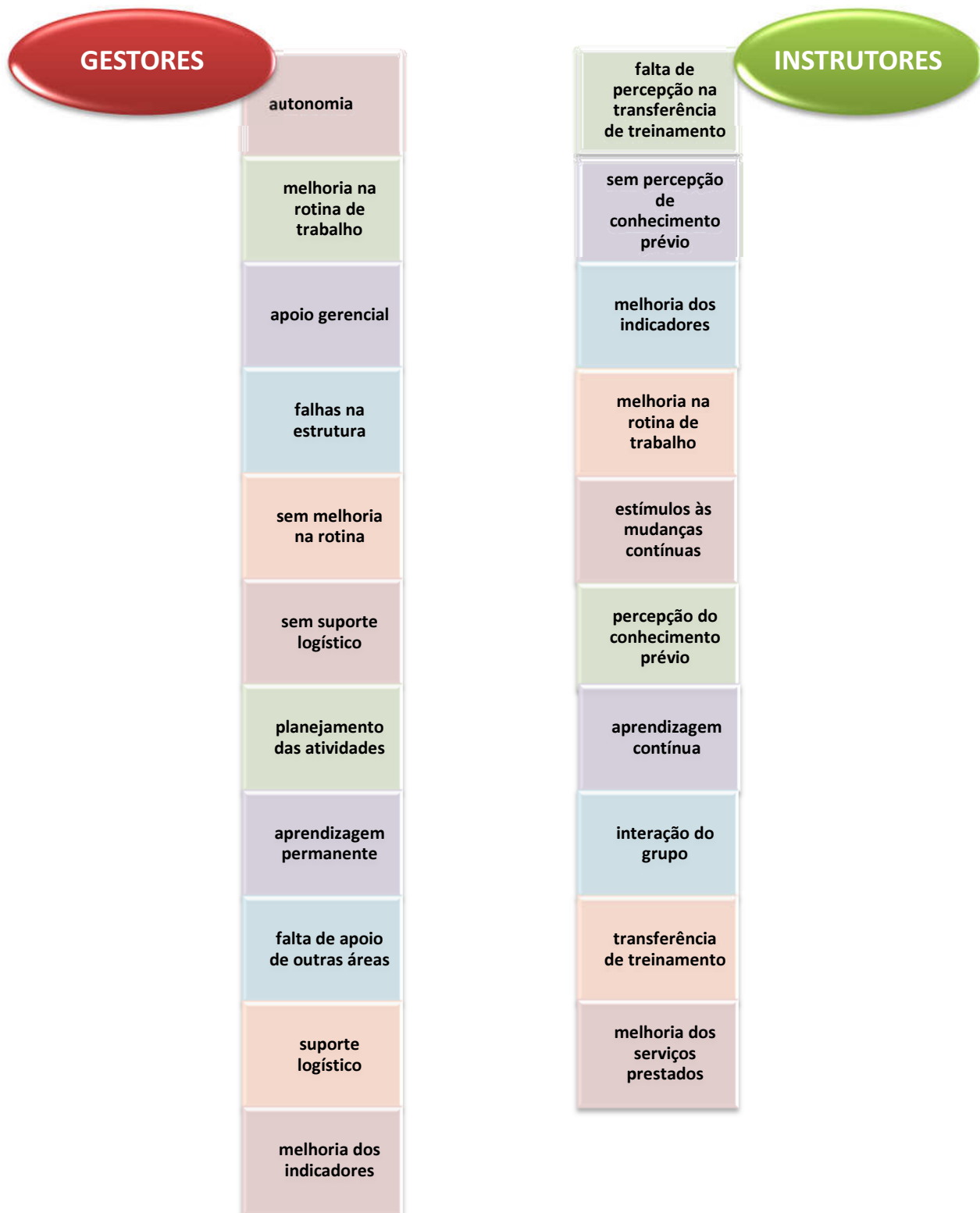
### 6.3 Codificação aberta

O pesquisador codifica os incidentes em cada categoria quanto possível, dessa forma poderão surgir categorias e subcategorias que possa identificar os conceitos, suas propriedades e suas dimensões, daí é possível realizar comparações designados em categorias. Durante a codificação aberta inicia-se o processo de comparar os incidentes aplicáveis a cada categoria (GLASER; STRAUSS, 1967).

Assim que a categoria e as subcategorias emergirem, o investigador notará dois tipos: aquelas categorias que ele mesmo construiu e aquelas que foram abstraídas da linguagem de pesquisa. Notará que os conceitos abstraídos das situações tenderão a serem os nomes para os processos e comportamentos que estão sendo explicados, enquanto os conceitos, construídos pelo investigador serão as explicações.

Os 21 códigos criados na etapa da microanálise foram então alocados em 2 categorias: Gestores e Instrutores. Durante o processo de desenvolvimento dessas categorias, quatro delas precisaram ser bem especificadas, portanto, foram criadas 11 subcategorias: Melhoria na rotina de trabalho, autonomia, apoio gerencial, melhoria dos indicadores, suporte logístico, falta de apoio de outras áreas, aprendizagem permanente, planejamento das atividades, sem suporte logístico, sem melhoria na rotina e falhas na estrutura. E 10 subcategorias para os instrutores: Transferência de treinamento, melhoria dos serviços prestados, interação do grupo, aprendizagem contínua, percepção do conhecimento prévio, estímulos às mudanças contínuas, melhoria na rotina de trabalho, melhoria dos indicadores, sem percepção de conhecimento prévio e falta de percepção na transferência de treinamento, representado pela Figura 15 a seguir:

Figura 15 - Diagrama da microanálise das categorias.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Inicialmente com o exame dos códigos, que formaram as categorias, foi possível descrever suas propriedades e dimensões de variação para localização dos incidentes.

Segundo Strauss e Corbin (2008, p.274), “Como nenhum pesquisador entra no processo com a mente completamente limpa e vazia, as interpretações são as abstrações do pesquisador sobre o que há nos dados.”

Portanto, esse processo de análise consiste em tomar decisões indutivas e dedutivas sobre, e agir, em relação às diferentes questões que aparecem ao longo da pesquisa. Dessa forma, recomenda-se que os sujeitos associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas.

Os resultados apresentados a seguir emergiram exclusivamente dos dados e, serão descritos e fundamentados, à medida que forem sendo apresentados ao longo do texto, com citações de trechos das entrevistas servindo como base de fundamentação empírica. Sempre que possível, as citações serão transcritas para facilitar o entendimento da análise. Esses elementos é que irão formar a base para a análise de conteúdo pretende explicar os significados atribuídos aos impactos das capacitações dos gestores nas setoriais no estado do Ceará. Importa destacar que a ordem de apresentação a seguir não significa necessariamente a ordem com que foram identificadas nos dados.

### *6.3.1 Gestores*

#### *6.3.1.1 Melhoria na rotina de trabalho*

A categoria “melhoria na rotina de trabalho” emergiu dos dados como um conceito para entendimento dos significados que os gestores atribuem efetivamente à melhoria na qualidade dos serviços em relação ao atendimento. Nesse contexto, foram encontrados incidentes nos dados que indicassem o que os gestores entendiam sobre a melhoria da rotina do trabalho, que substancialmente o serviço de ouvidoria tem se qualificado como um canal de informação para a melhoria dos serviços.

**Quadro 22: Propriedades e dimensões da sub categoria melhoria na rotina de trabalho (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Melhoria na rotina de trabalho	Celeridade nos atendimentos	<i>Upgrade</i> no desempenho da atividade de ouvidoria a respeito das respostas
		Qualidade dos trabalhos	Melhoria nos serviços
		Impacto no desenvolvimento dos trabalhos	Foco nas rotinas do trabalho
		Motivação no trabalho	Energizado e vontade de mudar

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

A propriedade celeridade nos atendimentos, com a constância com que os gestores sentem há uma mudança contínua no serviço de ouvidoria e reforça a melhoria no desempenho das atividades quando as respostas das manifestações através de desenhos padrões definidos agilizam o processo de tratamento da ouvidoria. Dessa forma, quando há uma elevação no padrão de atendimento reflete como os treinamentos geram transferência de treinamento aos setores das secretarias, e na crença de que os serviços valem a pena serem resolvidos pelas ouvidorias. Por esta realidade é importante citar o entrevistado quando ele crê na forma como a transferência de treinamento reflete em todos os processos de melhoria dos serviços, assim o entrevistado nº 3 retrata essas mudanças:

A atividade de ouvidoria é uma atividade praticamente nova nas empresas do governo, daí a necessidade de capacitação e de treinamento do nosso ouvidor, e fez o curso na EGPC e agente sentiu que ele teve um upgrade no desempenho de suas atividades de ouvidoria, em especial nas respostas. Rapidez e qualidade na apuração das demandas, porque aqui é uma área muito específica que é a distribuição de gás e a demanda na maioria das vezes são nesse sentido e há uma demanda também grande dos próprios funcionários e às vezes de forma anônima, e a gente sente que é o funcionário que está colocando aquele questionamento e a gente sentiu esse ganho de desempenho, até de interesse. O próprio funcionário se sente a vontade de se manifestar.

As palavras do entrevistado reforçam a ideia de zelo pelo processo de atendimento ao usuário pela ouvidoria. Num primeiro momento a visão de atendimento era feito empiricamente, posteriormente, com as capacitações, houve o acréscimo nas respostas das manifestações quando passou a vivenciar uma nova



realidade após as capacitações começou a mudar sua forma de pensar a respeito dos anseios do usuário.

Nessa nova realidade, por exemplo, o gestor consegue sentir a influência dos ouvidores na qualidade direta dos atendimentos e da diminuição das reclamações por conta do redesenho dos processos. Dessa forma é possível identificar no depoimento do entrevistado nº 5 em que acrescenta sobre a qualidade dos trabalhos:

A gente tem um ouvidor e ele sempre tem procurado demonstrar, e quando ele sai de uma capacitação, ou do treinamento da EGPCE, lá da rede de ouvidores, ele sai assim muito eufórico, e às vezes digo que ele é muito ansioso, mas realmente de fato eu acredito que foi construída uma rede, uma rede sólida, pois você constrói redes, mas tem gente que fica no meio do caminho e não acompanha, enfim, eu acredito que essas capacitações, essas qualificações na área da ouvidoria, eu acho que trouxe muita qualidade. (*sic.*)

Primeiro você ver que existem procedimentos padrões que foram desenhados, cada secretaria caminha de um formato só, na questão da ouvidoria, foram construídas ferramentas que são o sistema Sistema de Ouvidoria (SOU) e agora também o Sistema de Informações do Cidadão (SIC), que é pra atender também a lei de acesso à informação que está trabalhando em conjunto com a ouvidoria, mas assim, eu acho que o trabalho está sendo de muita qualidade, de alta qualidade, eu acho que as capacitações estão trazendo melhorias nos serviços, inclusive ao atendimento ao cidadão, quando ele busca a Escola de Saúde Pública (ESP) por qualquer informação, assim a gente já tem um canal e um local que possa atender isso, com prazos de retorno, com respeito ao cidadão, e então tudo isso já é aplicado. (*sic.*)

No tocante aos impactos nos treinamentos tem exigido dos ouvidores que fizeram parte dos treinamentos um caminho de qualificação que se refere à opinião do participante do treinamento a respeito do empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a sua participação em eventos instrucionais. Refere-se, portanto, a certas condições do ambiente pré-treinamento e ao nível de apoio recebido pelo treinando para participar efetivamente de todas as sessões de treinamento. E daí, parte-se para compreender as variáveis psicossociais de apoio ao uso de novas habilidades no trabalho são importantes como preditoras de transferência de treinamento no contexto em que os ouvidores conseguem transformar comportamento em ações de mudanças na percepção dos usuários. Nesse contexto é importante importar as manifestações dos gestores em contribuir com a opinião uníssona sobre a capacitação dos ouvidores, assim como comenta o 8º entrevistado:

Com certeza, qualquer capacitação ela tem um impacto no desenvolvimento dos trabalhos especialmente aquelas que são oferecidas pela Escola de Gestão Pública, que são direcionadas para a rotina do trabalho dos funcionários, e quando o curso é bem feito, quando o funcionário tem aquela participação que vocês exigem mínima e tal, sempre ele traz uma

bagagem adicional para seu dia a dia assim considero que são fundamentais esses treinamentos desde que bem escolhidos evidentemente focados na rotina do trabalho de cada um.(*sic.*)

Para reforçar essa versão codificada a propriedade “motivação para o trabalho” estabelece o eixo que reforça o contato que os ouvidores têm como esforço, intensidade, persistência no engajamento das atividades orientadas ao início do curso, durante o treinamento e após os treinamentos, e dessa forma conclui-se que eles estavam motivados para transferir os conhecimentos no retorno incentivando e propagando o melhor estilo de agregar valores aos outros sujeitos do processo. Dessa forma a capacidade que o ouvidor tem de compartilhar conhecimento está vinculada a forma como eles encaram as mudanças de paradigmas, de cultura e possibilitam a mudança de comportamento, como diz a 9ª entrevistada:

Eu acho que tem dois tipos de mudanças diferentes, em que são complementares. Tem a mudança do estímulo no trabalho, você sente que os ouvidores quando voltam de um treinamento ou de uma capacitação, voltam com mais garra, com mais vontade, com ideias novas, então há o efeito que é relacionado à motivação no trabalho, energizados, no geral, essa da CGE, tem trazido isso. Até porque é uma semana de reflexão. Por outro lado acho também, ajudou na qualificação das respostas, embora a gente tenha muitos problemas. Problemas relacionados à própria formação educacional do povo brasileiro que é a redação com qualidade, essas coisas que infelizmente da além da nossa capacidade de qualificação. (*sic.*)

#### 6.3.1.2 Autonomia

A categoria “autonomia” emergiu dos dados como uma categoria que discute o entendimento da percepção dos gestores quanto aos ouvidores recém-capacitados que retornaram do processo de capacitação. Nesse contexto, procuraram-se incidentes nos dados que indicassem o que os gestores pensam sobre as mudanças no início da capacitação, durante e depois do processo. A categoria autonomia foi caracterizada pela seguinte propriedade e dimensão dispostas no Quadro 23.

**Quadro 23: Propriedades e dimensões da subcategoria autonomia (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Autonomia	Interesse pelas demandas da sociedade	Reconhecimento da finalidade da ouvidoria
		Tratamento das informações	Domínio da simplificação dos processos
		Transferência de conhecimento	Aplicação da lei e das normatizações
		Processo de transferência das informações	Agilidade na qualidade da informação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A propriedade “interesse pelas demandas da sociedade” é um sinal importante para compreender como as pessoas se sentem quando estão fazendo o papel de agente público, e na visão dos gestores é reconhecido como é importante saber sobre a finalidade da ouvidoria. E sobre as mudanças é importante destacar que o entrevistador 3 relata sobre a Empresa X:

É aquilo que eu falei, a gente notou essa diferença no desempenho, na forma de responder, até no interesse em responder os questionamentos de suas demandas advindas da sociedade, não só dos próprios usuários, clientes da Empresa X, mas também da sociedade como um todo e como disse antes, com os próprios funcionários. (*sic*).

Ao procurar evidências que pudessem explicar esse tipo de percepção dos gestores acerca do reconhecimento de identificar as demandas sociais crescentes dos usuários, e informações privilegiadas, assim alguns aspectos chamaram atenção:

A gente tem percebido lógico que há uma mudança de rotina, e logo quando saiu a lei de acesso à informação, em que a gente estava tratando as informações aqui, e surgiu uma demanda e uma curiosidade como se as pessoas quisessem saber quanto ganha A ou quanto ganha B e como isso se tinha previsão legal pra isso se não tinha e a gente tinha feito um concurso recentemente que ainda tá aberto e havia muita necessidade informação, gente que queria folha de anos, a gente teve um certo trabalho, um cuidado pra tratar disso e agora a gente está amadurecendo nesse tratamento, mas no início sim houve uma demanda grande, e teve o impacto interno, como é que a gente iria trabalhar não só com a ouvidoria, que a ouvidoria era a porta de entrada, então tinha determinadas questões que eram tratadas por outros setores, era a gerente administrativa financeira, pela parte do conselho diretor e teve que fazer um trabalho fora daquela rotina que ela fazia.. Mas a gente começou a se estruturar e teve o comitê interno que trata disso, a ouvidora faz parte, eu também faço parte, então a gente começou a dar um tratamento e dar mais resposta. (*sic*).

Nesse aspecto, é possível apontar como os ouvidores estão atentos às necessidades dos usuários e com a aprendizagem crescente pelo interesse dos problemas do cidadão é tanto que, através de uma pesquisa de satisfação os usuários estão criando a cultura da confiança e um canal de suporte institucional na resolução dos problemas, assim se relata de fato o depoimento da entrevistada nº 4:

Essa pesquisa que a ouvidoria fez agora, que depois eu passo os resultados ela focou exatamente em relação ao atendimento da ouvidoria, aquelas pessoas que foram atendidas, mesmo não tendo seus pleitos atendidos porque aqui a gente como a gente trabalha com as concessionárias, quando a gente faz o trabalho e tem as decisões do conselho, não necessariamente é a favor de quem está reclamando, a gente analisa uma situação e pode e o que prevalece é a lei e o que está correto do que ela fez. E a gente também perguntou pra esses que não tiveram suas respostas procedentes, qual era o trabalho que eles enxergavam no atendimento e a gente se admirou que em torno de 50% achava que era satisfatório, mesmo não tendo sido atendido no seu pleito. Então tudo isso é fruto do trabalho, do empenho daquela resposta que passam aquela credibilidade, a resposta passa uma clareza, tem um a função de esclarecer não só de negar. (*sic*).

A partir de uma demanda social, faz-se necessário compreender o conteúdo das informações dentro do contexto social para compreender, saber e interpretar informações em forma de indicadores e agregue medidas integradoras com variações interdisciplinar em que se questione a dominação usual das informações obtidas, pedindo para apresentar o que cada um nos informa, procurando enfatizar suas características, fonte, título, grandezas, legendas etc.

Nesse contexto, o “tratamento da informação”, com o passar dos tempos, os ouvidores devem estar inseridos numa trajetória de compreensão da linguagem das ferramentas tecnológicas usadas, dessa forma, é imprescindível estabelecer a certeza de que a informação é pura e verdadeira e, para isso, é preciso saber diferenciá-la de dados.

Portanto, nessas capacitações foi traçado um perfil profissional sustentado por um embasamento teórico que assegure o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que possibilite a compreensão e a interpretação da realidade das organizações; a compreensão do processo de administração de forma integrada, sistêmica e estratégica, a utilização do raciocínio lógico, crítico e analítico; a capacidade de lidar com modelos de gestão inovadores; enfim, a capacidade de tomada de decisão em um mundo diversificado e interdependente, através da ordenação de atividades e programas e da seleção de formas e conteúdos

adequada às ações previstas, dessa forma cria-se um caminho para conquistar melhor a autonomia.

### 6.3.1.3 Apoio gerencial

A categoria “apoio gerencial” emergiu dos dados como um conceito para entendimento da percepção dos gestores quanto à relação entre servidor e a presença da liderança na crença dos problemas que são enfrentados juntos. Para especificar melhor foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 24.

**Quadro 24: Propriedades e dimensões da subcategoria apoio gerencial (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Apoio Gerencial	Liderança	Participativa
		Processos de trabalho	Inovador
		Ampliação dos espaços coletivos	Equipes estabelecem relações de cooperação
		Função formativa	Fluxos transversais das demandas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A propriedade “liderança”, da subcategoria “apoio gerencial” aparece como um ponto forte e atua como ferramenta de controle interno no sentido de manter a participação dos ouvidores nos problemas constantes. No entanto, tem natureza preventiva com a finalidade de evitar a ocorrência de erros, retrabalho ou irregularidades. Entendemos que a gestão tem a função de atender e resolver os problemas da setorial e que a obtenção de informações adequadas são confiáveis e aderentes aos seus interesses, e se possível antecipada, tanto interna como externa a organização, devem ser utilizadas a esse fim. O desafio está em como consegui-las como um meio de controle e qual forma mais eficaz.

Quando os processos estão vinculados à qualidade dos trabalhos ofertados, é estimulado pelo potencial da equipe com a circulação do conhecimento em que os ouvidores conseguem melhorar os processos decisórios junto aos gestores em que o fator de autonomia colabora para que a transparência e participação legitimem as

ações do trabalho de coordenação envolvendo outros setores. Dessa forma os coletivos institucionais buscam inovar em documentos, aplicação de novas técnicas gerenciais acompanhados pela Controladoria Geral do Estado e melhoria da comunicação.

Assim, a ampliação dos espaços coletivos que enriquecem as relações de cooperação na ouvidoria, através do apoio gerencial ocorre através da interação social fortalecida pelos grupos, a fim de superar as diferenças em meio a interesses difusos, pois fecunda no espírito do ouvidor o sentimento de cooperação que impacta nos processos decisórios, sobretudo na estrutura das setoriais em que os ouvidores participam das reuniões e tem poder de colaborar e partilhar decisões.

Ressaltando as diferentes experiências, a função formativa do ouvidor centra-se na prática em que convivem por meio de alcançar os objetivos almejados pelos clientes cidadãos na função de compreender a preocupação efetiva do cumprimento das leis, em especial a lei de acesso à informação sob a argumentação que todo tratamento das informações devem ser referendadas baseada na lei, para isso, é necessário está em constante atualização com a legislação vigente.

#### 6.3.1.4 Melhoria dos indicadores

A categoria “melhoria de indicadores” emergiu dos dados como fator preponderante para entendimento da demonstração de indicadores como forma de explicitar o desempenho apresentado do trabalho dos ouvidores pós-treinamento. Sendo assim, o monitoramento das informações nas diversas setoriais o tempo de resposta das manifestações tem apresentado diminuição do tempo em que a ouvidoria resolve os problemas apresentados.

Dessa forma a CGE tem monitorado se os objetivos da missão da ouvidoria tem alcançado êxito e, também, almejando sempre a melhoria contínua em seus processos, assim como a satisfação dos clientes cidadãos e colaboradores. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 25.

**Quadro 25: Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria dos indicadores (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Melhoria dos Indicadores	Melhoria do controle de desempenho	Atendimento
		Monitoramento do desempenho organizacional	Manifestações
		Sistema de qualidade	Medição, comparação e ação corretiva

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A propriedade “melhoria de controle de desempenho” está relacionada diretamente à dificuldade em aferir parâmetros para definir o nível de satisfação dos clientes cidadãos, pois segundo pesquisa realizada pela CGE, o índice de satisfação dos usuários é satisfatório, pois, os atendimentos têm ocorrido com maior celeridade e com a vigilância das instituições fiscalizadoras de controle que regulam a funcionalidade das ouvidorias.

No “monitoramento de desempenho organizacional” está vinculado ao tempo de treinamento, dessa forma, em referência aos anos em que os ouvidores foram treinados dentro dessa pesquisa, houve impacto na satisfação dos usuários e alinhados com os instrumentos de acompanhamento e de avaliação dos órgãos monitorados pela CGE.

Nesse caso, o tempo das manifestações dos usuários tem diminuído substancialmente e aferido pelo sistema de qualidade ISO em que a ouvidoria é acompanhada pela CGE na perspectiva do cliente, dos processos internos e da aprendizagem permanente.

Nessa composição, o “sistema de qualidade” está adequado numa abordagem baseada em resultados crescentes, cuja implementação de melhoria de desempenho adequa-se aos sub processos que influenciam os resultados, e na definição de indicadores, a pesquisa de satisfação do cliente observada na análise quantitativa desenvolve métodos que faz a interface entre os diversos relatórios periódicos que sinalizam a melhoria dos serviços do cliente cidadão. Dessa forma os relatos das entrevistas dos entrevistados 3, 7 e 11 têm consolidado essa percepção:

Rapidez e qualidade na apuração das demandas, porque aqui é uma área muito específica que é a distribuição de gás e a demanda na maioria das vezes são nesse sentido e há uma demanda também grande dos próprios funcionários e às vezes de forma anônima, e a gente sente que é o funcionário que está colocando aquele questionamento e a gente sentiu esse ganho de desempenho, até de interesse. *(sic)*.

Traçar metas em relação à ouvidoria e pelo pouco nível de demanda nos questionamentos para a ouvidoria, a gente tem 100% de atendimento às suas demandas, então a meta é continuar com esse nível de atendimento. *(sic)*.

Sim, nós temos tanto as metas para controladoria, para a área de ouvidoria especificamente que são estabelecidas aqui pelo nosso sistema de qualidade, nós temos uma certificação ISO que abrange todas as áreas e inclusive a ouvidoria, e nós temos as metas, os parâmetros que nós avaliamos todos os ouvidores setoriais, nós avaliamos a tempestividade das respostas, nós avaliamos a estrutura, a própria estrutura física, a inovação em ouvidoria. *(sic)*.

#### 6.3.1.5 Suporte logístico

A categoria “suporte logístico” emergiu dos dados como fator preponderante para utilizar da cadeia logística para melhorar os resultados e proporcionar a coordenação do processo de trabalho nas operações e gerenciamento das rotinas inerentes à ouvidoria. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 26.

**Quadro 26: Propriedades e dimensões da subcategoria suporte logístico (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Suporte logístico	Cadeia de processos	Entradas e saídas
		Cadeia de suprimentos	Provedores de atendimentos
		Medidas de desempenho logístico	Qualidade do serviço prestado

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Dentro dessa concepção em que o suporte logístico interfere na melhoria dos resultados na ouvidoria e impacta no desempenho do atendimento ao cidadão, é importante identificar as entradas e saídas tendo como insumo as informações, pois, é na cadeia de suprimentos em que envolve a comunicação e todos os envolvidos nesse processo, e na manutenção do fluxo contínuo, que as setoriais asseguram as questões materiais e físicas às ouvidorias, elas conseguem atingir as demandas das



manifestações arrazoadas dentro dos padrões de atendimento em que a qualidade do serviço é avaliada a partir dos mecanismos de relacionamentos habilitados no comando das ações.

Dessa forma, com a composição das necessidades, nem todas as ouvidorias são atendidas na sua integralidade afim de que a qualidade seja contemplada, há ainda dificuldades, pois muitas das secretarias compartilham de necessidades físicas e materiais. É importante relatar esse testemunho, nas seguintes entrevistas dos entrevistados nº 4 e nº5 realizadas aos gestores:

Há total incentivo em relação à parte material quanto física a gente tenta atender. Aqui sempre dependendo da solicitação da ouvidoria há uma necessidade de fiscalização ou então não o ouvidor tenha necessidade de ir até a uma residência ou outro local vai lá pra poder averiguar aquela informação, então isso daí é atendido, tem carro tem tudo, fora isso tem os treinamentos internos e os treinamentos que a própria ANAEL dar e que já estão contemplados dentro dos repasses dos recursos, busca de entendimento, eles viajam, encontro de ouvidores, encontros com a CGE. (*sic*).

Existe uma fragilidade, que eu mais vejo nessa questão da ouvidoria, é a fragilidade de pessoal e de infraestrutura também, porque hoje, a gente conta mais pelo menos o que eu tenha conhecimento com apenas um ouvidor e geralmente é uma pessoa que já exerce outras funções e tem que se desdobrar, esse é o nosso caso. Nós temos um advogado que se tornou ouvidor e é só ele praticamente e em determinado período as demandas são crescentes. Nós temos seleções, tem época que temos 50 seleções andando igualmente e ele tem dado conta, mas eu acredito que é por conta dessa competência que ele adquiriu com essas formações também, que deu suporte e subsídio para que ele saiba os caminhos e pra onde recorrer e como recorrer e que ajuda pedir a ouvidoria e ter tratado [...]. (*sic*).

#### 6.3.1.6 Falta de apoio das outras áreas

A categoria “falta de apoio das outras áreas” emergiu dos dados como fator preponderante para utilizar da compreensão dos setores que a ouvidoria é partícipe dos problemas que também aflige, e o nível de confiança internamente ainda é a desejar, e por ser um constructo diferenciado e multidisciplinar que depende do nível de sensibilização realizado internamente, pois, esse estado psicológico ainda depende das expectativas recíprocas relacionadas ao comportamento mútuo. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 27.

**Quadro 27: Propriedades e dimensões da subcategoria falta de apoio das outras áreas (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Falta de apoio das outras áreas	Reconhecimento do serviço	Falta de sensibilização
		Baixo nível de confiança	Expectativas baixas
		Processo de conscientização	Estado psicológico multidisciplinar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Para compreender essa categoria, a “falta de apoio das outras áreas” está ancorada na percepção de reconhecimento do serviço prestado pelos atores internos que ainda tem um nível de confiança baixo pelo fator da construção da sensibilização ser posta no âmbito externo, assim o processo de conscientização comporta-se ainda reticente, visto que o estado psicológico multidisciplinar de confiança está propensa a ser entendida como um traço, cuja relação de confiança gera um processo competência, benevolência e integridade em que essa relação aos poucos os servidores vão adquirindo pelo fato de ser chamado coparticipes. Dessa forma é evidente os depoimentos dos gestores em relação a esse ponto de vista do entrevistado nº 3:

Aqui como na resposta ainda deixa um pouco a desejar no corpo como um todo de gerentes de coordenadores da importância da ouvidoria pra facilitar as respostas corretas coerentes no prazo, mas isso é uma caminhada, e ainda precisa avançar nessa conscientização sobre a ouvidoria.(sic.)

Talvez porque haja uma falta de conscientização pela importância da ouvidoria, acredito que seja isso, esse cara está perguntando e tal respondendo de qualquer jeito, mas não é assim, e é ai onde entra o discernimento, a capacidade do ouvidor, ai o treinamento influencia nisso porque não é assim que se dá as respostas por responder que o setor faz ele tem que cobrar do setor uma resposta que seja coerente com o que o denunciante, ou o “indagante” esteja querendo.

### 6.3.1.7 Aprendizagem permanente

A subcategoria “aprendizagem permanente” emergiu dos dados como fator preponderante com o compromisso de entender que o processo de informação está em constante evolução e a aprendizagem contínua considera o ambiente informacional dinâmico e busca estar permanentemente atualizado como vantagem competitiva nos sistemas estratégicos de informações que justifica as constantes capacitações com o sentido de estar sempre atualizado. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 28.

**Quadro 28: Propriedades e dimensões da subcategoria aprendizagem permanente (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Aprendizagem permanente	Fluidez na informação	Qualidade das informações
		Capacitação de ouvidores	Melhoria de desempenho
		Habilidades informacionais	Decodificar informação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nessa projeção o insumo informação serve de fonte para que a aprendizagem permanente comprove a necessidade de está atualizado, pois a informação é um recurso que apresenta diferentes formatos, veículos, meios de transferência e formas de distribuição que servem de aprendizagem para a conquista de resultados.

Nas ouvidorias durante o período dessa pesquisa em que os usuários tornaram-se parceiros dando crédito às ouvidorias, cujas capacitações ajudam na fluidez das informações com habilidades dos clientes cidadãos reconhecerem a necessidade da informação e ter a capacidade de localizar, avaliar e utilizar a informação necessária baseada nos acessos aos sistemas de ouvidoria e na diminuição do tempo das manifestações.

Nas habilidades informacionais os ouvidores conseguem envolver o pensamento no sentido de avaliar, interpretar e decodificar a informação, para isso, os métodos de aprendizagem permanente baseado nos currículos elaborados pela EGPCE e CGE influenciam nas novas instruções das informações e a melhoria na comunicação. Dessa forma, é importante contemplar o depoimento de uma das

entrevistadas que relata a “escuta pedagógica” para esclarecer a qualificação das respostas do entrevistado nº 11:

Em geral, nós temos o monitoramento, e então toda demanda de ouvidoria ela é monitorada aqui no nosso sistema aqui pela CGE, a nossa célula da ouvidoria, e nós temos dois tipos de monitoramento que é feito da data da demanda até a data em que a ouvidoria setorial responde que aí a gente cobra prazo atendimento aos prazos do decreto, verifica se foram encaminhadas para as áreas competentes pra fazer a resposta daquela demanda, como temos também um monitoramento que se chama a qualidade da resposta e quando o ouvidor termina e a insere a resposta ainda passa por um monitoramento nosso aqui antes de validar e ser encaminhado para o cidadão.(sic.)

### 6.3.1.8 Planejamento das atividades

A categoria “planejamento das atividades” emergiu dos dados como um conceito para entendimento da condição estratégica que os ouvidores tiveram. Sendo parte preponderante da Gestão da Ouvidoria que organiza de forma sistemática os esforços necessários para levar adiante decisões, por meio da medida de resultados frente às expectativas projetadas em um processo de retroalimentação, que o planejamento está vinculado aos fundamentos estratégicos da organização com visão sistêmica para atingir os impactos esperados no grau de confiança dos clientes cidadãos.

Nessa proposta, o planejamento serve como condutor para avaliar o ambiente interno e externo, como também atentar para as interferências que podem afetar as operações nos setores que filtram as informações, e sustentavelmente, consistentes para as bases do processo decisório. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 29.

**Quadro 29: Propriedades e dimensões da subcategoria planejamento das atividades (gestores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Gestores	Planejamento das atividades	Rotina	Atitude proativa
		Objetivos definidos	Análise da situação atual
		Ambientes complexos	Processos variáveis

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A propriedade “rotina”, da subcategoria “planejamento das atividades”, varia de acordo com a intensidade com que atitudes interferem na rotina do indivíduo. As reações identificadas nos dados e apresentadas respectivamente são poucas e sem influência, pois o planejamento precisa ter objetivos definidos com influência nos aspectos de pro atividade dos seus componentes. No entanto, atitudes reativas ainda aparecem com forças que desejam e preservam a estabilidade em que o apego às tradições, o espírito conservador e a incapacidade de adaptação a novas situações em que as oportunidades e desafios são desperdiçados. Podemos constatar na pouca citação sobre o tema, assim o entrevistado nº 3 é claro no depoimento:

Sim. Embora o encaminhamento do relatório de ouvidoria no final do ano encaminhado pela CGE a gente nota que uma demanda pequena da parte da sociedade, como cliente, como funcionários, talvez isso por falta de conhecimento dessa atividade de ouvidoria, que até por obrigação tem que ter um ouvidor, e mesmo com essa pouca demanda foram respondidas em tempo hábil, dentro do prazo estabelecido pela CGE, acreditando que estivesse satisfazendo os prazos. (*sic*).

Dentre os pontos fracos onde existe uma concentração de falhas, destacam-se sobre os aspectos nos seguintes itens: Ausências de suporte logístico, melhoria na rotina e falhas na estrutura, apresentadas em níveis considerados, pois esses itens estão abordados dentre poucos entrevistados em que os entraves apresentados geram dificuldades no cumprimento do papel do ouvidor em sua rotina.

Dessa forma é possível visualizar de forma diferenciada as observações que acentua como os gestores se comportam na apresentação de depoimentos referentes aos rótulos de linhas dos gestores:

**Tabela 17: Rótulo de linha dos gestores – Atlas TI. Versão 7.**

<b>GESTORES:</b>	
<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Soma de n.º Obs.</b>
<b>PONTOS FORTES:</b>	59
Melhoria na rotina de trabalho	20
Autonomia	10
Apoio gerencial	10
Melhoria dos indicadores	7
Suporte logístico	6
Falta de apoio de outras áreas	3
Aprendizagem permanente	2
Planejamento das atividades	1
<b>PONTOS FRACOS:</b>	6
Sem suporte logístico	3
Sem melhoria na rotina	2
Falhas na estrutura	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>65</b>

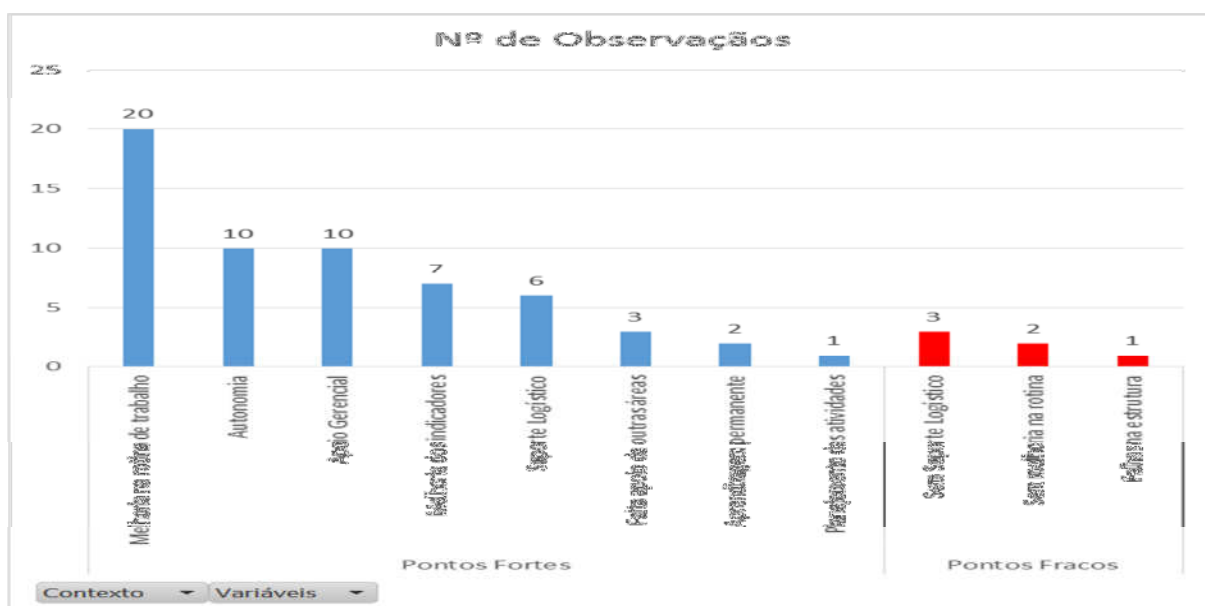
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No atual cenário em que o ambiente apresenta falhas em alguns momentos pontuais, pois o gerenciamento baseado no processo de rotina aparece com dificuldades inicialmente, entretanto, premissas envolvidas na gestão da ouvidoria em disponibilizar suporte logístico no lugar certo, na hora certa e nas condições desejadas são itens que precisam melhorar.

Na questão em que envolve a melhoria da rotina abrange processos que, para minimizar o tempo de atendimento é preciso aperfeiçoar os resultados através do melhoramento da estrutura e otimização do desempenho pela busca do aprimoramento dos processos, assegurar o integral funcionamento das rotinas, sincronizar e harmonizar os elementos que estabeleçam prioridades de eficácia e eficiência no desempenho dos ouvidores e a satisfação dos clientes cidadãos.

Dessa forma é possível demonstrar no geral os pontos fortes e fracos para consolidar a visão espacial sobre a pesquisa, no Gráfico 10:

**Gráfico 10 - Pontos fortes e fracos (Nº de observações).**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## 6.4 Instrutores

### 6.4.1 Transferência de treinamento

A subcategoria “transferência de treinamento” emergiu dos dados como um conceito para entendimento da situação de treinamento que os ouvidores tiveram. Dentro do ambiente da ouvidoria e o incremento das capacitações como evento de qualificação foi apoiado por colegas, gerentes e fomentado também pela organização, dessa forma, é possível detectar que os instrutores observaram a vontade dos ouvidores em transferir conhecimento, visto que a percepção dos colaboradores é evidente em aplicar novas habilidades adquiridas em treinamento pela própria percepção dos instrutores.

No que tange à transferência de treinamento consubstancia como um dos preditores de impacto do treinamento no trabalho, e a partir dos resultados adquiridos na pesquisa que foi possível observarem a percepção dos instrutores em relação aos egressos do programa de capacitação da ouvidoria.

Nessa perspectiva, a opinião dos instrutores sinaliza sobre o efeito dos cursos transferirem conhecimento pela análise das variáveis de contexto no momento da avaliação de necessidades de treinamento abrangeu a opinião sobre a condução e envolvimento através do início do processo da rotina em que os treinandos têm

oportunidade de desempenhar as atividades aprendidas com viés a generalizar para outras questões de trabalho correlatas. Os gerentes imediatos têm papel fundamental no papel de proporcionar oportunidades de desempenho e promover desafios e questões interessantes que levem ao desenvolvimento de habilidades nos empregados que se sentem motivados para repassar o que aprendeu durante o treinamento. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 30.

**Quadro 30: Propriedades e dimensões da subcategoria transferência de treinamento (instrutores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Instrutores	Transferência de treinamento	Pré-treinamento	Apoio gerencial do treinamento
		Apoio gerencial	Suporte psicossocial à transferência
		Ambiente físico	Suporte material à transferência

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os instrutores perceberam o quanto é importante verificar antes de qualquer treinamento o nível de conhecimento dos treinando para que possa traçar possibilidades e medir o nível de apoio recebido pelo treinando para participar de todas as atividades do programa de treinamento. Para isso, o apoio gerencial está convencionado pelo desafio de englobar apoio gerencial, social (dos colegas) e organizacional que o treinando recebe para aplicar, no trabalho, as competências aprendidas no programa de T&D.

Dessa forma é preponderante definir em termos de oportunidades a fim de praticarem o que foi aprendido, e com o apoio do chefe na remoção dos obstáculos e acesso às informações necessárias para maximizar a aplicação das novas competências. Portanto, para que tudo flua de forma satisfatória é preciso que a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros que influenciam na transferência do que foi aprendido atendam às necessidades prioritárias do ambiente de aplicação do que foi ensinado.



#### 6.4.1.1 Melhoria dos serviços prestados

A subcategoria “melhoria dos serviços prestados” emergiu dos dados como um conceito para entendimento do contato em que os ouvidores tiveram para conhecer e se aprofundar dos serviços que prestavam. Nessa perspectiva, preparar as pessoas para execução imediata das diversas tarefas do cargo serve de condição para melhorar os serviços prestados, e subsidiar oportunidades para o permanente desenvolvimento pessoal no sentido de ajudar a mudar atitudes das pessoas, seja para criar um clima mais satisfatório entre elas ou para aumentar-lhes a motivação e torná-las mais receptivas as novas técnicas de gestão. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 31.

**Quadro 31: Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria dos serviços prestados (instrutores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Instrutores	Melhoria dos serviços prestados	Transmissão de informações	Conhecimento do serviço
		Desenvolvimento de habilidades	Gestão de riscos
		Conceito de serviços	Aprimoramento dos serviços

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Revela-se nesta pesquisa o quanto há controle e monitoramento da CGE para que os serviços sejam de qualidade baseado na auditoria preventiva com foco nos riscos, pois dessa forma é claro quando o entrevistado nº 5 (instrutores) revela que:

Esse conceito de gestão de riscos essa análise na perspectiva nos riscos, também tem sido transmitido pela controladoria desde 2007, inclusive nós temos um decreto estadual que trata especificamente sobre auditoria preventiva com foco nos riscos em que se aborda o risco nessa perspectiva até não só o risco negativo, no aspecto negativo, mas no aspecto positivo, de modo que você, o conceito de risco tem dois elementos fundamentais ai, que é a probabilidade de acontecer algo que afeta os objetivos da organização e a consequência ou o impacto disso. Acontecendo algo, a probabilidade de acontecer, qual vai ser o impacto dentro da organização. Então você cruzando esses dois elementos você tem uma dimensão dos riscos, e nesse sentido você pode pensar sobre os riscos de uma forma negativa e positiva, e pode acontecer algo que melhore que tenha impacto positivo na organização, assim pode acontecer que impacte negativamente. Isso tem sido transmitido também esse conceito de risco e essa avaliação

são necessários do ponto de vista individual e a organização tem atuado com esse conceito de risco, então isso tem sido transmitido nessa perspectiva de atuar sempre pensando em riscos potenciais que podem impactar nos objetivos da organização, então é tudo que tem sido transmitido nesses treinamentos abrange essas perspectivas também. (*sic*).

Sendo assim, quando os serviços estão condizentes com a forma como os usuários tratam da ouvidoria é porque houve evolução na forma como são tratadas as informações, pois a transmissão de informações centradas no aumento do conhecimento das pessoas sobre a organização, seus usuários, os serviços prestados, padrões e diretrizes, proporciona o apoio ao desenvolvimento de habilidades que geram mudanças de atitudes negativas para atitudes favoráveis, conscientização das relações e melhoria da sensibilidade com as pessoas como elementos de transformação do treinamento como reconhecimento do aprimoramento dos serviços. É notório a mudança gerada pela qualificação dos seus sujeitos, favorecendo a satisfação dos usuários, como relata a entrevistada nº 9 (instrutores):

A maioria dos ouvidores tem a nítida noção dos desafios que estão postos à ouvidoria, que embora a ouvidoria seja um instituto que data antes de cristo, mas ela vem se modificando ao longo dos anos e a ouvidoria no contexto atual, que é essa interlocução entre o cidadão e o poder público e o poder público e o cidadão, essa nova visão de ouvidoria ela é muito recente, e a ouvidoria também ela passou a ser uma função do controle interno também muito recente e as pessoas não acreditavam muito do instituto ouvidoria, hoje a ouvidoria já é respeitada. Hoje a gente já tem depoimentos de vários ouvidores dizendo que os usuários dizendo assim: Ah, eu vim para a ouvidoria por que eu sei que aqui resolve então essa credibilidade, ela impõe aos ouvidores o desafio maior e consequentemente motivam a eles fazerem uma ouvidoria com qualidade, a fazerem um serviço que atenda as expectativas dos serviços e dos usuários.

#### 6.4.1.2 Interação do grupo

A subcategoria “interação do grupo” emergiu dos dados como um conceito para entendimento do contato em que os ouvidores tiveram para relacionar-se e interagir com troca de experiências conhecerem e se aprofundar dos serviços que prestavam. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 32.

**Quadro 32: Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).**

Categoria	Subcategoria	Propriedade	Dimensão
Instrutores	Interação do Grupo	Processo comunicacional	Grau de discussão
		Interação colaborativa	Mediação dos processos
		Clima organizacional	Relações no ambiente de trabalho

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os processos comunicacionais e de diálogo foram de grande importância para compreender o nível de discussão de forma cooperativa, associada à ajuda mútua em que a interação do grupo motivou a relação didático-educativa como troca de experiências que partissem do empirismo ao técnico profissional e comungasse a mediação como forma de impactar nos resultados satisfatórios dos usuários.

No processo dialógico que estabelece limites entre a interação, os ouvidores conseguiram se motivar na relação transmissão de conhecimento e melhoria na linguagem aplicada convenientemente quando se sente colaborativo na ação-reflexão-ação, dessa forma a mediação dos processos foi promovida a reflexão sobre como resolver situações-problemas baseado no nível de conhecimento de cada um, conseqüentemente o clima organizacional no retorno das capacitações tornou melhor e na somatória das opiniões e percepções conscientes dos funcionários da organização.

Os resultados da pesquisa são possíveis tomar medidas que visam aumentar a satisfação dos mesmos e contribuir para a identificação da opinião dos funcionários no sentido de tomar medidas que criem um ambiente favorável à transferência de treinamento melhorando o ambiente de trabalho. Dessa feita, o nível de discussão trouxe a tona como os grupos encontram soluções no diálogo e na reflexão pela prática, assim pode relatar o depoimento da entrevistada nº 6 (instrutor):

Na minha opinião o nível de discussão é o que mais contribuiu, porque você tem a oportunidade de tirar dúvidas de situações reais, muitas vezes quando você está na teoria fica distante do dia a dia do ouvitor, e o ouvitor no dia a dia não tem a quem socorrer e tirar dúvidas, pois ele está atendendo naquele momento o usuário, então quando um aluno faz uma colocação de um caso vivido, de uma dúvida, de como proceder, se acontecer de novo, aquela situação às vezes aconteceu com outros que estavam na turma que teve outros encaminhamentos, que teve outra forma de solucionar melhor do que quem apresentou a discussão.

### 6.4.1.3 Aprendizagem contínua

As rotinas desenvolvidas nos contexto laboral em que os elementos geradores portam novos conhecimentos possibilitam o favorecimento da aprendizagem contínua incorporado ao rompimento de atividades de rotina que condiciona o indivíduo a adquirir conhecimento com os erros direcionados ao tratamento de eventos mais complexo e difícil de repetir. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 33.

**Quadro 33: Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Instrutores	Aprendizagem Contínua	Cultura de aprendizagem	Agrega conhecimento
		Processo de aprendizagem contínua	Nível de desempenho contextual no trabalho
		Ambiente de aprendizagem	Oportunidades para desenvolvimento pessoal e profissional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O convívio entre os instrutores foi um rito que estabeleceu vínculo com o propósito pré-treinamento em que essa convivência contribuiu para promover laços de aprendizagem e os ouvindoressentir que o papel de cada um está em romper com a visão baseada na experiência e construir uma tendência mais técnica, dessa forma a cultura de aprendizagem não acabada e pelo desenvolvimento da pesquisa os valores corporativos são vicejados para estimular a pesquisa de informações baseada em valores produzidos no atendimento dos usuários em que a cultura corporativa se integra com a cultura da aprendizagem e agrega conhecimento, sobretudo, valorizando atitudes que aos pouco mudam, gerando aprendizagem de alto impacto, cujo valor do conteúdo gerado pelos usuários monta uma memória de trabalho funcional que traduzem regras em ações rompidas sempre pela rotina robotizada com tendência a serem mitigadas pelos processos de ajuste. E é nesse cenário que a CGE tem participado ativamente na contemplação das ações de ouvidoria, pode sentir no depoimento do entrevistado nº 5 (instrutores):

A “CGE e a EGP” tem propiciado capacitações frequentes e isso vem sendo desenvolvido ao longo do tempo desde que a ouvidoria passou a compor a Controladoria ser parte da controladoria e ouvidoria do estado, tem sido realizado treinamento constantes e esse compartilhamento de ideias tem sido estimulado também no sentido de que as vivências sejam compartilhadas e nós temos algumas atividades como fóruns permanentes de controle interno e reuniões que fazemos com frequência trazem as pessoas para discutir em conjunto, então além do momento da capacitação, há outros momentos em que se trabalha em conjunto com essas pessoas que estão atuando na rede de ouvidoria.

A CGE tem feito com frequência encontros e eventos que trazem esses outros ouvidores para compartilhar experiências até com outras áreas de governo, e saber o que está acontecendo.

**E tem contribuído para ter relatos de experiências, de vivências.**

Com certeza, até porque eles têm um contato com o cidadão, com o usuário e trazem essa experiência deles nesses momentos que nós compartilhamos e realizamos eventos e tudo isso tem contribuído pra aperfeiçoamento da atuação dos ouvidores e pra atuação da controladoria e outras áreas de auditoria, áreas de controle interno e preventivo tem havido um compartilhamento de informações.

E durante a pesquisa foi detectado que o processo de aprendizagem é ensejado pela necessidade que cada ouvidor coloca sobre o diálogo em torno dos êxitos e fracassos, conseqüentemente, antenados com as estratégias da setorial e da CGE, sempre com o propósito de se preparar constantemente para atender o usuário, e assim, destilar as informações apreendidas e processar as manifestações dentro de um ambiente de aprendizagem a fim de apoiar as atividades em colaboração com os pares e criar plataformas que interliguem experiências interativas e traga oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional.

#### 6.4.1.4 Percepção do conhecimento prévio

A subcategoria “percepção do conhecimento prévio” emergiu dos dados como um conceito para entendimento do contato em que os ouvidores tiveram para perceber e interagir com opiniões construídas e desconstruídas sobre as experiências abordadas com o propósito de conhecer introspectivamente o trabalho de ser ouvidor. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 34.

**Quadro 34: Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).**

Categoria	Subcategoria	Propriedade	Dimensão
Instrutores	Percepção do conhecimento prévio	Engajamento	Desenvolvimento
		Habilidades de pensamento superiores	Autonomia moral e intelectual
		Valores informacionais	Discussão relativa à informação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O conhecimento prévio dos ouvidores serviu de subsídio para verificar o nível de cada um dos ouvidores, pois nos aspectos relacionados ao engajamento foi percebida a participação de todos em utilizar os diferentes padrões de interação e a possibilidade de construir, negociar e de propiciar resultados significativos.

Nessa perspectiva, a maior participação do grupo centrou-se na discussão sobre a vivência de cada um baseado na experiência, sobretudo, nas habilidades, atitudes e conhecimentos que já traziam. Os participantes enfrentam situações que questionam seus paradigmas, exigindo criatividade e vontade de mudar para superá-las. Através da experiência vem à aprendizagem. Nessa conjuntura, os instrutores demonstraram em seus depoimentos a melhor forma de se expressar, assim o entrevistado nº 1 (instrutores) relata que:

A ouvidoria se diferencia por se tratar de um trabalho diretamente ligado ao público, que muitas vezes nós temos demanda ou manifestação que requer sigilo e a preservação do usuário, então o fator ético é preponderante pra esse trabalho, então com certeza, eles tiveram a percepção do que eles já traziam como conhecimento, mas houve um aprofundamento sobre o assunto, não só conceitualmente, mas através dos exemplos também que conseguimos trabalhar em sala de aula.

No caso da entrevistada nº 7 (instrutores) reforça que nesse cenário é preciso está em sintonia, pois relata os fatos:

É possível fazer essa análise, mas também ao final de cada curso tem como a gente analisar e ver o ganho que foi feito encimam do aprendizado do que foi passado e as dúvidas que a parte é prática, outra parte é teórica e a gente vai falando uma mesma linguagem. Com certeza isso ai é um ganho muito grande, da interação, da manifestação dos ouvidores naquele momento e conseguir que eles quisessem sentir que eram um corpo de pessoas que trabalhavam em conjunto, apesar de que, fisicamente separados porque estavam todos os órgãos do estado.

Daí, a competência embasada pelo aprendizado efetivo através do engajamento de cada ouvidor perceber pela intensa participação das experiências ricas em benefício dos serviços atendidos, no entanto, em curto prazo, essa aprendizagem precisa maturar com as novas técnicas, e que em longo prazo cria-se laços entre as experiências e a forma de atender as manifestações ao assumir uma nova postura pelas prioridades consideradas mais necessárias focadas no desenvolvimento.

Nesse viés, pode-se destacar pela complexidade dos assuntos em pauta, os pensamentos críticos dos ouvidores ainda estão condicionados por suas vivências, ainda não seguindo critérios, pois padrões, leis, estatutos, regras, regulamentos, exigências, uniformidades, limites, condições, fins, metas, objetivos ainda estão em formação.

No entanto, apesar das bases estejam fragilizadas é através da meta cognição que eles são capazes de descobrir as suas próprias fraquezas e corrigir o que é falho no procedimento de agir e a construção do ser ouvidor no estado com autonomia moral e intelectual.

Por isso que, para validar os valores informacionais os programas de ouvidores criados a partir de atividades capazes de estimular mudanças de mentalidade com relação ao trabalho em equipe, criatividade para a resolução de problemas e capacidade para lidar com as mudanças. Os participantes se defrontam com situações nas quais são questionados e convidados a discutir conceitos como cultura de grupo e tomada de decisão em momento crítico. As atividades são criadas de forma que permitem uma analogia com situações reais vividas nas setoriais. Por meio delas o participante vivenciará os conflitos acumulados e as soluções integradoras capazes de solucioná-los através da discussão relativa ao insumo principal: a informação.

#### 6.4.1.5 Estímulos às mudanças contínuas

A subcategoria “estímulos às mudanças contínuas” emergiu dos dados como um conceito para entendimento do contato em que os ouvidores tiveram que se adaptar às constantes mudanças ocasionadas pelo grau de exigência dos usuários em busca de resposta rápidas e consistente no tempo das manifestações.

Dessa forma a capacidade de se adaptar às novas exigências dos usuários está

diretamente ligada à necessidade de mudar sempre, por isso que os ouvidores estão antenados com as questões tecnológicas e acesso à informação. Para tal, os ouvidores conseguem compreender as oportunidades disponíveis, as possibilidades sobre as pessoas e o meio em que está inserido. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 35.

**Quadro 35: Propriedades e dimensões da subcategoria interação do grupo (instrutores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Instrutores	Estímulos às mudanças contínuas	Transmissão de informações	Aumento direto da produtividade
		Desenvolvimento de habilidades	Atendimento de exigências das mudanças
		Desenvolvimento de atitudes	Aumento direto da qualidade
		Desenvolvimento de conceitos	Otimização pessoal e organizacional

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Aprender significa mudar de comportamento do indivíduo através de novos hábitos, atitudes, conhecimentos e destrezas. Assim, aumentar o conhecimento proporciona mudanças constantes na prática e na postura de cada ouvidor e conseqüentemente, melhorar as habilidades em tratar a informação e destreza em conduzir os usuários no processo de aperfeiçoamento do atendimento através da transmissão de informações qualificadas pelos serviços prestados aos usuários sobre a organização, os serviços, políticas e diretrizes, regras e regulamentos e a satisfação dos seus usuários.

Nessa perspectiva, a aceitação em curto prazo das mudanças contínuas propôs ações precisas e corretivas que influenciaram nos atendimentos e diminuição do tempo de solucionar as manifestações, bem como, na relação do insumo informação como produto para atingir os resultados.

E no sentido de melhorar as habilidades e destrezas para a execução das atividades e traquejo com os usuários e o sistema de informação que as transformações ocorridas pelas mudanças tecnológicas serviram de norte para compreender os processos e prever eventuais mudanças correntes.



Nesse contexto, o desenvolvimento de atitudes modificam comportamentos de atitudes negativas a favoráveis, de conscientização e sensibilidade com as pessoas, assim tende a maximizar o conhecimento e o aumento do grau de responsabilidade, sobretudo, na aceitação de novas ideias e conceitos para ajudar a pensar nos processos de mudança em termos globais e amplos. Assim, se o usuário é o protagonista dessa pesquisa é porque se torna interessante salientar a fala do entrevistado nº 7 (instrutores) relata:

Com a absoluta certeza, no curso de ouvidoria o que a gente foca mais é a questão do usuário, a razão de ser do serviço público é o povo, é quem procura o serviço público, pois é quem sustenta também a máquina pública, então, a gente enfatiza muito no curso, a questão do usuário eu gosto muito de dizer assim, se coloque no lugar dele, como você gostaria de ser atendido, e a gente procura se sensibilizar, e a gente tem a noção clara que eles saem com o intuito de atender melhor.

Dessa forma, o ouvidor se sentiu mais livre para trabalhar suas ideias se desenvolvendo profissionalmente, satisfeitos e motivador pelo favorecimento do ambiente organizacional alcançando a excelência no desenvolvimento dos trabalhos do usuário.

#### 6.4.1.6 Melhoria na rotina de trabalho

Na visão dos instrutores, percebeu-se que a rotina é um fator importante para que os processos de rotina tenham a garantia da melhoria dos resultados nos serviços prestados pelos ouvidores e mudar a mentalidade sobre o trabalho de todos que fazem parte da ouvidoria, criar novos conceitos e viabilizar novas estratégias que melhore a engrenagem dos processos e organize os atendimentos de forma eficaz e eficiente. A subcategoria “melhoria na rotina de trabalho” emergiu dos dados como um conceito para entendimento do contato em que os ouvidores tiveram na simplificação dos processos como meio de conduzir os trabalhos e atender com eficácia a atendimento aos usuários que buscam respostas rápidas às suas manifestações. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 36.

**Quadro 36: Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria na rotina do trabalho (instrutores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Instrutores	Melhoria na rotina do trabalho	Gestão de rotinas	Capacidade prestar melhores serviços para os usuários
		Estratégia de melhoria e inovação	Promover melhorias e inovações nas rotinas de trabalho
		Controle da informação	Registrar e disseminar informações

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Para manter padrões de qualidade, o monitoramento diário é uma prática que busca manter e melhorar os procedimentos e o controle dos processos, inclusive pelas necessidades dos usuários e as necessidades de materiais. Gerir rotinas está vinculado à entrada de informação atraída pelas manifestações dos usuários fortalecida pela CGE como monitoramento da entrada de informações e reivindicações dos usuários, e no caso de inconformidade a CGE cria estratégia de melhoria e inovação a fim de dar apoio e se adequar às alterações dos padrões exigidos.

Dessa forma, os erros, os desvios de rotina são eliminados à medida que a execução dos processos gera mudanças alinhadas aos objetivos e diretrizes estratégicas. Assim, as informações são tratadas com monitoramento periódico do desempenho dos processos mensurados por indicadores de desempenho através de pesquisas de satisfação, além de monitorar riscos que afetam a execução dos processos pela testagem sistemática para identificar as vulnerabilidades dentro do tratamento do processo. Para tratar disso é importante o depoimento dos entrevistados pelo nível de satisfação do usuário no atendimento do serviço, assim, o entrevistado nº 8 posiciona-se nessa proposta:

Tem-se trabalhado essa questão que o usuário é o nosso cliente, no setor privado, o cliente sempre tem razão, então há anos que a gente tenta colocar exatamente que nós somos servidores do público, e ele tem o direito às respostas e tem o acesso às informações e ele tem direito ao respeito por parte da administração, apenas que nós somos gerentes e os verdadeiros donos são os usuários, que o serviço público existe por que eles precisam.

Eles respondem mais rápido até porque eles têm uma fundamentação melhor, ou eles já sabem, ou pelo menos sabem onde procurar. Porque sempre tem essa visão de que o usuário deve ficar satisfeito com a resposta e não é qualquer resposta, você tem que atender à necessidade do usuário. Mesmo demorando, você fica dando a realimentação, e quando procura a ouvidoria ele é consciente, e também ele fica cobrando, a gente trabalhou muito nesse sentido e o usuário ele tem que sentir que a demanda dele está sendo atendido e coisas que podem resolver na hora e outras que demoram, mas ele tem que sentir que está sendo valorizado e que vai ser respondido e o que ele colocou está levando em consideração.

Assim, o monitoramento de novas diretrizes ou regulações que possam impactar no processo em questão, endereçando as demandas de redesenho de processos em reuniões de melhorias contínuas, como também, assinalar e difundir novas ideias, *benchmarkings*, assim como erros, falhas e perdas ocorridas na execução do processo.

Estas contribuições também devem ser endereçadas nas reuniões de melhorias contínuas, por conseguinte, firmar informações advindas de outras fontes através de relatórios simples e objetivos com o propósito de dar visibilidade sobre a execução dos processos. E de forma simplificada, as análises devem está condizentes com os planos de ação que adicionado às melhorias contínuas criam novos instrumentais de rotina evitando a burocratização dos acessos.

#### 6.4.1.7 Melhoria dos indicadores

Para compor as necessidades frequentes dos ouvidores, os indicadores são crescentes para a gestão racional do processo em que índices, padrões e metas são considerados como termômetros para medir o padrão de qualidade dos serviços. A subcategoria “melhoria dos indicadores” emergiu dos dados como um conceito para entendimento da aferição de processos para fixação de metas e na definição de metodologia de trabalho equilibrada por indicadores de satisfação e estabilize os padrões de qualidade. Para especificar melhor essa categoria foram caracterizadas pelas seguintes propriedades e dimensões dispostas no Quadro 37.

**Quadro 37: Propriedades e dimensões da subcategoria melhoria na rotina do trabalho (instrutores).**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Propriedade</b>	<b>Dimensão</b>
Instrutores	Melhoria dos indicadores	Informações para a equipe gerencial	Características, atributos e resultados de um produto, processo ou sistema, ao longo do tempo
		Gerenciamento dos processos	Dimensão dos problemas e quantificando os elementos necessários à gestão desses processos
		Gestão racional do processo.	Índices, padrões e metas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Dado haver grande permeabilidade entre fatores objetivos e subjetivos na análise do desempenho humano no trabalho medir a influência do fator humano nos resultados do trabalho da ouvidoria é que os indicadores monitorados pela CGE têm apresentado em ambiente com alto nível de volatilidade a dispersão de informações que aparecem como positivas, mas observáveis sob o ponto de vista de transferência de treinamento, pois baseado na bagagem cognitiva recebida e assimilada que efetivamente agrega valores aos treinamentos na melhoria dos atendimentos, como também, a postura dos ouvidores confronta com o processo de melhoria das rotinas na melhoria de indicadores, sobretudo, nas informações gerenciadas pelas equipes que promovem a melhoria baseada nas características, atributos e resultados de um produto, processo ou sistema ao longo do tempo. Dessa forma é possível identificar pelo depoimento do entrevistado nº7 (instrutores) que afirma o seguinte:

Constantemente, exatamente pelo fato da ouvidoria está trabalhando com manifestações muitas vezes que pode deixar o usuário em situações embaraçosas, então a gente tem que ter permanentemente o cuidado de estar preservando não só a imagem do estado, como também a integridade do usuário, nós temos que tornar essa ferramenta cada vez mais confiável e a ouvidoria inclusive nós temos estatística do crescimento, nestes últimos dois anos a ouvidoria deu um salto quantitativo e qualitativo, hoje nós temos um atendimento, nós crescemos em atendimento em torno de 70%, isso significa dizer que nós estamos mais perto da sociedade e que o número de usuários estão cada vez mais crescendo e também até pelo nível de manifestação, hoje as manifestações são mais substanciais, elas não tem mais, antes ainda nós tínhamos a maior parte de nossa demanda eram apenas de informação, hoje não, hoje a participação em nível de contribuição com reclamação, com denúncias, e sugestões, já está muito mais equilibrada em relação com a demanda de informações. Pra isso é reflexão da sua própria prática.

Totalmente, e necessário essa é o tipo de formação, e como se trabalha também com o universo humano que é de uma complexidade muito grande e conseqüentemente a gente cai na subjetividade, precisamos está sempre discutindo e procurando melhoramento desse tipo de serviço e principalmente de atendimento. (*sic.*)

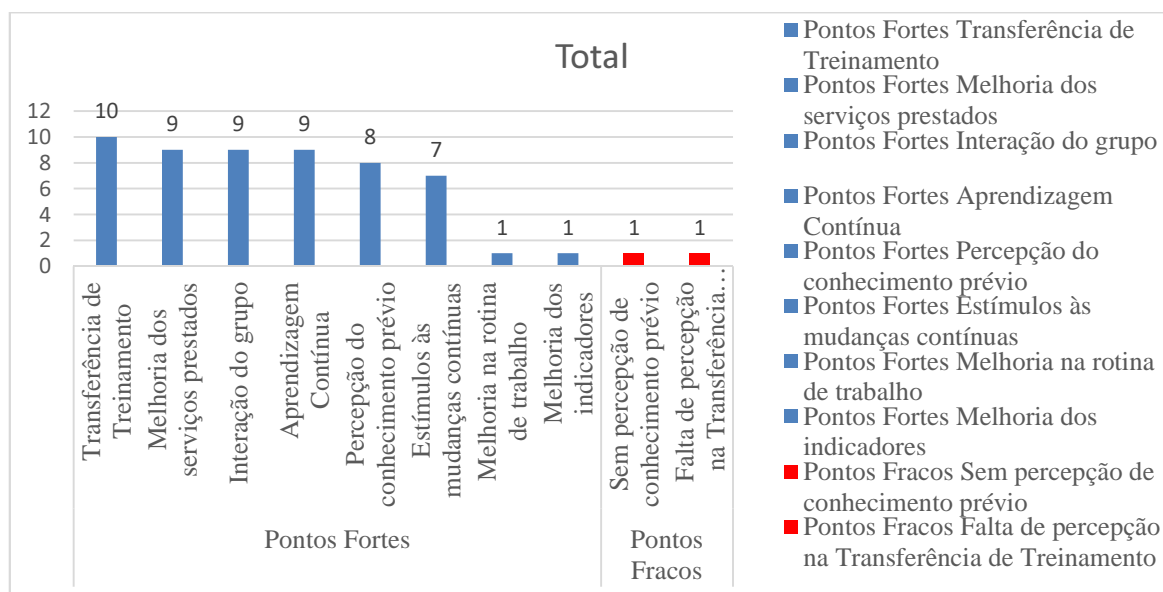
Para isso gerenciar os processos significa cuidar do agrupamento de informações e salvaguardar condições essenciais para melhorar os processos de atendimento do cidadão em conformidade com os desejos e ajustes do fluxo de rotina e padrões mediados por indicadores, padrões e metas.

Dentre os pontos fracos onde existe uma concentração de falhas, destacam-se sobre os aspectos nos seguintes itens: Sem percepção de conhecimento prévio e falta de percepção na transferência de treinamento, pois esses itens estão abordados dentre poucos entrevistados em que os entraves apresentados geram dificuldades no cumprimento do papel do ouvidor na transferência de treinamento por alguns ouvidores não são competentes em acompanhar desempenho, alinhar estratégias e definir prioridades.

**Tabela 18 - Das observações dos instrutores – Atlas ti. Versão 7.**

<b>INSTRUTORES:</b>	
<b>Rótulos de Linha</b>	<b>Soma de n.º Obs.</b>
<b>PONTOS FORTES:</b>	54
Transferência de treinamento	10
Melhoria dos serviços prestados	9
Interação do grupo	9
Aprendizagem contínua	9
Percepção do conhecimento prévio	8
Estímulos às mudanças contínuas	7
Melhoria na rotina de trabalho	1
Melhoria dos indicadores	1
<b>PONTOS FRACOS:</b>	2
Sem percepção de conhecimento prévio	1
Falta de percepção na transferência de treinamento	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>56</b>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

**Gráfico 11 - Pontos fortes e fracos (Nº de Observações).**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

## 6.5 Codificação axial

Nesta etapa do processo são definidas relações entre os códigos e as categorias definidas através dos conectores e esses conectores possuem a função de determinar a relação existente entre dois códigos. Dessa forma, o pesquisador seleciona as categorias mais relevantes e as coloca como fenômeno central para estabelecer as relações entre as categorias e as subcategorias.

Para Strauss e Corbin (1990, p.126) conceitua codificação axial como “o conjunto de procedimentos após a codificação aberta em que os dados são colocados em uma nova forma por meio das relações entre as categorias.” Isto é realizado com o paradigma de codificação que envolve condições, contexto, estratégias de ação/interação e suas consequências.

Nesse contexto, é possível que nesta fase seja estabelecida o uso de conectores para que haja relações de códigos entre si e as relações entre códigos e categorias, como é possível visualizar no quadro (GODOY, 2006):

**Quadro 38 - Conectores de códigos.**

<b>Símbolo</b>	<b>Rótulo</b>	<b>Descrição das Relações</b>
Isa	<i>Is a</i>	O código-origem é um tipo, ou forma, do código destino.
*}	<i>Isproperty of</i>	O código-origem é propriedade do código destino
=>	<i>Is cause of</i>	O código-origem causa a ocorrência do código destino
[ ]	<i>Ispart of</i>	O código-origem é uma parte que compõe, junto com outras partes, o código destino.

Fonte: Adaptado de Godoy (2006).

O foco é dirigido para uma determinada categoria ou fenômeno, cuja análise é feita nos moldes descritos anteriormente para dar precisão à categoria e possibilitar o estabelecimento de relações, de onde derivam as subcategorias. Para melhor compreensão desse tipo de análise descrevo a seguir um trecho de uma entrevista e na sequência explico como procedi com a análise.

Mudanças em relação ao treinamento sim, após o treinamento eles ficam mais proativos, eles procuram desenvolver melhor suas atividades, o treinamento tem sido de grande valia para o desenvolvimento da ouvidoria, por isso que ele é permanente, veja só que já tem 3 a 4 anos que a gente faz esse treinamento em parceria com a EGPCE e até mesmo com outras áreas, no caso dos ouvidores do SUS, nós trazemos uma parceria com a secretaria da saúde que coordena todo o sistema SUS no estado e a ouvidoria setorial da secretaria da saúde, embora seja o mesmo módulo aplicado, inclusive nessas turmas a gente aproveita e coloca todos os ouvidores novos que estão entrando em função da rotatividade, a gente coloca pra participar. (Entrevistado 7 – gestores). (*sic*).

Ao analisar esse trecho da entrevista, é feita a análise sobre a pergunta: O que está gerando as mudanças de comportamentos diante das formações dos ouvidores? Aparentemente parece uma situação localizada de grande valia, e assim vai ganhando profundidade o que obriga a uma síntese mais aprofundada sobre o que foi recolhido e a anotar os aspectos em que os ouvidores vão amadurecendo sobre os aspectos processuais e a adequação às novas leis de acesso à informação.

Nesse sentido, seguindo as orientações de Strauss e Corbin (2008) procuro entender esse fenômeno numa estrutura evolutiva dos fatos.

O ouvidor precisa estabelecer vínculos com os gestores como forma de alinhar as questões executivas às reclamações dos usuários, pois os próprios usuários vêm a ouvidoria como uma instância da gestão indispensável para compor a participação social e oferece uma resposta positiva aos problemas enfrentados quando são

solicitados e a atuação está voltada para eliminar o funcionamento inadequado dos serviços prestados pelas ouvidorias.

Nessa perspectiva, com o refinamento do processo de análise, divergente do modelo condicional/consequencial, o paradigma é uma espécie de *framework* para ajudar o pesquisador a chegar mais perto da complexidade dos fenômenos sociais na medida em que ele considera componente micro e macro: (i) condições causais, interventoras e contextuais (por que, onde, de que forma e quando); (ii) ações/interações (quem e como); e (iii) consequências (resultados das ações). Trata-se de “uma perspectiva assumida em relação aos dados, outro ponto de vista analítico que ajuda a reunir e a ordenar os dados sistematicamente, de forma que estrutura e processo sejam integrados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.128).

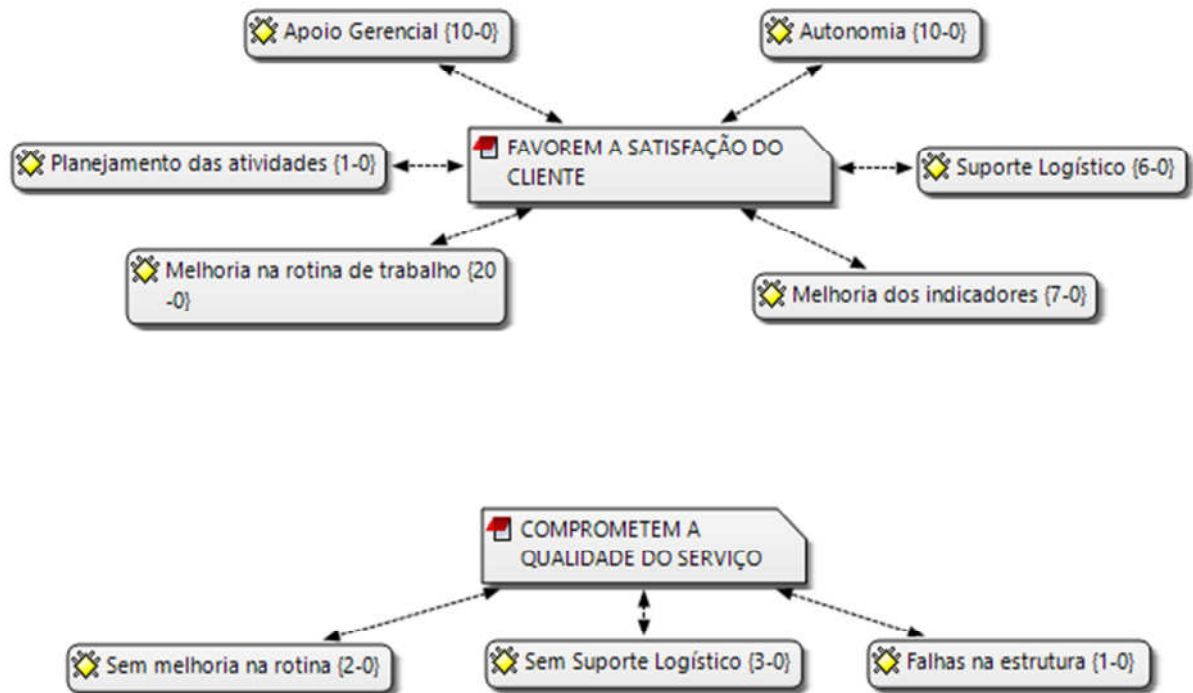
No entanto Flick (2004) avalia o paradigma da codificação como um modelo ao mesmo tempo simples e genérico, mas com potencial para esclarecer as relações entre um fenômeno em que o pesquisador se move continuamente entre o pensamento indutivo e o dedutivo.

Dessa feita, pode-se observar que o processo de análise proposto para esse paradigma depende fortemente do ponto de vista e do conhecimento prévio do analista, e por isso torna-se uma análise subjetiva.

As condições são classificadas em causais, intervenientes e contextuais. As “condições causais” representam os fatos ou acontecimentos, que influenciam o fenômeno, e é o motivo que o desencadeiam. Os dados revelaram importantes categorias, presentes no comportamento dos ouvidores pós-treinamento que foram pesquisadas e classificadas como condições causais que favorecem o aumento da aprendizagem contínua como fator de importância em que a influência do planejamento das ações está ligada às questões de se inovar em condições de melhorar os atendimentos e o tempo das manifestações, que favorecem a satisfação do cliente e representada pela falta de melhoria, falta de suporte logístico e falta de estrutura são alguns dos pontos que influenciam no comprometimento da qualidade dos serviços sob a ótica de alguns entrevistados representada por uma minoria, que de certa forma influencia o desempenho dos ouvidores para qualificar os serviços de ouvidoria. A Figura 16 ilustra as categorias referentes às condições causais.



**Figura 16: Esquema referente às condições causais.**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As influências são ilustradas nas seis categorias selecionadas: apoio gerencial, autonomia, planejamento das atividades, suporte logístico e melhoria na rotina de trabalho. Todos influenciaram no favorecimento de satisfação do cliente e três comprometem a qualidade do serviço de atendimento às manifestações. Dando-se destaque para o número de vezes que melhoria na rotina de trabalho, autonomia e apoio gerencial, assim é intensa quando 95% dos gestores concordaram plenamente que o gerenciamento da rotina trouxe resultados positivos relacionados aos itens: melhorias em processos operacionais e gerenciais, melhorias nas relações entre áreas, motivação dos ouvidores, adequação dos sistemas de informação, clareza dos objetivos organizacionais, domínio da tecnologia necessária ao desenvolvimento dos processos operacionais das informações, competências, capacidade de solução de problemas e equalização do conhecimento entre os ouvidores como forma de minimizar o descompasso de informações.

No tocante a autonomia, os gestores observam sobre os valores que os ouvidores acrescentaram após os treinamentos com objetivos claros de desempenho com conjunto certo de habilidades e criatividade, além de participar do processo participativo que engaja todos os membros na solução colaborativa no problema e na ação. Participação e *empowerment* são bases para o envolvimento do ouvidor, mesmo

que nomeados formalmente líder do grupo, a responsabilidade foi compartilhada com todos os membros da equipe, fomentados a dar novas ideias, sugestão de soluções, compartilhamento de ideias avaliando o progresso das sugestões.

E o apoio gerencial está inserido na combinação de itens relativos às condições do ambiente antes do treinamento, no entanto, o apoio gerencial exerce uma influência positiva quando estabelece uma relação recíproca com os ouvidores, como pode ser sentido no depoimento de um entrevistado 7 (gestores):

Os gestores tem tido nos ouvidores um grande parceiro na resolução dos problemas em sua área inclusive na solução de conflitos internos, e normalmente, os ouvidores tem assento nas reuniões de gestão nos comitês de gestão de todos os órgãos, então isso é importante porque ele consegue captar não só os problemas dos órgãos como passar para os gestores de cada órgão dentro da própria secretaria ou dentro da própria unidade, aqueles problemas que lhe são afetos e como resolver e isso em nível de gestor de cada órgão.

Salorenzo (2000) desenvolveu estudos a partir do modelo e de dados de Abbad (1999), testando um novo modelo de previsão de impacto de treinamento no trabalho. A autora afirma que suporte gerencial e social à transferência é a variável que mais exerce influência sobre o impacto de treinamento em longo prazo.

Posteriormente, Abbad e Salorenzo (2001) destacaram que variáveis psicossociais de apoio ao uso de novas habilidades no trabalho são importantes influenciadoras na ocorrência de transferência. As autoras construíram um instrumento denominado Instrumento de Apoio Gerencial ao Treinamento e Suporte à Transferência, estruturado em duas escalas perceptuais: a) Apoio gerencial ao treinamento - compreende itens relativos às condições do ambiente pré-treinamento e ao apoio fornecido pelo gerente para facilitar a participação efetiva do treinando ao curso; e b) Suporte à transferência - compreende três conjuntos de itens relativos a Fatores situacionais de apoio; Suporte material e Consequências associadas ao uso de novas habilidades.

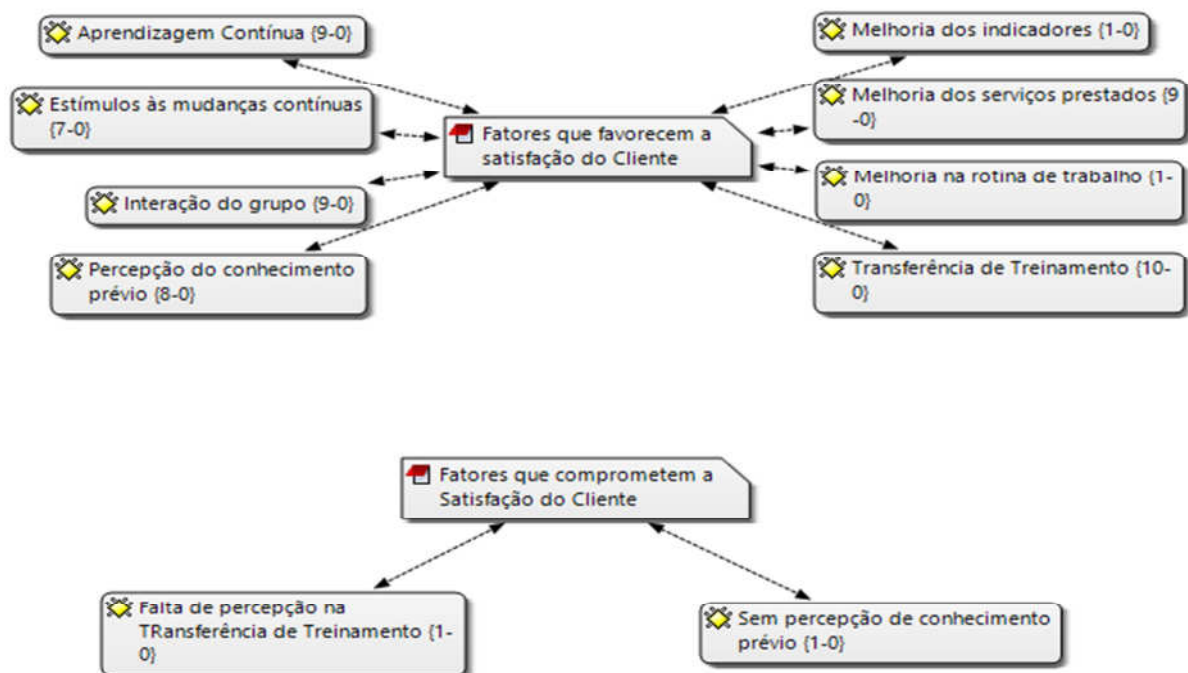
Nessa medida de apoio gerencial é possível detectar que o preditor suporte organizacional exerce uma forte influência para a transferência de treinamento e importantes evidências para que novas habilidades sejam adquiridas após o treinamento.

Para complementar essa trajetória da pesquisa acrescenta-se no desempenho

da pesquisa, que além das condições causais, existem as condições interventoras, cuja presença altera a ação das condições causais e contribui para determinar as formas pelas quais os instrutores adicionam sua contribuição na percepção dos significados e quanto as observações são influentes nos aspectos em que o suporte organizacional, transferência de treinamento e aprendizagem ao conhecimento são evidentes para identificar no desempenho tanto do ouvidor como da organização a combinação em que o ouvidor consegue se motivar para o treinamento, exercer a auto eficácia e o apoio da ala da administração na aplicação no trabalho dos CHAs no trabalho.

Os dados revelaram duas categorias, presentes na vida dos ouvidores que foram pesquisadas e classificadas como condições interventoras como: transferência de treinamento, melhoria dos serviços prestados, interação de grupo, aprendizagem contínua, percepção do conhecimento prévio, estímulos às mudanças contínuas, melhoria dos indicadores, melhorias na rotina de trabalho exercem um papel preponderante na satisfação do cliente, enquanto que os fatores que comprometem a satisfação do cliente concentram-se em falta de percepção na transferência de treinamento e percepção do conhecimento prévio. A Figura ilustra um esquema referente às condições interventoras.

**Figura 17: Esquema referente às condições interventoras.**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As observações mais consideradas dentro da pesquisa tendo como pontos fortes caracteriza pela forma como os instrutores revelaram a intensidade dos seus efeitos: transferência de treinamento, melhoria dos serviços prestados, interação do grupo e aprendizagem contínua. Mesmo que os ouvidores valorizem a transferência de treinamento como os dados revelaram, é saliente está dominado pelo fator autonomia e aprendizagem contínua.

Goldstein (1991) afirma que a transferência de treinamento de um ambiente instrucional para o ambiente de trabalho envolve questões relacionadas à necessidade de se ter um clima positivo para transferência na organização de trabalho. Para o autor, este clima positivo deveria apresentar algumas características essenciais. Deveria existir um sistema que integrasse instrutor, treinando e gerente no processo de transferência. Antes do treinamento, as expectativas dos treinandos e dos gerentes deveriam estar claras. Seria necessário identificar obstáculos à transferência e fornecer estratégias para superá-los. E, por fim, seria necessário um trabalho conjunto com os gerentes para fornecer oportunidades para a manutenção dos comportamentos aprendidos.

Dessa feita, o ambiente em que os ouvidores se encontram é propício, pois há o apoio e monitoramento da qualidade dos serviços, e nessa perspectiva integra os três eixos: instrutor, treinando e apoio gerencial.

Os resultados apontaram que ouvidores valorizam mais a interação de grupo tendo o coletivismo como percepção aplicada nas habilidades aprendidas. Em contrapartida, os ouvidores sofrem com a falta de apoio dos colegas em algumas evidências apresentadas, e do sentimento de melhoria tem surtido efeito devido às capacitações, no entanto, as dificuldades estruturais ainda interferem nessa melhoria. Por conseguinte, tem-se percebido através dos relatos por parte dos treinandos, a importância dos conteúdos do treinamento e desempenho esperado no posto de trabalho, a ocorrência de aprendizagem no final do treinamento, e se sentem motivados em aplicar as competências aprendidas no trabalho, especialmente demonstrada por companheiros e gestores após o retorno do treinando contribuindo para melhorar o clima organizacional que é predominante no controle, na clareza e na coesão do grupo.

A pesquisa relativa à satisfação do usuário realizada pela CGE em 2012 foi de 95%, em 2013 registra o índice de satisfação do cliente de 96,83 % e tendo como

meta para 2014 de 97%, segundo Painel de Controle da Qualidade da CGE no que segue a Portaria N°021/2013 da CGE como índices ascendentes com monitoramento permanente acomodado pela obtenção da certificação com base nos requisitos na norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR ISSO 9001:2008, considerando a necessidade de monitoramento do processo de melhoria contínua e da prevenção de não conformidades e a oportunidade de melhoria identificada quando da realização de auditoria externa ocorrida em outubro de 2012 para a renovação da Certificação da CGE. Esse índice retrata a preocupação constante da CGE em realizar um trabalho conjunto com a EGPCE como suporte ao constante melhoramento da aprendizagem e continuar atualizando-se com o propósito de melhorar os serviços.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente estudo estabeleceu-se como um de seus objetivos de verificar o impacto do programa de formação de ouvidores realizado pela Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará no período de 2011 a 2013, a partir dos preditores suporte organizacional, transferência de treinamento e suporte da aprendizagem contínua, segundo os modelos MAIS e IMPACT.

Os resultados encontrados mostram que a maior parte dos ouvidores treinados percebeu o impacto dos cursos realizados no desenvolvimento das atividades de trabalho. Segundo a pesquisa os resultados encontrados ressaltam como os preditores interferem nos resultados dos treinamentos efetivando impactos que transformam o comportamento dos ouvidores no processo de trabalho.

Os resultados desta pesquisa apoiam fortemente sobre o modelo MAIS e moderadamente sobre o modelo IMPACT. Variáveis pertencentes a todos os seus componentes entraram nas equações estruturais como variáveis explicativas aplicadas na análise fatorial de modo a identificar as dimensões latentes dessas variáveis a fim de facilitar a interpretação dos dados enquadrados nos parâmetros de confiabilidade.

Entre as principais contribuições deste estudo está baseado na construção e validação de instrumentos de avaliação de suporte organizacional, transferência de treinamento e suporte de aprendizagem contínua, bem como a integração de abordagens teóricas da Psicologia Organizacional e da Psicologia Instrucional à pesquisa em avaliação do impacto do treinamento do trabalho.

Sob os aspectos teóricos aplicados sobre o comportamento organizacional foram aplicados diversos procedimentos de coleta de dados e análise de dados (análise documental, questionários, análises quantitativa e qualitativa), do ponto de vista metodológico foi aplicado dentro da abordagem quantitativa à aplicação da análise fatorial e modelagem de equações estruturais. E para explicar os níveis de significância demonstrada por questionários com forte relacionamento com o provimento de suporte para a realização de treinamentos para ouvidores.

Como apresentado até aqui o objetivo do presente relato foi alcançado, ou seja, foi realizado um processo de análise fatorial durante a investigação da fatorialidade da matriz com valores acima de 0,80, sendo excelente a apuração dos dados, para isso o índice de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) está sendo explicada pela proporção de variância dos itens e explicada por variáveis

latentes, seu valor pode variar de zero a um, no caso da esfericidade de Bartlett não apresentam correlações entre si.

Dessa forma, testa a hipótese da matriz das correlações ser a matriz de identidade, assim provadas com a distribuição de qui-quadrado, portanto na pesquisa está associado um *p-value* de 0,000, o que apresenta a aceitação da matriz das correlações na população ser a identidade, dessa forma serve de instrumento de impacto do treinamento em uma ampla amostra (ABBAD, 1999).

Esse resultado permitiu a indicação de elementos para o aprimoramento da indicação dos modelos expostos a escala e também a confirmação, por meio de uma técnica confirmatória de análise de dados, da estrutura empírica bidimensional do mesmo, corroborando com sua estrutura teórica (ABBAD, 1999).

Esses resultados auxiliam na descrição dos fenômenos relacionados à mudança individual provocada pelo treinamento, proporcionando aprimoramento dos modelos explicativos do fenômeno. Além desse resultado empírico, a reflexão teórica sobre os diferentes eventos de resultados de treinamento auxilia na melhor descrição desse fenômeno, possibilitando que pesquisadores e profissionais nas organizações possam desenvolver treinamentos e compreender melhor seus diferentes efeitos nos ouvidores egressos.

Vale dizer ainda que a utilização da modelagem de equações estruturais requer justificativa teórica para a especificação das relações de dependência e modificações das relações propostas, conforme feito neste estudo. Não obstante, é correto afirmar que, em estudos exploratórios e que medem concepções, não é possível prever todas as variáveis em função da subjetividade humana, por isso que a pesquisa foi complementada com a abordagem qualitativa (HAIR JR. *et al.*, 2005).

Os resultados encontrados confirmaram a existência da comparação de dois modelos. No modelo I considera que o Planejamento tem impacto positivo sobre as atividades que resultam em Apoio Gerencial. Ou seja, sugere que o planejamento realizado e cumprido faz coordenar todas as ações para a execução dos seus objetivos e ajudar na atuação dos gestores em proporcionar a melhoria das atividades dos ouvidores.

Sugere ainda que o Apoio Gerencial como variável latente influencia aos atributos relacionados à Aplicação (Transferência de Treinamento) dos

conhecimentos apreendidos em que é explicada pelas seguintes variáveis: Suporte Organizacional, Aprendizagem Contínua, Autonomia e Inovação.

Nessa concepção, o preditores Aprendizagem Contínua será aplicado pelos ouvidores à medida que o suporte logístico é apoiado integralmente. Dessa forma, a implantação de uma cultura de aprendizagem contínua desde as experiências vividas pelos ouvidores somados aos conhecimentos adquiridos, por conseguinte, os gestores delegam autonomia como ponto forte para melhorar a atuação dos ouvidores, enfim, fomentar a cultura de novas ideias e implementar ações inovadoras nas rotinas de trabalho. Finalmente, no tocante à variável latente Transferência de treinamento vai resultar em satisfação dos clientes atendidos.

Assim, na aplicação do modelo I pelo método de equações estruturais em que os coeficientes ou impactos das variáveis escolhidas não tornam, com efeito, a influência estatística das respectivas variáveis, assim o modelo I não está amparado por significância dos coeficientes que mensuram os impactos das variáveis latentes especificadas especialmente à Aplicação (Transferência de treinamento) para a Satisfação do cliente.

No Modelo II, o pressuposto que a Satisfação do Cliente é explicada pela variável latente Aprendizagem Contínua e Autonomia. O impacto da Aprendizagem Contínua e Autonomia demonstram que quanto maior for a Cultura da Aprendizagem maior será a satisfação do cliente, isto é, quando a organização predispõe a mudar comportamento através do contínuo aprendizado reforça a crença em que o sujeito deve está aprendendo em ambientes que possa assumir riscos, sair de posições confortáveis e experimentar novas ideias e experiências, refletir humilde e honestamente sobre experiências para se educarem continuamente, ou seja, tiver a capacidade de controlar e lidar com as emoções e impulsos espontâneos com enfrentamento das divergências sob o efeito da ética e da serenidade.

No aprendizado contínuo as pessoas se destacam por ter dedicação e vontade intrínseca de realizar o trabalho em consonância com as metas do grupo e a iniciativa para operacionalizar e implantar ideias e projetos, atuando em situações de ambiguidade com flexibilidade, otimismo, persistência e confiança para lidar com as mudanças, buscando continuamente solução para os problemas. Não presumem saber tudo ou que outros têm pouco a contribuir, além de compreender o significado dos sentimentos dos outros, reconhecendo suas necessidade e preocupações, de outra



forma, elas acreditam que, com a abordagem certa, podem aprender com o outro em qualquer circunstância. Sabem ouvir atentamente, com a mente aberta, além de saber lidar aptidões sociais.

Já na autonomia para a satisfação do cliente foi negativo, demonstrando que a satisfação do cliente será maior quanto menor for a Autonomia, sugerindo que os ouvidores deverão se basear em procedimentos e regras preestabelecidas em primeiro plano. Consequentemente, o Modelo II sugere ainda que a variável latente Planejamento se relaciona positivamente, ao nível de 1% com a variável latente Inovação, oferecendo indícios que com as ações planejadas e bem articuladas a equipe produzirá os resultados para um processo criativo e inovador.

O modelo II, escolhido a partir dos parâmetros de análise, informa quais fatores influenciam direta e indiretamente a satisfação dos clientes. O ponto de partida para melhoria da qualidade dos serviços é o treinamento para os ouvidores. Entretanto, outras ações e suportes têm importância para consecução de qualidade na prestação de serviço e a consequente satisfação do cliente, que é o principal objetivo desta articulação. O Modelo II constitui-se de parâmetros estatisticamente significativos e dão suporte para amparar a argumentação à cerca dos efeitos alcançados.

A princípio, conclui-se que diretamente a satisfação do cliente é explicada pela menor autonomia dos ouvidores e pela maior atenção que se reserva à aprendizagem contínua. O menor grau de autonomia relacionado ao maior nível de satisfação fundamenta-se ao fato que a ouvidoria deverá agir com menor caráter discricionário, buscando seguir procedimentos e manuais relacionados às boas práticas de atendimento. Um maior grau de atenção ao aprendizado contínuo relacionado a um maior nível de satisfação, diz respeito à preocupação da gestão em estabelecer uma cultura voltada para atração de novas ideias, melhorando processos, produtos e serviços e consequentemente a satisfação dos clientes. As demais variáveis têm uma participação indireta sobre a satisfação do cliente, mas desempenham papel explicativo para a variável autonomia, melhorando o poder global de explicação e desempenho do modelo.

Diante dessas colocações, reforça-se a crença na possibilidade dos ouvidores tornarem-se autônomos através da reflexão dos conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias na tentativa de desenvolvê-las e praticá-las em seu cotidiano de trabalho,

contemplando assim, uma melhor forma de atender os clientes em suas manifestações.

Portanto, o modelo causal nos dados qualitativos realizados por entrevistas semiestruturadas revelou que os determinantes de impacto das avaliações estão centrados nas observações focadas pelos gestores e instrutores. Do ponto de vista dos gestores existem pontos fortes que se destacam especialmente nos constructos em melhoria na rotina de trabalho, autonomia e apoio gerencial.

Estes constructos foram avaliados simultaneamente junto com a opinião dos gestores e evidenciou que a melhoria da rotina de trabalho está atrelada ao padrão de atendimento a partir dos preditores transferência de treinamento tem conduzido as observações de forma que o impacto gere mudança de comportamento na maneira de agir na colocação dos problemas desde o princípio através do engajamento das atividades orientadas no início, durante e após os treinamentos.

Dessa forma o suporte organizacional embutido na análise qualitativa está fortemente apoiado sob o prisma do modelo MAIS em que as setoriais apoiam e valorizam as contribuições, portanto, ressalta o apoio gerencial que cuida do bem estar dos ouvidores e reforçam o comprometimento dos ouvidores dentro das setoriais.

A percepção favorável ao suporte organizacional gera melhoria de desempenho, conseqüentemente torna a rotina do trabalho motivado pelo otimismo no ambiente de trabalho influenciado pelo desempenho do ouvidor. Nessas condições, a influência do apoio gerencial exerce efeito positivo para que os ouvidores exerçam melhor a autonomia nos processos de percepção de desempenho que serve de base para melhorar o rendimento no atendimento ao usuário.

Nessa perspectiva, o suporte à transferência de treinamento é uma variável presente no ambiente organizacional cria uma interação dos ouvidores treinados aos seus pares e o resultado influenciou os procedimentos e processos no desempenho e comprometimento, dessa forma a transferência de treinamento propiciou a facilidade dos ouvidores em transferir o que foi aprendido baseado na variância técnica de incidentes crítico junto a incidência de respostas dos instrutores.

Através de dicas situacionais os ouvidores se interagiram em equipe sobre as informações apreendidas estimuladas a encorajar a aplicar novas habilidades no

trabalho, com isso a melhoria dos serviços prestados sofreram influência pela mudança de comportamento no clima organizacional em que as novas habilidades adquiridas por meio de eventos instrucionais serviu de condução para transferir aprendizagem desde que já trouxesse algum conhecimento para que atendessem às necessidades de cada ouvidor e as reações foram favoráveis na percepção do instrutor, e os ouvindores aceitaram os treinamentos a respeito da qualidade e da satisfação.

Para o suporte à aprendizagem contínua, a observação apontou que os ouvindores tem sempre a necessidade de está se atualizando pela condição de mudanças constantes que a transferência de aprendizagem requer condições facilitadoras e os ouvindores interagem e compartilham dentro do ambiente organizacional servindo de suporte ao desempenho eficaz no trabalho, no caso da pesquisa apoiada por ambiente internos e externos favorecidos pela definição e implementação de melhoria nas condições organizacionais de apoio, dessa forma as inovações são estimuladas nas setoriais e o desenvolvimento de equipes se dá pelas condições de firmiação e regularidade dos processos de melhoria do desempenho dos ouvindores.

No entanto, a principal contribuição pretendida neste trabalho não foi apenas na área comportamental, mas lançar luz sobre as possibilidades metodológicas para a investigação do impacto de treinamento no nível organizacional. Para tanto, é essencial considerar o aspecto circunstancial na verificação constante sobre o clima organizacional.

Avaliar o impacto de treinamento na organização alguns meses após o término do curso seria ineficaz, pois o processo de produção dos resultados é por emersão (começa no indivíduo treinado, propaga-se pelos grupos ou unidades dos quais ele faz parte e se concretiza em resultados organizacionais).

Para Klein e Kozlowski (2000), esse processo é lento, e esse aspecto precisa ser considerado no desenho de pesquisa. Além disso, esse intervalo de tempo pode variar em função da natureza das competências individuais e das mudanças organizacionais esperadas do treinamento.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a natureza da medida de impacto de treinamento no nível organizacional. Embora haja a percepção do

indivíduo treinado, a identificação dos resultados organizacionais tem que ser percebido a partir da interação do sujeito e a organização, pois indicadores são importantes para integrar a percepção dos indivíduos sobre o impacto de treinamento na organização e não evidências do impacto em si.

De qualquer forma, todos esses indicadores, nos preditores baseados nos modelos MAIS e IMPACT, e especialmente o IMPACT está inserido nos aspectos de Suporte Organizacional, Suporte à Transferência e Suporte de Aprendizagem atrelados às práticas de gestão de desempenho e de valorização de servidor, ao apoio gerencial ao treinamento, bem como ao suporte social, material e financeiro à transferência, firma-se assim, uma conexão com o modelo MAIS com constructos entrelaçados e investigados que atribuem impactos aderentes e evidências incontestáveis de que sem o treinamento tais efeitos não ocorreriam e que os efeitos de qualidade são evidentes.

Nesse contexto, para consolidar evidências dos aproveitamentos contínuos dos ouvidores e dentro de um perfil técnico, seria necessário utilizar o método de desenho experimental, com pré e pós-testes, e grupos controle e experimental, algo impensável numa pesquisa de campo. Assim, foi possível identificar as prováveis contribuições do treinamento, mas não foi possível isolar o efeito de outras variáveis. Essa falta de controle do desenho de pesquisa pode ser outra explicação para o fato curioso, e que contraria referenciais teóricos consagrados, de que teria ocorrido maior impacto no nível organizacional do que no nível individual.

Para conduzir melhor o grau de contribuição do treinamento para os impactos dentro dos níveis organizacionais, comparada a outros fatores, a finalidade legítima no que deveria está centrado dentro dos avanços teóricos e dilemas metodológicos é identificar a contribuição dos treinamentos como gerador de impacto, mas descrevendo também outros fatores organizacionais que se alinharam para a geração desses impactos.

Dessa forma, está se considerando que treinamento é um dos fatores responsáveis pela geração de impactos, como também inserido nesse arcabouço, a aprendizagem contínua proporciona está concentrada nas mudanças contínuas da organização. Outros fatores de contexto organizacional podem contribuir ou

restringir o grau em que as pessoas utilizam o que aprenderam em treinamento, como tem sido demonstrado nas pesquisas sobre impacto de treinamento no trabalho.

Os resultados do estudo intensivo ainda sugerem que, em termos de impacto no nível organizacional, pode existir uma variedade de fatores de contexto que facilita o alcance dos resultados, tais como a estratégia e estrutura organizacionais, o modelo de gestão, a gestão de recursos humanos e a tecnologia. Parece que todos esses fatores precisam estar alinhados com os conteúdos e objetivos do treinamento para que ele possa gerar plenamente os efeitos desejados pela organização.

Dentro das predisposições apresentadas, existem limitações de toda ordem, que poderão ser convencionadas nos níveis teóricos em que a generalidade ainda está concentrada no grupo pesquisado, pois a concentração de dados ainda são limitados para dar a consistência necessária, embora sejam confiáveis. Assim, há limitação relacionada à não concepção a priori de um modelo teórico para prever impacto de treinamento no desempenho dos indivíduos nem da organização. O objetivo foi estabelecer um parâmetro entre dois métodos já provados pela literatura, assim ainda é muito limitado para conceber métodos mais apurados de mensuração dos efeitos de treinamento no nível da organização, em função da carência encontrada na literatura.

No futuro, o avanço metodológico perseguido por essa pesquisa deve ser acompanhado de um avanço teórico: poderiam ser pesquisados quais fatores organizacionais são fundamentais para promover melhores índices de impacto de treinamento nas organizações, incluindo ainda fatores extra organizacionais que afetam as instituições e seu desempenho nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Além disso, poderiam ser aplicados esforços para a realização de pesquisas com desenhos experimentais e quase experimentais.

Considera-se por fim, que o presente estudo foi capaz de avaliar o impacto das formações continuadas do servidor público na Escola de Gestão Pública do Estado Ceará tendo alcançado os objetivos específicos desta pesquisa, tendo apresentado relevância teórica e social.

## REFERÊNCIAS

AAKER, David A; KUMAR, V; DAY, George S. **Pesquisa de marketing**. São

Paulo: Atlas, 2001.

ABBAD, G. da S.; SALLORENZO, L. H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 33-45, abr./jun. 2001.

ABBAD, G. S. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1999.

ABBAD, G. S.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E.; SALLORENZO, L. H. Impacto do treinamento no trabalho: medida em amplitude. In: ABBAD, G.S.; MOURÃO, L.MENESES, P.P.M.; ZERBINI, T; BORGES-ANDRADE, J.E.; VILAS-BOAS, R. (Org.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012. Cap. 9.

AFONSO, Almerindo. **Avaliação educacional: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.

AHMED, P.; LOH, A.; ZAIRI, M. Cultures for continuous improvement and learning. **Total Quality Management**, v.10, p.426-434, 1999.

ALVAREZ, Kaye; SALAS, Eduardo; GAROFANO, Christina M. Na integrated model of training evaluation and effectiveness. **Human Resource Development Review**, v. 3, n. 4, p. 385-416, 2004.

ALVIM, Silvana Pereira. **Impacto em profundidade e amplitude: avaliando um treinamento extra organizacional com foco em empreendedorismo**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

ARAÚJO, Francisco Barreto; KUBRUSLY, Ricardo Silva. **Avaliações de impactos: pensamento contrafactual e inferência causal, controles experimentais e estudos observacionais**. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/sites/default/files/dapp-francisco-barreto-araujo-silva-kubrusly-avaliacoes-impactos-pensamento-contrafactual-inferencia-causal-controles-experimentais-estudos.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2013.

BAGGIO, Sheila Brandão; GAETANI, Francisco. Capacitação e desenvolvimento organizacional no setor público: entre “salgar carne podre” ou o “messianismo” dos recursos humanos. In: **II Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de La Administración Pública**, Isla de Margarita, Venezuela, out. 1997.

BALDWIN, T.; FORD, J.K. Transfer of training: a review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v.41, p.63-105,1988.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano J. C. de A. Operacionalizando o método da grounded theory nas pesquisas em estratégia:

técnicas e procedimentos de análise com apoio do software Atlas/ti. In: Encontro de Estudos em Estratégia, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARLEY, K. Corporate university structures that reflect organizational cultures. In: ALLEN, Mark (Org.). **The corporate university handbook**. New York: AMACOM – American Management Association, 2002, 278p.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; SOUZA, Neide Aparecida de. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARROS, L. A. de. **Fordismo**: origens e metamorfoses. Piracicaba, SP: UNIMEP, Série Textos Acadêmicos, 2004, 92p.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil**: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BICKMAN, L. **Impact assessment**. In: MADISON, S. **Encyclopedia of evaluation**. California: SAGE, 2005, p. 194.

BLASS, Eddie. The rise and rise of the corporate university. **Journal of European Industrial Training**, v. 29, n.1, p.58-74, 2005.

BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo. 1972.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O Novo Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva, MOURÃO, Luciana. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.7, n. esp. p.31-43, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do estado para a cidadania**. São Paulo: Editora 34, 1998.

NEIVA, E.R.; BRITO, M.J.P.. **A influência das atitudes frente às mudanças organizacionais sobre as estratégias de aprendizagem informal**. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 45, p. 145-156, 2011.

BROAD, M.L. Management actions to support transfer of training. **Training and Development Journal**, v.36, n.5, p.124-130, 1982.

BRUYNE, P. et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

BRUYNE, P. **Politique de la connaissance: analyse des jeux et décisions**. Bruxelles: De Boeck, 1988.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques e SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

\_\_\_\_\_. **Dynamique de la recherche em sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

BUNGE, Mário. **Epistemologia: curso de atualização**. São Paulo: EDUSP, 1980.

CALMON, Kátia Maria Nasiaseni. A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 19, p.3-70, jun. de 1999. Disponível em:  
<<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/90>> Acesso em: 02 mar. 2014.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo – SP: Summus, 1995.

CARVALHO, Ana Cristina Marques de; SOUZA, Leonardo Pellegrino de. Ativos intangíveis ou capital intelectual: discussões da contradição na literatura e proposta para sua avaliação. **Perspect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p.73-83, jan./jun. 1999.

CARVALHO, Paulo Sérgio de. Rede nacional de escolas de governo no Brasil: aprendizagens e desafios. In: **XVII Congresso Internacional do CLAD sobre a Reforma do Estado e da Administração Pública Cartagena de Índias**, Colômbia, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.



CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO JÚNIOR, Francisco Antônio. **Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2004.

CONTE, Alvacir Cili Comper; RAMOS, Flávio; JANUARIO, Sérgio Saturnino. Universidade corporativa: uma nova “roupagem” para a área de treinamento de desenvolvimento? **Revista Pensamento Contemporânea em Administração**, v.11, p.81-94, 2011.

COSTA, Frederico L. da; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set./out. 2003.

CUNHA, M. Formação continuada. In: MOROSINI, Marília Costa *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGE/RIES, 2003, p.368.

CUNHA, M.B. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v.10, n.2 p. 5-20, jul./dez. 1982.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.25).

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273d.htm>> Acesso em: 02 maio 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas**. São Paulo: Cortez, 2000.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DZIUBAN, Charles D.; SHIRKEY, Edwin C. When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decisions rules. **Psychological Bulletin**, v.81, n.6, p.358-361, 1974.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS. **Mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006.

FEIULLETTE, Isolde RH: **O novo perfil do treinador: como preparar, conduzir e avaliar um processo de treinamento**. São Paulo: Nobel, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRÉOL, Gilles; DEUBEL, Philippe. **Méthodologie des sciences sociales**. Paris: Armand Colin, 1993.

FIELD, Andy. **Discovering statistics using SPSS**. 2. ed. London: Sage, 2005.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de; LIMA, Regina C. Montenegro de. Desenvolvimento profissional e inovações tecnológicas. **Revista de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 47-67, mar. 1986.

FISCHER, André Luís. **A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as organizações consideradas exemplares**. 1998. Tese (Doutorado) - FEA-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FONTENELLE, I.A. **Pós-modernidade: trabalho e consumo**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. (Coleção Debates em Administração).

FOURCADE, Bernard. La formation tout au long de la vie. In: FOURCADE, Bernard. **Encyclopédie de la formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009. p. 920.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

FURTER, Pierre. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores, um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SEMESP)**. 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. /dez, 1997.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64 – 88.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicos de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLASER, Barney; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory**. New York: Aldene de Gruyter, 1967.

GODOY, Arilda S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**, São Paulo: Saraiva, 2006.

GOLDSTEIN, I.L. Training in Work organizations. In: DUNNETTE, M.D.; HOUGH, L.M. **Handbook of industrial and organizational psychology**. 2<sup>nd</sup> ed. California: Consulting Psychology Press, 1991. p.507-619.

GUEDES, Enildo Marinho. **Curso de metodologia científica**. Curitiba: HD Livros, 1997.

HABERMAS, Jurgen. **O papel da sociedade civil e da esfera pública política**. Direito e Democracia: entre facticidade e validade. Volume II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C; BABIN, B.J. **Análise multivariada de dados**. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna e A. C.

Neto. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMBLIN, A.C. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HELOANI, J. R. M. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. SP: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Organização do trabalho e Administração: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

HUTCHESON, G. D.; SOFRONIOU, N. **The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models**. London: Sage Publications, 1999.

INOCENTE, David Forli. **Análise dos resultados de um programa de treinamento: um estudo de caso do MBA Gestão Pública - Banco do Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD 2008**. Brasília: IBGE, 2009

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KIRKPATRICK, D. L. Evaluation of training. In: CRAIG, R. L. (Org.). **Training and development handbook**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1976.

KLEIN, Katherine. J.; KOZLOWSKI, S. W. J. **Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions and new directions**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos**. Tradução de Joaquim Ozório Pires da Silva. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, v.64).

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Atlas, 2001.

LATHAN, Gary P. Human resource training and development. **Annual Review of Psychology**, v.39, p.545-582, 1988.

LEGRAND, Paul. **Introdução à educação permanente**. UNESCO. 1970.

LEVY, Evelyn. **Formação e capacitação na construção de um novo estado**. Brasília: MARE, 1997.

LIMA SANTOS, N.; PINA NEVES, S. Teorias e práticas de concepção, execução e avaliação da formação profissional. In: VELOSO, A.; ALMEIDA, H.; SILVA, I.; KEATING, J. (Orgs.) **Actas**. V Simpósio sobre Comportamento Organizacional da Associação Portuguesa de Psicologia. Braga, 2002. (CD-ROM).

LIMA, Marcos Antônio Martins. **Um Novo projeto epistemológico e teórico para a avaliação Educacional**: uma aplicação na auto avaliação em instituições de ensino superior do setor privado. 2004. 553f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

LIMA, Marcos Antônio Martins; MARINELLI, Marcos (Orgs.). **Epistemologias e metodologias para avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LOPES, Ivone Gomes de Assis. **Uma análise das abordagens epistemológicas e metodológicas da pesquisa contábil no Programa do Mestrado Multi-institucional em Ciências Contábeis**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa Multi-Institucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis do convênio UNB, UFPB, UFPE e UFRN. UFPE, Recife, 2005.

LOPES, Margarida Chagas; PINTO, Aquiles. **Competitividade, aprendizagens e soluções pedagógicas**. Oeiras: Celta, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida. In. **Simpósio Nacional de Educação – Educação: novos caminhos em um novo milênio**, Natal, RN: 2001.

MACEDO, Neusa Dias de. Reflexões sobre educação contínua para o bibliotecário. **Revista de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1/2, p. 52- 61, jun. 1985.

MADUREIRA, César. A formação profissional contínua no novo contexto da administração pública: possibilidades e limitações. **RAP – Revista de Administração**

Pública, Rio de Janeiro, v.39, n.5, p.1.109-1.135, set./out. 2005.

MARIN, Solange Regina. **Karl Popper e Amartya Sen: Temas para pensar em intervenção social e desenvolvimento humano.** 2005. 231f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing.** São Paulo: Atlas, 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas.** São Paulo: Makron Books, 1999.

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

MONIZ, António B. e KOVÁCS, Ilona. **Evolução das qualificações e das estruturas de formação em Portugal,** Col. Estudos nº 19, Lisboa: IEF, MQE, 1997.

MORAES, R. É possível ser construtivista no ensino de ciências? In: MORAES, R. (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 103-130.

MORETTI, Sérgio Luiz do Amaral. Gerenciamento da competitividade através da educação corporativa. **Revista Administração em Diálogo,** v.3, n.1, 2001.

MOTTA, P. R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.** Rio de Janeiro, Record, 1994.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Street Level Bureaucracy e implementação de políticas públicas: uma revisão da literatura aplicada ao Programa Bolsa-Família em Belo Horizonte (MG). In: **Congresso Virtual Brasileiro de Administração,** 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Paulo Eduardo de (org.). Ensaio sobre o pensamento de Karl Popper. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

OLIVEIRA-CASTRO, Gardênia Abbad; PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **Revista de Administração Contemporânea,** Curitiba, v.3, n.2, p.29-51, maio/ago. 1999.

PACHECO, Regina Silvia. Escolas de governo: tendências e desafios: ENAP-Brasil em perspectiva comparada. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v.51, n.2, p. 35-54, abr./jun. 2000.

PAGNOZZI, Leila. **Gestão do conhecimento**: programa de educação corporativa como diferencial competitivo na formação continuada de docentes. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PARRY, S. B. **Evaluating the impact of training**: a collection of tools and techniques. Alexandria: ASTD, 1997.

PASQUALLI, L. (1996). **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida da Universidade de Brasília.

PASQUALI, Luís. **Análise fatorial**: um manual teórico-prático. Brasília: UnB, 1999.

PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; GRANDO, Regina Célia; GAMA, Renata Prenstteter; MEGRIL, Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid; FREITAS, Maria Tereza Menezes. MELO, Marisol Vieira. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. XV, n.1-2, p.193-219, 2006.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & Evaluation Methods**. 3ed. California: SAGE, 2002.

PELLANDA, N.M.C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN Junior, K. **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PILATI, R.; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho. **Teoria e Pesquisa**, v.21, n. 1 p. 43-51, 2005.

POPPER, Karl Raimund [1972]. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

\_\_\_\_\_. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leônidas Hegenberge Octanny S. Mota. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

\_\_\_\_\_. **Em busca de um mundo melhor**. Tradução de São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Dialética).

\_\_\_\_\_. **The Poverty of Historicism. II**". *Economics*, v.12, n.46, p. 69-89, 1945.

PORTAL, L.L.F. (Org.). Educação continuada: um interesse institucional na construção da inteireza dos docentes de programas de doutorado em educação de universidades do Rio Grande do Sul. In: **Actas. X Congresso Internacional Galego-Português**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

PORTER, Michael. **Vantagem competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. Tradução de Elizabeth Maria Pinho Braga. Rio de Janeiro: Campus, 1985.

POSAVAC, E.J.; CAREY, R.G. **Program evaluation**: methods and case studies. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

PROSDÓCIMO, Zulma Purês Alves; OHIRA, Maria Lourdes Blatt. Quem é o bibliotecário em **exercício no Estado de Santa Catarina: necessidade de educação continuada**. In: **Anais. Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação**, Porto Alegre, set., 2000. [CD-ROM].

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira e Miriam Marinotti. São Paulo: Atlas, 1985.

ROSSI, Peter M.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation**: a systematic approach. 7. ed. Estados Unidos: Sage, 2004.

ROSSI, Peter, FREEMAN, Howard. **Evaluation**: a systematic approach. 5. ed. Newbury Park: Sage, 1993.

SALLONRENZO, L.H. **Avaliação de impacto de treinamento no trabalho**: analisando e comparando modelos de predição. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SANTOS, L. Auto avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: SANTOS, L. **Avaliação das aprendizagens**: das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2002, p.77-84.

SCHNEIDER, B. **Estimating causal effects using experimental and observational designs**: a think tank white paper. Washington, DC: American Education Research Association, 2007.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus 4th**. ed. Newbury Park: SAGE Publications, 1991.

SILVA, Tomaz T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? Veiga-Neto, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.



SOETE, Luc (2000-b), “**Towards a learning society**”, paper do Seminário “Towards a learning society: innovation and competence building with social cohesion for Europe – a seminar on socio-economic research and European policy”, Quinta da Marinha, Portugal, 28-30 Maio 2000

SOSA, Ernest. Varieties of causation. In: SOSA, Ernest; TOOLEY, M. (Org.). **Causation**. New York: Oxford University Press, 1993. p. 234-242.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.

STAKE, R. L. Evaluation design, instrumentation, data collection, and analyses of data. In: WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. (ed.) **Educational evaluation: theory and practice**. Worthington, Ohio: Charles A. Jones. 1973.

STECHER, B. M.; DAVIS, W. A. **How to focus an evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual : a nova vantagem competitiva das organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques**. Newbury: SAGE, 1990.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUFFLEBEAN, D. L. **Educational evaluation and decision making**. Itasca, III; F.E. Peacock Publishers, Inc., 1967.

SUCHMAN, Edward A. Evaluating Educational Programs. In: CARO, F. (Ed.). **Readings in evaluation research**. New York: Russel Sage Foundation, 1971. p. 43-48.

SULBRANDT, J. **La Evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales**. Caracas: CLAD, 1993.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELI, Linda S. **Using multivariate statistics**. 5th. ed. Boston: Allynand Bacon, 2007.

TAMAYO, A. Valores e clima organizacional. In: PAZ, M. G. T.; TAMAYO, A. (Orgs). **Escola, saúde mental e trabalho**. Brasília: UnB, 1999. p.241-269.

TRACEY, B. J.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: the importance of work environment. **Journal of Applied Psychology**, v. 80, n. 2, p. 239-252, 1995.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAN MAANEN, J.; BARLEY, S.R. Cultural organization: fragments of a theory. In: FROST, P.J.; MOORE, F.L.; LOUIS, M.R.; LUNDBERG, C.C.; MARTIN, J. (Eds.). **Organizational Culture.** Bervely Hills: Sage Publications, 1985.

VARGAS, M.R.; ABBAD, G.S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamento para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

\_\_\_\_\_. Filosofia da práxis. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** Tradução de 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANA, Heraldo Marelim. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, p.43-56, jul./dez. 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.69, p.40-7, maio 1989.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, B.M.F. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, B.M.F. (Org.) **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2004.

WALTER, Silvana Anita; BACH, Tatiana Marceda. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.TI. In: **XII SEMEAD: Empreendedorismo e Inovação**, São Paulo. 2009.

WEIL, Pierre. *A Arte de Viver em Paz. Por uma nova Consciência, por uma nova Educação.* 4ª ed. São Paulo – SP: Editora Gente, 1994.

WENGER, E. **Communities of practice: where learning happens.** Indicator: Culture of Learning and Innovation. NCREL, 2001.

WEXLEY, K.N. Personnel training. **Annual Review of Psychology**, v.35, p519-551, 1984.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia da pesquisa**. Apostila elaborada para o curso de administração na modalidade à distância. Brasília: UNB, 2006.

ZARIFIAN, Philippe. *Objectif compétence*. Paris, Liaisons, 1999.

ZOUAIN, Deborah Moraes. Escolas de governo e escolas de serviço público: limites e problemas. Estudo de caso da FESP/RJ e FUNDAP/SP. In: **VIII Congresso Internacional Del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Panamá, 2003.

#### **APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Gestores.**

Prezado senhor, cara senhora. Vimos solicitar a gentileza de responder ao questionário abaixo, como parte de uma pesquisa sobre as capacitações da ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO CEARÁ sob a perspectiva do capital humano, que está



- 
2. Houve mudanças no trabalho do ouvidor quanto à competência em exercer suas atividades de rotina?

---

---

---

3. As metas profissionais foram realizadas segundo as projeções traçadas em longo prazo a fim de atenderas necessidades dos usuários?

---

---

---

4. Os ouvidores são atendidos nas suas necessidades materiais e físicas adequadas para exercer suas atividades?

---

---

---

5. Os gestores encorajam os ouvidores no sentido de aplicar novas competências para resolver os problemas e conflitos?

---

---

---

6. Existe autonomia dos ouvidores em compartilhar os problemas através da interação da equipe de modo a ocorrer aprendizagem com os erros.

---

---

---

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Instrutores.**

Prezado senhor, cara senhora. Vimos solicitar a gentileza de responder ao questionário abaixo, como parte de uma pesquisa sobre as capacitações da ESCOLA

DE GESTÃO PÚBLICA DO CEARÁ sob a perspectiva do capital humano, que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará (UFC). O preenchimento do questionário tomará apenas alguns minutos, após a leitura cuidadosa das questões abaixo relacionadas. Esclarecemos que a sua identificação não é requerida. Nós garantimos o total sigilo das informações contidas neste questionário, cuja tabulação final contemplará os resultados agregados de cerca de 50 respondentes de 3 cursos recorrentes ocorridos nos eventos de capacitações seguindo programação normal da escola.

### **DADOS DOS RESPONDENTES**

1. Sexo:     (    ) Masculino                                   (    ) Feminino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Grau de instrução (assine o nível mais elevado):  
\_\_\_\_\_
4. Órgão: \_\_\_\_\_
5. Cargo/função exercido atualmente na organização:  
\_\_\_\_\_
6. Tempo no cargo: \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA INSTRUTORES**

1. Com a condução das disciplinas pertinentes ao programa de formação de ouvidores foi possível analisar o nível de conhecimentos que os ouvidores já portam durante o curso?  
\_\_\_\_\_

---

---

2. O nível de discussão contribuiu para melhorar a interação do grupo?

---

---

---

3. Detectou-se compromisso em aplicar os ensinamentos e buscar resolver os problemas e os conflitos efetivamente?

---

---

---

4. Os ouvidores são estimulados às mudanças de paradigmas tendo como foco o usuário?

---

---

---

5. Houve compartilhamento de ideias e conhecimento através de vivências e experiências no sentido de manter a aprendizagem contínua como eixo norteador?

---

---

---

6. Os ouvidores visualizam os riscos e desafios como forma de melhorar os serviços prestados?

---

---

---

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para os Usuários.**

Prezado senhor, cara senhora. Vimos solicitar a gentileza de responder ao questionário abaixo, como parte de uma pesquisa sobre as capacitações da ESCOLA





2. Os usuários sentem mudanças significativas dos ouvidores no atendimento às demandas da instituição?

---

---

---

3. Os serviços prestados pela ouvidoria são satisfatórios para a solução dos problemas recorrentes?

---

---

---

4. Os recursos materiais são adequados para suprir as necessidades do atendimento dos usuários?

---

---

---

5. Através dos atendimentos pela ouvidoria são inovadoras as ações para resolver os problemas e conflitos recorrentes?

---

---

---

6. Existe autonomia por parte dos funcionários na condução para resolver os problemas e os conflitos?

---

---

---

#### **APÊNDICE D – Bloco I – Suporte Organizacional.**

Prezado senhor, cara senhora. Vimos solicitar a gentileza de responder ao questionário abaixo, como parte de uma pesquisa sobre as capacitações da ESCOLA DE GESTÃO PÚBLICA DO CEARÁ sob a perspectiva do capital humano, que está



**BLOCO I: Suporte Organizacional**

<b>1.1 PERCEPÇÃO DE SUPORTE ORGANIZACIONAL</b>	<b>Avaliação</b>
Utilizo com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no curso;	
Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no curso;	
As habilidades que aprendi no curso fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do curso;	
Quando aplico o que aprendi no curso, executo meu trabalho com maior rapidez;	
A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso;	
A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não precisam estar relacionadas ao conteúdo do curso;	
Minha participação no curso serviu para aumentar a motivação para o trabalho;	
Minha participação no curso aumentou minha autoconfiança. (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso)	
Após a participação no curso, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças na rotina de trabalho.	
Esse curso que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.	
Esse curso que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo novas habilidades.	
O curso/evento ocorreu em local próximo ou de fácil acesso para mim	
<b>1.2 SUPORTE OU APOIO GERENCIAL AO TREINAMENTO</b>	<b>Avaliação</b>
Os coordenadores costumam liberar os subordinados para participar de treinamentos na EGP - CE;	
Os coordenadores participam ativamente do levantamento de necessidade de treinamento com os ouvidores;	

Os coordenadores costumam discutir com os ouvidores as possibilidades de aplicação no trabalho dos conceitos aprendidos no treinamento;	
Os coordenadores redistribuem as tarefas do setor, de modo a viabilizar a liberação dos ouvidores para treinamento para a EGP-CE;	
Os coordenadores garantem a participação dos ouvidores em todas as sessões de treinamento na EGP - CE;	
Os coordenadores estimulam aos subordinados a utilizarem no trabalho o que aprenderam em treinamentos (por exemplo, aproveitando os produtos desenvolvidos pelo servidor durante os treinamentos)	

### **APÊNDICE E –Bloco II - Suporte à Transferência de Treinamentos.**

Prezado senhor, cara senhora. Vimos solicitar a gentileza de responder ao questionário abaixo, como parte de uma pesquisa sobre as capacitações da ESCOLA



responder	totalmente		parcialmente	plenamente
-----------	------------	--	--------------	------------

## BLOCO II: Suporte à Transferência de Treinamentos

<b>2.1 SUPORTE PSICOSSOCIAL À TRANSFERÊNCIA</b>	<b>Avaliação</b>
Estabeleço metas pessoais específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com tempo definido.	
Realizo projeções de longo prazo para o futuro profissional.	
Reconheço fontes de oportunidades e atuo sobre elas para melhorar os serviços prestados.	
Estimulo a participação da equipe de trabalho na busca pela solução de problemas para atender necessidades dos usuários.	
Elaboro roteiros para coletar informações sobre indicadores de atendimento dos usuários.	
<b>2.2 SUPORTE MATERIAL À TRANSFERÊNCIA</b>	
A setorial tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliários e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento realizado na EGP-CE;	
Os equipamentos, máquinas e/ou materiais utilizados pelos colegas estão em boas condições com o uso das novas habilidades.	
O espaço físico tem sido adequado para a aplicação do treinamento realizado na EGP-CE	

## APÊNDICE F – Bloco III - Suporte à Aprendizagem Contínua.

Prezado senhor, cara senhora. Vimos solicitar a gentileza de responder ao



<b>0. Não sei responder</b>	<b>1. Discordo totalmente</b>	<b>2. Discordo</b>	<b>3. Concordo parcialmente</b>	<b>4. Concordo plenamente</b>
-----------------------------	-------------------------------	--------------------	---------------------------------	-------------------------------

### **BLOCO III: Suporte à Aprendizagem Contínua**

<b>3.1 CULTURA À APRENDIZAGEM CONTÍNUA</b>	<b>Avaliação</b>
Na sua setorial, pensamento independente e inovador são encorajados pelos coordenadores;	
No setor de ouvidoria, os colegas de trabalho se encorajam mutuamente a aplicar novos conhecimentos e habilidades no trabalho;	
No setor de ouvidoria, há um excelente treinamento em serviço;	
O setor de ouvidoria tem inovado nas ações para resolver problemas e conflitos.	
<b>3.2 APRENDIZAGEM CONTÍNUA</b>	<b>Avaliação</b>
Na equipe de ouvidoria, as experiências são repassadas para os demais setores;	
Na equipe de ouvidoria, há incentivo à interação entre as pessoas para que elas aprendam continuamente;	
Na equipe de ouvidoria é incentivado a aprender com as experiências bem-sucedidas de outros setores/áreas levados como exemplo;	
Na equipe de ouvidoria, há estímulo ao compartilhamento de novos conhecimentos e o incentivo à pesquisa;	
As atividades da equipe de ouvidoria são organizadas de forma a facilitar o processo de aprendizagem no trabalho.	
<b>3.3 SUPORTE À APRENDIZAGEM</b>	<b>Avaliação</b>
No setor de ouvidoria há autonomia para agir sem consultar o(s) coordenadores(s);	
No setor de ouvidoria há autonomia para questionar as ordens dadas pelo(s) coordenadores (s);	



Meu coordenador imediato me encoraja a aplicar novos conhecimentos, habilidades e atitudes;	
Meu coordenador imediato compartilha riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho;	
Meus colegas de trabalho me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades.	