



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NORMA SUELI JESUS DE ARAÚJO

**POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA
AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

BRASÍLIA – DF

2013

NORMA SUELI JESUS DE ARAÚJO

**POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA
AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra^a. Albertina Mitjás Martinez

**BRASÍLIA – DF
2013**

**POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA
AVALIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.**

Dissertação de mestrado aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Albertina Mitjás Martínez
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília (UnB)
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Fátima Bruno de Faria
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Examinadora Externa

Prof.^a. Dr.^a. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília
Examinadora

Brasília, 30 de setembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta dissertação, percebo que o esforço foi compensado de diversas formas e por muitas pessoas, a quem devo agradecer. Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado força e saúde para concluir o trabalho, e que, em troca das inquietações que depus em suas mãos, me soprou aos ouvidos que eu era capaz de chegar ao final. Aos meus pais Juvêncio (*in memoriam*), e Auta que foram sempre a minha maior, mais amorosa e insubstituível referência. Aos meus irmãos, que já se foram e continuam fortemente em meu coração, e aos que aqui estão e me ajudam a percorrer todos os caminhos.

Aos meus filhos muito amados, que me encheram de beijos e palavras carinhosas de incentivo. Sei que, ao concluir este mestrado, estou sinalizando a eles que a educação é um processo que deve ser contínuo na vida de qualquer pessoa e é, a partir dela, que nos capacitamos para descobrir e percorrer novos caminhos. Ao meu marido, amor de minha vida, cujo companheirismo e amizade me fortalecem e me torna uma pessoa melhor, que me incentivou ainda que isto significasse abdicar muitas horas de minha companhia.

À Professora Albertina Mitjás Martínez, orientadora querida, que tornou meu trabalho menos penoso ao ter sempre uma palavra de incentivo e desejo genuíno de que este ciclo se completasse.

Aos professores do mestrado profissional da Faculdade de Educação, pela oportunidade de refletir sobre tantas questões da gestão e da política educacional no Brasil.

Aos colegas do mestrado, que fizeram parte do mesmo sonho que agora se concretiza.

Aos meus colegas de trabalho da reitoria da UnB, que sempre me apoiaram cientes de que estimulavam uma boa causa. Meu obrigado muito especial ao Daniel Santos, por sua ajuda solidária para com minhas deficiências tecnológicas.

Aos colegas servidores técnico-administrativos e docentes da Universidade de Brasília, que colaboraram respondendo aos questionários, parte importante da pesquisa.

Muito obrigada a todos (as) vocês e meu fraterno abraço!

“Quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme quanto á forma que iguala e deforma.” (C. BRANDÃO, 1981).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAD	Conselho de Administração
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DCADE	Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas
DPO	Decanato de Planejamento e Orçamento
ENAPE	Escola Nacional de Administração Pública
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUB	Fundação Universidade de Brasília
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PROCAP	Programa de Capacitação
SRH	Secretaria de Recursos Humanos

TD&E

Treinamento, Desenvolvimento e Educação

UnB

Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
FIGURA 2 - MODELO CONCEITUAL DE IMPACTO DE TD&E NO TRABALHO E CONSTRUTOS CORRELATOS.	40

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 - MATRICULADO E CONCLUINTES POR TURMA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA	66
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE TREINAMENTO	29
QUADRO 2 - AÇÕES DE INDUÇÃO DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES ORGANIZACIONAIS	39
QUADRO 3 - DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA DA 7ª TURMA DO CURSO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – ETAPAS DA PESQUISA.....	69
TABELA 2 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O (A) SERVIDOR (A) UTILIZA, COM FREQUÊNCIA, EM SEU TRABALHO ATUAL, O QUE LHE FOI ENSINADO NO CURSO (1).....	103
TABELA 3 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O (A) SERVIDOR (A) APROVEITA AS OPORTUNIDADES QUE TEM PARA COLOCAR EM PRÁTICA O QUE APRENDEU NO CURSO (2)”.....	104
TABELA 4 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “AS HABILIDADES QUE O (A) SERVIDOR (A) APRENDEU NO CURSO FIZERAM COM QUE COMETESSE MENOS ERROS EM SEU TRABALHO EM ATIVIDADES RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO TREINAMENTO” (3).	104
TABELA 5 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O (A) SERVIDOR (A) PARECE RECORDAR BEM DOS CONTEÚDOS ENSINADOS NO CURSO” (4).	105
TABELA 6 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “QUANDO APLICA O QUE APRENDEU NO CURSO, O (A) SERVIDOR (A) EXECUTA SEU TRABALHO COM MAIOR RAPIDEZ” (5).	106
TABELA 7 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “A QUALIDADE DO TRABALHO DO (A) SERVIDOR (A) MELHOROU NAS ATIVIDADES DIRETAMENTE RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO CURSO” (6).	106
TABELA 8 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “A QUALIDADE DO TRABALHO DO (A) SERVIDOR (A) MELHOROU MESMO NAQUELAS ATIVIDADES QUE NÃO PARECIAM ESTAR RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO CURSO” (7).	107
TABELA 9 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “A PARTICIPAÇÃO DO (A) SERVIDOR (A) NO CURSO AUMENTOU SUA MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO” (8).	108
TABELA 10 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “DEPOIS DO CURSO, ESSE (A) SERVIDOR (A) TEM SE MOSTRADO MAIS AUTOCONFIANTE. ELE (A) AGORA PARECE MAIS CONFIANTE EM SUA PRÓPRIA CAPACIDADE DE EXECUTAR AS TAREFAS COM SUCESSO” (9).	108
TABELA 11 - RESPOSTAS ÀS AFIRMATIVAS: “ESTE (A) SERVIDOR (A) TEM FEITO SUGESTÕES DE MUDANÇAS NAS ROTINAS DE TRABALHO COM MAIS FREQUÊNCIA, DESDE QUE RETORNOU DO CURSO” (10).	109
TABELA 12 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O CURSO TORNOU O (A) SERVIDOR (A) MAIS RECEPTIVO A MUDANÇAS NO TRABALHO” (11).	110
TABELA 13 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O CURSO QUE ESTE (A) SERVIDOR (A) FEZ BENEFICIOU SEUS COLEGAS DE TRABALHO, QUE APRENDERAM COM ELE ALGUMAS NOVAS HABILIDADES” (12).	110
TABELA 14 – HETEROAVALIAÇÃO DE IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO.....	112
TABELA 15 – CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE EGRESSOS DAS TURMAS DE 2009, 2010 E 2011 DO CURSO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA.	115
TABELA 16 - RESPOSTA A AFIRMATIVA: “ESTE FOI O CURSO MAIS IMPORTANTE QUE REALIZEI EM TERMOS DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA” (7).	116

TABELA 17 - RESPOSTA A AFIRMATIVA: “OS OBJETIVOS DO CURSO FORAM APROPRIADOS PARA A REALIDADE PROFISSIONAL DO MEU CARGO” (8).	117
TABELA 18 - RESPOSTA A AFIRMATIVA: “O CONTEÚDO DO CURSO REALIZADO ATENDEU ÀS MINHAS EXPECTATIVAS” (9).....	118
TABELA 19 - RESPOSTA A AFIRMATIVA: “ASSUMI ALGUM CARGO DE CHEFIA/COORDENAÇÃO/ASSESSORAMENTO APÓS A REALIZAÇÃO DO CURSO” (10).....	118
TABELA 20 - RESPOSTA A AFIRMATIVA: “CONSIDERANDO O QUE APRENDI NO CURSO, SINTO-ME CAPACITADO (A) PARA EXERCER FUNÇÕES DE CHEFIA/COORDENAÇÃO/ASSESSORAMENTO” (11).	119
TABELA 21 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “UTILIZO COM FREQUÊNCIA, EM MEU TRABALHO ATUAL, O QUE FOI ENSINADO NO CURSO” (12).	120
TABELA 22 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “APROVEITO AS OPORTUNIDADES QUE TENHO PARA COLOCAR EM PRÁTICA O QUE ME FOI ENSINADO NO CURSO” (13).....	121
TABELA 23 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “AS HABILIDADES QUE APRENDI NO CURSO FIZERAM COM QUE EU COMETESSE MENOS ERROS EM MEU TRABALHO E EM ATIVIDADES RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO TREINAMENTO” (14).	122
TABELA 24 - RESPOSTAS ÀS AFIRMATIVAS: “RECORDO-ME BEM DOS CONTEÚDOS ENSINADOS NO CURSO” (15).....	123
TABELA 25 - RESPOSTAS ÀS AFIRMATIVAS: “QUANDO APLICO O QUE APRENDI NO CURSO, EXECUTO MEU TRABALHO COM MAIOR RAPIDEZ” (16).....	123
TABELA 26 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “A QUALIDADE DO MEU TRABALHO MELHOROU NAS ATIVIDADES DIRETAMENTE RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO CURSO” (17).....	124
TABELA 27 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “A QUALIDADE DO MEU TRABALHO MELHOROU MESMO NAQUELAS ATIVIDADES QUE NÃO PARECIAM ESTAR RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO CURSO” (18).....	125
TABELA 28 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “MINHA PARTICIPAÇÃO NO CURSO SERVIU PARA AUMENTAR MINHA MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO” (19).	126
TABELA 29 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “MINHA PARTICIPAÇÃO NESSE CURSO AUMENTOU MINHA AUTOCONFIANÇA (AGORA TENHO MAIS CONFIANÇA NA MINHA CAPACIDADE DE EXECUTAR MEU TRABALHO COM SUCESSO)” (20).....	126
TABELA 30 - RESPOSTAS ÀS AFIRMATIVAS: “APÓS MINHA PARTICIPAÇÃO NO CURSO, TENHO SUGERIDO, COM MAIOR FREQUÊNCIA, MUDANÇAS NAS ROTINAS DE TRABALHO” (21).....	127
TABELA 31 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O CURSO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA ME TORNOU MAIS RECEPTIVO A MUDANÇAS NO TRABALHO” (22).	128
TABELA 32 - RESPOSTA À AFIRMATIVA: “O CURSO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA BENEFICIOU MEUS COLEGAS DE TRABALHO, QUE APRENDERAM COMIGO ALGUMAS NOVAS HABILIDADES” (23).....	129
TABELA 33 – PERGUNTAS INSERIDAS PELA PESQUISADORA	130
TABELA 33A – AUTOAVALIAÇÃO DE IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO	131

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar uma política de capacitação profissional na Universidade de Brasília e investigar os impactos do curso de especialização em Gestão Universitária no desempenho do trabalho dos egressos na percepção das chefias imediatas (heteroavaliação) e dos próprios egressos (autoavaliação). Para atender aos objetivos, buscamos na literatura revisada, aquelas abordagens teóricas que esclareceram o conceito, a dinâmica e os ciclos de uma Política, os fundamentos sobre o treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) e as medidas para a sua avaliação no nível do impacto do treinamento no trabalho (efeito em longo prazo). Para a identificação da política de capacitação profissional da Universidade de Brasília foi utilizada a abordagem qualitativa a partir da técnica de análise documental, entrevistas individuais e análise de conteúdo. A pesquisa documental envolveu a análise dos documentos produzidos pela própria Universidade de Brasília e os normativos legais federais sobre desenvolvimento de pessoal na Administração Pública Federal. Com a análise de conteúdo realizada, identificamos uma política de capacitação profissional no âmbito da Universidade de Brasília. Para verificar os impactos do curso optou-se por uma abordagem quantitativa a partir da utilização dos questionários: “Escala de heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude (MENESES, 2002) e “Escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude” (ABBAD, 1999). Os dados trazidos pela heteroavaliação evidenciaram que grande parte das chefias imediatas perceberam melhora na qualidade do desempenho dos egressos do curso de Gestão Universitária. A análise dos dados trazidos pela autoavaliação evidenciou que grande parte dos egressos da amostra tem a percepção de que houve melhora no próprio desempenho no trabalho a partir do curso de Gestão Universitária. Os resultados evidenciados neste estudo possibilitaram fazer algumas recomendações bem como propostas de agenda de pesquisa para estudos futuros. Esta agenda reflete, em alguma medida, problemas para os quais a área de gestão de pessoas da Universidade de Brasília deve estar atenta.

Palavras-chave: Capacitação Profissional, Avaliação de Impacto, Gestão Universitária, Treinamento, Desenvolvimento e Educação.

ABSTRACT

The objective of this study was to identify if there is implemented a policy of professional capacitation in the University of Brasília (UnB) and to investigate the impacts of the specialization in the academic course of University major focused in the development of the working of the egress. We used two perceptions: Their direct headship (Heteroavaliation) and the own egress (self-evaluation). To cater to the objectives of the main study, we search in the specifically literature some theoretical treatment that elucidate the concept, the dynamics and their cycles of a policy, the fundamental about the training, development and education (TD&E) and the methods to analyze the level of impact of the work training (long run effects). To identify this policy of professional capacitation in the University of Brasília a qualitative method has been employed from the technique of document analysis, interviews and content analysis. With the analysis of the documentation produced by the University of Brasilia, the federal legal regulations on personal development in the Federal Public Administration and content analysis we identify that in UnB exist a policy of professional capacitation. To check the impacts of this capacitation we opted for a quantitative method using some questionnaire: The scale of heteroavaliation of impact of the work training measure in amplitude (MENESES, 2002) and the scale of the self-evaluation of impact of the work training also measure in amplitude (ABBAD, 1999). The heteroavaliation data evaluate that the headship had a perceived improvement in the quality of the performance of students who graduated from University Management. The analysis of data provided by the self-evaluation showed that most of the graduates of the sample has the perception that there was an improvement in their own work performance from the University Management course. The results shown in this study enabled to make some recommendations and proposed research agenda for future studies. This agenda reflects, to some extent, problems for which the area of people management from the University of Brasilia should be aware of.

Keywords: Professional capacitation, Impact evaluation, University major, Training, Development and Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Objetivos da Pesquisa.....	18
Objetivo Geral	19
Objetivos Específicos	19
Problemática e justificativas conceituais	19
1.1 Noções para caracterização de uma Política.....	22
1.2 Noções sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E.....	27
1.3 Noções sobre o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT	32
1.4 Noções sobre o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS.....	35
1.5 A Aprendizagem no contexto do Treinamento, Desenvolvimento e Educação.	37
1.6 O conceito de competência no contexto de TD&E	41
CAPÍTULO 2: AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA.	48
2.1 A capacitação profissional na perspectiva dos normativos federais.....	49
2.2 Pesquisas realizadas sobre o tema em estudo.....	53
CAPÍTULO 3: MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	57
3.1 Caracterização da Instituição pesquisada: Universidade de Brasília	57
3.1.1 O Decanato de Gestão de Pessoas.....	58
3.1.2 A Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação.....	60
3.1.2.1 As Coordenadorias de Capacitação (Procap), de Gestão de Desempenho e Acompanhamento da Carreira.....	60
3.2 Caracterização do curso de especialização em Gestão Universitária.....	63
3.3 Considerações de ordem metodológica: classificação e etapas da Pesquisa	66
3.4 Os sujeitos da Pesquisa.....	69
3.4.1 As chefias imediatas.....	69
3.4.2 Os egressos.....	70
3.4.3 Os gestores	71
3.5 Instrumentos de Pesquisa	71
3.5.1 Documentos.....	71

3.5.2 Questionários.....	72
3.5.3 Entrevistas semiestruturadas	75
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1 Sobre a identificação de uma política de capacitação profissional na Universidade de Brasília	77
4.1.1 Da análise dos referenciais teóricos	77
4.1.2 Da análise dos documentos	78
4.1.2 Da análise das entrevistas.....	89
4.2 Da percepção das chefias imediatas sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho dos egressos (Heteroavaliação).	103
4.3 Da percepção dos egressos sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho (Autoavaliação).	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A.....	147
APÊNDICE B	149
APÊNDICE C	154
APÊNDICE D.....	161

INTRODUÇÃO

As organizações e instituições têm enfrentado de várias formas os desafios de incorporar às suas práticas e metas organizacionais as inovações e mudanças que o mundo globalizado tem demandado. Uma das formas é por meio da formação e qualificação dos seus profissionais. De uma Universidade Pública, espera-se que os caminhos para vencer esses desafios, não sejam percorridos alheios às mudanças que impactam o seu ambiente profissional, seja no contexto político, econômico, tecnológico ou qualquer outro a que esteja sujeita. Institucionalmente, é preciso levar em conta todo esse arcabouço, de maneira a promover uma formação profissional que seja articulada e comprometida com os objetivos institucionais, mas também com os objetivos profissionais dos seus servidores no âmbito da própria instituição.

Tendo como pano de fundo esse cenário e os desafios para a capacitação profissional dos servidores técnico-administrativos no âmbito de uma Universidade Pública, esta pesquisa aproximou-se das diretrizes da política de desenvolvimento de pessoal da Administração Pública expressas nos normativos da Lei n. 11.091/2005, Decreto n. 5.707/2006, Decreto n. 5.824/2006 e Decreto n. 5.825/2006. Esses normativos trazem aspectos quanto à necessidade de melhoria da eficiência, eficácia e qualidade da prestação de serviços aos cidadãos e a necessidade de aprimoramento da capacitação gerencial para assumir atividades de direção e assessoramento, convergindo suas ações de desenvolvimento de pessoal para as necessidades institucionais e as expectativas de governo. Como integrantes da Administração Pública Federal e instadas pelas exigências da sociedade de uma prestação de serviço de qualidade, também as Instituições de Ensino Superior (IES) devem responder às diretrizes dessas políticas para melhorar o desempenho de seus servidores e a qualidade dos serviços que prestam à sociedade.

Como resultado do contingenciamento de investimentos em ações de capacitação para o desenvolvimento de pessoas, as organizações esperam mudanças efetivas na qualidade dos serviços. É o fluxo articulado entre investimentos e a avaliação dessas ações que valida o processo e firma-se como condicionante para a sua continuidade. Considerando a sua singularidade organizacional, observamos que pesquisas voltadas para a capacitação profissional não são recorrentes quando as referências são as IFES. Na Universidade de Brasília, encontramos como estudo mais aproximado desse tipo de análise, o Relatório de Pesquisa sobre o curso de Gestão Universitária, realizado pela Diretora de Capacitação, Desenvolvimento e Educação

(Dcade), do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), alguns títulos de monografias resultantes das turmas já concluídas do curso de Gestão Universitária (2011) e a pesquisa realizada por Castro e Borges-Andrade (2004), que focalizou o diagnóstico das necessidades de treinamento com base em competências esperadas pelos assistentes administrativos da UnB.

Assim, a despeito da vasta literatura sobre fundamentos, conceitos e avaliações voltadas para ações de capacitação em TD&E, a investigação sobre os desdobramentos da capacitação profissional no âmbito das Universidades Públicas é campo aberto a ser explorado.

Resta esclarecer que a presente pesquisa, de natureza aplicada, compõe a parte final do mestrado profissional na área de Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e atende ao que está previsto no Termo de Cooperação - TDC n. 1/2011, celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Universidade de Brasília (FUB), destinado aos servidores do quadro efetivo daquele Ministério, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Seus objetivos foram os descritos a seguir.

Objetivos da Pesquisa

Ainda que a experiência, a observação da prática institucional e a apreensão de informações empíricas sejam importantes subsídios, por si só não se sustentam, necessitando de referenciais teóricos e metodológicos que permitem a interpretação das particularidades e especificidades da realidade que se propõe investigar.

A centralidade desta pesquisa foi a política de capacitação profissional da Universidade de Brasília e impactos percebidos no desempenho individual dos egressos do curso de especialização em Gestão Universitária, colocando em relevo as percepções dos sujeitos envolvidos – egressos e chefias imediatas ampliando uma perspectiva que é importante quando se trata de investigar a efetividade das ações de capacitação.

Tendo como referência estas expectativas, e considerando a excelência da universidade enquanto gestora e transferidora do conhecimento, espera-se que ela também seja protagonista em seus programas e ações voltados para a capacitação profissional do seu quadro de servidores

técnicos, o que, em última instância, é o que propõe o Decanato de Gestão de Pessoas da Universidade de Brasília (DGP-UnB) por meio da Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (Dcade), cujas funções, entre outras, conforme o art. 22, item I, do Capítulo X, do Ato da Reitoria n. 0513/2012, é *“orientar, propor, apoiar, aprovar e acompanhar ações de capacitação [...]”* e, a partir dessas ações, propõe *“ser referência nacional entre as instituições federais de ensino superior na gestão das ações de capacitação e de desenvolvimento dos servidores”* (DGP/UnB, 2012).

Objetivo Geral

Identificar a política de capacitação profissional da Universidade de Brasília e investigar o curso de especialização em Gestão Universitária como uma ação dessa política a partir do impacto no desempenho dos egressos das turmas de 2009, 2010 e 2011.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar a política de capacitação profissional da Universidade de Brasília;
- 2) Investigar a percepção das chefias imediatas sobre impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho dos egressos.
- 3) Investigar a percepção dos egressos sobre impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do seu trabalho.

Problemática e justificativas conceituais

Ainda que os programas de capacitação profissional propostos pelas áreas de gestão de pessoas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possam ser referenciados a partir das políticas e diretrizes de governo para o aprimoramento da gestão do serviço público federal, esses são parte também das decisões políticas que as IFES autonomamente propõem voltadas para sua missão, seu planejamento estratégico e exercício de suas atividades organizacionais. Do arcabouço dos normativos direcionados para a qualificação da gestão pública, procuramos identificar sua institucionalização no âmbito da Universidade de Brasília onde o desafio passa por

sua complexidade organizacional e estratégias que ela se apropria para formar um quadro de servidores técnico-administrativos com competências que acompanhem a sua excelência enquanto Universidade Pública onde é gestado e disseminado o conhecimento, e que essas estratégias estejam associadas à realidade dos segmentos que formam a sua comunidade: discentes, servidores docentes e servidores técnico-administrativos.

A literatura consultada sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) contextualizou as transformações e necessidades atuais da gestão de pessoas alinhando-se àquela realidade pontuada por Brandão e Guimarães (2001, p. 9) em que “a sociedade contemporânea está passando por um período de grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, que resultam num processo de reestruturação produtiva”, e que é ressaltado por Mourão e Puente-Palacios (2006, p. 41), para quem “o mundo está em mutação. (...) os novos modelos de gestão, os avanços tecnológicos, o crescimento do desemprego e a automação têm provocado significativas mudanças nas organizações e nas formas de trabalho” exigindo do trabalhador um perfil com novas condutas e demandando das organizações a criação de estratégias para potencializar a qualificação na perspectiva do que impõem as exigências para elevar o nível da qualidade dos serviços com os quais esses trabalhadores operam.

A abordagem do tema aqui proposto justificou-se por sua natureza profissional. Ou seja, enquanto servidora técnico-administrativa da Universidade de Brasília, que buscou compreender e trazer alguma contribuição prática - identificar a política de capacitação profissional na UnB e trazer a percepção das chefias imediatas e dos egressos sobre impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho - cujos resultados podem ser úteis para o aprimoramento da gestão de pessoas na instituição. Do ponto de vista acadêmico e da produção do conhecimento, esta pesquisa contribuiu no sentido de discutir as políticas e os normativos federais na perspectiva da capacitação profissional, os fundamentos sobre os conceitos de treinamento, desenvolvimento e educação e modelos de avaliação.

As bases conceituais para introduzir os aspectos que diferenciam ou aproximam os fundamentos aqui tratados tiveram, notadamente, o suporte teórico de duas referências sobre o assunto: o livro *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho – fundamentos para a gestão de pessoas*, organizados por Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2008), e *A Psicologia, Organização e Trabalho no Brasil*, organizado por Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2009). Buscamos também referenciais teóricos mais atualizados a partir do

livro *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação – ferramentas para gestão de pessoas*, organizado por Abbad, Mourão, Meneses, Zerbini, Borges-Andrade e Vilas-Boas (2012), além de outros autores que vêm tratando dos mesmos temas.

O presente estudo foi estruturado em quatro capítulos aos quais se agrega este tópico introdutório que contextualiza a relevância e a proposta da pesquisa, indica os objetivos e justifica a abordagem do tema aqui proposto. O primeiro capítulo introduziu os referenciais teóricos. Nele é feita uma breve abordagem sobre a caracterização da política, dos fundamentos sobre TD&E, medidas de avaliação, aprendizagem e competência. No segundo capítulo, abordamos o contexto das Universidades Públicas Federais no qual se insere a instituição investigada, bem como a capacitação profissional na perspectiva dos normativos federais, e introduzimos algumas pesquisas realizadas sobre o tema em estudo. O capítulo terceiro apresentou a instituição investigada, a caracterização do curso de especialização em Gestão Universitária, a metodologia utilizada e as etapas da pesquisa. No quarto capítulo, trazemos a análise e discussão dos resultados e, finalmente, as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - INTRODUZINDO ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS E LEGAIS

Do desafio que nos impõe identificar a política de capacitação profissional na UnB, introduzimos a seguir, algumas contribuições teóricas para a caracterização de uma política.

1.1 Noções para caracterização de uma Política

A premissa de que o homem é um animal político pode ser considerada na perspectiva de que o indivíduo sofre e exerce ação política durante toda a sua vida. Nesse sentido, envolve o *ser*, o *ter* e o *fazer* num processo dinâmico que ocorre tanto na esfera de governo como da sociedade organizada. A literatura confirma que a referência conceitual convergente para a interpretação da política é a busca do consenso a partir da administração de conflitos e, assim, a ordem social. Em seu significado mais amplo, a política pode ser tomada como:

O conjunto de objetivos que dão forma a determinado programa de ação governamental, condicionado a sua execução; como ciência, pertence ao domínio do conhecimento prático e é de natureza normativa, estabelecendo os critérios da justiça e do bom governo e examinando as condições sob as quais o homem pode atingir o bem-estar social, em sua existência coletiva (JAPIASSU: MARCONDES, 1996 apud HORA, 2007, p. 47).

A delimitação teórica sobre aspectos singulares da política, porém, se faz necessária para seu entendimento correto, já que essas dimensões não são estanques, mas entrelaçadas exercendo influências mútuas (FREY, 2000). Ruas (2009, p. 17) delimita a política como o “conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos”. O termo política (*politics*) refere-se às atividades políticas, aos procedimentos que expressam relações de poder que influenciam o comportamento das pessoas. Já o termo *policy* “é utilizado para referir-se a tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas e mobilizam interesses e conflitos (...) é a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a partir do processo da política”. A autora sustenta que “as políticas públicas (*policy*) são uma das resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos” (RUAS, 2009, p. 19).

Para Frey (2000, p. 216), na *politics*, se daria a *dimensão processual*, que frequentemente tem caráter conflituoso e na *policy*, a *dimensão material*, onde se configurariam os programas políticos, os problemas técnicos e as decisões políticas. Ele apresenta ainda, a *dimensão*

institucional da *polity* (instituições políticas), que “se refere à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo”.

Ruas (2009, p. 10) destaca que a *política pública* e a *decisão política* são dois conceitos que se diferenciam. Decisão política é entendida como “uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis”. Por sua vez, políticas públicas envolveriam “mais que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas”. Para a autora, “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”.

As políticas públicas ocorrem e são pensadas em função de problemas percebidos e interesses. Nesse sentido, a gênese e o percurso dos temas nas agendas de governo e da sociedade civil organizada tornam-se mais ou menos importantes de acordo com esses interesses. Partindo desse pressuposto e apenas como ponto de partida, podemos considerar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) como uma política pública que tem sua gênese vinculada à construção de novos perfis de qualificação profissional no âmbito da Administração Pública Federal. Enquanto decisão política, os argumentos para a sua instituição emergiu das próprias organizações e instrumentalizam-se hoje com os dados dos Relatórios de Execução do Plano Anual de Capacitação encaminhado pelos órgãos. Esse instrumento de monitoramento da administração pública federal (direta, autárquica e fundacional), é alimentado com informações gerenciais sobre os processos de capacitação e desenvolvimento, sinalizando aspectos a serem melhorados internamente nas etapas de implementação do modelo da gestão da capacitação por competências.

Sintetizando algumas definições sobre políticas públicas, Souza (2006, p. 17) traduz o conceito no sentido de que:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Dentre os *modelos alternativos* para a *decisão política*, interessa trazer o *modelo organizacional*, em que “as organizações operam segundo procedimentos padronizados (“rotinas”) para o cumprimento dos seus objetivos e realização da sua missão (...)”. No processo que leva à decisão política, os problemas são captados (pelo governo) por meio das informações dadas pelas próprias organizações, ao mesmo tempo em que busca, “nas rotinas de procedimentos que essas organizações desenvolvem as alternativas de solução para os problemas de política pública” (RUAS, 2009, p. 86).

No modelo organizacional, os atores são os agentes da organização e os problemas são percebidos, interpretados e priorizados conforme o seu ponto de vista e interesses e sua solução se ajustaria aos procedimentos operacionais padronizados pelas rotinas desenvolvidas na organização. Com esses elementos, essa abordagem está sugerindo que as organizações são pouco racionais, demonstram pouca flexibilidade e abertura para solucionar novos problemas, apegando-se a rotinas e deixando de perceber aqueles procedimentos já obsoletos (RUAS, 2009). Assim, entendemos que a política na perspectiva do modelo organizacional pode ser tomada como o conjunto de normas, regulamentações de uma instituição envolvendo o que é definido pela sua visão, missão e valores.

Os fundamentos trazidos até aqui, remetem-nos a outro conceito que parece bastante próximo do modelo organizacional: *a gestão*, cujo significado para Sander (2007), reflete distintas influências políticas, pedagógicas, teóricas e práticas. Ao analisar a etimologia do conceito, Cury (2002, p. 164; 165) esclarece-nos que “gestão” provém do verbo latino “gero”, “gerere”, e tem como significado executar, exercer, gerar, gestar, chamar a si implicando uma ação do indivíduo na construção de algo novo, é a “geração de um novo modo de administrar a realidade”, no qual se estabelece um diálogo para solucionar os problemas a serem geridos e solucionar conflitos. Nesse sentido, para o autor, “a gestão, em si mesma, é democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo, pelo diálogo”.

Temos então que a lógica da gestão é ou deveria ser configurada como processo político dialógico que, realizado no interior das organizações, promoveria, a partir das discussões, decisões e ações articuladas, a orientação para a construção de novas realidades.

Por outro lado, a compreensão das políticas públicas envolve uma diversidade de conceitos. Ainda que a sua definição teórica seja complexa, sua característica central está na dinâmica do ciclo da política e suas fases: “definição de agenda, formulação do diagnóstico,

desenho e tomada de decisão sobre os programas, públicos-alvo, implementação e controle do impacto, avaliação e resultados onde são comparados os objetivos iniciais e se esses foram alcançados” (TREVISAN e VAN BELEN, 2008, p. 530; 538). Ruas (2009) propôs o modelo do ciclo de política que aborda as políticas públicas divididas em etapas sequenciais, conforme a Figura 2 abaixo:



Figura 2: Ciclo de Políticas Públicas. Fonte: Ruas (2009, p. 36).

Para Kipnis (2012, p. 73), a política pública é entendida como “uma ação de governo que se operacionaliza a partir de programas e projetos, configurada pelo marco legal pertinente”. Esclarece o autor, que o Estado tem a prerrogativa de canalizar recursos para atender aqueles objetivos tidos como problema e que demandam solução para atender a sociedade. Também Azevedo (2004), entende que o conceito de políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” e ainda que:

As políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas

representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 5).

O processo de tomada de decisão sobre a política pública ou social envolve a priorização de setores para definição de *programas* que, por sua vez, derivam em *projetos* que são unidades mínimas de execução. Um *programa* é o conjunto de projetos com os mesmos objetivos. É a partir dele que são estabelecidas as prioridades da intervenção e alocação de recursos. A responsabilidade pelos programas é predominantemente das organizações públicas. O *Plano* é entendido como a soma de programas que procuram objetivos comuns. Uma política, programa ou projeto deve ter seu produto avaliado de forma a obter informações que ofereçam indicativos para a sua continuidade ou necessidade de reorientação ou ajustes futuros. A avaliação não deve ser concebida como uma atividade isolada, mas como parte do planejamento da política (COHEN; FRANCO, 2011, p. 85).

No ciclo da política pública, a fase da implementação, momento em que as intenções saem do papel e tornam-se intervenções na realidade (RUAS, 2009), é tida como a mais complexa, uma vez que as diretrizes e orientações são determinantes para o nível de qualidade dos resultados e eficácia dos efeitos esperados (RIBEIRO, 2009). No caso da PNDE, essa complexidade está ligada à abrangência e mesmo à capacidade dessa política em gerar consequências sobre a operacionalização dos processos de capacitação a partir do modelo de gestão por competências nos órgãos que a política afeta: administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Das diferentes formas e arenas onde se disputam as políticas, Theodor Lowi (1972 apud SOUZA, 2006) apresenta as seguintes tipologias: a *política distributiva*, que trata das decisões tomadas pelo governo e desconsideram os limites de recursos privilegiando certos grupos sociais, regiões em detrimento do todo. As *políticas regulatórias*, mais visíveis, que envolvem a burocracia e grupos de interesses, trabalhando com ordens e proibições, decretos e portarias e cujos efeitos referentes aos custos e benefícios não são determináveis de antemão. Produzem normas, leis que regulam ou disciplinam procedimentos e comportamentos. As *políticas redistributivas*, mais universais, buscam diminuir as desigualdades sociais e por isso significam perdas no curto prazo para certos grupos sociais e ganhos incertos para outro. Por esse motivo, são de difícil encaminhamento. Finalmente, há as *políticas constitutivas (ou estruturadoras)*, que lidam com procedimentos, especificando normas que regulamentam as estruturas de governo.

Ainda que seja difícil classificar a dinâmica dos processos políticos, o desenvolvimento de pessoas no âmbito da administração pública, federal, autárquica e fundacional também foi afetado por decisões e implementação de políticas e apresenta características assentadas na política estruturadora, que regulamenta as estruturas de governo e também nas políticas regulatórias que produzem decretos, leis e portarias que disciplinam procedimentos e comportamentos.

1.2 Noções sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E

A literatura sobre TD&E tem sinalizado invariavelmente, o fenômeno da globalização e do que dela decorre, como influencia para a crescente necessidade de desenvolvimento de recursos humanos no âmbito das organizações. O trabalhador é colocado frente a um constante processo de especialização, qualificação e formação com ações de treinamento muitas vezes desarticuladas da sua realidade e necessidades pessoais e profissionais. Nesse sentido, discorre Dias Sobrinho (2010):

A globalização trouxe muitos novos impactos à relação do homem com o conhecimento. O domínio de um campo de conhecimento obriga a uma permanente atenção às mudanças e às inovações. Os impactos das rápidas transformações das demandas e do desenvolvimento científico e tecnológico exigem uma atitude de permanente busca de atualização: a tão valorizada capacidade do aprender a aprender em renovadas situações. Isto de um lado aprofunda o sentimento da relatividade dos conhecimentos e, por outro lado, obriga à implementação de novos programas e outras organizações do saber. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 35).

O arcabouço teórico sobre os processos de aprendizagem nas ações de TD&E vai tornando mais tênues as diferenças entre os fundamentos na medida em que amplia as necessidades que a dinâmica organizacional vai requerendo dos trabalhadores. Pode-se dizer que os conceitos ainda buscam sustentações a partir do que se impõe tanto para as organizações quanto para os trabalhadores. Nesse sentido, é defensável que os fundamentos não sejam entendidos de forma estanque considerando que as características de um podem ajudar a tornar mais fluidas e eficientes as práticas de outro. Ao mencionar a intensidade do “caráter multidisciplinar das ações de TD&E nas organizações” ou da “aplicação das competências no trabalho” que provocam mudanças no comportamento humano e no trabalho, Pilati (2006, p.

160), no nosso entendimento, está prescrevendo de certo modo, esse cenário, em que o trabalho exige dos indivíduos características cada vez mais polivalentes e com mais competências que podem ser acessadas em diversas ocasiões nos ambientes de trabalho.

Para Meneses e Abbad (2003), o treinamento (T) se refere a intervenções sistematicamente planejadas para promoverem melhorias de desempenho em tarefas atuais. Para Campos (2004), o conceito é entendido na perspectiva de desenvolvimento das pessoas, seja na aprendizagem de novas habilidades, seja na ampliação do que é trazido individualmente. Para Goldstein (1993 apud PILATI; ABBAD, 2005), treinamento é definido enquanto aquisição sistemática de conhecimentos, habilidades e atitudes que vão resultar no melhor desempenho no trabalho. Para Abbad e Borges-Andrade (2004), o desenvolvimento intencional desses CHAs busca atingir as metas organizacionais e tem nos treinamentos e eventos instrucionais as condições necessárias para a aprendizagem e para a sua transferência. Na mesma linha, Borges-Andrade (2002; 2006) considera como característica essencial do conceito de treinamento as oportunidades de aprendizagem sistemáticas controladas pelas organizações para propiciar a seus servidores a superação de deficiências de desempenho.

Para Bastos (1991) o treinamento diferencia-se dos demais conceitos (desenvolvimento, educação) pelo critério da intencionalidade em produzir melhorias do desempenho e do controle exercido pela organização sobre seus processos. A noção de *processo* é entendida enquanto ação que não se esgota e cuja continuidade vai modificando o comportamento. Considerar treinamento como um tipo de educação voltada para o trabalho não é suficiente para tornar o conceito mais preciso. O “treinamento não pode ser reduzido [...] à oferta de cursos em sala de aula; por outro lado, o conceito não abarca todas as experiências de aprendizagem no contexto organizacional” (BASTOS, 1991, p. 89). Comparativamente, o conceito de desenvolvimento seria mais global ao envolver outras funções da administração de pessoal e atender à dinâmica mais abrangente das organizações.

O Quadro 1, a seguir, é uma amostra de como o conceito de treinamento é percebido como ação mais voltada para atender as necessidades das organizações. Percebe-se que os pontos convergentes estão mais voltados para a sua função de atingimento de metas organizacionais, bem como o controle e a iniciativa de suas ações:

AUTOR	DEFINIÇÃO
Hinrichs (1976)	“Treinamento pode ser definido como quaisquer procedimentos, de iniciativa organizacional, cujo objetivo é ampliar a aprendizagem entre os membros da organização.”
Wixley (1984)	“Treinamento é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados.”
Nadler (1984)	“Treinamento é aprendizagem para propiciar melhoria de desempenho no trabalho atual”
Goldstein (1991)	“Treinamento é uma aquisição sistemática de atitudes , conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria do desempenho no trabalho.”
Rosenberg (2001 apud Vargas e Abbad, 2006, p. 141).	“Treinamento é usado para formatar a aprendizagem numa direção específica apoiando a aquisição de uma nova habilidade , um novo conhecimento, num determinado nível de proficiência ou em um período de tempo específico.”
Osborn, Hunt e Schermerhorn (2002 apud DEMO, 2010, p.92).	“Treinamento é o conjunto de atividades que permitem adquirir e melhorar habilidades relacionadas com o trabalho.”
Dessler (2002 apud DEMO, 2010, p.92).	“Treinamento é o processo de prover aos empregados às habilidades e competências básicas para desempenharem suas funções.”
Mathis e Jackson (2003 apud DEMO, p. 92).	“Treinamento é o processo de aprendizagem através do qual são adquiridas capacidades que ajudam no alcance das metas organizacionais.”
Pilati (2006, p. 160)	“Treinamento pode ser definido como uma ação tecnológica controlada pela organização, compostas por partes coordenadas, inseridas nos sistema organizacional: par: (a) promover a melhoria de desempenho; (b) capacitar para o uso de novas tecnologias e (c) preparar para novas funções.”
Vargas e Abbad (2006, p. 144).	“Treinamentos são eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho.”

Quadro 1 - Definições do conceito de Treinamento - Fonte: Adaptado de Vargas e Abbad (2006, p. 140).

No que se refere ao **desenvolvimento (D)**, o conceito indica ações organizacionais que estimulam o crescimento pessoal de seus membros não se propondo, necessariamente, a melhoria de desempenhos atuais ou futuro. Tem como base a autogestão da aprendizagem nas organizações e a metas de desenvolvimento de carreira (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 256). Entendemos que essa perspectiva busca a formação global do servidor abrindo-lhe novos horizontes para a profissionalização a partir da ampliação de seus conhecimentos, capacidades e habilidades. Ao indicar as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, (PCCTAE), o Decreto n. 5.825/2006, traduz o desenvolvimento enquanto “processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais” (BRASIL, 2006, p.1).

Para Vargas e Abbad (2006, p. 145), desenvolvimento refere-se ao:

Conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Geram situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.

Esse entendimento aproxima-se daquele trazido por Demo (2010, p. 96), voltado para a “formação acadêmica do colaborador, ao estímulo à aprendizagem e atualização de conhecimentos e ao incentivo a cursos gerais não específicos para o trabalho” e de Mathis e Jackson (2003 apud DEMO, 2010, p. 99), para os quais “o desenvolvimento difere do treinamento justamente por focar aspectos menos tangíveis do desempenho, como atitudes e valores”.

A terceira dimensão do conceito de Treinamento e Desenvolvimento é a “**Educação**”, que veio para agregar valor considerando as mudanças do mundo do trabalho já que os conceitos de T&D foram considerados insuficientes para a compreensão dessas ações nas organizações. Quando passou a ser referenciada no contexto da aprendizagem para o trabalho, seu entendimento, como não poderia ser diferente, alargou e trouxe para o debate diferentes posições (VARGAS; ABBAD, 2006). Assim, a educação trabalhada na instituição escolar passou a ser considerada cada vez mais em outros contextos, estando hoje fortemente vinculada à nova gestão do trabalho e às exigências do mercado (KOBBER, 2004, p. 9).

Vargas e Abbad (2006) consideram que a *educação* enquanto promotora da aprendizagem extrapola o contexto específico do mundo do trabalho e impacta tanto o crescimento pessoal como o profissional. As ações educacionais que fazem parte da educação geral, voltadas para a formação e qualificação profissional contínua dos trabalhadores, são exemplos. Ainda que educação e aprendizagem tenham dimensões diferentes, a realidade na qual elas ocorrem as aproxima. Para Mourão e Puente-Palacios (2001), a aprendizagem torna-se um fenômeno cada vez mais aberto, contínuo e para além da sala de aula. Assim também é a educação. Entendemos que ela não ocorre somente por meio dos processos formais da escola, do trabalho. A massificação dos meios de comunicação é um exemplo de como ela entra por nossa porta e pode ocorrer de forma não intencional.

“Ninguém escapa da educação (...) todos os dias misturamos a vida com a educação”. A afirmação de Brandão (1981, p. 4) reduz a expectativa de que a educação só possa ocorrer nos ambientes escolares, de forma sistemática e intencional. Ainda que a educação também possa

ocorrer fora da escola, de forma não sistemática e não intencional, sua dimensão é mais complexa ao atuar enquanto prática social de transmissão cultural, ou seja, “a educação consiste na apropriação da cultura” envolvendo conhecimentos, informações, valores, crenças, arte, costumes, etc. e tudo o mais que o homem produz e qualifica e que transcende à natureza (PARO, 2010, p. 23). O autor ressalta que a educação deve considerar o homem em sua integralidade, em sua condição histórica, e não apenas, de um modo parcial, que é a sua preparação para o trabalho. Nesse sentido, a educação não pode ser fragmentada ou compartimentalizada para atender esta ou aquela ação educativa. A educação não pode ser refém do contexto específico do mundo do trabalho e o processo educativo deve ser livre para criar situações diferentes para a sua prática.

Ao estabelecer a diferença entre educação ao longo da vida e educação continuada, Vargas e Abbad (2006) ressaltam o argumento de Tight (1999 apud VARGAS; ABBAD, 2006, p. 142), para quem a educação continuada está mais vinculada à “certificação, atualização e retreinamento” e educação ao longo da vida representa a disposição de aprendizagem durante toda a vida. Tal argumento é confirmado por Delors (2003 apud VARGAS; ABBAD, 2006), para quem esse conceito está vinculado aos estudos que o indivíduo procura para se manter atualizado e competitivo, trazendo aqui a dimensão pessoal e profissional.

Na definição de Nadler (1984 apud VARGAS; ABBAD, 2006, p. 148), a educação é a “aprendizagem para preparar o indivíduo para um trabalho diferente, porém identificado, em um futuro próximo” situando o conceito no contexto das organizações de trabalho como aquela formação mais voltada para a escolha de uma profissão e que envolve o processo acadêmico com cursos de média e longa duração. Ao tratar da relação entre educação e trabalho, Segnini (2000) sinaliza que a flexibilização da força de trabalho induz o trabalhador a buscar a educação instrumental e não aquela educação “(...) que nos permite tomar consciência de nós mesmos, de nossa trajetória histórica enquanto indivíduos, nação ou mundo; das contradições e desigualdades presentes na sociedade em que vivemos (...)”. Para a autora, pressupõe-se que as motivações pelas quais os indivíduos inserem-se no processo educativo têm vinculações mais próximas do mercado de trabalho, da sobrevivência no emprego e da competitividade (SEGNINI, 2000, p. 73; 75).

A educação, enquanto processo social que promove a aprendizagem e prepara para a vida, tem como grande desafio que não seja voltada unicamente para atender ao processo produtivo. Ainda que os discursos de causa (grau de educação elevado) e efeito (inserção no mercado de trabalho) na relação educação-trabalho continuem emergindo e seja objeto de constantes análises,

entendemos que a educação não tenha abdicado de sua ênfase social e de construção da cidadania para assumir outras funções para além da produção de aprendizagens escolares e técnicas. Identificar a educação como o processo pelo qual o desenvolvimento de múltiplos saberes e competências pode ser articulado dentro e fora das organizações confere uma dinâmica menos ideológica. Nesse sentido, a educação também pode ser considerada como “todos os processos pelos quais as pessoas adquirem compreensão do mundo (...)” (BASTOS, 1991 apud VARGAS ; ABBAD, 2006, p. 142). Por sua vez, a compreensão do mundo é a expressão de um processo educativo que é realizado de forma individual ou coletiva em qualquer espaço.

Quando a educação é analisada somente na perspectiva da qualificação para o trabalho, fora da agenda de suas demandas enquanto política social seja da formação, dos direitos, de qualidade ou igualdade social, essa análise pode vislumbrar perspectivas pouco favoráveis. Ainda que a discussão sobre educação e trabalho permeie de forma contundente em muitas áreas do conhecimento, entendemos que novas abordagens interdisciplinares podem trazer entendimentos que aproximem a educação dos processos de trabalho sem perder de vista o que cada um tem de transformador.

A seguir, introduzimos alguns referenciais sobre os modelos de avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) que serão utilizados neste estudo.

1.3 Noções sobre o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT

Quando se refere à avaliação, a literatura tem trazido o entendimento de “juízo de valor”, mas além dela, palavras como aferir, verificar, mensurar, também se tornaram comuns e traz em sua origem etimológica a ideia de mensuração e medida transformando a avaliação numa ferramenta de controle, fiscalização e também de exclusão (RIBEIRO, 2009). No âmbito específico de avaliação de TD&E, alguns modelos tem se destacado em seus objetivos. Ainda que muito já se tenha dito sobre esses objetivos, consideramos oportuno trazer os pressupostos apresentados por Hamblin (1978):

A avaliação envolve sempre julgamento de valor; a avaliação requer planejamento; as características a serem avaliadas são determinadas pelos princípios teóricos adotados neste planejamento; a avaliação também pode ser usada como oportunidade para

construir conhecimento ou aprender mais sobre TD&E; seus resultados precisam alterar planejamentos futuros (ou não vale a pena começar a fazer qualquer coisa) (HAMBLIN, 1978 apud BORGES-ANDRADE, 2006, p. 357).

A avaliação em TD&E tem sua importância ampliada na perspectiva do que alerta Mourão e Marins (2009), que nem sempre as ações de treinamento produzem a aprendizagem que delas se espera e que há poucas evidências de que as organizações apliquem os resultados de pesquisas científicas quando elaboram seus programas de capacitação. Se as ações de TD&E são realizadas na intenção de produzir um conjunto de efeitos positivos nos indivíduos e preciso avaliar a efetividade dessas ações buscando esses efeitos, conforme entendimentos trazidos por Zerbini *et al.* (2012).

Em uma ação de TD&E, os efeitos gerados nem sempre produzem o desempenho esperado no trabalho. As variáveis que interferem no caminho percorrido entre um ponto e outro formam um processo que envolve sempre algum tipo de coleta de dados para se emitir juízo de valor. Para esta pesquisa, os arcabouços teóricos e metodológicos alinham-se ao referencial trazido pelo Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT. O modelo investiga as relações entre variáveis relativas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, aos resultados imediatos do treinamento e ao impacto do treinamento no trabalho. Esta aproximação nos pareceu a mais pertinente para investigar a percepção dos impactos gerados pelo curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho de seus egressos a partir da percepção das chefias imediatas e dos próprios egressos considerando as características da ação.

Os níveis de critério de avaliação, em geral, abordam três níveis de avaliação: Reação; Aprendizagem e Impacto do Treinamento no Trabalho, Comportamento no Cargo e/ou Transferência. Porém, a análise da literatura sobre avaliação de treinamento tem mostrado que não há relacionamentos significativos entre reações, aprendizagem e impacto. Isso indica interação entre as variáveis do contexto organizacional e variáveis individuais para influenciar os níveis de impacto do treinamento no trabalho.

O conceito mais utilizado nas pesquisas feitas no Brasil em ambientes corporativos para avaliar uma ação de treinamento é o *impacto do treinamento no trabalho*, sendo esta a principal variável critério do IMPACT e é definida como a avaliação dos efeitos produzidos pelo treinamento no desempenho, motivação, autoconfiança e nas atitudes dos participantes em seu trabalho, o que depende de um ambiente organizacional que permita o uso das habilidades

adquiridas ou desenvolvidas. A avaliação de impacto verifica, portanto, o grau de utilização, no trabalho, das habilidades desenvolvidas durante o treinamento, a melhoria na qualidade do desempenho individual do trabalhador e da organização. (BORGES-ANDRADE, ABBAD, MOURÃO, 2012). Um impacto positivo seria aquele que produz melhorias nos níveis individuais de desempenho, motivação no trabalho e comprometimento organizacional. Alguns autores, entre eles Borges-Andrade e Vieira (1989) definiram impacto quanto aos efeitos do curso, em termos de: utilização frequente, no trabalho, dos conhecimentos adquiridos; melhoria da qualidade do desempenho e diminuição do número de erros cometidos no trabalho.

Além do impacto do treinamento no trabalho, os outros seis componentes do modelo são: Percepção de Suporte Organizacional, Características do Treinamento, Características da Clientela, Reação, Aprendizagem, Suporte à Transferência. A avaliação de treinamento proposta por Hamblin (1978 apud MOURÃO; MENESES, 2006) contém cinco níveis hierárquicos: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, organização e valor final. É a partir desses cinco níveis que os efeitos são passíveis de mensuração. O comportamento no cargo é um efeito que pode ser medido ainda em dois níveis de complexidade: em *profundidade* e em *amplitude (largura)*. O foco da avaliação em profundidade vincula-se ao que está previsto no programa do treinamento, em seus objetivos instrucionais nos quais estão descritos os resultados esperados de aprendizagem ou os conhecimentos, habilidades e atitudes que se deseja ver desenvolvidos nos egressos dos cursos e que são importantes para a criação de medidas que aferem o desempenho na aplicação do conteúdo aprendido em sala de aula.

Segundo Abbad *et al.* (2012, p. 146), as medidas em *amplitude* são mais gerais e enfocam aspectos ligados ao desempenho subsequente do egresso no cargo ou na ocupação que ele tem vínculo. Isso “facilita a produção de conhecimento sobre as relações entre treinamento e seus efeitos no comportamento do egresso”. Para Freitas (2006, p. 492), “o indicador de *largura* se caracteriza pela especificação de efeitos de TD&E em dimensões mais gerais do comportamento, além daqueles diretamente relacionados aos CHAs previstos no programa de TD&E”. Para a avaliação de impacto em TD&E no nível individual são consideradas questões tais como: *Quais eventos avaliar*: nesta pesquisa, a opção pelo curso de Gestão Universitária realizado na UnB levou em conta a natureza aplicada da pesquisa no mestrado profissional. *Quem deve fornecer os dados*: aqui a opção recaiu nos egressos (autoavaliação) e chefias imediatas (heteroavaliação). Quanto à questão *Quando avaliar*: os procedimentos indicam que, não tendo um padrão a ser

seguido, deve ser considerado o tempo de retorno ao trabalho pelo indivíduo treinado de forma a permitir que ele tenha condições de aplicar o que aprendeu (FREITAS *et al.*, 2006, p. 496).

Ao avaliar ações já realizadas, busca-se a efetividade de seus resultados no desempenho do trabalho, ou seja, o aproveitamento e a transferência dos conhecimentos adquiridos para o ambiente de trabalho e as possíveis alterações comportamentais do aprendiz (ABBAD *et al.*, 2006, p. 473).

A amplitude dos objetivos do curso de Gestão Universitária foi considerada quando da opção pelos questionários de heteroavaliação e autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho proposto por Meneses (2002) e Abbad (1999), já que são instrumentos que atendem a treinamentos cujos objetivos instrucionais trazem características mais gerais e indicam efeitos de treinamento das áreas gerenciais, técnicas e instrumentais e o curso investigado foi realizado por servidores das duas primeiras áreas.

1.4 Noções sobre o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS, trata dos efeitos esperados ou inesperados que acarretam a mudança de comportamento no cargo. Este modelo proposto por Borges-Andrade (2002) avalia uma atividade ou um conjunto delas a partir de duas categorias: *formativa* e *somativa*. Sua metodologia possibilita a análise e interpretação integrada das informações para a tomada de decisões sobre os eventos ou programas para a formulação de políticas e estratégias organizacionais. Enquanto avaliação formativa, ela ocorre durante o desenvolvimento do sistema instrucional com a contínua coleta de dados para validar ou indicar as correções necessárias. Em seu aspecto somativo, visa obter informações para avaliar ações de TD&E já desenvolvidas, efeitos em longo prazo, com o objetivo de verificar a capacidade de produzir resultados (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2012).

Na presente pesquisa, seu caráter somativo está presente uma vez que a coleta de dados foi realizada após o término do treinamento para verificar sua capacidade de gerar resultados.

O modelo MAIS traz em sua origem, como **componentes**, as seguintes categorias de variáveis:

Insumo: são as condições físicas, sociais e estados comportamentais e cognitivos, anteriores ao treinamento, e que podem influenciar seus resultados. O foco é a clientela e suas características, como as demográficas, funcionais, motivacionais.

Procedimentos: são as estratégias instrucionais que podem afetar os resultados de aprendizagem. O foco é o desempenho do instrutor e o planejamento instrucional.

Processos: são as modificações que ocorrem no comportamento do aprendiz durante os procedimentos (efeitos intermediários).

Resultados: é o desempenho final do aprendiz, considerando os objetivos propostos e que podem ser mensurados.

Ambiente: Pode ser considerado o componente mais importante porque abrange todos os demais. Subdivide-se nos **subcomponentes** a seguir:

Avaliação de necessidades: são as lacunas identificadas entre os desempenhos esperados e realizados, justificando a existência de um programa ou evento de TD&E.

Suporte: condições ambientais (casa, escola, organização) que influenciam o sucesso do treinamento, seus resultados e efeitos em longo prazo.

Disseminação: informações que contribuem para a adesão ao programa ou evento, pela organização, ou pela comunidade.

Efeitos em longo prazo: são as consequências ambientais do treinamento em uma perspectiva em longo prazo.

Os efeitos em longo prazo podem ocorrer nos níveis do indivíduo, da equipe e da organização. No nível do indivíduo, os indicadores de efeitos podem ser: afetivos, cognitivos, psicomotores, fisiológicos, instrumentais intrínsecos, extrínsecos, relacionais e não associados. Ainda que nesta pesquisa este Modelo não seja o referencial principal, as variáveis de seus componentes e subcomponentes foram identificadas durante a análise dos resultados da pesquisa quantitativa, considerando que tanto, ele como o IMPACT, tem no nível comportamento no cargo, o referencial para avaliação de treinamento.

Dadas estas definições, a seguir, introduzimos algumas contribuições teóricas sobre conceito aprendizagem no contexto do treinamento, desenvolvimento e educação.

1.5 A Aprendizagem no contexto do Treinamento, Desenvolvimento e Educação.

“Não há consenso sobre a definição de aprendizagem” (ABBAD *et al.*, 2006, p. 469). O alerta dos pesquisadores não deixa de ser provocativo na medida em que ressalta as dificuldades de se encontrar uma definição teórica convergente sobre o tema. Vargas e Abbad (2006) admitem que o fenômeno da aprendizagem humana no trabalho tem a atenção de estudiosos e pesquisadores na tentativa de decifrar suas variadas facetas. Nesse sentido, resta-nos trazer aquelas definições que mais se aproximam do estudo aqui tratado, ou seja, da aprendizagem individual no contexto das ações de treinamento, desenvolvimento e educação induzidas para a capacitação profissional.

Como confirma Abbad e Borges-Andrade (2004), a aprendizagem é parte do processo psicológico que ocorre nos seres humanos durante o seu desenvolvimento e que se realiza exclusivamente no nível do indivíduo e propaga seus efeitos em instâncias do grupo, equipes ou organização. No ambiente do trabalho, esse processo psicológico não deve ficar restrito ao processo de aquisição e retenção de conhecimentos. É preciso que ele se desdobre com a aplicação do que foi retido nos programas instrucionais, ou seja, é preciso que seja generalizado por demonstração ou aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) adquiridas, indicando que houve mudança a partir do programa instrucional (ABBAD *et al.*, 2006).

Ainda que possamos dizer que não há fronteiras para a aprendizagem, quando elas são induzidas por ações voltadas para a capacitação profissional, nem sempre são capazes, por si só, de fomentar o que as organizações procuram, que é a mudança de comportamento e o desempenho competente dos trabalhadores, posto que isso depende do encadeamento de alguns fenômenos externos à aprendizagem. Meneses e Abbad (2003) confirmam que a aprendizagem é necessária, mas não essencial para uma mudança de comportamento no trabalho. Nesse sentido, ambientes pós-treinamento tem papel importante na determinação desta mudança. As limitações no ambiente pós-treinamento poderiam prejudicar a aplicação, no trabalho, das habilidades adquiridas por meio de treinamento. As barreiras à transferência da aprendizagem ocorrem, por

exemplo, quando a organização deixa de dar o suporte necessário para que as habilidades adquiridas sejam postas em prática e “encontram uma estrutura hierárquica rígida, um processo de tomada de decisão vertical descendente, falta de integração entre unidades de trabalho e um ambiente pouco propício ao pensamento divergente e à inovação” (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 264).

Os autores identificam dois tipos de aprendizagem nas organizações: a natural (ou informal) e a induzida (ou formal). A natural seria aquela aprendizagem dentro das organizações que é absorvida de forma pouco sistematizada durante a rotina de trabalho, por meio dos contatos mantidos pelo servidor com outros indivíduos: seus pares, superiores, clientes e por meio do acesso a materiais de apoio ao trabalho. Já a aprendizagem induzida é estruturada de forma sistemática para o aperfeiçoamento dos processos de aquisição, manutenção e generalização dos CHAs. Na aprendizagem induzida as ações de TD&E são preparadas pelas organizações para atender as necessidades específicas de trabalho. Para criar as condições de enfrentamento das mudanças e desafios dos seus diferentes ambientes, as organizações têm trabalhado para propiciar o aprendizado contínuo, muitas vezes para além dos seus objetivos institucionais, como uma forma de ampliar as bases da educação geral dos seus trabalhadores. É interessante que isso ocorra porque os objetivos e necessidades individuais trazidas pelos trabalhadores indicam muitas vezes opções de aprendizagens diferenciadas daquelas que a organização propõe. As estratégias de capacitação nesse sentido devem considerar alternativas que aproximem essas duas expectativas, ainda que elas pareçam de difícil convergência.

Ao tratar da aprendizagem humana no contexto do trabalho, Vargas e Abbad (2006, p. 139,143) identificam as ações de indução de aprendizagem utilizadas nos processos de capacitação profissional, descrevendo seus conceitos conforme Quadro 2. A *informação* e a *instrução* também são consideradas ações que geram aprendizagem ainda que não sejam ações formais de TD&E. As autoras salientam que dos cursos referenciados no último nível (educação), somente os lato sensu (especialização) estruturam de forma conjunta seus conteúdos entre as empresas e instituições de ensino. É possível que o mestrado profissional, quando estruturado para atender aos servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília, também em algum momento venha a ter essas características, criando linhas de pesquisa com temas mais próximos da realidade institucional.

INFORMAÇÃO	Módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais, links, textos impressos, bibliotecas, virtuais, bancos de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos e similares).
INSTRUÇÃO	Forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. É utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e fáceis de transmitir ou desenvolver por intermédio de eventos de curta duração com materiais em forma de cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares.
TREINAMENTO	Eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho.
DESENVOLVIMENTO	Conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Geram situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.
EDUCAÇÃO	Programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados. Incluem cursos técnicos profissionalizantes, graduação, cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

Quadro 2 - Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais

Fonte: A partir de Vargas e Abbad (2006, p. 144, 145).

Pilati e Abbad (2005, p. 44; 45) sugerem uma cadeia de eventos interdependentes e hierárquicos que descreveria o processo de mudança de estados comportamentais em decorrência de treinamento: aquisição, retenção, generalização, transferência de aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho. Essa cadeia, conforme detalhado na Figura 1 a seguir, indica a hierarquização relativa ao conceito de aprendizagem (*aquisição, retenção e generalização*) e nível de avaliação de comportamento no cargo (*transferência de aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho*):



Figura 1 - Modelo conceitual de impacto de TD&E no trabalho e construtos correlatos, conforme Pilati e Abbad (2005).

A **aquisição** seria a condição primeira para que os outros processos ocorram. Seria a aquisição do conhecimento, habilidades e atitudes (CHAs) induzidos por uma ação instrucional. A **retenção** desses CHAs seria o processo seguinte. Considera-se este indicador importante porque demonstra que a ação instrucional foi efetiva na perspectiva da retenção da memória de curto prazo e sua transferência para a memória de longo prazo. A definição de **generalização** na perspectiva de TD&E está relacionada à ideia de que o treinado pode aplicar no trabalho aqueles conhecimentos adquiridos no ambiente instrucional. Sua importância recai na constatação de que o contexto dos treinamentos, na maioria das vezes, é diferente do trabalho. O conceito relativo à **transferência de aprendizagem** é traduzido como a eficácia de transferir os CHAs adquiridos durante treinamento para o local de trabalho. Este conceito descreve o processo central para a avaliação de treinamento no nível de comportamento no cargo, mas não o resultado do treinamento no desempenho global do egresso, atitudes ou motivação (PILATI; ABBAD, 2005, p. 44; 45). Para Freitas *et al.* (2006), transferência de treinamento e transferência de aprendizagem são termos que têm seu uso restrito para os efeitos de experiências sobre o desempenho no trabalho, ou seja, a mudança na forma de desempenhar atividades de trabalho a partir do que foi aprendido em eventos de TD&E. O conceito de desempenho exprime ainda, a ideia de ações humanas voltadas para metas que são passíveis de julgamento em termos de

adequação, eficiência e eficácia. Pilati e Borges-Andrade (2005) pontuam que o impacto do treinamento no trabalho a partir da mudança do comportamento no cargo tem sido o indicador mais utilizado para a aferição da efetividade das ações de treinamento no nível individual. Os autores indicam as variáveis que tornam o resultado do treinamento efetivo e são importantes para a compreensão do impacto do treinamento no trabalho:

Instrucionais: dizem respeito ao planejamento instrucional e execução do treinamento.
Contextuais: dizem respeito ao conjunto de fatores externos ao contexto de treinamento, presentes no ambiente organizacional, que influenciam a transferência do aprendido.
Individuais: dizem respeito às características dos treinandos que influenciam o processo de transferência do aprendido para o trabalho (PILATI E ; BORGES-ANDRADE, 2005, p. 207).

A grande incidência de ações de aprendizagem ofertadas de forma inadequada para atingir seus objetivos dá sentido à preocupação dos estudiosos sobre o seu uso. Para Abbad *et al.* (2006), essa inadequação pode ser entendida pela avaliação superficial das necessidades de treinamento e objetivos instrucionais que não atendem as necessidades individuais de conhecimento, habilidades e atitudes que o trabalho precisa. Assim, ainda que aquilo que o trabalhador transfere para seu ambiente de trabalho, depois de participar de uma determinada ação, tenha vínculo direto com o que ele foi capaz de aprender, esta não é uma condição que pode ser responsabilizada apenas ao treinando, já que agrega também condições ambientais, ou o “poder fazer”.

A seguir, tendo como referência a gestão de desempenho, baseada em competência assumida pela área de Gestão de Pessoas da UnB, e a “carência de competências gerenciais” sinalizadas pela coordenação do curso de especialização em Gestão Universitária como indicativo central para a sua oferta, introduzimos algumas noções sobre o conceito de competência no contexto de TD&E.

1.6 O conceito de competência no contexto de TD&E

Semanticamente, a palavra “competência” é entendida como “(...) qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão (...)” (FERREIRA, 1975, p. 353). Trazida para a perspectiva da gestão organizacional, o

termo entrou em evidência e essa aptidão ou habilidade passou a focalizar aspectos que ampliaram ainda mais a sua polissemia. Ser competente no trabalho hoje vai muito além da simples ação de colocar em prática algo que se sabe fazer pela experiência ou rotina mecânica de trabalho. Além de “fazer”, para dar conta do trabalho mais intelectualizado, autônomo e complexo, o indivíduo deve ser capaz de tomar decisões, dominar conhecimentos relacionados ou não ao seu trabalho, ter iniciativa crítica e atender às exigências de habilidades, comportamentos e atitudes (KOBBER, 2004). Deluiz (1996, p. 2) denomina esse processo como “trabalho de arbitragem” no qual as situações exigem que o trabalhador ponha em prática operações mentais e cognitivas que envolvem as atividades. Na opinião da autora, “o trabalhador polivalente deve ser muito mais “generalista” do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral”.

Guimarães *et al.* (2006, p. 216; 217) definem três correntes teóricas no tratamento do conceito de competência: a da administração estratégica (análise organizacional), a da sociologia da educação e do trabalho (análise da sociedade) e a da gestão de pessoas que visa à análise do papel ocupacional e do indivíduo. Os autores classificam as competências como “organizacionais (inerentes à organização como um todo ou a uma de suas unidades produtivas) e individuais (relacionadas a indivíduos e dependendo do papel ocupacional entendida como técnica e gerencial)” e que se referem aos “atributos de comportamento que as pessoas exibem nos contextos de trabalho em que atuam” ou aquelas trazidas a partir de ações de TD&E.

Fleury e Fleury (2001, p.187), articulam a competência individual a partir de três eixos: “formado pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional”, aproximando-se do entendimento de autores como Kilimnik e Sant’anna (2006) que converge para a soma dos saberes (“competência de longo prazo”) que o indivíduo vai agregando de várias formas e que vai dar o suporte adicional para práticas profissionais que facilitem sua vida diante dos imprevistos, aprimorando sua capacidade de decisão frente aos problemas. O desenvolvimento dessas competências, no entendimento de Le Boterf (1999 apud FREITAS; BRANDÃO, 2006, p. 101), depende dos seguintes fatores: “do interesse do indivíduo por aprender, de um ambiente de trabalho e de um estilo de gestão que incentivem a aprendizagem, e do sistema de formação disponível ao indivíduo”.

Também Kober (2004, p. 33; 34) admite que a competência enriquece o trabalho, ao dar importância à autonomia, participação e diminuição do trabalho repetitivo. Para a autora, ao ser traduzido pelo “ser capaz de...”, a noção de competência tem sua centralidade no indivíduo, em suas capacidades, empenho e características particulares. Nesse sentido, passa-se a um modelo de carreira no qual a trajetória profissional individual é baseada nas competências, sobre as quais se negociam, individualmente, atribuições e promoções.

Alguns estudos discutem o conceito de competência agregado ao de qualificação e sua interdependência com o conceito de aprendizagem. Não tendo esta pesquisa o propósito de aprofundar nesses estudos, vamos apenas pontuar que, no que se refere à interdependência do conceito de competência e aprendizagem, citaremos os estudos de Freitas e Brandão (2006, p. 100), que identificam nas pesquisas de autores da área de pedagogia e planejamento instrucional, semelhanças entre os dois conceitos, ao confrontarem as três dimensões da competência (CHA’S) com o entendimento trazido sobre aprendizagem. Essa interdependência é explicitada pelos autores ao sugerirem que “a aprendizagem representa o processo ou o meio pelo qual se adquire a competência, enquanto a competência representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu”.

Quanto ao conceito de competência agregado ao de qualificação vamos pontuar que, os conceitos teóricos de qualificação e competência ainda são bastante próximos e sua delimitação em termos acadêmicos ainda não está totalmente delimitado. Na perspectiva das relações do trabalho, o discurso da competência busca atender às exigências do novo paradigma organizacional, em substituição ao conceito de qualificação tradicional em que as normas e os manuais definiam as tarefas e as habilidades para o posto de trabalho, o que já não atende às atuais demandas (MORAES; LOPES NETO, 2005). A noção de competência é colocada como alternativa à noção de qualificação, mais sintonizada com as necessidades do mercado de trabalho e das novas formas de gestão. A qualificação vinculada ao conjunto de habilidades que permitia o desempenho da tarefa ligada ao posto de trabalho foi substituída pela noção de “competências” na qual se exige menos de habilidades ou saberes diretamente ligados ao posto de trabalho e mais de aspectos comportamentais da subjetividade humana.

Nessa mesma linha de raciocínio, Deluiz (1996, p. 3) ressalta que o trabalho não pode mais estar relacionado apenas ao posto de trabalho, mas deve considerar a “qualificação real do trabalhador”, ou o “conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos que

provêm de várias instâncias, sejam da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e experiência de trabalho e social (qualificações tácitas)”, que se resumem mais no “saber - ser” e menos no “saber - fazer”.

O desenvolvimento de competências por ações de TD&E, não deve estar desvinculado da cultura organizacional, da gestão administrativa e do ambiente da organização. Esses elementos devem ser estabelecidos de forma a produzir uma corresponsabilidade entre os indivíduos e a organização. Nesse sentido, quando se trata da identificação de competências em uma organização, “é importante ressaltar o caráter de interdependência entre as competências organizacionais e as individuais e a necessidade de uma consistência interna da estratégia” (GUIMARÃES *et al.*, 2006, p. 224). Esse processo é possível a partir da gestão por competência.

O modelo de gestão de pessoas baseada em competências tem substituído a gestão baseada em posto de trabalho. Assim, a competência deixa de ser abordada apenas na perspectiva dos cargos, passando para uma dinâmica mais individualizada em que o sujeito pode mostrar suas habilidades para o sucesso da organização e o seu próprio (SANTOS, 2011). O entendimento é de que a competência, quando liberada da especificidade do cargo, traga uma independência promissora para que o trabalhador exponha seu repertório de atitudes, comportamentos e capacidade de desempenhar suas competências individuais. O desenvolvimento profissional assume, assim, uma perspectiva mais próxima da complexidade das relações de trabalho e, conforme acentuam Brandão e Guimarães (2001), passa a considerar aspectos sociais e comportamentais relacionados ao trabalho. No caso, os servidores passam a ter mais autonomia para gerir o processo de desenvolvimento de suas competências.

A gestão baseada em competências é uma alternativa à gestão de pessoas tradicional e vem sendo utilizada por diversas organizações como um modelo estratégico para orientar continuamente o planejamento, a captação, o desenvolvimento e avaliação das competências que são necessárias nos seus diferentes níveis de atuação, seja de sua missão, seja de sua visão de futuro ou objetivos estratégicos. Nesse sentido, leva em conta tanto as expectativas da organização como as necessidades, desempenhos e aspirações profissionais das pessoas, alinhando os interesses tanto dos recursos humanos como da organização (FREITAS; BRANDÃO, 2006). A partir desse traçado, a área de gestão de pessoas pode vislumbrar que tipos de competências individuais e organizacionais são necessários ativar.

A gestão por competência é analisada por Brandão e Bahry (2008, p. 179) como um recurso para “reduzir ao máximo a discrepância entre as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais e aquelas já disponíveis na organização”, entendendo ser esse um caminho que pode identificar e realinhar valores dispersos na própria organização, e assim, evitar o retrabalho. Nesse sentido, a valorização das competências trazidas pelos recursos humanos que fazem parte das organizações conforma uma nova dinâmica no espaço de atuação da gestão de pessoas. Essas competências, enquanto fontes de valor trazidas pelos indivíduos e organizações são um diferencial importante para as estratégias e objetivos organizacionais (FREITAS; BRANDÃO, 2006). É preciso observar, no entanto, que as políticas e práticas de gestão de pessoas nem sempre dispõem do suporte organizacional para que o desenvolvimento das competências ocorra e, sem essa contrapartida, a exigência por novas competências acaba gerando insatisfação entre os trabalhadores (KILIMNIK; SANT’ANNA, 2006, p. 95).

Dubar (1998) critica o modelo de gestão centrado em competências, porque a considera “uma lógica individualista em oposição a uma lógica coletivista subjacente ao modelo de qualificação”. Segundo ele, essa lógica não traz evidências de que substituirá o modelo de qualificação (DUBAR, 1998 apud BASTOS, 2006, p. 34). A escolha pelo modelo da competência:

É racionalizada com frequência pelo “filtro” do diploma escolar e de referências “cognitivas” (resolução de problemas, tipos de saberes...) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência. Ao contrário do modelo da qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre um indivíduo provido de “competências” *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em “desempenho” mais ou menos suscetível de ser medido (DUBAR, 1999, p. 100).

A crítica de Dubar (1998, 1999), encontra ressonância em Deluiz (1996, p. 6), para quem essa abordagem concentrada nos resultados individuais não considera que algumas competências dos trabalhadores só poderão ser mobilizadas e articuladas dentro de um contexto coletivo de trabalho em situações grupais. Assim, as práticas e experiências coletivas não são levadas em conta.

Nessa linha de raciocínio, Bittencourt, Vieira e Tenório (2009) declaram que os atuais modelos de avaliação de desempenho, baseada em competências, tem sua inadequação vinculada a referenciais tayloristas. Para os autores, os atributos do modelo tais como o isolamento, temporalidade e adoção de um modelo universal, mostram esta inadaptabilidade:

O **isolamento** se refere ao fato de o processo de avaliação ser conduzido de forma a isolar o indivíduo do contexto no qual se insere, não considerando as relações entre indivíduo e contexto, condições ambientais, grupo de trabalho e o próprio avaliador. A **temporalidade** remete à tendência das competências serem consideradas pontualmente, sob uma medida temporal – a competência avaliada refere-se apenas ao ano avaliado. Por último, **adoção de um modelo universal**, que indica que existe um modelo de avaliação de desempenho que é padronizado globalmente, com a mesma descrição e o mesmo perfil para funções iguais. Esse modelo não considera as variáveis do país, lugar ou região onde as empresas estão inseridas (BITTENCOURT; VIEIRA TENÓRIO, 2009, p. 276).

Para Hondeghem, Horton e Scheepers (2006, p. 243), “a vantagem evidente dessa abordagem é que ela contribui para a coerência entre a identificação e a avaliação da qualidade dos empregados em todo o processo de gestão de recursos humanos”. As autoras consideram ainda sua importância na perspectiva de que mensuram os atributos que podem diferenciar níveis de desempenho, o que significa considerar o indivíduo como recurso primordial no seio da organização e como fonte de seu sucesso ou fracasso. Para Koebe (2004), isso significa que as competências trazidas pelos conhecimentos, experiências, atitudes e valores enquanto atributos pessoais inalienáveis do sujeito são de sua responsabilidade em caso de sucesso ou de fracasso.

As divergências teóricas encontraram uma linha integradora sobre o conceito de competência e que é aceita tanto pela academia quanto pelas organizações: “competências representam combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional”, adquiridos em processos de aprendizagem, sejam eles naturais ou induzidos. Essas combinações são entendidas como:

O **conhecimento** (...) corresponde a um conjunto de informações reconhecidas e integradas pelo indivíduo dentro de um esquema preexistente. (...) Em outras palavras, é o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida.

A **habilidade**, por sua vez, está relacionada à capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento, ou seja, de instaurar conhecimentos e utilizá-los em uma ação (...).

Finalmente, a **atitude**, (...) refere-se a aspectos sociais e efetivos relacionados ao trabalho. (...) são estados complexos do ser humano que afetam o comportamento em relação a pessoas, coisas e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal. (FREITAS; BRANDÃO, 2006, p. 97).

Ainda que uma linha de referência tenha sido encontrada, se não para integrar todas as divergências para o conceito de competência, para orientar o planejamento e a avaliação das competências. Ademais, o debate não se esgota na medida em que esse é um processo que se dilata em vários movimentos teóricos que não é parte deste estudo discutir, no entanto,

entendemos que a competência não pode ser vista apenas como viés de resultados previamente definidos onde os sujeitos não encontram espaço dialógico e que conforme salienta Frigotto (2001, p. 9) objetiva “formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade”, o que ele chamou de “pedagogia da competência”.

No capítulo a seguir, introduzimos o contexto da Universidade Pública Federal, no qual se inserem a instituição investigada e as dificuldades com que hoje essas instituições se defrontam para a gestão universitária. Também abordamos os normativos federais que orientam a capacitação profissional dos servidores que fazem parte da estrutura da Administração Pública Federal. Finalmente, oferecemos algumas contribuições de pesquisas realizadas cuja referência seja a Universidade Pública e a capacitação profissional, ampliando a compreensão do objeto aqui estudado.

CAPÍTULO 2: AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS E A GESTÃO UNIVERSITÁRIA.

A complexidade e a especificidade da gestão de uma Universidade estão configuradas nos diferentes segmentos que formam sua comunidade: alunos, professores e funcionários que, convivendo em espaços que se entrelaçam - o acadêmico e o administrativo - dão o suporte para a produção do conhecimento gerado a partir dos pilares que são a sua sustentação, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Essa complexidade tem reflexo nos parâmetros internos, nos quais esses segmentos, cada um a seu modo e com interesses próprios, buscam a valorização de seu *status quo* e a acomodação de seus interesses, o que corrobora o pensamento de Kerr (1982 apud SOUZA, 2009, p. 84) de que “uma universidade é povoada por diversos centros de poder que de algum modo precisam ser conciliados”. Essa complexidade também é registrada por Saraiva (2002), para quem as universidades públicas são complexas em termos organizacionais, pois ora são tratadas como tipo especial de burocracia, ora de forma similar às demais organizações burocráticas.

É nesse ambiente que, assevera Dias Sobrinho (2005), as universidades sofrem pressões contraditórias num cenário de turbulências e encruzilhadas, para o qual não se sentem preparadas a responder. Esse cenário pode ser entendido a partir de sua dinâmica, que influencia e é influenciada em sua gestão institucional pelas mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas.

Esse cenário é alertado por diversos estudiosos, Vieira e Vieira (2004), Buarque (2003), Santos (2010) e Mello (2011). Para Buarque (2003), a encruzilhada das Universidades coincide com a crise global dessa instituição, e a saída apontada pelo autor é que ela se transforme e se reinvente. Ainda que o contexto desse cenário identificado pelos autores não seja objeto deste estudo, ele sinaliza uma realidade criada ao longo de seu processo histórico e que impacta o seu presente, tanto em termos acadêmicos quanto de seu desenvolvimento institucional.

Para Souza (2009), a transformação e a reinvenção que têm ocorrido em outras organizações, influenciam também as universidades, que são pressionadas para que apresentem resultados de qualidade e eficiência a partir de uma avaliação permanente. Considera, porém, que as universidades possuem características organizacionais difíceis de serem mudadas. Para o autor, as crises enfrentadas pelas universidades são fundamentalmente na área administrativa, na qual

existe a necessidade de melhoria permanente dos diversos processos administrativos no ambiente de trabalho:

A universidade brasileira passa por profundas alterações na redefinição de seus papéis, sobretudo em função das mudanças exigidas pela sociedade atual. Em consequência dessa redefinição de papéis, intensifica-se a exigência de novas habilidades e competências funcionais para o exercício das funções administrativas nas universidades. No entanto, verifica-se que as universidades vivem um momento de crise, observando-se uma estagnação na capacidade administrativa ao se persistir na utilização de procedimentos burocráticos defasados, mantendo-se o corporativismo e os interesses individuais acima dos objetivos dessas nobres instituições (MARCOVITH, 1998 apud SOUZA, 2009, p. 24).

Na análise crítica de Vieira e Vieira (2004,) as universidades são “instituições recalitrantes às mudanças e muito rarefeitas à inovação” e que, numa perspectiva organizacional, “[...] primam por estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto no campo administrativo como no campo acadêmico”. Esse raciocínio categórico confirma a complexa dinâmica dessa instituição constantemente impactada pelas mudanças políticas, sociais e tecnológicas e ressalta as dificuldades organizacionais no seu interior:

Administrativamente, é crescente o processo de alargamento da faixa de atividades meio, com desdobramento de funções, hierarquização excessiva na movimentação das demandas de serviços e dos processos decisórios. Na área acadêmica, a multiplicidade estrutural estabelece uma ampla nomenclatura de órgãos – faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões – quase sempre repetindo funções, conflitando decisões e ampliando a burocratização no interior da atividade fim. (...) por consequência, consagra-se um cenário de baixa energia funcional, alimentando a entropia que desgasta, que corrói o sistema organizacional e compromete, conseqüentemente, a qualidade do desempenho. (VIEIRA e VIEIRA, 2004, p. 181, 182).

2.1 A capacitação profissional na perspectiva dos normativos federais

A busca por um serviço público mais eficiente e comprometido tem como referência histórica os anos 1980, com a reforma do Estado e com a efetivação, em 1995, da reforma administrativa. De lá para cá, mudanças tecnológicas, ambientais, sociais e políticas que impactam o mundo do trabalho, expuseram a premência de a Administração Pública criar mecanismos para requalificar seus quadros e suprir as deficiências administrativas, trazendo resultados mais eficientes para a prestação dos serviços que oferece. Nesse sentido, a adequação dos recursos humanos, para dar conta das permanentes mudanças, buscou tornar a Administração

Pública mais eficiente e ágil. Assim, novas características relativas aos trabalhadores passaram a ser consideradas:

Os processos de trabalho implicam um corpo de profissionais com amplo domínio sobre a *missão* da organização, com conhecimentos mais variados e integrados sobre o processo produtivo e, acima de tudo, com atitudes de muito maior independência e poderes para a tomada de decisões. A organização contemporânea demanda uma permanente capacidade de inovação, em lapsos cada vez mais curtos (...) (LEVY, 1997, p. 5).

O entendimento de que a transformação dessa máquina, tida como ineficiente, pesada e burocrática seja o reflexo dos servidores públicos que nela trabalha, demandou da Administração Pública a criação de diretrizes para o desenvolvimento profissional. Ainda que a política de capacitação tenha surgido de forma horizontalizada, sem considerar as especificidades organizacionais da administração pública direta, autárquica e fundacional, mas apenas seus resultados para tornar a Administração Pública mais eficiente, os normativos federais trouxeram uma nova perspectiva para profissionalizar e reorientar os programas e ações de capacitação no âmbito dos órgãos públicos.

O Decreto n. 5.707/2006, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamentou os dispositivos da Lei n. 8.112/1990, tem como escopo principal a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão e orienta quanto à necessidade de desenvolvimento permanente para o alcance dessa qualidade. Ao tratar das competências requeridas dos servidores, o decreto propõe a sua adequação aos objetivos institucionais sistematizando alguns conceitos considerados importantes para o processo de desenvolvimento de pessoal:

I – capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição;

III - eventos de capacitação: cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. (BRASIL, 2006).

As diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) propõem enquanto caminhos para nortear a Administração Pública em suas ações de desenvolvimento de pessoal, entre outros:

- I – incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;
- II – assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;
- III – promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
- IV – incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;
- (...)
- XI – elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas;
- XIII – priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenada pela Escola Nacional de Administração Pública – ENAP.

A PNDP é disciplinada pelo Ministério de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e tem no Programa de Gestão por Competências a linha mestre para a “integração estratégica dos diferentes processos de gestão de pessoas”. Ao propor o sistema de gestão por competências como um de seus instrumentos, a PNDP conferiu aos órgãos submetidos a ela a responsabilidade institucional pela identificação, avaliação, validação e adequação dessas competências aos objetivos institucionais. O decreto definiu ainda como instrumentos dessa política o Plano Anual de Capacitação e o seu Relatório de Execução. Neles devem ser definidos os temas e as metodologias de capacitação a serem implementados, gerando informações gerenciais sobre o processo de capacitação e desenvolvimento do servidor público federal e sinalizando os aspectos a serem melhorados internamente e na implementação da gestão da capacitação baseada em competências.

Instituídas a política e as diretrizes, o Decreto n. 5.825/2006 estabeleceu as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) nas Instituições Federais de Ensino (IFE) vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Para os efeitos do Decreto, entre outros, os seguintes conceitos estão assim entendidos enquanto ações educacionais (BRASIL, 2006):

I – *desenvolvimento*: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;

II – *capacitação*: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;

III – *educação formal*: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis de educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;

IV – *aperfeiçoamento*: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;

V – *qualificação*: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira;

(...)

Os objetivos e o planejamento institucionais aparecem como fios condutores para assegurar que as estratégias do Plano de Desenvolvimento sejam garantidas pelos ocupantes da carreira, pelo órgão de gestão de pessoas e pela administração das IFEs. Esta garantia também é definida pelas:

(...)

VIII – condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadão;

(...).

É conferida às unidades de gestão de pessoas a responsabilidade para “assumir o gerenciamento dos programas vinculados ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação”. As ações de planejamento, coordenação, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento têm um dirigente máximo como responsável central, juntamente com as chefias de unidades acadêmicas e administrativas. Porém, ações como os programas de capacitação e aperfeiçoamento e o programa de avaliação de desempenho se desdobram, efetivamente, nas unidades de gestão de pessoas (BRASIL, 2006).

O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento estabelecido no decreto indica como objetivos:

I – contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão;

II – capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e

III – capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE.

O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento deve ser implementado nas seguintes linhas de desenvolvimento:

I – *iniciação ao serviço público*: visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional;

II – *formação geral*: visa à oferta de conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;

III – *educação formal*: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;

IV – *gestão*: visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;

V – *inter-relação entre ambientes*: visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional; e

VI – *específica*: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.

Instituídas as políticas e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública e estabelecidas as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE, o Decreto n. 5.824/2006 estabeleceu também os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Em seu Anexo II, são definidos dez ambientes organizacionais de atuação do servidor público no âmbito das IFES e os tipos de atividades que podem ser desenvolvidos nas respectivas áreas:

1. Administrativo
2. Infraestrutura
3. Ciências Humanas, Jurídicas e Econômicas
4. Ciências Biológicas
5. Ciências Exatas e da Natureza
6. Ciências da Saúde
7. Agropecuária
8. Informação
9. Artes, Comunicação e Difusão
10. Marítimo, Fluvial e Lacustre

No Anexo III do mesmo decreto, são também definidas as áreas de conhecimento relativas à *educação formal*, com relação direta aos dez ambientes organizacionais.

2.2 Pesquisas realizadas sobre o tema em estudo

Para o estudo aqui proposto, consideramos pertinente trazer algumas contribuições de pesquisas realizadas sobre ações de capacitação em Universidades Públicas, cujas bases comuns, mesmo que em contextos diferentes, permitem a ampliação do conhecimento e uma aproximação da compreensão do objeto estudado.

Em artigo no qual é analisado o processo de capacitação continuada do servidor técnico-administrativo na função de gerente da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, os autores recomendam, a partir da interpretação dos dados qualitativos, a necessidade de se ampliar as reflexões daqueles gerentes quanto a seu comprometimento e responsabilidade com a melhoria das condições de trabalho. Também sugerem o redimensionamento do processo de capacitação e a inclusão de conteúdos que envolvam as áreas gerenciais e, ainda, as dificuldades com relação às verbas para capacitação, bem como os entraves burocráticos (PEREIRA; MARQUES, 2004).

Uma pertinente consideração daqueles autores refere-se a pouca literatura que retrata as especificidades das funções e do papel dos servidores técnico-administrativos nas universidades federais, o que demanda uma “expansão dos conceitos, de referências que possam fazer frente às publicações do próprio governo federal e de organizações adjacentes” e sinaliza que os resultados da pesquisa servem como referência para as outras universidades públicas federais (2004, p. 13).

Outra experiência na perspectiva do tema aqui pesquisado foi realizada no contexto da Universidade de Brasília e teve por objetivo identificar as necessidades de capacitação profissional dos assistentes administrativos, a partir do diagnóstico das necessidades de treinamento com base em competências esperadas no papel ocupacional. Essa pesquisa foi realizada em 2004 por Castro e Borges-Andrade. A construção do instrumento de avaliação partiu da descrição dos conhecimentos, habilidades e atitudes pelos servidores com profundo conhecimento da sistemática das tarefas do cargo. O instrumento final da coleta indicou 15 itens referentes a atitudes e 49 itens relativos a conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho das atribuições do cargo de Assistente em Administração.

Alguns pontos são referenciados quanto ao resultado dessa pesquisa: a) nenhum dos itens relacionados a atitudes aparece diagnosticado enquanto necessidade de treinamento. Segundo os autores da pesquisa, esse fato “caminha em acordo com a posição de Goldstein (1991), que não inclui atitudes e restringe seus textos sobre avaliação de necessidades a habilidades e dos conhecimentos.”; b) as visões diferenciadas das necessidades entre os ocupantes dos papéis ocupacionais e seus supervisores; c) a grande divergência entre os dados acerca das habilidades e dos conhecimentos qualificados como prioritários e habilidades e conhecimentos percebidos como mais importantes. Tais fatos, para os autores, dão “suporte à argumentação de que o ordenamento de necessidades, apenas decorrente da importância percebida, pode não gerar

indicadores satisfatórios para a tomada de decisão em Treinamento e Desenvolvimento” (CASTRO; BORGES-ANDRADE, 2004, p. 107).

Uma terceira pesquisa, finalizada em abril de 2012 pela Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação/DGP intitulada “Influência do curso de Gestão Universitária na prática laboral da UnB a partir da ótica do egresso”, focalizou os resultados da ação de capacitação e como os conhecimentos adquiridos influenciaram no trabalho realizado pelos servidores. A pesquisa contemplou a avaliação de suporte e a avaliação de impacto (efeito em longo prazo). Os objetivos específicos dessa pesquisa foram: “avaliar o suporte à transferência no trabalho dos conhecimentos adquiridos pelos egressos do curso de Especialização em Gestão Universitária; avaliar o impacto no trabalho dos conhecimentos adquiridos pelos egressos do último ano do curso de Especialização em Gestão Universitária” e “analisar a percepção dos egressos de todas as turmas do curso de Gestão Universitária com relação à influência no trabalho dos conhecimentos adquiridos no curso de Especialização em Gestão Universitária”. Os objetivos aproximam e tornam os dados obtidos referencial importante para o presente estudo, que também focaliza o curso de Gestão Universitária. Aquela pesquisa, diferentemente da presente, utilizou somente o instrumento de autoavaliação, mas avançou na análise do suporte à transferência da aprendizagem.

Metodologicamente, os pontos de contato daquela pesquisa e este estudo aproximam-se nos seguintes aspectos: a abordagem quantitativa e qualitativa (questionários e entrevistas), a utilização do questionário adaptado de Abbad (1999 apud ABBAD *et al.*, 2012, p. 161) como instrumento para a autoavaliação. E distanciam-se nos seguintes aspectos: naquela pesquisa foram avaliados os egressos do curso de Gestão Universitária das turmas 2005/2006; 2006/2007; 2007/2008; 2008/2009; 2009/2010 e 2010/2011. A avaliação de impacto no trabalho no tocante aos conhecimentos adquiridos pelos egressos foi aplicada apenas na sexta turma (2010/2011). Não foram avaliados os alunos da sétima turma (2011/2012). A presente pesquisa avaliou as três últimas turmas: 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012 e serviu-se também da heteroavaliação (chefias imediatas).

Por fim, ainda que fora do contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mas importante como dado sobre como vem se dando o processo que envolve TD&E no Brasil, vale mencionar a pesquisa realizada por Campos *et al.* (2004) que sinaliza a realização de treinamentos mais como atividades rotineiras de Recursos Humanos e menos como política ou

planejamento estratégico. Sua pesquisa, realizada com 300 empresas do Estado de São Paulo com mais de 100 funcionários, indica a existência de pouco controle dos gastos em treinamento, sendo que 44,67% das empresas desconheciam o valor investido na área; 70,33% das organizações analisavam sistematicamente as necessidades de treinamento e 73,67% controlavam a eficiência do treinamento – sendo que o controle foi feito (50,33%) a partir do *feedback* informal. Conclui-se, assim, que ainda que as empresas detectem a necessidade da aprendizagem de novas habilidades, os recursos investidos em treinamento ainda são pouco sistematizados, um aspecto relevante em se tratando das políticas de capacitação profissional.

No capítulo a seguir, introduzimos os métodos e os procedimentos que foram adotados na presente pesquisa.

CAPÍTULO 3: MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Toda investigação científica busca entender uma realidade, um fenômeno, a partir de um determinado contexto. Tendo como realidade a Universidade de Brasília, este estudo de forma específica: 1) Identificou a política de capacitação profissional da Universidade de Brasília; 2) Investigou a percepção das chefias imediatas sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho dos egressos; e 3) Investigou a percepção dos egressos sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho dos mesmos. O método para alcançar estes objetivos é o que foi tratado no presente capítulo, que tem início com a apresentação da instituição investigada.

3.1 Caracterização da Instituição pesquisada: Universidade de Brasília

A criação da Fundação Universidade de Brasília (FUB) foi autorizada pela Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Já a Universidade de Brasília (UnB) foi inaugurada em 21 de abril de 1962.

Os dados mais atuais do Sistema de Informação Acadêmica (SIGRA, 2013) e do Decanato de Gestão de Pessoas (2013) referentes aos contingentes que compõem a comunidade universitária distribuída em seus quatro campus, são os que seguem: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina (FUP), Ceilândia (FCI) e Gama (FGA) apresentam em termos quantitativos os seguintes números: 2.388 professores, 2.671 servidores do quadro, 32.843 alunos de graduação e 7.397 alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Esses contingentes estão distribuídos em 22 unidades administrativas, 23 centros e 27 institutos e faculdades (incluídos os novos campus)¹.

A Administração Superior da Universidade de Brasília, conforme disposto em seu Regimento Geral, é responsabilidade dos Conselhos Superiores: o Conselho Universitário (CONSUNI), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e o Conselho de Administração (CAD), sendo estes na qualidade de órgãos deliberativos, normativos e consultivos. Há o Conselho Comunitário, como órgão consultivo. Já como órgão executivo, temos a Reitoria, que é formada pelo Reitor, Vice-Reitor e pelos decanos de Ensino de Graduação, Pesquisa e Pós-

¹ Disponível em www.unb.br

Graduação, Extensão, Administração e Finanças, Gestão de Pessoas, Assuntos Comunitários e Planejamento e Orçamento.

A gestão de uma Universidade em sua dimensão acadêmica e administrativa tem na qualificação e formação dos servidores técnico-administrativos e docentes um forte componente. Nesse sentido, uma política de capacitação profissional institucionalizada garante o desenvolvimento da capacidade gerencial, da fluidez administrativa, servidores qualificados e com alto grau de formação. Na Universidade de Brasília, a criação do Decanato de Gestão de Pessoas trouxe a expectativa de que estes componentes sejam promovidos juntamente com os órgãos a ele subordinados, a Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (Dcade), a Coordenação de Capacitação (Procap) e a Coordenadoria de Gestão de Desempenho, como ações institucionais. São os temas que serão tratados a seguir.

3.1.1 O Decanato de Gestão de Pessoas

O Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), criado por meio da Resolução do Conselho Universitário n. 29/2010, de 7/12/2010, veio substituir o que era a Secretaria de Recursos Humanos, da Universidade de Brasília. Sua estrutura organizacional foi estabelecida pelo Ato da Reitoria n° 0513/2012 e conta com as seguintes diretorias: Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação, Diretoria de Administração de Pessoas, Diretoria de Saúde, Segurança e Qualidade de Vida e Diretoria de Provimento, Acompanhamento e Movimentação. Entre outras competências, conforme definido no art. 4º, do Capítulo III, o DGP visa “promover e gerir a execução das atividades relativas (...) à **capacitação, desenvolvimento e educação** [...] das pessoas que trabalham na Universidade (...)”.

Novas perspectivas de “promover a gestão, desenvolvimento e potencialização de pessoas contribuindo para a busca permanente da excelência, saúde, segurança e qualidade de vida no trabalho” (UnB, 2012) foram trazidas enquanto missão. Ao optar pela troca da nomenclatura de “recursos humanos” para a de “gestão de pessoas”, pressupõe-se mudança de paradigma na gestão de pessoas da UnB.

A mudança sinalizou novas estratégias para a gestão de competência e capacitação dos servidores ao propor reformulações em instâncias como “atendimento à legislação adaptando-as às novas políticas institucionais, dar continuidade às discussões iniciadas para a formalização e instituição da política de capacitação, desenvolvimento e educação em serviço, do quadro de servidores”.

Entre outros desafios gerais do Decanato contidos no Relatório de Autoavaliação Institucional (UnB, DPO, 2012, p. 190-192) estão:

- » Desenvolvimento da instituição por meio de servidores capacitados em cursos de especialização e mestrados voltados ao melhor de seus cargos na Universidade, e apoio a etapas necessárias ao ingresso em doutorados e demais cursos que provocam a progressão e a permanência dos servidores na Universidade;
- » Incentivo à formação dos servidores técnico-administrativos e docentes que desenvolvem ou pretendem desenvolver atividades de gestão, contribuindo para que eles possam identificar aspectos essenciais à gestão de forma a integrar os seus conhecimentos individuais ao trabalho de equipe;
- » Promoção de ações de TD&E (treinamento, desenvolvimento e educação) focadas em desenvolvimento de multicompetências;
- » Construção do sistema informatizado de gestão de desempenho por competências dos servidores técnico-administrativos;
- » Mapeamento de competências específicas para os servidores docentes e técnico-administrativos.

Em seu Plano Anual de Capacitação de 2012, o Decanato de Gestão de Pessoas, por meio de sua Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação, sinalizou que “as ações de capacitação dos servidores visam adequar as competências individuais às competências institucionais necessárias ao exercício das atividades, promovendo o desenvolvimento contínuo do servidor com foco na efetividade do alcance de objetivos e metas da UnB” e ainda que estas ações de capacitação devem ser organizadas de forma a atender três níveis de competências: “as competências fundamentais, competências gerenciais e competências específicas” (UnB-DGP, 2012).

Expressaram-se, assim, os caminhos propostos para a gestão de pessoas com metas que buscavam inverter os pontos fracos significativos e muito significativos já referenciados pelo documento Bases do Planejamento Estratégico da UnB 2011-2015. A seguir, foram identificadas a Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (Dcade), que realiza a gestão do

processo de capacitação profissional dos servidores técnicos da UnB junto com as coordenadorias a ela subordinadas.

3.1.2 A Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação.

Em termos organizacionais, a Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação está vinculada e subordinada ao Decanato de Gestão de Pessoas e conta com três Coordenadorias: de Capacitação (Procap), de Gestão de Desempenho e a de Acompanhamento da Carreira. Conforme estabelecido no capítulo X do Ato da Reitoria n. 0513/2012, que estruturou o DGP, essa Diretoria tem por função, entre outras (UnB, 2012, p. 11):

(...) orientar, propor, apoiar, aprovar e acompanhar ações de capacitação que são desenvolvidas no âmbito da Coordenadoria de Capacitação e/ou junto às Unidades Acadêmicas, às Administrativas, aos Centros e aos Órgãos Complementares;

estabelecer e manter interlocução com o Decanato de Ensino de Graduação e o de Pesquisa e Pós-Graduação no sentido de apresentar as demandas de qualificação de servidores para o trabalho, de acordo com os Planos de Carreira vigentes;

estabelecer e manter interlocução com órgãos da Administração Pública Federal e outras organizações, visando ao conhecimento de novas práticas de trabalho, e acompanhar tendências de temas relacionados com a gestão de pessoas no contexto da administração pública que possam subsidiar políticas e práticas de gestão de pessoas na UnB.

3.1.2.1 As Coordenadorias de Capacitação (Procap), de Gestão de Desempenho e Acompanhamento da Carreira.

O Programa de Capacitação teve sua sigla - Procap – mantida após sua transformação em Coordenadoria. Entre outras competências, esta coordenadoria elabora e executa o Plano Anual de Capacitação para os servidores da UnB; avalia a pertinência das demandas específicas de capacitação com base nas estratégias institucionais e na legislação federal em vigor, que orienta a capacitação de servidores da UnB [...]; estabelece canais externos de comunicação para o desenvolvimento de ações conjuntas de capacitação, desenvolvimento e educação destinadas aos servidores da UnB. A Procap conduz suas ações de capacitação visando desenvolver as competências fundamentais e gerenciais necessárias ao exercício das atividades pelos servidores, adequando as competências dos mesmos aos objetivos institucionais. Suas ações são apresentadas

no formato de Programas nos quais diferentes ações são desenvolvidas objetivando a possibilidade de carga horária necessária à progressão por capacitação (UnB, 2012, p. 12).

Enquanto missão para a atualização dos recursos humanos da instituição, a Procap visa:

A qualidade dos seus serviços, e por princípios a melhoria da qualidade de vida e da **qualificação** profissional; a adequação do perfil de servidores e colaboradores aos diversos ambientes organizacionais [...] processo contínuo de treinamento como agente motivador de participação [...] treinamento e capacitação funcional como processos permanentes e contínuos [...] enquanto facilitadores da **aprendizagem**, do crescimento e do **desenvolvimento** psicossocial e intelectual dos servidores [...] aquisição de competências e atualização de conhecimentos (<http://www.srh.unb.br/procap>). (grifos nossos).

Segundo dados extraídos do Relatório de Autoavaliação Institucional, em 2012 cinco programas foram ofertados pela Coordenadoria de Capacitação (Procap). Todos visavam adequar as competências dos servidores aos objetivos institucionais. Estes programas contemplaram as linhas de desenvolvimento estabelecidas pelo Decreto n. 5.825/2006:

O Programa de Iniciação ao Serviço Público: busca o conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da UnB e da conduta do servidor público e sua integração ao ambiente institucional;

O Programa de Desenvolvimento de Competências de Gestão: concebido com o objetivo de capacitar servidores que desenvolvem ou pretendem desenvolver atividades de gestão para a identificação dos aspectos essenciais à gestão e aplicação dos conteúdos identificados ao ambiente de trabalho;

O Programa de Educação: caracteriza-se como Educação Formal, pois tem como objetivo oferecer cursos de mestrados e especializações. Esse programa ofertou, em 2012, o curso de Especialização em Gestão Universitária para 19 servidores, tendo aprovado 11 ao final do curso;

O Programa de Desenvolvimento de Competências Fundamentais: definido a partir do levantamento de competências consideradas necessárias a todos os servidores da Universidade, independentemente da área de atuação;

O Programa de Qualidade de Vida incluiu as ações de curta duração voltadas para qualidade de vida, segurança no trabalho e saúde do trabalhador e o curso de preparação para

aposentadoria. Este último teve como objetivo, exclusivamente, apoiar o servidor que se encontrava em período próximo da aposentadoria, ou em abono permanência, no desenvolvimento de projetos de vida que permitissem ao mesmo tempo desfrutar uma aposentadoria com saúde física, social, emocional e financeira, inclusive havendo no curso orientações sobre direitos.

Para 2013, o Catálogo de Cursos e demais Ações de Capacitação para Servidores da UnB agregou a linha de desenvolvimento voltada para a **Inter-relação entre ambientes**.

Outras ações também foram ofertadas pela Procap em 2012, mas não foram agregadas a nenhum programa, constituindo-se em ações isoladas de capacitação. A Procap realizou 196 ações de capacitação, sendo 195 dessas classificadas como ações de aperfeiçoamento e uma, de Educação Formal. No que se refere aos cursos oferecidos na modalidade a distância, a Procap deu continuidade às parcerias, iniciadas em 2011, com o Centro de Educação a Distância (CEAD /UnB), e com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), para a realização de cursos destinados aos servidores da UnB. Os cursos fazem parte dos Programas de Iniciação ao Serviço Público, Desenvolvimento de Competências de Gestão e de Desenvolvimento de Competências Fundamentais. Nove cursos foram ofertados, por meio das parcerias citadas, no período de março a dezembro de 2012. Foram realizadas 1.111 inscrições, sendo 760 nos cursos em parceria com o CEAD e 351 em parceria com a ENAP. A Coordenadoria de Gestão de Desempenho tem como competência, orientar as unidades no processo de identificação e atualização de competências dos servidores, rever os instrumentos de avaliação de desempenho e traçar as ações das competências específicas dos servidores técnicos e dos ocupantes de cargos gerenciais em suas respectivas área (UnB, 2012, p. 12).

A Coordenadoria de Acompanhamento da Carreira compete às funções, entre outras, de “implementar e acompanhar as concessões de Progressão por Capacitação e por Mérito Profissional dos servidores Técnico-Administrativos em Educação” e “implementar e acompanhar a concessão do Incentivo à Qualificação dos servidores Técnico-Administrativos em Educação” (UnB, 2012, p. 13).

3.2 Caracterização do curso de especialização em Gestão Universitária

A insuficiência de recursos financeiros e materiais não foi o único ponto emergencial que a Secretaria de Planejamento identificou na Universidade de Brasília como obstáculo para o seu desenvolvimento institucional em 2002. A insuficiência de um quadro de servidores técnicos com perfil gerencial para assumir posições estratégicas e para dar conta da gestão universitária também foi destacada como uma lacuna a dificultar o desenvolvimento da Instituição. Como estratégia para corrigir a lacuna de competência, a então Secretaria de Planejamento (SPL-UnB), atualmente vinculada ao Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO-UnB), a Secretaria de Recursos Humanos (SRH-UnB) e o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da UnB (FACE-UnB), implementaram o curso de Especialização² em Desenvolvimento Gerencial, com a primeira turma iniciando em 2005. Com sua nova nomenclatura de Gestão Universitária, o curso titula aproximadamente trinta especialistas por ano (VIEIRA, 2011), passando a configurar como uma das principais ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2006 para preparar os servidores para a gestão institucional.

A trajetória profissional do corpo técnico, que não possuía experiência administrativa, e a carência de competências gerenciais, continuaram como justificativas principais para formação das turmas subsequentes àquela de 2005. A manutenção desse cenário e a continuidade do curso indicaram que a perspectiva continuou sendo a de que ele ainda podia trazer grandes benefícios para os servidores com nível superior e aos futuros gestores e administradores universitários na condução dos destinos da Universidade de Brasília, conforme se extraiu do Relatório de Pesquisa realizado pela Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação/DGP já referenciado (UnB, Dcade/DGP, 2012).

A coordenação da sétima turma do curso justificou sua criação a partir da constatação de que: “a administração das IES é feita basicamente por professores universitários ou representantes do corpo técnico com pouca ou nenhuma experiência administrativa, sem o acesso

² A especialização designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes das quais se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta é o domínio científico e técnico de certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (www.capes.gov.br).

à informação científica e profissional que dá às pessoas o grande diferencial competitivo”. Na prática, esta situação demonstrou “a fragilidade das IES em não pensar gestão de pessoas como estratégia institucional, o que se traduz em problemas administrativos ligados às carências próprias de um corpo funcional sobre gestão universitária” (UnB, 2011, p. 4). Neste contexto, a expectativa é de que o curso fosse capaz de promover entre os servidores uma capacidade gerencial aprofundada:

Um evento apto a preencher uma lacuna há muito existente; um programa de formação geral em gestão universitária compatível com a nova realidade gerencial/institucional enfrentada pelas organizações, que compatibilize estudos e capacitação profissional; um projeto de desenvolvimento profissional e humano, que amplie a capacidade administrativa crítica e renovada, mediante a formação de profissionais de alto nível (UnB, 2011, p. 4).

O projeto do curso apresentou como expectativa para seus egressos: “aplicar os fundamentos e princípios subjacentes à gestão e prática dos processos administrativos e da renovação Institucional”; e ainda “distinguir diferentes ações organizacionais que contribuam para o desenvolvimento profissional e o bem-estar no trabalho”. Como metodologia do curso, apresentou como proposta:

O uso de diferentes estratégias de ensino que considerem o papel ativo do participante do curso na construção do conhecimento e a importância da interação entre as pessoas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Entre essas estratégias, destacam-se: aulas expositivas participativas ministradas por docentes da UnB, seminários, estudos de caso, trabalhos em grupo e individuais, além de provas individuais. O curso permite, ainda, a utilização da plataforma “Moodle” como apoio para divulgação do material didático, avaliação extraclasse, fóruns de discussão, etc., sendo que esta ferramenta não deverá substituir as horas-aula, presenciais a serem ministradas por cada um dos docentes do curso, mas sim como recurso suplementar, de apoio infraestrutural e de ensino-aprendizagem (UnB, DPP, 2011, p. 4).

Quanto à sistemática de avaliação dos alunos, dos docentes e do curso, propôs:

Os alunos serão avaliados a partir de provas, participação ativa em seminários, fóruns e outras atividades a serem propostas pelos docentes, inclusive pelo Moodle. A avaliação dos docentes e do curso será feita por meio da aplicação de instrumento de avaliação de reação, respondido pelos alunos, ao final de cada disciplina, o qual contemplará diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem, nos termos de normas da UnB relativas à matéria (2011, p. 5).

As disciplinas que compuseram a grade do curso da sétima turma e sua carga horária estão no Quadro 3 a seguir:

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Qualidade no Serviço Público	30hs
Direito Administrativo Aplicado	30hs
Gestão Estratégica de Universidade	45hs
Inovação no Serviço Público	30hs
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Organizações	45hs
Gestão de Pessoas	45hs
Gestão de Processos	30hs
Comportamento Organizacional Contemporâneo	30hs
Estatística Aplicada à Administração	30hs
Tecnologia da Informação para a Gestão	30hs
Finanças Públicas Aplicadas a IES	30hs
Seminário em Gestão Universitária	15hs

Quadro 3 - Disciplinas e carga horária da 7ª turma do curso de Gestão Universitária

Fonte: Formulário de Proposta de curso pós-graduação lato sensu – curso de especialização em Gestão Universitária (2011, p. 8).

A partir das pesquisas realizadas pelos egressos do curso de Gestão Universitária, foram organizados e publicados pela Editora da Universidade de Brasília, dois volumes intitulados “Gestão Universitária: Estudos sobre a UnB”, que reuniram 37 monografias defendidas pelos alunos da turma de 2008-2009, fator bastante promissor que sinalizou um novo patamar para conciliar a dimensão acadêmico-administrativa com o aprimoramento das competências profissionais dos servidores técnico-administrativos.

A seguir, no Gráfico 1, visualizamos o quantitativo dos alunos matriculados e concluintes por turma do curso de especialização em Gestão Universitária até a sétima turma. Contabilizam-se 236 alunos matriculados e 198 concluintes nas sete turmas realizadas, com uma média de trinta especialistas titulados ao ano, indicando que 83,89% dos alunos matriculados finalizaram o curso:

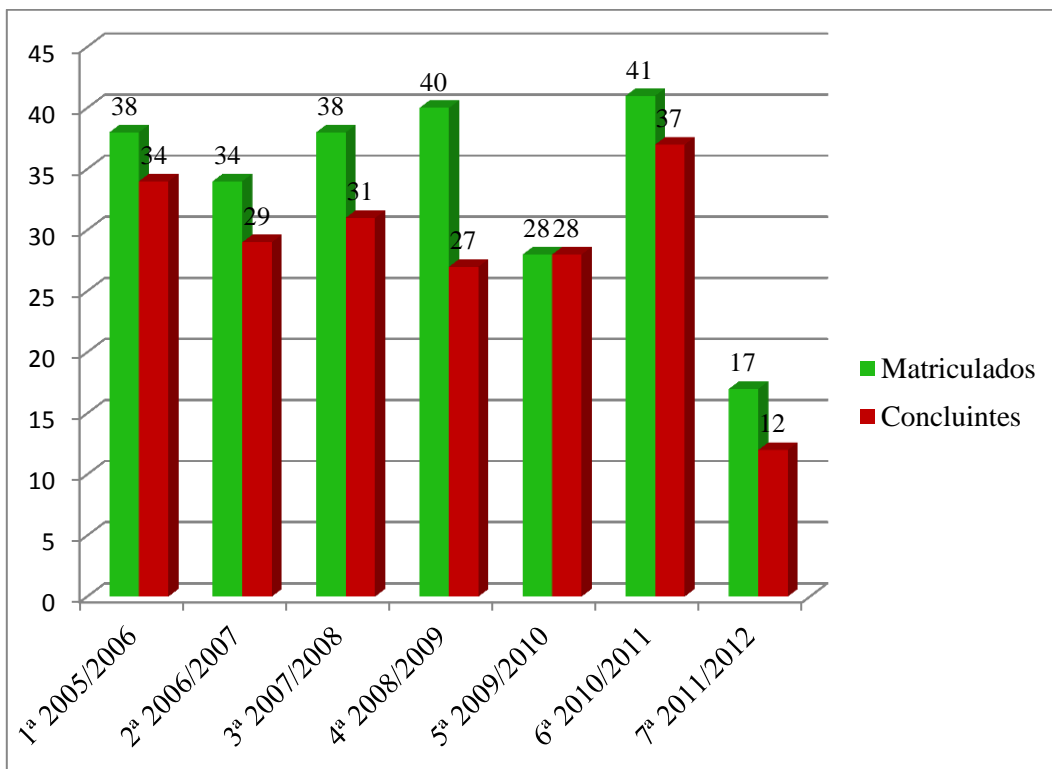


Gráfico 1 - matriculados e concluintes por turma do curso de especialização em Gestão Universitária. (Fonte: Relatório de Pesquisa DCADE/DGP/UnB, abril/2012 e da pesquisadora).

O gráfico demonstrou a oscilação do número de matriculados e a redução do número de alunos concluintes na linha do tempo da oferta do curso de Gestão Universitária. Se considerarmos o número de servidores técnico-administrativos com nível superior, há que se avaliar se não estamos diante de um esgotamento da demanda para o curso.

3.3 Considerações de ordem metodológica: classificação e etapas da Pesquisa

Em linhas gerais, a presente pesquisa foi classificada quanto aos fins como uma pesquisa exploratória e aplicada. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2011, p. 27), “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Nesse sentido, podem constituir uma etapa inicial de uma investigação que poderá ser ampliada. A pesquisa aplicada, segundo Cohen e Franco (2011, p. 78), “tenta proporcionar conhecimentos para modificar a realidade (...)”.

Enquanto estratégias de investigação foram utilizadas duas abordagens: quantitativa e qualitativa. Seu planejamento e desenvolvimento buscaram a complementariedade entre os dados coletados, de forma a produzir conexões entre eles. Para a abordagem qualitativa, a coleta de dados envolveu análise documental, e entrevistas semiestruturadas. Os documentos institucionais analisados fazem parte do acervo de documentos oficiais da UnB. Também foram acessadas as legislações federais que tratam do tema da capacitação profissional na Administração Pública. As entrevistas gravadas foram realizadas com gestores da área de Gestão de Pessoas da UnB, em ambiente que propiciou uma interação natural entre pesquisador e pesquisado. Este viés compreendeu uma das características da pesquisa qualitativa enquanto investigação interpretativa do que se “enxerga, ouve e entende”, que não pode ser separada de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores (CRESWELL, 2010, p. 209). Esse é um processo “rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Para estes autores, a vantagem da gravação das entrevistas é que, além de captar *ipsis litteris* a fala, deixa o entrevistador livre para prestar atenção aos “sinais não verbais” do entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18; 37).

O referencial para interpretar os pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos é parte do processo no qual os pesquisadores qualitativos se debruçam para verificar os fenômenos não somente visando os resultados ou produtos, mas o processo que vai sendo construído. As análises qualitativas têm sido consideradas as mais indicadas nas pesquisas de cunho exploratório, quando se lida com questões pouco conhecidas, ou de caráter descritivo, quando se busca o entendimento do fenômeno como um todo. (GODOY, 1995). O material coletado das entrevistas foi submetido à análise de conteúdo do tipo categoria temática proposta por Bardin (1977).

Para a abordagem quantitativa, foram utilizados questionários fechados e validados de auto e heteroavaliação. Essa abordagem pressupõe um contato realizado a partir de instrumentos ou ferramentas que distanciam os participantes do pesquisador, atendendo ao pressuposto epistemológico de que a relação entre o pesquisador é independente do objeto pesquisado e ao pressuposto ontológico de que a realidade é objetiva e singular, distante do pesquisador (CRESWELL, 2010, GIL, 2011). Essa abordagem propiciou o uso de dados mensuráveis de uma realidade que precisou ser contextualizada também pelos números e, portanto, não pode ser desconsiderada.

Pesquisar não pode ser uma camisa de força. Os debates conceituais mostraram que existe espaço para a resolução dos problemas científicos fazendo conexões com abordagens metodológicas diferenciadas, na medida em que estas identifiquem seriamente o problema sobre o qual se quer contribuir. O que se deve buscar é o bom senso (LAVILLE, 1999). Autores como Triviños (1995, p.137) consideram que pesquisas qualitativas e quantitativas são perspectivas diferentes que levam ao entendimento do real para além daquela dimensão positivista dos fenômenos sociais. Para este autor, a pesquisa qualitativa é um processo “que não admite visões isoladas, parceladas, estanques”.

Na perspectiva da análise de conteúdo, Bardin (1977) traz as seguintes considerações sobre estas abordagens:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a *frequência* com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração (BARDIN, 1977, p. 21).

A “vigilância crítica” proposta por Bardin (1977) caberia, assim, para as duas abordagens metodológicas, devendo cada uma a seu modo, “lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do construído”. Tem-se hoje o entendimento de que uma abordagem não exclui a outra. Pelo contrário, sua combinação propicia uma maior clareza e aprofundamento de aspectos do problema de pesquisa ao convergir “as tendências numéricas da pesquisa quantitativa e os detalhes da pesquisa qualitativa” (CRESWELL, 2010, p. 153).

Para alcançar os objetivos específicos da presente pesquisa, os caminhos percorridos estão indicados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Etapas da Pesquisa

Objetivo Específico	Técnicas	Fontes da Coleta de Dados
Identificar a política de capacitação Profissional da Universidade de Brasília	Análise documental	Documentos (Resoluções normativas da UnB, Projeto do Curso, Relatórios).
	Entrevistas individuais	Diretora e Coordenadoras da área de Gestão de Pessoas da UnB
Objetivos Específicos	Instrumentos	Fontes da Coleta de Dados
Investigar a percepção das chefias imediatas sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho dos egressos.	Questionário	Chefias imediatas
Investigar a percepção dos egressos sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho dos mesmos.	Questionário	Amostra de alunos egressos das turmas de 2009, 2010 e 2011:

3.4 Os sujeitos da Pesquisa

3.4.1 As chefias imediatas

Para investigar a percepção das chefias imediatas sobre impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho dos egressos, recorreremos novamente à estratégia proposta por Hamblin (1978). Para ele, o egresso da ação de treinamento pode também ser avaliado por outras pessoas: suas chefias ou pares (heteroavaliação), que podem opinar sobre o desempenho resultante do curso. Assim, o questionário foi aplicado a partir do indicativo do próprio aluno egresso de que aquele sujeito era o seu chefe imediato (docente/técnico) e que cumpria com as condições previamente definidas para respondê-lo. A mensagem que fez parte do corpo do questionário explicitava a pesquisa, o instrumento utilizado e, a relevância de sua participação. Na mensagem eletrônica que encaminhou o questionário também foi explicitada a sua indicação como chefe imediato pelo egresso. Ressaltem-se as dificuldades para a obtenção de quantitativo de respostas que pudessem conferir maior alcance aos dados a serem analisados. A

despeito de várias tentativas, seja por meio eletrônico ou telefônico, não foi possível obter a totalidade de respostas.

3.4.2 Os egressos

A expressão *egressos* define todo o contingente de ex-alunos de uma instituição de ensino, desvinculados seja pela via da aprovação (diplomação ou titulação), desistência, transferência ou jubramento (PENA, 2000). A opção pelo curso de Gestão Universitária deveu-se às suas características voltadas para a gestão universitária, representando a esfera em que atuam os servidores da Universidade de Brasília, e ao curso se encontrar em sua sétima turma. Para efeito desta pesquisa, foram considerados como amostra os egressos das turmas de 2009, 2010 e 2011 do curso de especialização em Gestão Universitária que concluíram o curso com aprovação e o consequente direito de certificação como especialistas em Gestão Universitária. Os egressos da amostra têm vínculo funcional ativo ou precário com a UnB e são provenientes de diferentes categorias funcionais. Devido às condições de tempo, elegemos como amostra da pesquisa as três últimas turmas, o que propiciou mais condições de resgate da percepção dos impactos do curso no desempenho dos egressos antes e após o curso, tanto da parte dos egressos quanto das chefias imediatas.

O acesso aos alunos que realizaram o curso nas turmas abrangidas pela pesquisa foi possível a partir de levantamento no Decanato de Gestão de Pessoas. A condição tanto dos egressos quanto das chefias imediatas para responder ao questionário levou em consideração, conforme mensagem encaminhada por via eletrônica (Apêndice D), a permanência no mesmo local de trabalho antes do início e após o término do curso, de forma que a percepção do desempenho do servidor pudesse ser investigada no mesmo espaço de trabalho e pela mesma chefia:

- › 24 egressos do curso realizado no período de março/2009 a julho/2010 foram considerados aptos para participar da pesquisa. (Total de alunos da turma: 28);
- › 32 egressos do curso realizado no período de abril/2010 a junho/2011 foram considerados aptos para participar da pesquisa; (Total de alunos da turma: 37);
- › 10 egressos do curso realizado no período de julho/2011 a outubro/2012 foram considerados aptos para participar da pesquisa. (Total de alunos da turma: 12).

Do total de 66 alunos aptos a responderem ao questionário, após o envio, 57 responderam.

3.4.3 Os gestores

Para identificar a política de capacitação profissional da Universidade de Brasília, os sujeitos da pesquisa foram os gestores da área de gestão de pessoas da UnB com vínculo direto aos processos de capacitação profissional: a diretora da Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (Dcade) que é docente, a coordenadora da Coordenadoria de Capacitação (Procap) e a Coordenadora de Gestão de Desempenho, que são da área técnica. Os primeiros contatos ocorreram por meio de mensagem eletrônica, quando foram encaminhadas as informações sobre a pesquisa. Houve posteriormente contatos telefônicos para acertar o local e o horário de cada entrevista. As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e março de 2013.

3.5 Instrumentos de Pesquisa

3.5.1 Documentos

Para esta pesquisa, o acesso aos documentos oficiais da UnB foi de grande valia. Tal documentação propiciou o detalhamento da comunidade universitária; os elementos de seu planejamento estratégico na perspectiva da capacitação profissional; e a estrutura e competências do Decanato de Gestão de Pessoas. A proposta de oferta da sétima turma do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Universitária trouxe os referenciais sobre os objetivos, justificativas e avaliação do curso. Esses elementos foram reunidos a partir dos seguintes documentos: documentos oficiais internos da UnB que orientam e identificam a Instituição e as competências da área de gestão de pessoas; Resoluções e Atos da Reitoria que orientam a área de Gestão de Pessoas, Relatório das Ações da Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (2011), proposta de Programa de Gestão de Desempenho (2012), Relatório de Gestão do Decanato de Gestão de Pessoas (2012), Plano Anual de Capacitação (2012), documentos que orientam as políticas institucionais em suas esferas acadêmicas e administrativas: Plano de

Desenvolvimento Institucional, Relatório de Autoavaliação Institucional, Relatório de Gestão do Decanato de Planejamento e Gestão e Bases do Planejamento Estratégico 2011-2015.

3.5.2 Questionários

Para evidenciar a percepção dos egressos, foi utilizado o instrumento proposto por Abbad (1999) e Pilati e Abbad (2005) e adaptado por Abbad *et al.* (2012) denominado *Escala de Autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho – Medida em Amplitude*. A conceituação teórica de impacto do treinamento engloba diferentes aspectos do papel ocupacional dos treinandos: desempenho global, motivação e atitudes em relação ao trabalho. Esta amplitude visa atender as diferentes facetas do trabalho desenvolvido. Para essa medida, a pesquisadora construiu instrumento com doze itens de impacto de TD&E com indicadores de “melhoria do desempenho no trabalho (diminuição de número de erros, aumento da qualidade e velocidade do trabalho), motivação para realização das atividades ocupacionais (aumento da motivação) e atitude favorável à modificação da forma de se realizar o trabalho (receptividade às mudanças da lógica de trabalho)”. O questionário foi composto em uma escala de concordância tipo Likert, de cinco pontos, variando de 1 (um) (discordo totalmente) a 5 (cinco) (concordo totalmente) em que o sujeito escolheu o valor mais adequado à sua percepção sobre o assunto.

Foram feitas as seguintes adaptações: a inserção de perguntas para conhecer o perfil dos egressos (tabela 15) e a percepção do egresso sobre aspectos do curso considerados importantes para a pesquisa (tabelas 16 a 20); inserção do nome do curso “gestão universitária” nos itens 31 e 32 e a substituição da palavra “treinamento” por “curso”. Também houve adaptações nas instruções ao respondente. Os itens do questionário de autoavaliação foram redigidos na primeira pessoa (ex: utilizo). Do total de 66 egressos considerados aptos para a pesquisa, 57 (86,36%) responderam ao questionário.

Da mensagem encaminhando o questionário de *autoavaliação*, constou a identificação da pesquisadora, informações sobre a pesquisa, bem como a importância da participação do sujeito em termos institucionais. Apesar do contato com os egressos por e-mail e da possibilidade de contato telefônico ou pessoal, por serem egressos e pesquisadora da mesma instituição - o que, em princípio, poderia ser um ponto facilitador, esta estratégia de sensibilização mostrou-se insuficiente para o alcance da totalidade esperada das respostas.

Para evidenciar a percepção das chefias imediatas, utilizamos o instrumento *Escala de Heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho – Medida em Amplitude* (MENESES, 2002; MENESES e ABBAD, 2003), que também sofreu adaptações inseridas pela pesquisadora nas instruções ao respondente. Houve a substituição das expressões “empregado” por “servidor” e “treinamento” por “curso”. Dos 47 servidores indicados como chefes imediatos pelos egressos, 25 responderam ao questionário (53,19%). Os itens do questionário de heteroavaliação foram redigidos na terceira pessoa do singular (ex: o servidor utiliza).

Para aplicação do questionário de *heteroavaliação*, consideramos como chefia imediata o servidor técnico-administrativo ou docente cuja função o habilitava como responsável pelo desempenho do egresso antes e após a conclusão do curso. Um condicionante foi considerado como impeditivo para que os nomes indicados pelos egressos como chefias imediatas não pudessem participar da pesquisa: o deslocamento do gestor ou do egresso para outro local durante a realização do curso. Registre-se que para a obtenção dos nomes e e-mail dos chefes imediatos para o envio de questionário, foi encaminhada aos egressos aptos a responderem, mensagem eletrônica solicitando este dado.

Acatando orientação da banca de qualificação, tínhamos como intenção ampliar o universo de aplicação do questionário de heteroavaliação também entre os pares (colegas de trabalho). Após o envio das mensagens, porém, o êxito de respostas mostrou-se muito baixo. Este fato pode estar vinculado a duas questões: à grande mobilidade dos servidores entre os setores da Universidade e a pouca importância que se dá às mensagens e questionários recebidos via e-mail. Os questionários de auto e heteroavaliação foram enviados no período de janeiro a abril de 2013.

A opção pelos instrumentos de auto e heteroavaliação justificou-se pela natureza ampla dos objetivos instrucionais indicados no curso, assim como a expectativa de desempenho esperado, ou seja, “capacidade gerencial aprofundada”. Assim, buscamos instrumentos já validados para tais casos (BORGES-ANDRADE e PILATI, 2006), que empregam itens gerais aplicáveis a quaisquer tipos de treinamento que objetivam efeitos no desempenho profissional do egresso no cargo, na função, ou na profissão às quais ele esteja vinculado, trazendo argumentos que viabilizam a investigação e produzem conhecimentos sobre as relações entre treinamento e seus efeitos.

Pilati e Abbad (2005) realizaram análise fatorial confirmatória da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho a partir do instrumento de impacto do treinamento no trabalho

desenvolvido e validado por Abbad (1999), que encontrou uma estrutura unifatorial do instrumento corroborada em estudos posteriores com amostras diversificadas. As cargas fatoriais dos 12 itens tiveram uma variação de 0,43 até valores superiores a 0,90. O índice de consistência interna foi superior a 0,90.

Esta estratégia veio ao encontro do que propôs Hamblin (1978) quanto à avaliação a partir da variável *comportamento no cargo*. Porém, também por diminuir os “efeitos deletérios” trazidos por autoavaliações. Para o autor, o egresso da ação (treinamento) é a figura principal para avaliar o seu próprio comportamento, podendo, no entanto, outras pessoas, chefias (superiores), pares (colegas) ou subordinados fazê-lo, dependendo do cargo exercido pelo treinado e do desempenho que se pretende avaliar. Combinando a autoavaliação e a heteroavaliação, é possível uma comparação entre as diferentes fontes e, desta forma, obter dados mais confiáveis e mais abrangentes. Das pesquisas nacionais trazidas por Abbad (2012) cuja medida foi a autoavaliação, foram observadas fortes correlações entre auto e heteroavaliações de impacto, significando dizer convergência de opiniões entre as duas fontes de avaliação ainda que se detectem tendências de autocríticas mais severas se comparadas às heteroavaliações realizadas por pares e chefes (ABBAD, 2012, p. 149; 152).

Ainda que a coleta de dados antes e após as ações seja o mais indicado, a mensuração após o término é o tipo de coleta mais comum. A aplicação dos questionários assim pode ser realizada um tempo após a ação quando se quer mensurar aspectos do comportamento no cargo (BORGES-ANDRADE *et al.*, 2012, p. 31).

Para esta pesquisa, o ambiente do *Google.doc* foi utilizado para a preparação e captação dos dados dos questionários enviados por e-mail para os participantes da pesquisa. As respostas dos questionários recebidas foram registradas em arquivo *Excel* e, em seguida, importadas para o software *SPSS (Statistical Package for Social Sciences)* para a análise dos dados. Os questionários *on-line* têm como desvantagem o baixo índice de devolução de respostas, requerendo campanha de sensibilização, reaplicações e mesmo a vinculação de benefícios para os respondentes (ABBAD, *et al.*, 2012). Porém, o seu uso, além de alcançar grande número de pessoas, mesmo dispersas, traz a garantia do anonimato das respostas, necessidade que alguns servidores podem considerar essenciais para a participação em pesquisas como estas (GIL, 2011).

3.5.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada teve como ponto de partida os questionamentos apoiados em hipóteses que interessavam à pesquisa. Foram perguntas que resultaram tanto da teoria quanto das informações colhidas sobre o fenômeno que interessava estudar. Esse tipo de entrevista valoriza a presença do pesquisador e oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Como fontes primárias para a coleta de dados para a identificação da política de capacitação profissional, foram realizadas três entrevistas individuais junto às gestoras vinculadas diretamente à área de capacitação do Decanato de Gestão de Pessoas. Esta particularização foi um critério intencional que se mostrou pertinente, na medida em que as gestoras puderam focalizar questões importantes sobre a capacitação profissional na perspectiva da organização. O contato inicial foi realizado por meio eletrônico, com a devida identificação (servidora e aluna do mestrado profissional), esclarecimentos sobre a pesquisa, importância do tema e expectativas pessoais como servidora da instituição quanto à pesquisa realizada.

Como ponto de partida, as entrevistas seguiram o mesmo roteiro, mas deixando as entrevistadas à vontade para contribuir com sua fala. As entrevistas foram realizadas nos respectivos locais de trabalho, com o consentimento prévio para gravação. A duração média das gravações foi de 30 minutos. Todas foram realizadas de forma bastante colaborativa e com a visível expectativa de que a pesquisa realizada por uma servidora da própria instituição trouxesse algo de novo para a área da capacitação profissional. Registre-se que as duas coordenadoras entrevistadas são ex-alunas do curso de especialização em Gestão Universitária e por isso, ficaram muito à vontade para fazer colocações sobre sua percepção do curso. A diretora entrevistada teve participação ativa na coordenação do curso investigado, notadamente durante a realização da sétima turma.

Todas as entrevistas foram degavadas e transcritas pela própria pesquisadora e submetidas posteriormente à técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A leitura fluente aproximativa foi facilitada por esse trabalho anterior de transcrição. Como uma abordagem exploratória, as entrevistas degavadas foram colocadas no *software* de análise qualitativa NVIVO 8, no qual foi possível identificar os segmentos de texto e sua associação com as categorias criadas durante a leitura. Foi possível extrair deste *software* as palavras que auxiliaram na identificação daquelas categorias que nortearam o roteiro das entrevistas. Esse processo

exploratório inicial ajudou na abordagem da análise de conteúdo com o recorte e agrupamento de trechos das falas com proximidade temática. O roteiro (Apêndice A) buscou explorar aspectos sobre a política de capacitação e o curso de Gestão Universitária e demais aspectos coerentes com o objetivo da pesquisa. Durante a transcrição das entrevistas foram mantidas as formas coloquiais e eventuais erros detectados.

O capítulo a seguir foi dedicado à análise e à discussão dos resultados obtidos a partir das abordagens quantitativa e qualitativa.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Sobre a identificação de uma política de capacitação profissional na Universidade de Brasília

Para identificar a política de capacitação profissional na Universidade de Brasília, o referencial teórico trouxe o entendimento sobre a política e os pressupostos dos normativos federais. Os documentos internos indicaram os eixos estratégicos com os quais a Instituição vem trabalhando suas ações e programas para a capacitação profissional. Das entrevistas com as gestoras, extraímos os aspectos político-institucionais que envolveram as ações e programas de capacitação profissional da instituição.

4.1.1 Da análise dos referenciais teóricos

Analisando os referenciais teóricos sobre política na perspectiva de uma universidade pública, como já vimos, a sua complexidade e singularidade vinculam-se ao seu cenário interno onde convivem os docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. As decisões políticas no âmbito dessa instituição atendem a estes segmentos, mas também é mediada por políticas externas. A sua gestão é orientada, então, por políticas internas e externas.

No que se refere à política de capacitação profissional, os normativos federais tiveram importante papel no reestabelecimento de suas práticas institucionais incrementando as decisões políticas internas para a gestão do desenvolvimento de pessoas.

Das informações derivadas da literatura revisada, foi também possível perceber que, ainda que a dinâmica das instituições de ensino superior seja identificada em um contexto de resistência a regras e dominação em nome da sua autonomia, os desafios institucionais e mesmo as regras burocráticas da Administração Pública não podem ser refinados sem uma política institucional que leve em conta estratégias para criar um quadro de servidores técnicos qualificados que responda por suas demandas presente e futura.

4.1.2 Da análise dos documentos

Analisando os documentos oficiais na perspectiva do ambiente institucional da Universidade de Brasília, temos que a operacionalização das políticas elencadas por suas áreas de referência - ensino, pesquisa, extensão e gestão de pessoas - nos Relatórios de Autoavaliação Institucional é percebida, interpretada e priorizada conforme os interesses estabelecidos pela visão, missão e valores da instituição e suas políticas direcionam-se para o cumprimento de seus desafios estratégicos. No que se refere à política de capacitação profissional da Universidade de Brasília, esta busca projetar-se como protagonista, considerando que a qualidade do serviço que a universidade presta à sociedade passa também pela qualidade dos serviços que internamente seus servidores técnico-administrativos propiciam e que a excelência de seus serviços resulta também da competência do desempenho de seus servidores.

Entendendo que o referencial de qualidade no âmbito dessa instituição é diferente em função do tipo de serviço que entrega (ensino, pesquisa e extensão de excelência), não se pode perder de vista que esse ambiente requer recursos humanos qualificados dentro de uma perspectiva crítica e não somente de resultados. Ainda que sua referência seja de uma instituição pouco flexível, avessa às mudanças e hierarquicamente burocrática, o seu desenvolvimento não pode distanciar-se das abordagens e perspectivas discutidas na própria academia sobre os desafios que impõe a gestão de pessoas no que se refere à capacitação profissional.

As universidades públicas também se deparam com a dimensão regulamentadora do Estado, notadamente quando se trata de reposição de seus quadros. Nesse sentido, a assimetria entre o crescimento das atividades organizacionais e a reposição de seu quadro técnico, requer da instituição diferentes estratégias em sua política de capacitação profissional, que valorizem e tornem mais robusta sua força de trabalho, identificando-se nos modelos de desenvolvimento e gestão de pessoas que têm reorientado tanto as organizações quanto o trabalhador. Buscando esses modelos, a Universidade de Brasília encontrou nas diretrizes sobre capacitação profissional, instituídas pelos normativos federais, um caminho para não ficar alheia as transformações para as quais é preciso preparar seu quadro de servidores técnico-administrativos. Esses normativos, como parte das políticas federais para mudar o perfil de formação e qualificação dos servidores da administração pública, são a referência na Universidade de Brasília para seus programas e ações de capacitação profissional.

Alguns documentos oficiais da UnB foram essenciais para trazer uma visão global de suas estratégias políticas bem como as suas especificidades nas respectivas áreas. Nesse sentido, da análise documental trazemos aqueles referenciais e o que está posto pelo planejamento estratégico institucional na área de gestão de pessoas para a capacitação profissional:

Bases do Planejamento Estratégico 2011-2015: os dados sistematizados até junho de 2010 trazem a análise institucional derivada das unidades acadêmicas e administrativas e apresentam as diretrizes, indicadores de gestão e objetivos a serem alcançados, entre estes, *a valorização dos trabalhadores da UnB*. O documento mapeia o ambiente organizacional a partir dos gestores das áreas acadêmica e administrativa, identificando as oportunidades e ameaças do ambiente externo/interno e seus pontos fortes e fracos. Como um dos pontos fortes no ambiente interno, temos “a *qualidade acadêmica dos professores, estudantes e técnicos*” e, como ponto fraco, a “alta rotatividade de servidores, em função de baixos salários, *capacitação insuficiente* e precárias condições de trabalho”. O documento dá conta de que, em 2011, o investimento nos programas de capacitação beneficiou 3.206 servidores, que foram capacitados nas diversas áreas de conhecimento e atuação. Esse número, somado aos 35 servidores dos cursos de mestrado profissional, totaliza 3.241 pessoas capacitadas no ano. Como meta para a gestão de pessoas até 2015, vale destacar desse documento, o indicativo de que devem ser qualificados com o ensino médio 100% dos servidores técnico-administrativos, 70% em curso de graduação e 70% em curso de pós-graduação *lato e stricto-sensu*.

Os cursos do programa de capacitação devem estar articulados com as políticas institucionais para a gestão de pessoas. Nesse sentido, devem atender ao desafio de aquisição de competências a partir do que é proposto no Ciclo de Planejamento de 2011-2015 quanto à ampliação das atividades de formação e capacitação profissional. É preciso ainda que essas competências impactem a perspectiva da realidade profissional dos trabalhadores e tenham seus efeitos identificados a partir do desempenho dos mesmos no trabalho (UnB, DPO, 2011).

Esse documento tornou-se um referencial importante ao trazer indicativos sobre a qualidade acadêmica dos técnicos e ao mesmo tempo, a insuficiência de sua capacitação. O que aqui pode ser visto como indicativos antagônicos indicou, em certa medida, a necessidade de a instituição promover melhorias em seu processo de capacitação profissional, favorecendo o desenvolvimento de seus servidores técnico-administrativos.

Relatório de Autoavaliação Institucional (exercício 2012): organizado e coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), instituída pela Resolução do Conselho Universitário n. 083/2011, de 9/6/2011, tem sua pertinência para esta pesquisa ao trazer as políticas de pessoal da Instituição no conjunto das dez dimensões que traduzem a Universidade de Brasília. Em sua Dimensão n. 5, apresenta as políticas de pessoal da instituição referentes aos “planos de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, os programas de desenvolvimento profissional, progressão funcional, capacitação, aperfeiçoamento, avaliação de desempenho, qualidade de vida e suas condições de trabalho” (UnB, 2012, p. 166). Em 2010, de acordo com o Relatório, a política de capacitação sofreu mudanças que foram concretizadas em 2011 com a adoção do modelo de gestão por competência. Essas competências foram mapeadas no âmbito da Universidade de Brasília atendendo às diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal previstas no Decreto n. 5.707/2006. O Relatório sinaliza “programas de desenvolvimento profissional” e ainda que “a política atual de capacitação da UnB promoveu o acesso à educação formal e à qualificação do corpo de servidores técnico-administrativos a partir da oferta (...) de Curso de Especialização em Gestão Universitária” (UnB, DPO, 2012, p. 166; 171).

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): considerado como o documento de planejamento global da instituição. É elaborado a partir de um diagnóstico institucional que conta com a participação representativa da comunidade universitária. O Plano é pensado para um período de cinco anos. É o documento que identificou a Instituição por meio de sua filosofia de trabalho, missão e diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas e administrativas que desenvolve ou planeja desenvolver. Em termos gerais, o PDI não sinalizou que exista na UnB uma “política de capacitação profissional”, mas que “há na UnB, programas de qualificação de servidores docentes e técnico-administrativos” (UnB, DPO, 2012).

Relatório de Gestão do exercício de 2012: No conjunto de objetivos que foram pactuados para o ciclo de gestão 2011-2015, apresentado à comunidade universitária, está o de “otimizar a gestão de pessoas por meio da recomposição do quadro permanente, ampliação das atividades de formação e capacitação, valorização dos servidores e criação de condições de trabalho atrativas”. O documento apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual traz também a análise dos cenários referentes à gestão de pessoas. Na correlação entre pontos fracos versus oportunidades e ameaças na área de gestão de pessoas, o

documento indicou como pontos fracos, a incapacidade gerencial dos servidores, o que se traduz em morosidade administrativa e falta de fluidez das informações; corpo técnico que apresenta um perfil com baixo índice de graduados e pós-graduados; capacitação insuficiente.

Como metas indicadas nos objetivos estratégicos para o desenvolvimento de pessoas, o Decanato de Gestão de Pessoas propunha capacitar 60% dos técnicos até o nível IV em suas respectivas categorias até 2015, implementando cursos de formação para média gerência, por meio do sistema EAD e parcerias com outras instituições, como a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Qualificar com curso de graduação, 60% dos servidores técnicos até 2015 apoiando com capacitação para aprovação no vestibular. Qualificar com curso de pós-graduação (lato e stricto sensu), 40% dos servidores técnicos até 2015 em parceria com o Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação. Disponibilização de percentuais exclusivos para servidores nos cursos e oferta de cursos profissionais exclusivos para servidores. Qualificar com ensino médio 70% dos servidores técnico-administrativos até 2015 a partir de parcerias com outras instituições de ensino (UnB, DPO, 2012).

Da literatura revisada e dos documentos internos da UnB foi possível extrair as 3 categorias descritas a seguir. Estas categorias refletiram a percepção dos sujeitos envolvidos no processo e sua análise ajudou na construção para responder aos objetivos aqui propostos. Cada categoria está caracterizada com trechos dos documentos analisados ou do que foi extraído da literatura revisada.

Categorias criadas a partir dos documentos e da literatura consultada:

- » **Categoria 1: As origens da capacitação profissional na Universidade de Brasília**
- » **Categoria 2: Os normativos federais na gestão da capacitação profissional da UnB**
- » **Categoria 3: Lacunas gerenciais para a gestão universitária**

Categoria 1: As origens da capacitação profissional na Universidade de Brasília.

As bases para a capacitação da força de trabalho na UnB teve suas primeiras reações de forma incipiente, pela então Secretaria de Recursos Humanos (SRH-UnB), com a criação, em 1995, do Programa Permanente de Capacitação Funcional (Procap). Os documentos oficiais

acessados sinalizaram que, em sua origem, a Universidade de Brasília tratava a capacitação profissional no nível do treinamento restrito ao desenvolvimento das tarefas burocráticas. Internamente, esse caminho foi trilhado a reboque de políticas consideradas mais prioritárias no contexto de uma instituição de ensino superior público. Dos primeiros movimentos, emergiu a intenção de elevar os níveis de eficiência no trabalho, referenciada no desenvolvimento de recursos individuais, conforme indicava o Catálogo de Cursos para seu Programa de Capacitação de 2000 (UnB, SRH, 2000):

(...) promover ações de treinamento e capacitação profissional do seu corpo de servidores, a fim de que desempenhem suas funções com qualidade, visando atender à dinâmica e às necessidades da Instituição [...] no esforço de elevar os níveis de eficiência no trabalho [...] desenvolver o potencial profissional do servidor através da aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, tornando-o apto a atuar com eficiência, competência e satisfação [...].

Daquelas primeiras ações de treinamento foram sendo elaborados os referenciais para as práticas da área de recursos humanos. Com a publicação dos normativos federais de 2005 e 2006, com uma Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) e diretrizes voltadas para a construção de novos perfis de qualificação dos servidores públicos, movimentos institucionais na UnB identificaram novos caminhos para a gestão da capacitação profissional dos seus servidores e os normativos, com suas diretrizes, planos e programas passaram a serem os referenciais para novas ações. Porém, dificuldades operacionais e principalmente de ordem política, culminaram com a renúncia do Reitor da UnB, em abril de 2008, seguida da nomeação de Reitor pro-tempore e de processo eleitoral para a escolha do novo dirigente, fatos que tiveram reflexo na governabilidade e, conseqüentemente, nos processos institucionais de gestão acadêmica e administrativa da Universidade.

Os documentos sinalizaram que o patamar no qual a capacitação profissional está inserida já ultrapassou aquele nível de treinamento pouco sistematizado originados nas ações iniciadas ainda no contexto da então Secretaria de Recursos Humanos. As dificuldades próprias da instituição, cujas políticas estão logicamente mais direcionadas para o referencial da excelência de seu ensino, pesquisa e extensão, apontaram que a gestão de pessoas deveria fazer parte desse referencial. Disso resultou a criação do Decanato de Gestão de Pessoal. Ao colocar a capacitação

profissional como parte do planejamento estratégico, a perspectiva é que essa agenda faça parte das decisões políticas, o que pressupõem priorizá-la no contexto institucional.

Triviños (1995) afirma que a acumulação de experiências e conhecimentos através de sua prática cotidiana evolui para a resolução objetiva dos problemas. Nesse sentido, a prática obtida das experiências acumuladas pela Secretaria de Recursos Humanos (SRH,UnB) e pela Coordenação de Capacitação (Procap) e a observação dos normativos federais evoluíram para o que é hoje a política de capacitação profissional da UnB.

Categoria 2: Os normativos federais na gestão da capacitação profissional da UnB.

Foi possível perceber uma mudança no que se refere à capacitação profissional na UnB, a partir dos normativos federais, nos quais a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) passou a orientar o desenvolvimento de pessoal no âmbito da Administração Pública Federal. As linhas de desenvolvimento indicadas pelo Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento (Decreto n. 5.825/2006) trouxeram um leque de temas para orientar as ações de capacitação. Ademais, o que precisa ser considerado é se esses temas alcançam não só a competência profissional, que está muito vinculada às expectativas de resultado, mas, conforme propõe Deluiz (1996), também as competências políticas que permitem uma reflexão crítica sobre seus direitos e deveres como trabalhador, sua participação nos processos de organização do trabalho, legitimando e reconhecendo seu papel. Assim, para além do atendimento daquelas linhas de desenvolvimento, a preparação do Plano Anual de Capacitação (Decreto n. 5.707/2006), encaminhado à Secretaria de Gestão Pública, exige, como desafio ao Decanato de Gestão de Pessoas da UnB e aos setores que operacionalizam a capacitação, o desenvolvimento e a educação dos técnico-administrativos, a ampliação das linhas ali propostas, buscando maior interface com as competências profissionais e políticas extraindo desse processo, um protagonismo que ressaltasse a Instituição na capacitação profissional de seus servidores técnico-administrativos. A expectativa de que esse protagonismo serviria como modelo, estava posto com relação ao curso de Gestão Universitária, conforme sinalizado por Marcelino (2011, p. 17):

(...) apesar das especificidades das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a natureza dos problemas que enfrenta há muitas décadas (...) indicam a possibilidade de a

experiência da Universidade de Brasília servir como modelo de formação de servidores para outras instituições de ensino públicas e privadas.

Da leitura da legislação federal que instrumentaliza as políticas de capacitação profissional da Administração Pública Federal, extrai-se que os dispositivos legais buscam incentivar o desenvolvimento do servidor focando também os cargos de direção e assessoramento:

(...) órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão incluir em seus planos de capacitação ações voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superior, as quais terão (...) prioridade nos programas de desenvolvimento de recursos humanos (BRASIL, 2006).

As Universidades Públicas estão contingenciadas à legislação própria para o desenvolvimento de pessoal, ficando sob a responsabilidade das áreas de gestão de pessoas o encargo da instrumentalização interna para fazer cumprir os programas e planos indicados nos normativos e, ao mesmo tempo, criar os mecanismos para que os servidores agreguem competências que observem as especificidades de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES):

(...) as ações de planejamento, coordenação, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação são de responsabilidade do dirigente máximo da IFE e das chefias de unidades acadêmicas e administrativas em conjunto com a unidade de gestão de pessoas (BRASIL, 2006).

Em 2010, para cumprir as orientações contidas nos normativos, a Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação, vinculada à Secretaria de Recursos Humanos, apresentou uma “Proposta de política de gestão de pessoas da UnB” na qual indicava as inovações realizadas, entre elas (UnB, SRH, 2010):

(...) construção do sistema de gestão de desempenho por competências dos servidores técnico-administrativos; mudança de foco da capacitação, de atendimento de demanda para planejamento de ações de capacitação voltadas para as estratégias institucionais; educação formal dos TA's (Graduação em Administração Pública a distância, Especialização e Mestrado); e planejamento de um sistema de avaliação das ações de capacitação, treinamento e

desenvolvimento, e os desafios que deveriam ser ultrapassados, para atender às orientações do Decreto n. 5.707/2006, entre eles:

(...) implementação do novo sistema de gestão de desempenho por competências com a participação e validação dos servidores técnico-administrativos; implantar a cultura de capacitação, desenvolvimento e educação com foco institucional; implantar uma cultura de avaliação das ações de capacitação (UnB, SRH, 2010).

Em 2011, apoiado pelas diretrizes do mesmo decreto, o decanato, por meio de sua Coordenadoria e Gestão de Desempenho, apresentou proposta de Programa de Gestão de Desempenho que previa a capacitação dos servidores baseada na gestão por competências, cujo objetivo era identificar as necessidades de ações educacionais na Instituição visando o desenvolvimento dos servidores. Ao apresentar esse Programa, o decanato acatava aquelas diretrizes e sinalizava que a Universidade de Brasília devia aprimorar o seu desenho organizacional na área de recursos humanos orientando-se pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição.

Estabelecidos os parâmetros para a gestão do desempenho, aquele decanato passa a realizar o processo de capacitação mapeando as competências fundamentais e gerenciais dos servidores técnico-administrativos. A adequação dessas competências para o desenvolvimento de pessoas é, finalmente, normatizada pelo Programa de Gestão de Desempenho dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Fundação Universidade de Brasília, aprovado pela Resolução do Conselho de Administração (CAD) n. 001/2012, de 8/8/2012, contemplando as determinações da Lei n. 11.091/2005, o Decreto n. 5707/2006 e Decreto n. 5.825/2006.

O Programa propõe a gestão por competências a partir do mapeamento das ações educacionais em seus níveis de competências individuais em dois grupos, conforme reza a Resolução do Conselho de Administração n. 001/2012, em seu art. 7º:

Competências fundamentais: as quais se referem ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas a todos os servidores da Fundação Universidade de Brasília para o desempenho das atividades em uma instituição pública federal; ***Competências gerenciais:*** as quais se referem às competências que devem ser apresentadas pelos servidores que exercem

funções de chefia, coordenação e assessoramento e coordenam equipe de trabalho (UnB, 2012, p. 2).

Além dessas, também as **competências específicas** foram mapeadas, mas em um contexto que implicou mudança de foco da capacitação do atendimento de demandas isoladas dos servidores e setores para o planejamento de ações de capacitação voltadas ao atendimento das necessidades e estratégias institucionais. Mesmo assegurado pela Resolução do CAD, seu mapeamento para a definição das soluções de aprendizagem não foi concretizado, assim como o sistema de informação que possibilitará a avaliação de desempenho do servidor no seu trabalho. A não sistematização do Programa emperra o processo institucional que busca atender aos normativos federais e dificulta a identificação de competências.

Na perspectiva das novas características que se busca nos indivíduos para desempenho de seus papéis nas organizações, nem sempre é possível conciliar as controvérsias com as quais os estudos teóricos se deparam. A gestão de desempenho por competências também é parte dessa controvérsia. Nesse sentido, ainda que identificar as competências a partir dos níveis de desempenho nos pareça mais apropriado para atingir os objetivos organizacionais, é preciso considerar “a lógica individualista” colocada por Dubar (1998, 1999) e Deleuz (1996), que parece trazer uma perspectiva mais política, na medida em que a gestão de competências pode se transformar, em algum nível do processo, numa estratégia de poder e mesmo de barganha entre sujeitos com relações hierárquicas diferentes e não no coletivo. É preciso levar em conta o desempenho do trabalhador nas práticas coletivas, que também são formas de ampliar competências. Consideramos que a gestão de desempenho baseada em competências dos servidores técnico-administrativos da Universidade de Brasília pode reorientar as ações de capacitação profissional trazendo para a formação pessoal dos servidores a ampliação de competências profissionais e políticas, tanto individuais como coletivas, além de melhorias salariais.

Categoria 3: Lacunas gerenciais para a gestão universitária.

A gestão institucional de uma universidade sofre influências internas e externas. Conforme foi tratado no segundo capítulo deste estudo, nem sempre as universidades estão preparadas para responder a essa dinâmica. Se as influências externas advindas das mudanças sociais, políticas e tecnologias impactam a gestão institucional, internamente esses impactos

muitas vezes sugerem a necessidade de reorientação de estratégias para responder a essas mudanças e alcançar seus objetivos. Em se tratando da gestão dos recursos humanos, para dar conta de uma instituição com as singularidades de uma universidade, a cada dia se torna mais premente a atuação de servidores e gestores com visão sistêmica, menos burocrática e mais referenciada com esses cenários. Esse é um desafio que não se esgota e as lacunas de capacitação profissional dos trabalhadores são demandas sempre presentes na instituição, para que a gestão universitária possa buscar de forma constante, a excelência do que oferece á sociedade.

A insuficiência de um quadro de servidores técnicos com perfil gerencial para assumir posições estratégicas e para dar conta de uma nova gestão universitária foi um dos principais pontos ressaltados para a criação do curso de Gestão Universitária. Essa lacuna já havia sido identificada em 1998 conforme foi resgatado em documento pelo diretor da FACE-UnB no período 2001-2004: *ao liderar o processo de planejamento institucional da UnB, identifiquei que um dos maiores e mais graves problemas enfrentados pela instituição era a inexistência de um quadro de pessoal técnico-administrativo cuja qualificação (...) viabilizasse o processo de desenvolvimento institucional definido pela comunidade universitária em seus colegiados superiores* (MARCELINO, 2011, p. 15) Essa percepção traduzia uma conjuntura externa que impactava políticas institucionais internas: *verificava-se, naquela ocasião, que a UnB era um sujeito passivo das sequelas da (inexistente) política federal de recursos humanos (...). Até aquele momento, a universidade não havia promovido nenhuma iniciativa destinada à formação ou à atualização de seus servidores de nível superior* (2011, p. 15).

Percebemos que essas lacunas são as mesmas identificadas nos normativos federais ao priorizarem ações de capacitação para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores, conforme já sinalizado. A gênese do curso se dá, assim, a partir da demanda da Secretaria de Recursos Humanos: *naquela ocasião, a faculdade foi mais uma vez convidada pela Secretaria de Recursos Humanos a oferecer um curso de pós-graduação para atender à urgente demanda por qualificação apresentada por servidores e por gestores de unidades acadêmicas preocupados em construir bases que apoiassem o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da universidade* (MARCELINO, 2011, p. 16).

Como estratégia para corrigir a demanda por ações voltadas para o desenvolvimento gerencial de seus técnico-administrativos, a Secretaria de Planejamento (SPL-UnB), a Secretaria de Recursos Humanos (SRH-UnB) e o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA)

da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da UnB (FACE-UnB), implementaram o curso de especialização cuja nomenclatura inicial era Desenvolvimento Gerencial com a primeira turma iniciando em 2005: *Em 2005 (...) resgatou a proposta de oferta de um curso voltado à formação de gestores (...) para atender à urgente demanda por qualificação apresentada por servidores e por gestores de unidades acadêmicas, preocupados em construir bases que apoiassem o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da universidade* (2011, p. 16).

Os documentos indicaram que, desde sua origem, o projeto do curso de Gestão Universitária traz o pressuposto de que sua oferta traduz uma perspectiva de inovação da gestão universitária, tanto na sua realização a partir de parceria entre unidades acadêmicas e administrativas, quanto da qualificação dos servidores de nível superior e de gestores. Nesse sentido, o curso é considerado pelos seus articuladores como uma experiência cujas características são vistas como *uma das mais promissoras já desenvolvidas por uma Instituição Federal de Ensino Superior por sua natureza multidisciplinar e propostas de soluções para os problemas universitários* (2011, p. 17).

A justificativa para a criação da sétima turma do curso partiu da constatação da falta de gestores preparados para a gestão universitária feita basicamente por professores universitários ou representantes do corpo técnico, com pouca ou nenhuma experiência administrativa. Na prática, esta situação demonstrava que a Universidade de Brasília não pensava a gestão de pessoas como estratégia institucional o que trazia problemas administrativos ligados à carência sobre gestão universitária. O curso foi uma das principais ações previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2006, como preparação dos servidores para a gestão institucional. Foi realçada a sua importância estratégica para a formação de servidores, a fim de torná-los protagonistas da gestão universitária, com o objetivo de fazer da UnB uma instituição com padrão de gestão pública moderna. A trajetória profissional do corpo técnico, sem uma experiência administrativa mais robusta e carente de competências gerenciais, continuou a ser a justificativa principal para a realização das turmas subsequentes àquela de 2005. Mantido esse cenário, a perspectiva do curso, conforme se extraiu do Relatório de Pesquisa realizado pela DCADE/DGP, era a de que ele trouxesse benefícios para os servidores com nível superior e aos futuros gestores e administradores universitários na condução dos destinos das IES.

Reconhecida a necessidade de pensar o curso de Gestão Universitária como estratégia institucional, o projeto do curso apresentou enquanto objetivo para os egressos que fossem capazes de aplicar os fundamentos e princípios subjacentes à gestão e prática dos processos administrativos e distinguir as diferentes ações organizacionais para o desenvolvimento profissional e o bem-estar no trabalho. Todos estes elementos convergiram para suprir as lacunas de servidores com perfis gerenciais, que em suas práticas, atendessem à Universidade na sua missão, na sua visão, nos desafios estratégicos e foco de atuação. O curso alinou-se, assim, aqueles pressupostos oriundos da gestão baseada em competência, na medida em que sua oferta buscou atender ao diagnóstico de carência de competências gerenciais para a gestão universitária.

4.1.2 Da análise das entrevistas

As 5 categorias a seguir, refletem as inferências extraídas das entrevistas. Cada categoria está caracterizada com trechos das falas retiradas das entrevistas realizadas com as gestoras.

- » **Categoria 4: Capacitação profissional: institucionalização da prática como política**
- » **Categoria 5: Estratégia institucional**
- » **Categoria 6: Expectativa profissional**
- » **Categoria 7: Impactos do curso no desempenho dos egressos**
- » **Categoria 8: Flexibilização da jornada de trabalho**
- » **Categoria 9: Memória institucional**

Como resultado das entrevistas individuais com as gestoras da área de gestão de pessoas da Universidade de Brasília, em funções de diretora e coordenadoras, foi possível destacar as categorias que são comentadas a seguir. A oitava e a nona categorias trouxeram elementos mais distanciados do objetivo específico que estamos analisando neste tópico (identificar a existência de uma política de capacitação na Universidade de Brasília), mas que se relacionam em alguma medida, com o segundo e terceiro objetivos específicos da pesquisa.

Categoria 4: Capacitação profissional: institucionalização da prática como política.

Os termos “prática”, “institucionalização” e “política” emergiram das falas das gestoras para dar sustentação às suas percepções sobre a existência de uma política de capacitação na UnB. Percebemos interpretações diferenciadas quando comparadas na perspectiva da hierarquia profissional das gestoras entrevistadas. Assim, enquanto que para a diretora já existe uma política de capacitação:

*(...) ainda que não fechado em um documento formal, eu diria que **há muito tempo se tem uma política de capacitação na Universidade de Brasília**. Ela já é orientada. Ele já tem uma **orientação institucional**.*

*Há uma institucionalização na medida em que você tem um programa de capacitação. (...) ou ainda que (...) eu acredito que institucionalmente, desde o momento em que se teve um programa, lá, antigo, chamado Procap, ali já era a **institucionalização da capacitação**, ainda que você não tenha uma política escrita, mas **já havia práticas**, já havia **rotinas**.*

Para a gestora, a prática é o que sustenta as ações de capacitação profissional:

***Existe a prática institucional** (...). Então, o que a gente tem é a **prática de como fazer a gestão de capacitação**. Ou ainda:*

*(...) Ainda está faltando uma **política institucionalizada**.*

A gestão da capacitação profissional na UnB hoje segue as diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e as orientações dos normativos federais. Esse entendimento é revelado pela fala da gestora:

(...) hoje a gente tem uma política que seria o conjunto de diretrizes que regem a forma como a gente faz esta capacitação.

Os documentos oficiais fazem referência a uma “política de pessoal” e a “política de capacitação” como parte das estratégias do planejamento institucional para a gestão de pessoas, conforme está posto no Relatório de Autoavaliação Institucional da UnB. Porém, percepções das gestoras entrevistadas sobre a inexistência e estruturação de uma política de capacitação, são realçadas nas falas a seguir:

(...) ela ainda não está colocada no papel nem submetida ao conselho superior, ainda está em fase de conclusão, de escrever mesmo o texto.

(...) a gente ainda não escreveu essa política.

(...) estamos trabalhando ainda na política de capacitação, escrevendo um texto de política de capacitação (...) está bem avançado porque nós passamos o ano de 2012 elaborando.

A gente está inclusive desenvolvendo um texto prá ser aprovado pelo Conselho de Administração nessa nova gestão (...).

Os programas de capacitação profissional ofertados têm permitido, até aqui, o atendimento às demandas. A prática tem propiciado o atendimento aos normativos federais e as diretrizes ali demandadas para garantir *o aprimoramento do processo de trabalho, transformando-o em conhecimento coletivo e de domínio público e a construção coletiva de soluções para as questões institucionais*, conforme está posto no Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2006). Novas perspectivas são trazidas pelo Programa de Gestão de Desempenho por Competência dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Fundação Universidade de Brasília regulamentado em 2012.

A partir de sua sistematização, ainda em andamento, o Programa de Gestão de Desempenho tem, nas funções desempenhadas no trabalho e nos objetivos da instituição, os referenciais para o desenvolvimento dos servidores. A não sistematização do Programa tem reflexo no mapeamento e adequação das competências e no desenvolvimento profissional sistemático. Essas dificuldades institucionais são percebidas nas narrativas das gestoras da área, assim como a impotência com relação à realização e desenvolvimento do próprio trabalho:

(...) desde 2010 que se está tentando implantar a avaliação.

(...) sem sistema é impossível aplicar. Nós preparamos um programa (...) foi aprovado (...) de qualquer maneira vamos ter que apresentar agora para a nova gestão e depois encaminhar ao Conselho, pode ser que demore muito tempo para aprovar e nisso a gente fica com essas lacunas, pessoas precisam ser capacitadas (...) precisam ser adaptadas ao setor (...) sem essa regulamentação institucional eu não tenho argumento (...) eu estou em uma ilha, eu e minha equipe.

(...) a gente tá na pendência e quer voltar esse ano já com o planejamento para mapear as competências específicas que é um processo maior, mais longo, mais demorado, mas esse mapeamento tem servido e orientado à criação de capacitação que a gente tem que ofertar.

Assim, as demandas que surgem são atendidas aleatoriamente como demandas da instituição e dos servidores ignorando que estas abordagens devem estar integradas em benefício do contexto e não de forma separada, conforme se percebe nas falas a seguir:

“(...) É um pouco dos dois (...) a instituição acaba fazendo uma certa demanda, né (...) como a gente não tem mapeado, a gente não pode quando recebe uma demanda, negar pontualmente”.

“(...) As duas coisas (...) através desses editais (...) perguntou aos setores qual sua necessidade de capacitação ou a necessidade de seus servidores subordinados (...)”.

Categoria 5: Estratégia institucional.

A aprendizagem no trabalho já não se configura apenas como decisão pessoal, ela transformou-se em estratégia intencional e formalmente elaborada pelas organizações para atender seus objetivos estratégicos (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 178). A oferta do curso de Gestão Universitária, ainda que ligada a demanda inicial dos servidores técnico-administrativos por uma formação com competências gerenciais, transformou-se em uma ação estratégica para preparar os servidores para a gestão institucional (PDI, UnB, 2006). Atende ao Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento que tem a gestão como linha de desenvolvimento para a *“preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção”* (BRASIL, 2006).

A perspectiva do curso, enquanto experiência de natureza multidisciplinar que propõe soluções para os problemas universitários, conforme depreende-se dos documentos, fica comprometida, na medida em que as observações dos egressos mencionadas na fala da gestora sinaliza outra realidade:

(...) como é gestão universitária eles entendem que é muito amplo e que envolve muitas questões da universidade que é uma coisa que falta no curso, né, questões da própria

universidade, questões da universidade em geral, né. Tem uma matéria que fala sobre educação e sobre universidade, mas precisaria ter mais do que é a universidade.

A perspectiva multidisciplinar esbarra em outros contornos que são evidenciados nas falas a seguir da gestora, que também foi aluna. Nelas são explicitados aspectos que envolvem: a estratégia institucional do curso, no que ele oferta em suas disciplinas, a influência do curso no comportamento de egresso, e mesmo, a utilização do curso como justificativa para afastamento do trabalho:

(...) faltou muito a parte de direito que você usa diariamente, estando em uma instituição pública, a parte de redação oficial (...). A parte de administração, de recursos humanos, de gestão de pessoas, ótimo, tudo muito bem desenvolvido, aprendi muito. (...) Agora a outra parte que é de um gestor público, porque a parte de gestão de pessoas é de qualquer gestor, privado ou público, né, a parte de gestão pública deixa a desejar.

(...) eu tenho uma servidora que já foi da turma de gestão universitária. Eu identifico no comportamento dela grandes diferenças (...) acho que o planejamento do curso influencia muito (...).

(...) Qual é a intenção dele em ir para o curso: ele vai lá passar a hora dele, sair um pouco do trabalho, garantir a progressão, ou ele vai lá prá aprender. E quando vai lá prá aprender, aprende né. Realmente volta com uma mudança de comportamento (...).

De alguma forma, a percepção do curso pela gestora, ainda que referenciada pela perspectiva de experiências particulares, seja como egressa, seja como gestora, também reflete a percepção dos egressos:

(...) ele tem um foco, né, que eu entendo do curso é um foco de gestão pública, no caso de uma universidade, que difere um pouco dos outros, né, mas aí não tem como eu separar minha visão de egressa da de gestor. Como participante do curso e como observadora até de mim mesma, né, do que o curso me ajudou a ver, prá eu trabalhar hoje eu acho que ainda falta muita coisa.

(...) ele não tem esse foco gerencial, (...) o que seria necessário, já que é gestão universitária. (...) você vê uma diferença muito grande entre o conteúdo de um curso como formação gerencial e um curso de gestão universitária.

(...) eu não sei se seria robusto, né. Ele é uma especialização, né. A gente tentou aproximar o máximo possível o que é a Universidade, o que é a gestão (...) o que era a missão, o que era a visão da universidade, quais eram as metas. (...) Então a gente tentou aproximar o máximo possível do que era o problema da universidade, gerenciar a universidade, qual é o desafio que tem, a gente tentou trabalhar nessa linha. A gente tentou aproximar esses conteúdos da realidade da universidade.

A literatura tem indicado que os ajustes entre objetivos das ações de treinamento e sua aplicabilidade têm sido um dos pontos que justificam a grande demanda por avaliações. Neste contexto, a *generalização* e a *transferência de treinamento*, enquanto efeitos de treinamento que definem como são utilizados no trabalho os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas e retidas durante os eventos de TD&E (ABBAD *et al.*, 2012), são processos que devem ser levados em consideração quando do delineamento de soluções de aprendizagem para a capacitação profissional. A preocupação dos estudiosos quanto à importância do planejamento, que leva à aprendizagem em TD&E, e à forma superficial com que as necessidades de treinamento e objetivos instrucionais são realizadas (ABBAD *et al.*, 2006), é evidenciada de certa maneira, na fala da gestora a seguir:

Às vezes a pessoa, mesmo conhecendo a política teórica, ela tem outra visão, agora para mim, como gestora hoje, (...) eu tento balizar isso para sempre, é que a gente tem que tentar estudar todas as teorias e decidir qual a gente quer, (...) qual espaço você está pisando.

Categoria 6: Expectativa profissional.

A motivação que parece dar maior significado aos egressos de cursos de capacitação profissional na UnB, na percepção das entrevistadas, está vinculada ao retorno financeiro trazido enquanto incentivo à qualificação e à progressão por capacitação. A demanda de servidores em condições de progressão, a partir do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em

Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e o impacto de um curso *lato sensu* no percentual salarial mudaram esse cenário. Isto fica claro na verbalização da gestora durante entrevista: *as ações de capacitação fazem com que os sujeitos se movimentem na carreira, que ele caminhe prá frente nos níveis, consiga a progressão por capacitação* e também pelos dados do Relatório de Autoavaliação de 2012 sobre o percentual acentuado de especialistas que solicitaram concessão de incentivo à qualificação.

Ainda que o cenário pareça indicar um provável esgotamento da demanda pelo curso de Gestão Universitária em detrimento de outras expectativas de formação, conforme sinalizado durante entrevista, há que se considerar aspectos não sinalizados pelas gestoras tais como a motivação em função da valorização do curso realizado após o retorno ao trabalho, o quantitativo de servidores em condições de realizar o curso de especialização e que não o fizeram por motivos ainda não detectados pela área de gestão de pessoas, tais como, liberação da chefia em termos de horário:

(...) a maior parte das pessoas que estão fazendo gestão universitária nos últimos três anos são recém-chegados (...) todo mundo já participou.

(...) a gente não sabe se nesse momento está esgotada essa demanda (...) ou se o foco das pessoas já é o mestrado porque tem havido uma cobrança muito grande agora pela qualificação do mestrado.

A estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) trouxe a expectativa de melhoria salarial ao instituir o incentivo à qualificação àquele servidor com educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, bem como a mudança de posição na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimentos em decorrência da capacitação profissional.

As falas a seguir, confirmam tais pressupostos:

(...) 30% das pessoas que fazem o curso é que tem o objetivo somente salarial, outros colocam a oportunidade de fazer um curso na UnB, quem não se formou aqui ter a oportunidade de fazer um curso na UnB (...).

(...) Infelizmente o que a gente ouviu das próprias pessoas foi: “eu estou aqui pela minha progressão, porque eu preciso desse 27,5%. É lamentável (...) e eu ouvi isso até com alguma

agressividade por parte de alguns: “(...) realmente o meu interesse é pela progressão, é por isso que eu estou aqui”.

(...) eu acho que hoje se dá mais em busca do financeiro, ainda. (...) às vezes a gente recebe certas propostas e a gente vê que a pessoa não está levando muito em conta a qualidade ou o conteúdo daquele curso, né. Está querendo mais só o reconhecimento, o retorno financeiro.

(...) a gente percebe que o servidor prefere pagar uma especialização aí fora com uma qualidade muito inferior, em menos tempo e que vai dar o mesmo certificado e o mesmo aumento salarial.

Porém, a demanda de servidores em condições de progressão por capacitação a partir do PCCTAE e o impacto de um curso *lato sensu* no percentual salarial mudou esse cenário. Isto fica claro na verbalização da gestora durante entrevista:

(...) as ações de capacitação fazem com que os sujeitos se movimentem na carreira, que ele caminhe prá frente nos níveis, consiga a progressão por capacitação.

Ainda que a motivação apareça vinculada à progressão funcional, justificada pela busca de melhoria salarial, por outro lado também é possível perceber outras condições que identificam o envolvimento dos servidores.

(...) outros colocam a oportunidade de fazer um curso na UnB, né, quem não se formou aqui ter a oportunidade de fazer um curso na UnB, uma especialização, que como é gestão universitária eles entendem que (...) envolve muitas questões da universidade.

(...) e ao longo do curso eu vi uma transformação dessas pessoas, da perspectiva, da visão de universidade.

Se de um lado o aumento do grau de escolaridade dos servidores da UnB foi impactado pelo incentivo à qualificação profissional a partir do PCCTAE, de outro não deixa de criar algumas oportunidades para que ascendam às funções que requerem competências mais gerenciais. Essa oportunidade parece fazer parte das orientações da área de gestão de pessoas:

(...) a gente precisa oportunizar e empoderar exatamente esse servidor que está aqui, está se capacitando, está fazendo a especialização (...) eu tenho visto diariamente servidores do quadro assumindo coordenadorias que não estavam atendidas por servidores do quadro.

Essa qualificação, no entanto, não tem significado necessariamente, a disposição do servidor capacitado em contribuir com os objetivos da instituição. Os impactos que se espera de

curso como o de Gestão Universitária podem ficar restritos apenas à mobilidade na matriz dos padrões de vencimentos dos egressos. A narrativa abaixo confirma tal disposição:

(...) eu passei o ano de 2012 com problemas para preencher uma vaga de coordenação. Eu acho que eu falei com quatro ou cinco pessoas e todas tinham ou especialização ou mestrado e a resposta foi “não tenho interesse agora”. (...) Então é incompreensível. Ao mesmo tempo em que você tem aqui dentro uma oferta, um contingente que pode atuar nisso, eu não sei, eu não saberia te dizer a razão, não sei se são às seis horas, eu não sei o que é que levou algumas pessoas a optarem mais por talvez a qualidade de vida, talvez o valor da FG que não é atrativa. Não sei, pode ter alguma relação com isso, mas não sei se essa seria a razão.

Categoria 7: Impactos do curso no desempenho dos egressos.

A grande demanda por avaliação de TD&E nas organizações tem como motivação, além de certificar-se da efetividade das ações, a mensuração dos efeitos imediatos e de longo prazo dessas ações no desempenho dos egressos. De todo modo o que se espera é que esse efeito seja duradouro e que melhore o nível de desempenho competente da pessoa treinada. Muitos fatores, porém, envolvem esse processo. São as condições internas relacionadas às características dos aprendizes, incluindo a motivação para aprender ou o esforço e persistência antes, durante e após o treinamento. A motivação para aplicar ou transferir o que foi aprendido. As condições externas relativas ao planejamento instrucional que são necessárias à aprendizagem, à transferência, ao ambiente, ao contexto e ao suporte institucional. Todos esses elementos facilitam a aprendizagem individual mostrando que “os efeitos do treinamento no desempenho e nas atitudes dos participantes dependem fortemente de um ambiente organizacional propício ao uso das novas habilidades” (BORGES-ANDRADE, ABBAD; MOURÃO, 2012, p. 28). Esse suporte por parte da organização na perspectiva dos pares e chefias está sinalizado na fala da gestora:

Pelo menos, que eu percebo, muito de um servidor para outro, ou seja, depende da motivação dele, entendeu (...) não sei se é uma questão de incentivo institucional ou de uma valorização institucional. (...) essa estrutura influencia na motivação do servidor, ele vai para o curso, (...) tem uma mudança de comportamento, outros, não.

Além desses fatores, outros se sobressaem para facilitar o desempenho dos egressos como o incentivo, a valorização, a postura das chefias e dos pares, conforme registrado na fala da gestora, a seguir:

(...) eu acho que isso tudo depende mais do gestor, da chefia. Eu acho que é papel da chefia de um setor é distribuir as funções e aproveita o máximo da sua capacitação.

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) traz variáveis do subcomponente *suporte* que interpretam as informações obtidas para subsidiar a tomadas de decisões sobre eventos e programas. Entre essas variáveis temos a *“receptividade de colegas a sugestões vindas dos participantes de eventos de TD&E, relativas a competências neles adquiridas; incitação à aprendizagem e sua transferência para o trabalho, dada pelo grupo social na organização e ações e atitudes dos supervisores imediatos, no que se refere às atividades de ensino, aos resultados de aprendizagem e à sua transferência”* (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 352) que se aproximam do que foi relatado pela gestora.

Esses são antecedentes que agregam valor ao desempenho dos egressos de ações de capacitação e traz a discussão de Kilimnik e Sant’Anna (2006, p. 84) sobre *“até que ponto a demanda por profissionais dotados de competências cada vez mais complexas e sofisticadas tem sido acompanhada por uma modernidade organizacional que favoreça o desenvolvimento e a aplicação das novas competências requeridas”* Os egressos do curso de Gestão Universitária parecem encontrar uma realidade institucional que não favorece e não dá as condições para que possam exercer e colocar em prática suas novas competências. Essa realidade é confirmada na fala a seguir:

(...) Acho que depende do setor, né, dependendo das chefias, dependendo dos colegas, hoje a gente está tentando melhorar essa comunicação (...). Esse diálogo não está muito bom ainda. (...) o servidor antigo meio que manipula, que toma conta da informação (...) mas eu acho que isso tudo depende mais do gestor, da chefia. (...) é papel da chefia de um setor distribuir as funções e aproveitar o máximo de sua capacitação.

Categoria 8: Flexibilização da jornada de trabalho

Esta categoria foi criada a partir do roteiro de perguntas dirigidas às gestoras na tentativa de vislumbrar algum impacto da flexibilização da jornada de trabalho no comportamento dos

servidores quanto à participação nas ações de capacitação profissional. A assinatura da Resolução da Reitoria n. 021/2012, em 13/3/2013, a partir da Resolução n. 07/2011 do Conselho de Administração que autorizou e regulamentou a flexibilização da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação da UnB, deu início ao seu processo de flexibilização da jornada de trabalho. Atualmente, o processo está em nova rodada de discussão nas Comissões de Implementação e Avaliação da Flexibilização da Jornada de Trabalho, amparada por nova Resolução n. 050/2013 do Conselho de Administração, que regulamenta o processo de implementação e avaliação da flexibilização da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação da UnB.

O processo, por ser recente e ainda em fase de discussão no âmbito da instituição, não tem subsídios para análise pela área de gestão de pessoas. É possível que a flexibilização, sendo habilitada em toda a UnB ou parte dela, venha a ser tema de pesquisas dos egressos de cursos como o de Gestão Universitária ou de dissertações de mestrado profissional, uma vez que esse modelo traz outros impactos como, por exemplo, a movimentação entre os servidores para aqueles setores que tenham flexibilizado a jornada de trabalho.

Do que nos foi relatado pelas gestoras durante entrevista é apresentado a seguir:

(...) eu não posso fazer essa relação, de que a flexibilização diminuiu o interesse. Creio que não. Lembro que nas lutas no CAD um dos argumentos é que as pessoas teriam mais tempo para estudar, para melhorar a qualidade de vida. (...) A comunidade da UnB quer que a gente oferte ações, faz demandas, então eu diria que talvez não exista esta relação de a flexibilização ter impacto negativamente a procura, pelo contrário, talvez tenha aumentado a procura, a pressão para que a gente continue ampliando nossas ações.

(...) eu acredito que não diminua, provavelmente aumenta. Não sei te dizer (...). Não fica na mesma porque muitas pessoas usam o outro horário para fazer a capacitação. Mas também outros não querem porque estão desmotivados com a própria instituição.

De qualquer forma, situações pontuais já são relatadas e demonstram que tipo de reações os servidores podem ter por conta da flexibilização, conforme a fala a seguir:

(...) nós chamamos todos eles prá deixar bem claro como funciona o processo, prá eles serem ouvidos. Teve servidor que falou prá mim: “ah, não vou”. “Mas não é no horário oposto

ao seu trabalho”? “É, mas não vou não. Eu não tenho que trabalhar em outro horário. Nesse horário eu não quero, quero fazer minhas coisas, não quero fazer nada da instituição”.

A percepção da gestora passa também pelo comprometimento com a instituição e com a participação nas ações para melhorar a qualidade da sua formação:

Pode flexibilizar a carga horária ou não, ele não quer, quer ir embora. (...) não participa de ações cem por cento (...) ele não vai lá aprender. Se todos tem comprometimento com a instituição, vamos nos formar. Aí então esse número seria muito, muito maior com a flexibilização porque realmente ela possibilita, abre uma janela enorme. (...) é perfeitamente possível você fazer um cursos de línguas segunda e quarta.

A flexibilização foi tema de dissertação de mestrado profissional de servidora técnica-administrativa da UnB, no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE), e cujo título foi “Flexibilização da jornada de trabalho em uma instituição federal de ensino superior: análise da percepção de diferentes atores envolvidos no processo”. Do diagnóstico acerca da implementação da flexibilização, na forma de redução de jornada de trabalho na UnB, aquela pesquisa concluiu que: “várias dificuldades têm que ser superadas para que o processo se torne efetivo. Entre elas merece destaque a necessidade de se convencer os diversos atores da comunidade acadêmica sobre a importância, os motivos e as consequências da implantação dessa iniciativa para a Universidade. Outro fator que merece ser ressaltado é a dificuldade de se implementar um projeto de alteração de jornada de trabalho, em uma instituição pública, constituída por um ambiente complexo como é o de uma universidade, em um contexto onde não existem outras experiências para auxiliar na condução desse processo. Além dessas dificuldades (...) um fator muito importante nesse contexto de flexibilização é a disposição da Administração Superior da Universidade em levar adiante esse projeto, defendendo sua necessidade e os benefícios advindos da sua implantação, junto à comunidade acadêmica, aos órgãos de controle internos e externos, bem como junto à sociedade em geral” (COLNAGO, 2012, p. 121).

Categoria 9: A memória institucional.

Diferentemente daquelas categorias diretamente vinculadas ao processo de capacitação profissional, a presente categoria indica um elemento representativo da percepção de uma das gestoras entrevistadas sobre a memória institucional.

A memória institucional raramente está sistematizada para acesso pelas instâncias decisórias nas universidades federais brasileiras porque não é percebida como informação estratégica para o desenvolvimento das atividades de planejamento e gestão. Importa apenas aquela informação operacional que faz parte da dinâmica e do fluxo processual cotidiano (MATOS, 2004). É a falta desse canal sistemático de acesso à memória institucional dos programas e ações de capacitação profissional na Universidade de Brasília que produziu a inquietação da gestora com a memória do que tem sido feito até aqui na área:

Acaba se perdendo um pouco isso. (...) começou-se a ter essa diferenciação um pouco, o que é natural enquanto você não tem isso no papel para que futuramente não haja uma modificação. (...) daqui a pouco, a gente se sente perdida de novo. (...) então eu até tento normalmente quando eu posso resgatar essa memória, mas como não está escrito, se um dia acontecer alguma coisa, eu não tiver mais aqui, né, a gente ter uma pessoa para resgatar isso.

Ou ainda a falta de competência e regras para gerir os documentos:

Eu acho que deveria ser feito um livrinho para orientações de arquivo, que acaba que cada área arquiva de uma maneira. Tem gente que sabe arquivar, tem gente que não sabe, então isso é um problema. Hoje o que a gente tem é o Cedoc que dá orientações quando se busca. Não estou querendo dar trabalho prá eles, mas é uma necessidade como gestora (...) a gente acabou fazendo um projeto aqui prá saber gerir os documentos, prá todo mundo gerir igual (...). O problema é que aqui não tem regras claras, cada um joga de um jeito, entendeu.

A legítima preocupação da gestora é um indicativo da falta de garantia de que se possa resgatar a memória dos dados que vão sendo construídos na Universidade de Brasília.

As informações derivadas dos documentos, das entrevistas realizadas e da literatura revisada nos permitiram tecer as considerações a seguir em relação ao primeiro dos objetivos específicos da pesquisa. Estas considerações tiveram também como referência os conceitos de

política, decisão política e de *políticas públicas* já tratados no Capítulo 1 e que foram retomados aqui para identificação e análise da política de capacitação profissional da UnB.

O Relatório de Autoavaliação Institucional da UnB (UnB, 2012), explicitou enquanto “políticas de pessoal”, as diretrizes institucionais referentes aos planos de carreiras do corpo docente e técnico-administrativos, programas de desenvolvimento profissional, progressão funcional, capacitação, aperfeiçoamento, avaliação de desempenho, qualidade de vida e suas condições de trabalho. O mesmo documento menciona “a política de capacitação da UnB” que promoveu o acesso à educação formal e à qualificação do corpo de servidores técnico-administrativos.

Por sua vez, a análise das entrevistas sinalizou o que parecia divergência entre as gestoras quanto às características da gestão da capacitação profissional: políticas de capacitação profissional ou práticas institucionalizadas. Diante dessas informações, buscamos entender os sentidos dos termos: “política de pessoal”, “política de capacitação” e “prática institucionalizada” e como a “decisão política” de alguma forma, ajuda nesse entendimento. Este esclarecimento é importante na medida em que os gestores da área devem ter claro de onde falam e porque falam para a correta interpretação da gestão institucional.

Do que foi observado na entrevista existe uma política de capacitação na medida em que suas rotinas, práticas e critérios estão institucionalizados, regulamentados. Temos aqui a política configurada pela gestão das diretrizes, procedimentos e rotinas institucionalizadas o que se aproxima do entendimento trazido pelo Relatório de Autoavaliação Institucional na perspectiva da política de pessoal e da política de capacitação. Também se aproxima do *modelo organizacional* para a *decisão política*, em que as organizações operam segundo procedimentos padronizados para o cumprimento dos seus objetivos e a realização da sua missão. Ademais, ainda que a fala da gestora pareça identificar a existência da “prática institucionalizada” e não da política de capacitação profissional, essa prática está vinculada ao mesmo contexto da gestão de rotinas, práticas e critérios.

Dos termos trazidos pelos documentos e pelas entrevistas, há que se perguntar como é orientada a capacitação profissional no âmbito da UnB: *pela política de capacitação profissional ou a prática institucionalizada*. Entendemos que o que foi denominado de “política de pessoal”, “política de capacitação profissional” e mesmo de “práticas institucionalizadas”, são termos que indicam aqueles eixos estratégicos - gestão de pessoal, gestão da capacitação profissional - que

formam a política de gestão de pessoas da UnB, assim como a gestão de desempenho e a flexibilização da jornada de trabalho também são eixos que fazem parte dessa estratégia.

Temos então, que a lógica da gestão é ou deveria ser configurada como processo político dialógico que, realizado no interior das organizações, promoveria, a partir das discussões, decisões e ações articuladas, a orientação para a construção de novas realidades. Assim, a política na perspectiva do modelo organizacional, pode ser tomada como o conjunto de normas, regulamentações de uma instituição envolvendo o que é definido pela sua visão, missão e valores. *Decisão política* é entendida como “uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis”.

Nesse sentido, podemos concluir que, identifica-se uma política de capacitação profissional no âmbito da Universidade de Brasília, a partir da qual a gestão do desenvolvimento de pessoas é realizada e o curso de Gestão Universitária é parte das ações dessa política.

4.2 Da percepção das chefias imediatas sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho dos egressos (Heteroavaliação).

As tabelas a seguir (2 a 19), referem-se às respostas ao questionário de heteroavaliação utilizado na pesquisa com escalas de **discordância** (1 e 2), **concordância** (4 e 5) e **opiniões neutras** (3). Para descrição dos resultados de discordância e de concordância, as escalas 1 e 2 foram somadas, assim como as escalas 4 e 5

Tabela 2 - Resposta à afirmativa: “O (a) servidor (a) utiliza, com frequência, em seu trabalho atual, o que lhe foi ensinado no curso (1)

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	24,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	24,0
4. Concordo com a afirmativa	28,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	16,0
Total	100

Ainda que as respostas tenham indicado uma percepção com tendência a confirmação por parte das chefias imediatas quanto à frequência com que os egressos passaram a utilizar o que lhes foi ensinado no curso, há que se considerar que o percentual de concordância não foi capaz de evidenciar que este tenha sido um efeito que tenha impactado o desempenho da maioria dos egressos. Esta relatividade fica evidenciada pelos percentuais de respostas discordantes e opiniões neutras.

Tabela 3 - Resposta à afirmativa: “O (a) servidor (a) aproveita as oportunidades que tem para colocar em prática o que aprendeu no curso (2)”.

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	4,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	16,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	24,0
4. Concordo com a afirmativa	28,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	28,0
Total	100

Com um percentual de 56% para as escalas 4 e 5, as respostas das chefias imediatas sinalizaram uma tendência a considerar que o curso impactou favoravelmente o desempenho dos egressos, ao aproveitarem as oportunidades para colocar em prática, o que foi ensinado no curso, na percepção das chefias imediatas.

Tabela 4 - Resposta à afirmativa: “As habilidades que o (a) servidor (a) aprendeu no curso fizeram com que cometesse menos erros em seu trabalho em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento” (3).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	4,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	8,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	28,0
4. Concordo com a afirmativa	48,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	12,0
Total	100

O elevado percentual de concordância trazido pelas respostas nas escalas 4 e 5 (60%) demonstra consistência quando aos impactos produzidos pelo curso para o cometimento de menos erros a partir das novas habilidades aprendidas durante o curso. Chama a atenção, no entanto, o percentual de opiniões neutras (28%) quando comparado a soma das escalas 1 e 2 (12%), o que pode sinalizar que alguns gerentes (chefia imediata) ainda não tem claro o que as novas habilidades trazidas pelos egressos podem estar favorecendo o desempenho dos egressos.

Tabela 5 - Resposta à afirmativa: “O (a) servidor (a) parece recordar bem dos conteúdos ensinados no curso” (4).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	0
2. Discordo um pouco da afirmativa	4,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	36,0
4. Concordo com a afirmativa	44,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	8,0
Total	100

Nota-se que não houve nenhuma resposta ao item “discordo totalmente da afirmativa”. Ainda que o percentual de concordância trazido pelas escalas 4 e 5 (52%), para as respostas da chefia imediata, não deixem dúvidas quanto a percepção das chefias imediatas para a afirmativa, há que se considerar o alto percentual de opiniões nulas (36%) trazidas quanto a recordar bem os conteúdos ensinados no curso. Novamente aqui, pode-se inferir que a chefia imediata pode não ter os referenciais necessários para uma opinião que pudesse dar maior consistência a sua percepção sobre o desempenho do egresso quanto à afirmativa analisada.

Tabela 6 - Resposta à afirmativa: “Quando aplica o que aprendeu no curso, o (a) servidor (a) executa seu trabalho com maior rapidez” (5).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	12,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	24,9
4. Concordo com a afirmativa	48,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	8,0
Total	100

A soma das escalas 1 e 2 (20%), das opiniões nulas (24,9%) e de concordância com percentual de 56%, quando analisados de forma conjunta, novamente nos leva a inferir que, a despeito da percepção de que o curso tenha favorecido o egresso quanto ao desempenho mais ágil do servidor após o curso, sua consistência foi refreada pelos percentuais trazidos pelas opiniões nulas que podem indicar falta de referenciais sobre o desempenho do egresso, que pudessem elevar os percentuais que favoreceram a percepção das chefias imediatas.

Tabela 7 - Resposta à afirmativa: “A qualidade do trabalho do (a) servidor (a) melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso” (6).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	12,0
4. Concordo com a afirmativa	60,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	20,0
Total	100

Com percentual de 80%, as escalas de concordância para as respostas à tabela 7 indicaram uma inequívoca percepção por parte das chefias imediatas quanto ao curso ter melhorado a qualidade do trabalho dos egressos, naquelas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do

curso. Chama a atenção, que para o item “discordo totalmente da afirmativa” o percentual de respostas (8%) se mostra bastante distanciado da percepção de concordância da grande maioria dos respondentes. Este percentual de discordância total pode ser analisado na perspectiva de que pode estar havendo problemas para o desenvolvimento das atividades, no ambiente do trabalho, por parte dos egressos. Discordar totalmente de uma afirmativa sinaliza forte percepção de que os resultados esperados não estão surtindo efeitos no desempenho observável, no caso, na qualidade de trabalho nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso.

Tabela 8 - Resposta à afirmativa: “A qualidade do trabalho do (a) servidor (a) melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso” (7).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	4,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	28,0
4. Concordo com a afirmativa	52,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	8,0
Total	100

O percentual de concordância traduzidos nos 60% das escalas 4 e 5 indicaram que as chefias imediatas perceberam que houve impactos do curso no desempenho qualitativo do trabalho do servidor mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso. Esta percepção é importante ao confirmar que o conteúdo do curso parece dar as condições para que os egressos possam fazer um trabalho de qualidade também em condições diversas daquelas vistas no curso. Observamos que a percepção de melhoria quanto à *qualidade do trabalho do egresso nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso* ou naquelas *atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso* parece ter alguma vinculação com o *aproveitamento das oportunidades pelo egresso para colocar em prática o que lhes foi ensinado no curso* cuja percepção demonstra que quando o egresso aproveita as oportunidades para colocar em prática o que foi ensinado, a qualidade do seu trabalho pode melhorar tanto nas atividades diretamente relacionadas ou não ao conteúdo das disciplinas do curso.

Tabela 9 - Resposta à afirmativa: “A participação do (a) servidor (a) no curso aumentou sua motivação para o trabalho” (8).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	4,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	8,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	28,0
4. Concordo com a afirmativa	48,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	12,0
Total	100

O nível de concordância em 60% indicou que as chefias imediatas perceberam aumento da motivação do egresso para o trabalho após a participação no curso. A motivação é um dos efeitos indiretos agregados ao desempenho dos egressos de treinamento. Assim como a motivação para o treinamento tem se mostrado como preditora de aprendizagem e transferência, diferentes variáveis podem impactar a motivação para o desempenho do trabalho a partir da participação em treinamentos. Em pesquisas anteriores, o conteúdo dos itens da tabela 9 (motivação) e da tabela 10 (autoconfiança) se apresentou como similares por se tratarem de conceitos atitudinais. A noção de motivação e autoconfiança, para os respondentes parece ser convergentes e sua sobreposição conceitual pode afetar as respostas.

Tabela 10 - Resposta à afirmativa: “Depois do curso, esse (a) servidor (a) tem se mostrado mais autoconfiante. Ele (a) agora parece mais confiante em sua própria capacidade de executar as tarefas com sucesso” (9).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	4,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	16,0
4. Concordo com a afirmativa	56,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	16,0
Total	100

O alto percentual de concordância das respostas (72%) revelou que as chefias imediatas perceberam um inequívoco aumento da autoconfiança dos egressos após a realização do curso. Esta percepção é coerente com a tabela 9 na medida em que a autoconfiança pode motivar o servidor para o trabalho. Por outro lado, a autoconfiança sobre a própria capacidade de executar seu trabalho com sucesso, não parece ter impactado a frequência com que o egresso utiliza o que lhe foi ensinado já que ali não se percebeu impactos que pudessem ter caracterizado melhoria no desempenho.

Tabela 11 - Respostas às afirmativas: “Este (a) servidor (a) tem feito sugestões de mudanças nas rotinas de trabalho com mais frequência, desde que retornou do curso” (10).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	24,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	20,0
4. Concordo com a afirmativa	24,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	24,0
Total	100

As respostas aqui **não atingiram um percentual de concordância** (48%) que evidenciasse que o curso impactado o desempenho do trabalho dos egressos quanto a sua capacidade de fazer sugestões de mudança no trabalho, após a realização do curso. Comparados os percentuais trazidos pela soma das escalas 1, 2 (32%), pelo item 3 (20%) e a soma das escalas 4 e 5, estes demonstraram relativo equilíbrio de percepção entre os respondentes.

Tabela 12 - Resposta à afirmativa: “O curso tornou o (a) servidor (a) mais receptivo a mudanças no trabalho” (11).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	44,0
4. Concordo com a afirmativa	36,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	12,0
Total	100

Chama a atenção aqui, o percentual de opiniões neutras (44%) das chefias imediatas quanto aos egressos estarem mais receptivo às mudanças no trabalho. Percebe-se certa incoerência quando comparadas as tabelas 10 e 12. O efeito traduzido pela autoconfiança dos egressos parece não ter impactado a receptividade destes as mudanças nos trabalho. Por outro lado, o curso não ter feito o egresso propor mais mudanças nas rotinas de trabalho ou ter mais receptividade a mudanças no trabalho parecem evidenciar que as chefias imediatas interpretam a proposição de mudanças e a receptividade a mudanças como o mesmo fenômeno, o que pode interpretar o alto percentual de opiniões neutras.

Tabela 13 - Resposta à afirmativa: “O curso que este (a) servidor (a) fez beneficiou seus colegas de trabalho, que aprenderam com ele algumas novas habilidades” (12).

Escalas	Chefia imediata %
1. Discordo totalmente da afirmativa	8,0
2. Discordo um pouco da afirmativa	8,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	36,0
4. Concordo com a afirmativa	44,0
5. Concordo totalmente com a afirmativa	4,0
Total	100

Ainda que o percentual de concordância (48%) seja maior que o de discordância (16%), ele não confirma que impactos relativos a novas habilidades trazidas após o curso, tenham beneficiado os colegas de trabalho dos egressos. Os percentuais das opiniões neutras chamam a atenção e ao aproximar seus valores do percentual de concordância, podem estar sinalizando que as chefias imediatas não tiveram condições de estabelecer uma percepção menos relativizada e capaz de indicar que as novas habilidades dos egressos do curso beneficiaram os colegas.

Na tabela a seguir, visualizamos todas as respostas trazidas pelos questionários de Heteroavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho:

Tabela 14 – Heteroavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho

Descrição dos Itens (*) seguindo a mesma numeração das tabelas	DTA %	DPA %	N/N %	CA %	CTA %
2.O servidor utiliza, com frequência, em seu trabalho atual, o que foi ensinado no curso.	8,0	24,0	24,0	28,0	16,0
3.O servidor aproveita as oportunidades que tem para colocar em prática o que aprendeu no curso.	4,0	16,0	24,0	28,0	28,0
4.As habilidades que o servidor aprendeu no curso fizeram com que cometesse menos erros em seu trabalho em atividades relacionadas ao conteúdo do curso.	4,0	8,0	28,0	48,0	12,0
5.O servidor parece recordar bem dos conteúdos ensinados no curso.	0	4,0	36,0	44,0	8,0
6.Quando aplica o que aprendeu no curso, o servidor executa seu trabalho com maior rapidez.	8,0	12,0	24,9	48,0	8,0
7.A qualidade do trabalho do servidor melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso.	8,0	0	12,0	60,0	20,0
8.A qualidade do trabalho do servidor melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso.	8,0	4,0	28,0	52,0	8,0
9.A participação do servidor no curso aumentou sua motivação para o trabalho.	4,0	8,0	28,0	48,0	12,0
10.Depois do curso, o servidor tem se mostrado mais autoconfiante em sua própria capacidade de executar as tarefas com sucesso.	8,0	4,0	16,0	56,0	16,0
11.Este servidor tem feito sugestões de mudanças nas rotinas de trabalho com mais frequência, desde que retornou do curso.	8,0	24,0	20,0	24,0	24,0
12.O curso tornou o servidor mais receptivo a mudanças no trabalho.	8,0	0	44,0	36,0	12,0
13.O curso que este servidor fez beneficiou seus colegas de trabalho, que aprenderam com ele algumas novas habilidades.	8,0	8,0	36,0	44,0	4,0

Legenda: DTA = Discordo totalmente da Afirmativa; DPA = Discordo um pouco da afirmativa; N/N = Não concordo, nem discordo da afirmativa; CA = Concordo com a afirmativa; CTA = Concordo totalmente com a afirmativa.

A análise dos dados derivados do questionário de heteroavaliação permitiu tecer as seguintes considerações em relação ao segundo dos objetivos específicos da pesquisa:

Os dados coletados pelos questionários de heteroavaliação evidenciaram que grande parte dos respondentes concorda que o curso de Gestão Universitária impactou o desempenho dos egressos melhorando a qualidade de seu trabalho. Essa concordância ficou expressa naqueles itens referentes (1) *as oportunidades que o servidor tem aproveitado para colocar em prática o que aprendeu no curso*, (2) *cometimento de menos erros a partir das habilidades aprendidas no curso*, (3) *maior rapidez na execução do trabalho*, (4) *melhora na qualidade do trabalho* e (5) *aumento da motivação, autoconfiança do servidor*.

Ainda que a percepção das chefias imediatas tenha sinalizado que o curso modificou o modo pelo qual os egressos passaram a desempenhar suas atividades no trabalho, produzindo efeitos sobre sua qualidade, observou-se que os percentuais de opiniões neutras, em sua grande maioria, foram acima das escalas 1 (discordo totalmente da afirmativa) e 2 (discordo um pouco da afirmativa), evidenciando por parte das chefias imediatas, certa relutância por respostas discordantes na escolha de suas afirmativas e ainda que a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso não tenha sido, necessariamente, acompanhado pelas chefias imediatas.

A relatividade trazida pelas respostas neutras ficou melhor evidenciada naqueles itens em que *o curso não parece ter tornado o egresso mais receptivo e os benefícios do curso junto aos colegas de trabalho a partir das novas habilidades apresentadas pelo egresso parece ser relativo*.

Quanto à percepção das chefias imediatas de que o curso não impactou o desempenho dos egressos, esta ficou materializada naquelas afirmativas em que: *os egressos não passaram a utilizar com frequência no trabalho, o que foi ensinado no curso, a frequência com que o egresso passou a fazer sugestões de mudanças nas rotinas de trabalho, a receptividade do egresso a mudanças no trabalho e os benefícios trazidos aos colegas a partir das novas habilidades aprendidas no curso*.

Ao concluir pelos dados coletados, que **as chefias imediatas perceberam impactos que melhoraram a qualidade do desempenho no trabalho dos egressos do curso de Gestão Universitária**, é pertinente ressaltar aquelas percepções que se revelaram mais consistentes por seus percentuais relevantes (somadas as escalas 4 e 5): “a qualidade do trabalho do (a) servidor (a) melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso” (80%); “depois do curso este (a) servidor (a) tem se mostrado mais autoconfiança. Ele (ela) parece mais confiante em sua própria capacidade de executar as tarefas com sucesso” (72%); “as habilidades que o (a)

servidor (a) aprendeu no curso fizeram com que cometesse menos erros em seu trabalho, e em atividades relacionadas ao conteúdo do curso (60%); “a qualidade do trabalho do (a) servidor (a) melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso” (60%); “a participação do (a) servidor (a) no curso serviu para aumentar sua motivação para o trabalho” (60%). No que diz respeito às afirmativas onde a tendência das respostas indicou melhoria no desempenho, não houve percentuais que pudessem ser considerados relevantes.

Para o questionário de heteroavaliação, a escala “discordo totalmente da afirmativa” apresentou percentuais que oscilaram entre 4% (mais baixo) e 8 % (mais alto). Para a escala “discordo um pouco da afirmativa”, os percentuais oscilaram entre 4% (mais baixo) e 24% (mais alto).

Para a escala “não concordo, nem discordo da afirmativa”, os percentuais oscilaram entre 12% (mais baixo) e 44% (mais alto).

Para a escala “concordo com a afirmativa”, os percentuais oscilaram entre 24% (mais baixo) e 60% (mais alto). Quanto à escala “concordo totalmente com a afirmativa”, os percentuais oscilaram entre 4% (mais baixo) e 28% (mais alto).

Observa-se aqui, que o percentual mais baixo está presente na escala “discordo totalmente da afirmativa” (4%) e o mais alto, na escala “concordo com a afirmativa” (60%).

Ainda como exercício quantitativo para entender os dados encontrados, observa-se que a soma das respostas para cada um dos 12 itens, em cada uma das 5 escalas, trouxe os seguintes valores:

- » “discordo totalmente da afirmativa” = 76% da soma de respostas
- » “discordo um pouco da afirmativa” = 112% da soma de respostas
- » “não concordo, nem discordo da afirmativa” = 320,9% da soma de respostas
- » “concordo com a afirmativa” = 516% da soma das respostas
- » “concordo totalmente com a afirmativa” = 168% da soma das respostas

4.3 Da percepção dos egressos sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho (Autoavaliação).

A tabela 15, a seguir, trouxe informações a partir das quais foi possível conhecer o perfil da população investigada. As tabelas de 16 a 20 são perguntas inseridas pela pesquisadora:

Tabela 15 – Características da amostra de egressos das turmas de 2009, 2010 e 2011 do curso de Gestão Universitária.

Dados	F	%	Dados	F	%
Sexo			Área onde exerce a atividade profissional		
Feminino	41	71,9	Acadêmica	16	28,1
Masculino	16	28,1	Administrativa	41	71,9
Faixa Etária			Tempo de Serviço na UnB		
Até 30 anos	21	36,8	Até 5 anos	33	57,9
De 31 a 40 anos	14	24,6	6 a 10 anos	6	10,5
De 41 a 50 anos	12	21,1	11 a 15 anos	2	3,5
Mais de 50 anos	10	17,5	16 a 20 anos	3	5,3
			mais de 20 anos	13	22,8
Vínculo Empregatício			Maior nível de escolaridade		
Concursado	54	94,7	Graduação	2	3,5
Temporário	2	3,5	Pós-Graduação	55	96,5
Terceirizado	1	1,8			

F = frequência; % = porcentagem.

Das características evidenciadas pelos dados constatamos que a população de egressos da amostra analisada em sua maioria é do sexo feminino (71,9%); possuem pós-graduação (96,5%); são concursados (94,7%); exercem suas atividades profissionais na UnB na área administrativa (71,9%); tem até 5 anos de serviço na UnB (57,9%) e estão na faixa etária compreendida em até 30 anos (36,8%).

As respostas ao questionário de autoavaliação a partir de uma amostra com 57 egressos não é suficiente para uma generalização quanto à percepção sobre impactos do curso. A diversidade dos ambientes organizacionais e as diferentes características dos indivíduos que participaram da pesquisa pressupõe que diferentes variáveis impactaram as respostas sobre os itens apresentados.

Tabela 16 - Resposta a afirmativa: “este foi o curso mais importante que realizei em termos de capacitação profissional na Universidade de Brasília” (7).

Escalas	Nº de respostas	% de respostas
1. Discordo totalmente da afirmativa	3	5,3
2. Discordo um pouco da afirmativa	3	5,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	7	12,3
4. Concordo com a afirmativa	24	42,1
5. Concordo totalmente com a afirmativa	20	35,1
Total	57	100,0

Da análise da tabela 16 temos percentuais de respostas bastante significativos: 77,2%. A concordância à afirmativa sobre o curso ter sido o mais importante já realizado em termos de capacitação profissional é inquestionável e mostra que os cursos de especialização se bem conduzidos, são bem vindos para a formação dos servidores, ainda que a sua realização não signifique, necessariamente, que no exercício do trabalho, haverá aplicação dos conhecimentos ali adquiridos.

Tabela 17 - Resposta a afirmativa: “os objetivos do curso foram apropriados para a realidade profissional do meu cargo” (8).

Escalas	Nº de respostas	% de respostas
1. Discordo totalmente da afirmativa	3	5,3
2. Discordo um pouco da afirmativa	9	15,8
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	13	22,8
4. Concordo com a afirmativa	28	49,1
5. Concordo totalmente com a afirmativa	4	7,0
Total	57	100,0

O nível de concordância na presente tabela está expresso no percentual de 56,1% para a soma das escalas 4 e 5, demonstrando ser os objetivos adequados para a realidade profissional onde atuam os egressos. Ainda que estejam atuando em áreas técnicas e não gerenciais na perspectiva dos objetivos do curso de “aplicar os fundamentos e princípios subjacentes à gestão e prática dos processos administrativos e da renovação institucional” e “distinguir diferentes ações organizacionais que contribuam para o desenvolvimento profissional e o bem-estar no trabalho”, estes objetivos parecem ter atendido ao que os egressos em sua realidade profissional.

Do que é apresentado pelo modelo MAIS em seu componente *procedimentos* trazemos as variáveis: “clareza e precisão desses objetivos” e “nível de complexidade das competências identificadas nesses objetivos” que devem ser consideradas em uma avaliação. Se considerarmos, que o que conta é a pertinência dos objetivos do curso para a realidade profissional do cargo, este passa a ter uma perspectiva relevante e nesse sentido, é preciso refletir sobre o que é apropriado enquanto objetivos para atender as necessidades de treinamento para a realidade do cargo.

Tabela 18 - Resposta a afirmativa: “o conteúdo do curso realizado atendeu às minhas expectativas” (9).

Escalas	Nº de respostas	% de respostas
1. Discordo totalmente da afirmativa	0	0
2. Discordo um pouco da afirmativa	14	24,6
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	9	15,8
4. Concordo com a afirmativa	25	43,9
5. Concordo totalmente com a afirmativa	9	15,8
Total	57	100,0

A soma das escalas 4 e 5 sinalizaram que a expectativa dos egressos quanto ao conteúdo do curso foi atingida. Com um percentual de 59,7%, o resultado sinaliza a valorização do curso pelos egressos corroborando o resultado da tabela 17 quanto à apropriação do objetivo do curso.

Tabela 19 - Resposta a afirmativa: “assumi algum cargo de chefia/coordenação/assessoramento após a realização do curso” (10).

Escalas	Nº de respostas	% de respostas
1. Discordo totalmente da afirmativa	36	63,2
2. Discordo um pouco da afirmativa	8	14,0
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	5	8,8
4. Concordo com a afirmativa	7	12,3
5. Concordo totalmente com a afirmativa	1	1,8
Total	57	100,0

Temos que o nível de discordância foi de 77,2%. Este resultado corroborou aquele já sinalizado na pesquisa realizada pela Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação/DGP sobre a influência do curso de Gestão Universitária na prática laboral da UnB, a partir da ótica do egresso. Naquela pesquisa, realizada com todos os egressos do curso até a sexta turma, havia o indicativo de que 2/3 da população de egressos não atuava em funções de gestão

universitária, mostrando um *gap* significativo para a Administração da UnB tomar como referência para demandas de funções gratificadas (FG) ou Cargo de Direção (CD), junto aos órgãos de governo. Nesse sentido, há que se considerar o contexto político que está implícito neste cenário e que não foi considerado pelos egressos, por isso, o alto percentual de discordância.

Tabela 20 - Resposta a afirmativa: “considerando o que aprendi no curso, sinto-me capacitado (a) para exercer funções de chefia/coordenação/assessoramento” (11).

Escalas	Nº de respostas	% de respostas
1. Discordo totalmente da afirmativa	1	1,8
2. Discordo um pouco da afirmativa	7	12,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	12	21,1
4. Concordo com a afirmativa	31	54,4
5. Concordo totalmente com a afirmativa	6	10,5
Total	57	100,0

Com percentual de 64,9% para a soma das escalas 4 e 5 a concordância dos egressos quanto a sua aptidão para assumir funções de gerência quando analisada à luz de outras percepções sinalizadas pelos egressos e que, por não terem impactado o desempenho de forma qualitativa, indicam certa incoerência dos respondentes. Nesse sentido, sentir-se capacitado para assumir funções de gerência, pressupõe-se que o egresso também esteja capacitado para utilizar com frequência, no trabalho o que foi ensinado no curso, recorde-se bem dos conteúdos ensinados no curso, execute seu trabalho com rapidez a partir do que foi aprendido no curso, sugira com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho e ponha em prática as novas habilidades aprendidas no curso, de forma a beneficiar seus colegas de trabalho, comportamentos que não foram positivamente percebidos pelos próprios egressos sobre seu próprio desempenho.

Do que é trazido pelo modelo MAIS, o componente *insumo* apresenta a variável “expectativas sobre este evento e sobre o que ocorrerá na organização, após o mesmo” que se aproxima da expectativa de que o curso trouxesse a preparação necessária para o egresso assumir cargos de gerência na instituição.

As análises a seguir, (tabelas 21 a 32) se referem aos questionários de autoavaliação proposto por Abbad (1999 apud ABBAD *et al.*, 2012). O número entre parênteses indica a sequência em que a pergunta apareceu no questionário aplicado de autoavaliação (Apêndice C). Observamos que nem todos as escalas dos questionários foram integralmente respondidas. A escala 1 (discordo totalmente com a afirmativa) da tabela 24 teve zero de resposta para os egressos assim como a tabela 28 teve zero de resposta na escala 1 (discordo totalmente com a afirmativa):

Tabela 21 - Resposta à afirmativa: “utilizo com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no curso” (12).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	5,3
2. Discordo um pouco da afirmativa	45,6
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	17,5
4. Concordo com a afirmativa	26,3
5. Concordo totalmente com a afirmativa	5,3
Total	100

As escalas 1 e 2 apresentaram um nível de discordância (50,9%) convergente com a percepção das chefias imediatas quanto aos egressos utilizarem com frequência em seu trabalho, o que foi ensinado no curso. As pesquisas indicaram que a realização de ações de TD&E por si só não são suficientes para garantir mudanças, aumento da produtividade ou mesmo melhorias salariais. Os esforços dessas ações são no sentido de gerar efeitos que impactem o desempenho subsequente dos egressos no trabalho e se o egresso não aplica os conhecimentos e habilidades, esse comportamento não é uma condição que pode ser responsabilizada apenas ao treinando, ele pode estar vinculado às condições ambientais, ou o “poder fazer” (ABBAD, 2006). Os fatores do ambiente organizacional, externos ao contexto de treinamento influenciam a utilização do que foi aprendido no curso. O suporte organizacional é importante para que as novas habilidades sejam postas em prática e se os egressos encontram uma “estrutura hierárquica rígida e ambiente pouco

propício ao pensamento divergente e à inovação” conforme sinalizado por Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 264), seu espaço de atuação ficará bastante comprometido.

Este cenário já inferido pelas falas trazidas durante entrevista com as gestoras traz a perspectiva do apoio dos colegas e da chefia:

“(...) acaba dependendo da chefia, né, da gestão da chefia, porque a cultura não proporciona isso. Dependendo da chefia que ele tem, ele tem a possibilidade de aplicar ou não, né”.

(...) dependendo das chefias, dependendo dos colegas, né, hoje a gente está tentando melhorar essa comunicação entre servidores mais antigos de casa com os novos servidores. Esse diálogo não está muito bom ainda. A gente tem recebido reclamações de novos servidores. O servidor antigo meio que manipula, meio que toma conta da informação (...) eu acho que é papel da chefia de um setor distribuir as funções e aproveitar o máximo da sua capacitação”.

Tabela 22 - Resposta à afirmativa: “aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no curso” (13)

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	1,8
2. Discordo um pouco da afirmativa	8,8
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	12,3
4. Concordo com a afirmativa	64,9
5. Concordo totalmente com a afirmativa	12,3
Total	100

As respostas para a tabela 22 indicaram que os egressos aproveitam as oportunidades para colocar em prática o que foi ensinado no curso. Essa atitude de protagonismo, está evidenciada pelos significativos percentuais de 64,9% de concordância da escala 4, e melhor confirmada quando somados as escalas 4 e 5 que totalizam 77,2%. Por outro lado, quando analisada comparativamente com a tabela 21, que apresentou em seus resultados uma percepção discordante quanto a utilizar com frequência, em seu trabalho, o que foi ensinado no curso, pode-se considerar que essa frequência pode depender das oportunidades que o egresso tem para tal, o

que pode não estar acontecendo em função de que a grande maioria é de servidores novos e encontrarem condições pouco colaborativas por parte, seja de suas chefias ou de seus pares, para tal, situação já sinalizada pelas gestoras em entrevista.

Tabela 23 - Resposta à afirmativa: “As habilidades que aprendi no curso fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento” (14).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	3,5
2. Discordo um pouco da afirmativa	12,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	17,5
4. Concordo com a afirmativa	54,4
5. Concordo totalmente com a afirmativa	12,3
Total	100

A literatura mostra que para que haja aprendizagem é preciso que ocorra o processamento da cadeia de eventos iniciada pela aquisição, retenção, generalização (aprendizagem), transferência do que foi aprendido e seu impacto no trabalho. Quando esse processo não ocorre de forma satisfatória, a aplicação eficaz dos CHAs no trabalho fica comprometida e seus efeitos não podem ser sentidos (PILATI; ABBAD, 2005).

O nível de concordância das escalas 4 e 5 (66,7%), dão um indicativo de que os egressos perceberam impactos do curso na melhora do desempenho no trabalho já que menos erros foram cometidos naquelas atividades relacionadas ao conteúdo do curso. O percentual de concordância pode ser indicativo de coerência no conteúdo apresentado. Também é uma demonstração de que alguns desempenhos: *frequência* de utilização do que foi ensinado no curso, *oportunidade* para colocar em prática o que foi ensinado no curso e *habilidades* no trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do curso devam ter resultados necessariamente convergentes já que cada uma tem suportes diferenciados para torna-las efetivas no desempenho dos egressos.

Tabela 24 - Respostas às afirmativas: “Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no curso” (15).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	0
2. Discordo um pouco da afirmativa	24,6
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	28,1
4. Concordo com a afirmativa	38,6
5. Concordo totalmente com a afirmativa	8,8
Total	100

Considerando as escalas 4 e 5, o nível de concordância com percentual de 47,4% indica que os egressos, não estão buscando em suas memórias de longo prazo, o conteúdo que foi ensinado no curso para utilizá-los em suas atividades laborais. A *retenção*, no que é trazido por Pilati e Abbad (2005), no modelo conceitual de impacto do treinamento no trabalho, significa o armazenamento de informações na memória de longo prazo, e que podem ser recuperadas a qualquer momento quando estimuladas. Na medida em que os egressos tem uma percepção discordante quanto à afirmativa, infere-se que o processo de mudança de estados comportamentais em decorrência do curso não esteja ocorrendo dentro do esperado, o que vai, ao final, impactar o desempenho no trabalho.

Tabela 14 - Respostas às afirmativas: “Quando aplico o que aprendi no curso, executo meu trabalho com maior rapidez” (16).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	5,3
2. Discordo um pouco da afirmativa	19,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	38,6
4. Concordo com a afirmativa	31,6
5. Concordo totalmente com a afirmativa	5,3
Total	100

Aqui está se falando de desempenho do egresso frente ao que foi aprendido no curso e o

percentual (36,9%) indica que a percepção dos egressos quanto à execução do trabalho com maior rapidez quando aplica o que aprendeu no curso não traduziu em melhora no desempenho. Quando analisados em conjunto as tabelas 24 e 25, a discordância da tabela 24 mostrou coerência na medida em que a aplicação do que foi aprendido de forma a executar com mais rapidez o trabalho só é possível na medida em que houve retenção do que foi ensinado. Do que é trazido pelo componente *insumo* do modelo MAIS, (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 348), a afirmativa referente ao “interesse em aplicar, no trabalho, o que será aprendido”, é um comportamento que se aproxima da atitude de aplicar de forma eficaz os CHAs adquiridos no curso, que pode resultar em maior rapidez no trabalho.

Tabela 26 - Resposta à afirmativa: “A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso” (17).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	3,5
2. Discordo um pouco da afirmativa	17,5
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	14,0
4. Concordo com a afirmativa	57,9
5. Concordo totalmente com a afirmativa	7,0
Total	100

A concordância sinalizada a partir do percentual de 64,9%, somadas as escalas 4 e 5, indicam que os egressos perceberam melhora no desempenho naquelas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso. Quando comparadas as respostas das tabelas 18 e 26, a concordância dos egressos com relação ao conteúdo do curso é convergente com a melhora na qualidade do trabalho nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso, ou seja, infere-se que o conteúdo do curso atendeu naquilo que estava diretamente relacionado às atividades desenvolvidas no trabalho, o que pode ter provocado essa percepção positiva quanto à qualidade do trabalho.

Tabela 27 - Resposta à afirmativa: “A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso” (18).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	3,5
2. Discordo um pouco da afirmativa	19,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	22,8
4. Concordo com a afirmativa	45,6
5. Concordo totalmente com a afirmativa	8,8
Total	100

O nível de concordância de 54,4 % sinalizou uma percepção qualitativa por parte dos egressos. Da hierarquia relativa ao conceito de aprendizagem trazido pela literatura, temos que a *generalização* está vinculada a capacidade do indivíduo em colocar em prática os conhecimentos adquiridos no treinamento em condições diversas daquelas vistas no curso, ou seja, ele identifica situações nas quais os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados no trabalho (PILATI; ABBAD, 2005, p. 44). Nesse sentido, os níveis de concordância mostram que o processo de generalização ocorreu, ainda que as condições de treinamento em sua maioria sejam diferentes do contexto de trabalho.

Aqui o modelo MAIS traz em seu componente *insumo* a variável “valor instrumental do evento de TD&E, para o trabalho ou para a vida fora dele”, que pode ser aplicada em situações em que a qualidade do trabalho vai além do que foi trazido pelo conteúdo do curso, demonstrando a capacidade de o egresso generalizar os conhecimentos para o trabalho e para a vida. No componente *procedimentos*, temos a variável “similaridade entre as situações de trabalho e aquelas apresentadas em TD&E”, já que o contexto de treinamento em sua grande maioria difere daquele do trabalho (2005).

Tabela 28 - Resposta à afirmativa: “Minha participação no curso serviu para aumentar minha motivação para o trabalho” (19).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	0
2. Discordo um pouco da afirmativa	12,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	19,3
4. Concordo com a afirmativa	54,4
5. Concordo totalmente com a afirmativa	14,0
Total	100

O percentual de concordância atingiu um significativo percentual de 68,4% indicando que houve por parte dos egressos, percepção de melhoria quanto ao aumento da motivação para o trabalho. A realização de ações de capacitação profissional também tem como expectativa motivação e a motivação desenvolvida durante o evento de TD&E, variável trazida pelo componente *processos* do modelo MAIS, é importante para que ao final do curso, o egresso possa reproduzi-la no trabalho.

Tabela 29 - Resposta à afirmativa: “Minha participação nesse curso aumentou minha autoconfiança (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso)” (20).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	3,5
2. Discordo um pouco da afirmativa	8,8
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	22,8
4. Concordo com a afirmativa	52,6
5. Concordo totalmente com a afirmativa	12,3
Total	100

A percepção dos egressos quanto a tabela 29 revela concordância para as afirmativas contidas nas escalas 4 e 5, totalizando 64,9% quanto à autoconfiança do egresso na execução de seu trabalho após a participação no curso.

O Modelo MAIS traz em seu componente *insumo*, a variável auto-eficácia, que é a crença que os participantes de um evento têm de ser capaz de obter sucesso e que se aplica a atitude de autoconfiança.

Tabela 30 - Respostas às afirmativas: “Após minha participação no curso, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho” (21).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	5,3
2. Discordo um pouco da afirmativa	22,8
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	22,8
4. Concordo com a afirmativa	43,9
5. Concordo totalmente com a afirmativa	5,3
Total	100

As respostas aqui indicaram uma percepção discordante quanto aos egressos terem aumentado a frequência de sugestões para a mudança nas rotinas de trabalho, após a participação no curso, percepção esta convergente com as das chefias imediatas. Chama a atenção que na escala 5 (concordo totalmente com a afirmativa), as chefias imediatas apresentaram percepção bem menos severa.

Ainda que haja concordância quanto ao aumento da autoconfiança, conforme sinalizada pela tabela 29, essa autoconfiança ainda não parece ser suficiente para que os egressos se sentissem prontos para propor mudanças nas rotinas de trabalho. Na perspectiva do que é trazido pelo componente *insumo* do Modelo MAIS, temos que a variável referente á percepção da aplicabilidade no trabalho do que foi aprendido é importante para que o egresso possa apresentar atitudes de protagonismo no próprio trabalho, como por exemplo, propor mudanças na rotina de trabalho.

Tabela 31 - Resposta à afirmativa: “O curso de Gestão Universitária me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho” (22).

Escalas	Egressos %
1. Discordo totalmente da afirmativa	1,8
2. Discordo um pouco da afirmativa	5,3
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	21,1
4. Concordo com a afirmativa	57,9
5. Concordo totalmente com a afirmativa	14,0
Total	100

O expressivo percentual de concordância dos egressos (71,9%) sinalizou que estes estão mais receptivos às mudanças no trabalho, após a realização do curso, diferentemente das chefias imediatas que apresentaram percepção discordância. Observa-se que os conceitos subjacentes às escalas das tabelas de 30 e 31 dizem respeito à mudança no trabalho. Enquanto a primeira é no sentido de proposição de mudança na forma de realizar as tarefas, a segunda é relativa à abertura do egresso para aceitar mudanças no trabalho. Diferentemente da percepção das chefias imediatas, não há evidências aqui de que os egressos interpretaram a proposição de mudanças e a receptividade a mudanças como o mesmo fenômeno, tanto que as percepções foram diferentes, ou seja, ainda que os egressos tenham uma percepção de que suas atitudes no sentido de propor mudanças na rotina de trabalho, não melhoraram, o curso os tornou mais receptivos a estas mudanças.

Tabela 32 - Resposta à afirmativa: “O curso de Gestão Universitária beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades” (23).

Escalas	Egresso %
1. Discordo totalmente da afirmativa	3,5
2. Discordo um pouco da afirmativa	10,5
3. Não concordo, nem discordo da afirmativa	52,6
4. Concordo com a afirmativa	26,3
5. Concordo totalmente com a afirmativa	7,0
Total	100

O baixo percentual de concordância (33,3%) indicou que os egressos não consideraram que o curso beneficiou seus colegas de trabalho com as novas habilidades trazidas por eles após o curso, o que foi corroborado pelas chefias imediatas. Chama a atenção aqui, o alto percentual trazido pela escala “não concordo, nem discordo da afirmativa” tanto por parte dos egressos como das chefias imediatas. O alto percentual de neutralidade expressa pode indicar que os egressos não sabem se, quando coloca em prática o que foi ensinado no curso (tabela 22), os colegas estão aproveitando para aprender com eles. Estes percentuais tanto podem indicar que os egressos podem não estar conseguindo multiplicar entre os colegas, as habilidades aprendidas no curso, como que os próprios colegas não estão aproveitando oportunidades de aprendizado quando os egressos colocam suas habilidades em prática.

Algumas inferências ainda podem ser consideradas para interpretar a percepção dos egressos: é possível supor que as percepções desfavoráveis podem ter sido influenciadas por características pessoais do egresso. Nem todos os egressos podem estar dispostos a mostrar suas habilidades, se o interesse pelo curso estiver mais vinculado à progressão funcional (planos pessoais), e menos pela transferência do que foi aprendido para a organização (plano profissional), o que já foi observado durante entrevista com as gestoras: *“eu estou aqui pela minha progressão”*, *“o meu interesse é pela progressão”*. Do que é trazido pelo componente *processos* do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) em TD&E, o “compartilhamento de experiência” é uma variável significativa do comportamento do aprendiz que pode ser aplicado na perspectiva do egresso.

Nas tabelas a seguir, visualizamos as respostas trazidas pelas perguntas inseridas pela pesquisadora e pelos questionários de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho:

Tabela 33 – Perguntas inseridas pela Pesquisadora

Descrição dos Itens (*) seguindo a mesma numeração das tabelas	DTA %	DPA %	N/N %	CA %	CTA %
16. Este foi o curso mais importante que realizei em termos de capacitação profissional na Universidade de Brasília.	5,3	5,3	12,3	42,1	35,1
17. Os objetivos do curso foram apropriados para a realidade profissional do meu cargo.	5,3	15,8	22,8	49,1	7,0
18. O conteúdo do curso realizado atendeu às minhas expectativas.	0	24,6	15,8	43,9	15,8
19. Assumi algum cargo de chefia/coordenação/assessoramento após a realização do curso.	63,2	14,0	8,8	12,3	1,8
20. Considerando o que aprendi no curso, sinto-me capacitado para exercer funções de chefia/coordenação/assessoramento	1,8	12,3	21,1	54,4	10,5

Legenda: DTA = Discordo totalmente da Afirmativa; DPA = Discordo um pouco da afirmativa; N/N = Não concordo, nem discordo da afirmativa; CA = Concordo com a afirmativa; CTA = Concordo totalmente com a afirmativa.

Tabela 33a – Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho

Descrição dos Itens	DTA	DPA	N/N	CA	CTA
(*) seguindo a mesma numeração das tabelas	%	%	%	%	%
21.Utilizo com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no curso.	5,3	45,6	17,5	26,3	5,3
22.Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no curso.	1,8	8,8	12,3	64,9	12,3
23.As habilidades que aprendi no curso fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	3,5	12,3	17,5	54,4	12,3
24.Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no curso.	0	24,6	28,1	38,6	8,8
25.Quando aplico o que aprendi no curso, executo meu trabalho com maior rapidez.	5,3	19,3	38,6	31,6	5,3
26.A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso.	3,5	17,5	14,0	57,9	7,0
27.A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso.	3,5	19,3	22,8	45,6	8,8
28.Minha participação no curso serviu para aumentar minha motivação para o trabalho	0	12,3	19,3	54,4	14,0
29.Minha participação nesse curso aumentou minha autoconfiança na minha própria capacidade de executar meu trabalho com sucesso	3,5	8,8	22,8	52,6	12,3
30.Após minha participação no curso, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.	5,3	22,8	22,8	43,9	5,3
31.O curso me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	1,8	5,3	21,1	57,9	14,0
32.O curso beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	3,5	10,5	52,6	26,3	7,0

Legenda: DTA = Discordo totalmente da Afirmativa; DPA = Discordo um pouco da afirmativa; N/N = Não concordo, nem discordo da afirmativa; CA = Concordo com a afirmativa; CTA = Concordo totalmente com a afirmativa.

A análise dos dados derivados do questionário de autoavaliação nos permitiu tecer as seguintes considerações em relação ao terceiro objetivo específico da pesquisa:

Tendo como referencial a variável critério *impacto do treinamento no trabalho*, definida como “avaliação dos efeitos produzidos pelo treinamento no desempenho, motivação,

autoconfiança e nas atitudes dos participantes em seu trabalho”, quando se verifica o grau de utilização, no trabalho, das habilidades desenvolvidas durante o treinamento e a melhoria na qualidade do desempenho individual do trabalhador (BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2012, p. 28), temos que **os dados coletados pelos questionários de autoavaliação evidenciaram que grande parte dos egressos da amostra tem a percepção de que houve melhoria no desempenho do trabalho a partir do curso de Gestão Universitária.**

Essa mudança foi replicada nos resultados obtidos pelos questionários de heteroavaliação e ficou expressa naqueles itens referentes à *diminuição de erros no trabalho em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento, melhora na qualidade do trabalho nas atividades diretamente ou que não pareciam estar relacionadas diretamente ao conteúdo do curso, aumento da motivação para o trabalho e receptividade às mudanças nas rotinas de trabalho.*

Ainda que a percepção dos egressos de que impactos do curso trouxeram melhorias para o desempenho no trabalho, observou-se que após o curso, os egressos não melhoraram seu desempenho quanto a *sugerir com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho* e quanto a *maior rapidez para executar o trabalho quando aplica o que foi aprendido no curso.*

Do que foi trazido pelas cinco escalas do questionário de autoavaliação, temos que:

» a escala “discordo totalmente da afirmativa” apresentou percentuais que oscilaram entre 1,8% (mais baixo) e 5,3% (mais alto).

» a escala “discordo um pouco da afirmativa”, apresentou percentuais que oscilaram entre 5,3% (mais baixo) e 45,6% (mais alto).

» a escala “não concordo, nem discordo da afirmativa”, apresentou percentuais que oscilaram entre 12,3% (mais baixo) e 52,6% (mais alto).

» a escala “concordo com a afirmativa”, apresentou percentuais que oscilaram entre 26,3% (mais baixo) e 64,9% (mais alto).

» a escala “concordo totalmente com a afirmativa”, apresentou percentuais que oscilaram entre 5,3% (mais baixo) e 14,0% (mais alto).

Observa-se aqui, que o percentual mais baixo apareceu na escala “discordo totalmente da afirmativa” (1,8%) e o mais alto, na escala “concordo com a afirmativa” (64,9%).

Ainda como exercício quantitativo para entender os dados encontrados, observa-se que a soma das respostas em cada um dos 12 itens, em cada uma das 5 escalas trouxe os seguintes valores:

- » “discordo totalmente da afirmativa” = 37% da soma de respostas
- » “discordo um pouco da afirmativa” = 207,1% da soma de respostas
- » “não concordo, nem discordo da afirmativa” = 289,4% da soma de respostas
- » “concordo com a afirmativa” = 554,4% da soma das respostas
- » “concordo totalmente com a afirmativa” = 112,4% da soma das respostas

Quantitativamente, fica claro que as afirmativas de concordância sobressaíram nas respostas dos egressos, por outro lado, chama a atenção o percentual de opiniões neutras.

Ressaltamos aquelas afirmativas (somadas as escalas 4 e 5) que apresentaram *percepções com valores relevantes de concordância*: tanto nos itens inseridos pela pesquisadora, quanto nos itens do questionário de autoavaliação: “este foi o curso mais importante que realizei em termos de capacitação profissional na Universidade de Brasília” (77,2%); “aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no curso” (77,2%); “o curso de Gestão Universitária me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho” (71,9%); “minha participação no curso serviu para aumentar minha motivação para o trabalho” (68,4%); “as habilidades que aprendi no curso fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do curso” (66,7%).

Percepções discordantes que apresentaram valores relevantes: Das perguntas inseridas pela pesquisadora, a percepção de maior discordância por parte dos egressos ficou evidenciada quanto às *poucas chances dos egressos para assumir gerências após a realização do curso* que apresentou percentuais de 77,2%. A interpretação deste percentual não pode perder de vista, porém, que as chances dos egressos assumirem cargos de chefia, coordenação ou assessoramento, envolvem o estabelecimento de negociações com os órgãos da administração central (ministério da Educação e ministério do Planejamento). Nesse sentido, implica em decisões políticas dos órgãos de governo com relação à política de pessoal das Universidades Públicas Federais.

Dos achados da literatura sobre resultados de pesquisas onde instrumentos de auto e heteroavaliação são utilizados, têm-se observado que há convergência de opiniões entre as fontes de avaliação, porém, que as avaliações não são idênticas. Em alguns casos, as autoavaliações são mais severas do que as heteroavaliação (avaliações feitas por chefes e pares) de impacto no treinamento no trabalho (ABBAD *et al.*, 2012). Nesta pesquisa, as respostas aos questionários tanto de heteroavaliação como da autoavaliação, corroboraram tais achados tanto quanto à

convergência de opiniões, quanto às autoavaliações terem apresentado percepções relativamente mais severas.

Ainda que os resultados tenham convergido no sentido de que as chefias imediatas e os egressos têm percepção de que o curso de Gestão Universitária melhorou o desempenho dos egressos no trabalho, há que se considerar que essa percepção foi trazida apenas por uma amostra desses sujeitos e que pode ter sido impactada pelo campo de visão de longo prazo que eles têm hoje para um juízo de valor menos diluído, considerando o tempo decorrido entre o término do curso de Gestão Universitária e a aplicação do questionário, em períodos de 1 a 3 anos. Daí a importância que avaliações sejam realizadas de forma processual, criando os referenciais em seus vários níveis.

Por último, consideramos pertinente fazer uma comparação entre os resultados obtidos na pesquisa realizada pela Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (Dcade), do Decanato de Gestão de Pessoas, da UnB já referida anteriormente no presente estudo e os resultados da presente pesquisa:

» as duas pesquisas mostraram que o curso contribuiu para a formação dos sujeitos, entretanto, o impacto percebido se configura, ainda, um desafio que resulta na necessidade da UnB buscar melhoria contínua em suas ações de capacitação, desenvolvimento e educação;

» naquela pesquisa, o curso foi medianamente avaliado no tocante a impacto, uma vez que em uma escala de 1 (nunca) a 5 (sempre), nenhuma média apresentou-se em patamar superior a 4". Todas as médias encontradas corresponderam a médias maiores do que 2 (raramente) e menores do que 4 (frequentemente). Na presente pesquisa, diferentemente, em uma escala de 1 (discordo totalmente com a afirmativa) a 5 (concordo totalmente com a afirmativa), as médias maiores encontradas corresponderam a escala 4 (concordo com a afirmativa), o que demonstra uma percepção dos egressos no sentido de que o curso surtiu impacto a melhoria do desempenho do trabalho.

» o reconhecimento da importância do curso refletido na preocupação dos egressos em ir além do teórico com a aplicação dos conhecimentos/competências adquiridos e o pouco resultado percebido para a questão da prática no setor onde atuavam é confirmada no presente estudo pela percepção dos egressos quanto à frequência de utilização no trabalho do que foi ensinado no

curso, cujo impacto não se fez sentir no desempenho do trabalho, o que pode estar vinculado ao contexto ambiental, ou o “poder fazer”.

» O Relatório da Pesquisa referenciada trouxe que 2/3 da população de egressos não atuava em gestão universitária. Na presente pesquisa, a percepção trazida pelos egressos quanto a não ter assumido algum cargo de chefia, coordenação ou assessoramento após a realização do curso, corroborou este dado. No entanto, conforme reflexão realizada há que se considerar o contexto onde se dá a inserção dos egressos em cargos de gerência, vinculado às políticas de pessoal do governo para as Universidades Públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, ressaltamos que as contribuições do presente estudo vincularam-se em seu contexto teórico, à discussão dos conceitos trazidos pela literatura na área de TD&E e nas medidas para a avaliação das ações de TD&E. Na discussão da política de capacitação profissional à luz dos normativos federais e dos conceitos de política trazidos pela leitura revisada. Em seu contexto prático, identificou a política de capacitação profissional como um dos eixos estratégicos da política de gestão de pessoas no âmbito da Universidade de Brasília, e a percepção das chefias imediatas e dos egressos sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho.

A presente pesquisa nos mostrou que estudos que focalizam as políticas de capacitação profissional no contexto das Universidades Públicas Federais são pontuais. Os estudos acadêmicos não trazem estas instituições como referenciais que possam ser comparados, sinalizando a necessidade de mais pesquisas na área. Esse cenário certamente se modificará, na medida em que as Universidades Públicas Federais, como é o caso da Universidade de Brasília, criem as condições para que seus servidores técnico-administrativos tenham acesso a cursos *lato sensu* (especializações) e *stricto sensu* (mestrado profissional) ampliando as possibilidades de abordagens de pesquisas que se alinhem às práticas profissionais.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o mestrado profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo. Nesse sentido, traz como expectativa, que as dissertações apresentem algum diagnóstico, plano de ação que possa ser aplicado no âmbito da organização onde atua o aluno.

À luz dos resultados e das reflexões realizadas neste estudo, consideramos pertinente ressaltar como recomendações:

› A prática da avaliação deve ser colocada como parte do planejamento que orienta a política de capacitação profissional na Universidade de Brasília. A avaliação é um componente importante, na medida em que realça a efetividade das ações, e permite a adequação de sua oferta, extraindo-se uma motivação que não se resume somente na melhoria dos níveis salariais dos seus participantes, mas no que essas ações trazem para a formação pessoal e ampliação de competências no contexto do trabalho.

› Os normativos federais foram um importante referencial para orientar a Administração Pública sobre caminhos para a capacitação profissional, notadamente sobre a Gestão de Desempenho que na UnB está baseada em competências. A sua sistematização, no entanto, precisa ser consolidada para que ocorra o planejamento, a captação, o desenvolvimento e a avaliação das competências no âmbito da instituição.

› A Universidade de Brasília deve ampliar as oportunidades de capacitação profissional de seus servidores técnicos reforçando o contato com os órgãos públicos federais que hoje operam como provedores de programas de capacitação de recursos humanos do setor público, a exemplo da Escola Nacional de Administração Pública, que já tem uma atuação estreita com a UnB.

A partir dos resultados apresentados e discutidos, recomenda-se a seguinte agenda de pesquisa para estudos futuros. Ademais, consideramos que esta agenda reflete, em alguma medida, problemas para os quais a área de gestão de pessoas da Universidade de Brasília deve estar atenta:

› Pesquisas sobre o porquê da redução do contingente de alunos matriculados bem como daqueles que estão concluindo o curso de Gestão Universitária, para esclarecer o esgotamento dessa importante demanda.

› Pesquisas futuras sobre o impacto da flexibilização da jornada de trabalho na demanda/participação em ações de capacitação profissional no âmbito da Universidade de Brasília.

› Pesquisas sobre a gestão de recursos no que se refere aos programas de capacitação profissional. O controle dos gastos em treinamento e sua sistematização, conforme trazido por pesquisa já mencionada, é um aspecto ainda pouco considerado pelas instituições.

A pioneira experiência trazida pela oferta do curso de Gestão Universitária refletiu o protagonismo da Universidade de Brasília na busca de uma capacitação profissional mais consistente e direcionada para seus técnico-administrativos. Sua generalização para outras Universidades Públicas é possível, na medida em que sua efetividade seja comprovada pela melhoria do desempenho dos egressos adquiridos no curso. Do que foi concluído deste estudo, porém, o curso de Gestão Universitária enquanto ação de referência para a qualificação dos servidores e dos gestores técnico-administrativos ainda têm desafios que precisam ser ultrapassados no que se refere a melhoria do desempenho dos egressos, do contrário, a estratégia

institucional de capacitação gerencial não se realiza, apenas a da formação acadêmica e de progressão funcional.

A perspectiva do mestrado profissional, é que suas pesquisas sejam vinculadas à prática profissional. Sendo este curso, realizado na própria instituição em que a pesquisadora trabalha, a expectativa era que a coleta de dados para a pesquisa estivesse mais acessível. Pesquisar, no entanto, mostrou-se um desafio a ser ultrapassado mesmo no próprio espaço profissional. Assim, algumas limitações podem ser apontadas para a sua realização. Ressalte-se que elas traduziram de um lado, a inexperiência da pesquisadora, de outro lado, as dificuldades burocráticas próprias de uma grande instituição, cuja memória institucional ainda está a requerer maiores cuidados e sistematização. Por ser de especialização, os dados sobre o curso não ficaram concentrados apenas na Coordenadoria de Capacitação do Decanato de Gestão de Pessoas, mas também na Coordenação de Pós-Graduação do departamento de Administração. Sem o tratamento apropriado de arquivo, tivemos dificuldades para obtenção de dados confiáveis sobre os alunos matriculados e que, de fato, concluíram o curso de Gestão Universitária. A compatibilização das informações requereu vários contatos telefônicos diretos com os alunos.

A imprecisão de alguns dados repassadas pelo Decanato de Gestão de Pessoas veio à tona na medida em que a respostas de alguns questionários não chegavam visto que o aluno, dado como egresso, não tinha concluído o curso, por isso não o respondia. Esse fato, além de significar atraso para a pesquisa, mostrou a necessidade de que a área de gestão de pessoas mantenha a memória das ações de capacitação realizadas sob sua guarda, de forma sistematizada, enquanto acervo estratégico para pesquisas posteriores. Finalmente, o tempo que a academia exige para finalização da pesquisa.

Finalmente, em que pese às limitações mencionadas, esperamos que o esforço dessa pesquisa tenha contribuído com o debate sobre ações de TD&E no âmbito das Universidades Públicas, e tenha sido útil para o aprimoramento do curso de especialização em Gestão Universitária e para melhor compreensão da política de capacitação profissional no âmbito da Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva. **Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, Gardênia da Silva; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. *In*: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABBAD, Gardênia da Silva; BORGES-FERREIRA, Maria Fernanda; NOGUEIRA, Rommel. Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed (Bookman), 2006. p. 469-488.

ABBAD, Gardênia da Silva; PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; SALLORENZO, Lucia Henriques. Impacto do Treinamento no trabalho – medida em amplitude. *In*: ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro P.M; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel (orgs.). **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação** – ferramentas para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 145-160.

ALMEIDA, Marcelo Araújo de. **Percepção de gestores e técnicos sobre o processo de gestão de competências em organizações no Brasil**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho), Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56.

BAHRY, Carla Patrícia; TOLFO, Suzana da Rosa. Mobilização de competências nas atividades profissionais dos egressos de um programa de formação e aperfeiçoamento. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, Fev. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034. Acesso em 22 abr. 2012

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Artmed (Bookman), 2006. p. 23-40.

BITTENCOURT, CLARISSA, VEIRA, Marcos Antonio, TENÓRIO, Robinson Moreira. A avaliação de desempenho e a esquecida dimensão social das pessoas nas organizações. *In*: TENÓRIO, Robinson Moreira e VIEIRA, Marcos Antonio (orgs.). **Avaliação e sociedade: a negociação como caminho**[online]). Salvador: EDUFBA, 2009, 306 p. ISBN 978-85-232-0561-4. Available from SciELO Books. <<http://books.scielo.org>>. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3q/pdf/tenorio-9788523209346-13.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, 7 (n. especial), 2002. p. 31-43.

BORGES, Livia de Oliveira e YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. O mundo do trabalho. *In*: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo E; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva e MOURÃO, Luciana. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed (Bookman) 2006.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; PEREIRA, Maria Helena G.; PUENTE-PALÁCIOS, Katia E; MORANDINI, Daniela Cecília. Impactos individual e organizacional de treinamento: uma análise com base num modelo de avaliação institucional e na teoria multinível. **Revista Psicologia: Organização e Trabalho**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/issue/view/676>>. Acesso em: 24 mai.2012

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Hugo Pena. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3 p. 321-342, 2008.

BRANDÃO, Hugo Pena e BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v.56, n. 2, p. 179-194, abr./jun., 2005.

BRANDÃO, Hugo Pena e GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 fev. 2006.

BRASIL. Decreto n. 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF, 30 jun. 2006.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa Encruzilhada**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 1-41. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf> . Acesso em: 24 mai. 2012.

CASTRO, Pedro Marcos Roma de, BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Identificação das necessidades de capacitação profissional: o caso dos assistentes administrativos da Universidade de Brasília. **Revista Administração**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 96-108. Jan./fev./mar. 2004.

COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLNAGO, Ana Teresa. **Flexibilização da jornada de trabalho em uma instituição federal de ensino superior**: análise da percepção de diferentes atores envolvidos no processo. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBP AE**. V. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25486/14810>. Acesso em: 5/9/2013

DEMO, Gisela. **Políticas de Gestão de Pessoas nas Organizações – Papel dos Valores Pessoas e da Justiça Organizacional**. São Paulo: Atlas, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?** Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, Sept. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=en&nrm=iso . Acesso em 22 Abr. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FISCHER, André Luiz. ; DUTRA, Joel Souza. ; AMORIN, Wilson Aparecido Costa. **Gestão de Pessoas: desafios estratégicos das organizações contemporâneas**. São Paulo: Atlas, 2009.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm. contemp.** [online]. 2001, vol.5, n.spe, p. 183-196. ISSN 1982-7849. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552001000500010>

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa em Educação. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008, v. 6.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e políticas públicas, Brasília, IPEA, 21, jun., 2000. Disponível em: www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158. Acesso em: 6/7/2013

FREITAS, Isa Aparecida de; e BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Efeitos de Treinamento nos Desempenhos individual e organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44 n. 3, jul./set. 2004. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/node/43260/sumario>>. Acesso em: 26 mai.2012.

FREITAS, Isa Aparecida de; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; PILATI, Ronaldo. Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Artmed (Bookman), 2006. p. 489-504.

FREITAS, Isa Aparecida de; e BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Artmed (Bookman), 2006. p. 97-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Política de Capacitação do Servidor Público: Uma Alternativa metodológica à doutrina neoliberal**. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/>, 2001. Acesso em: 17 jun. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Sexta Edição, Editora Atlas, São Paulo, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 71).

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4ª edição, Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GUIMARÃES, Denise Alves. A Formação para o trabalho: competitividade e luta pela sobrevivência nos ambientes organizacionais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.19, n.2, p.79-92, mai./ago.2010.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. (Coleção educação em debate).

KILIMNIK, Zélia Miranda e SANT'ANNA, Anderson de Souza. Modernidade organizacional. Política de gestão de pessoas e competências profissionais. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E;

ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, Artmed (Bookman), 2006. p. 85-96.

KIPNIS, Bernardo. Análise de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: uma aproximação conceitual na perspectiva da Policy Network. *In*: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília, Liber Livro, 2012.

LAVILLE, Christian. Um diálogo entre o objeto e o método: reflexões acerca da metodologia da pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, jul a dez/99.

LEVY, Evelyn. Formação e Capacitação na construção de um novo Estado. **Texto para Discussão**, n. 19, ENAP, p. 1-16, 1997.

LIMA, Suzana M. Valle e BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, Artmed (Bookman), 2006. p. 199-215.

LÜDKE Menga e ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo EPU, 1986.

MANFREDI, Silva Maria. Trabalho e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 19, n. 64, Set. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 22 abr. 2012.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (orgs.). **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br>>. Acesso em: 15 dez.2012.

MARCELINO, Gileno. Apresentação. *In*: SILVA, César Augusto Tibúrcio e MIRANDA, Nair Aguiar (orgs.). **Gestão Universitária** – estudos sobre a UnB, v. 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

MATOS, Maria Teresa Navarro de Britto. **Memória Institucional e Gestão Universitária no Brasil**: o caso da Universidade Federal da Bahia. 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004

MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia da Silva. **Manual Prático de Treinamento organizacional**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e NETO, Sebastião Lopes. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação

profissional. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005. Acesso em: 2 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MORAES, Valéria Vieira e BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Aprendizagem Relacionada ao Trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, vol. 10, n. 2, jul./dez, 2010.

MOURÃO, Luciana e PUENTE-PALACIOS, Katia, E. Formação Profissional. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** - fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, Artmed (Bookman), 2006.p. 41-64.

PANTOJA, Julia Maria; IGLESIAS, Márcia; BENEVENUTO, Renata; PAULA, Arlete. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na Administração Pública Federal: uma caracterização da capacitação por competências na administração pública federal. V Congresso **CONRAD** de Gestão Pública, p. 1-45. Brasília, junho, 2012.

PARO, Vitor. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 4).

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000.

PEREIRA, Mauricio Fernandes; MARQUES, Sonia. Mara. A importância da qualificação e capacitação continuada dos funcionários: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. *In*: XXVIII **ENANPAD**, 2004, Curitiba.

PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo E. Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento: Proposição Conceitual e Desenvolvimento de uma Medida. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18(2), p. 207-214.

PILATI, Ronaldo; ABBAD, Gardênia. Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jun-Abr. 2005. Vol. 21 n. 1, p. 43-51

PILATI, Ronaldo; PORTO, Juliana Barreiros; SILVINO, Alexandre Magno Dias. Educação Corporativa e desempenho ocupacional: há alguma relação? **RAE-eletrônica**, v. 8, n. 2, art. 14, jul./dez.. 2009. Acesso em: 1/7/2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1676-56482009000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1/7/2013.

PILATI, Ronaldo; RIETHER, Marcus e PORTO, Juliana Barreiro. Estratégias de análise de dados e retroalimentação do sistema de TD&E. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** - fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, Artmed (Bookman), 2006. p. 514-529.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. *In*: LORDÊLO, JAC., e DAZZANI, MV (orgs.). **Avaliação**

educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. (Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Scielobook. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-04.pdf>. Acesso em: 17/6/2013

RUAS, Maria das Graças. **Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal**. 2009. Disponível em http://portal.virtual.ufpb.br/bibliotLeca-virtual/files/pub_1291087408.pdf Acesso em: 7/9/2012.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. Cultura Organizacional em Ambiente Burocrático. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 1, jan/abr. 2002, p. 187-207.

SILVA, Wanderley. **O impacto de ações de capacitação na atuação gerencial**: um estudo de caso no setor público. 2008. 167f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) –Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 07 ago. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

SOUZA, Irineu Manoel de. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras**: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 2009. 399 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ato da Reitoria** n. 0513, de 2 de maio de 2012. Estabelece a estrutura organizacional do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) da Universidade de Brasília, as competências do Decanato, das Diretorias e Coordenadorias, e dá outras providências.

_____. **Bases do Planejamento Estratégico 2011 a 2015**. Julho, 2010, p. 1-42.

_____. **Formulário de Proposta de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Curso de Especialização em Gestão Universitária**. Brasília, 25 de março de 2011. Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, p. 1-43.

_____. Influência do curso de Gestão Universitária na prática laboral da UnB a partir da ótica do egresso. **Relatório de Pesquisa**. DCADE/DGP, abril, 2012, p. 1-28.

_____. **Plano Anual de Capacitação - Ano 2012**, p. 1-18.

_____. **Relatório das Ações da Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE)** – Ano, 2011, dezembro, 2011, p.1-41.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional**, 2011, março, 2012, p.1-288.

_____. **Resolução do Conselho Universitário** n. 029, de 7 de dezembro de 2010.

_____. **Resolução do Conselho de Administração** n. 001, de 8 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa de Gestão de Desempenho dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Fundação Universidade de Brasília.

VARGAS, Miramar Ramos Maia e ABBAD, Gardênia da Silva. Bases conceituais em treinamento desenvolvimento e educação – TD&E. *In:*(BORGES-ANDRADE, Jairo E; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre, Artmed (Bookman), 2006. p. 137-158.

VIEIRA, Eduardo Tadeu. Preâmbulo. *In:* SILVA, César Augusto Tibúrcio e MIRANDA, Nair Aguiar (orgs.). **Gestão Universitária – Estudos sobre a UnB**, v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

VIEIRA, Eurípedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade Burocrática nas Universidades Federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 2, abr-jun, p. 181-200, 2004.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORAS DA ÁREA DE GESTÃO DE PESSOAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- 1) Em sua opinião, o que pode ser dito sobre a existência de uma política de capacitação, desenvolvimento e educação para o quadro de servidores da UnB?
- 2) Como se dá a orientação para o planejamento da capacitação profissional dos técnicos-administrativos da UnB?
- 3) O curso de Gestão Universitária contempla ao que prevê os normativos federais sobre desenvolvimento de pessoal?
- 4) Em sua opinião, em que medida o curso de Gestão Universitário resulta em mudança de comportamento dos egressos no cargo?
- 5) Em sua opinião, o curso de Gestão Universitária atende aos objetivos para a qualificação dos servidores técnicos da UnB?
- 6) Em sua opinião, o egresso do curso de Gestão Universitária tem/podem ter dificuldades para colocar em prática no local de trabalho as competências aprendidas?
- 7) Em sua opinião os egressos do curso de Gestão Universitária adquirem as competências necessárias para assumir funções gerenciais?
- 8) Em sua opinião, a busca pelo curso de Gestão Universitária se dá apenas como expectativa do desenvolvimento profissional ou mais com a expectativa pela progressão por capacitação?

- 9) Em que medida a inserção da flexibilização da carga horária pode impactar o processo de capacitação dos servidores da UnB? Você vê alguma ligação entre um e outro?
- 10) Considerando o seu conjunto, como você enquanto gestora na área de gestão de pessoas analisa o perfil atual dos servidores técnicos em termos das competências que são exigidas para o desempenho das atividades?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE HETEROAVALIAÇÃO

ORIENTAÇÃO: Este questionário é parte da estratégia metodológica que visa investigar a percepção das chefias imediatas sobre os impactos do curso de Gestão Universitária no desempenho do trabalho dos egressos e faz parte de pesquisa do mestrado profissional em Educação realizado pela Faculdade de Educação/UnB. Suas respostas devem se referir ao (a) servidor (a) FULANO DE TAL identificado (a) como egresso (a) do curso da turma de (). Suas respostas individuais serão confidenciais, analisadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações. A qualidade dos resultados dependerá do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado, assinalando o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção. Por favor, não deixe questões sem resposta. Agradecemos sua colaboração.

FONTE DO QUESTIONÁRIO: Escala de Heteroavaliação de Impacto do Treinamento no trabalho - medida em amplitude In: Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação - Ferramentas para gestão de pessoas. Artmed: 2012, p. 162. (Organizadores: ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; MENEZES, Pedro, P.M.; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel).

*Obrigatório

1. O (a) servidor (a) utiliza, com frequência, em seu trabalho atual, o que lhe foi ensinado no treinamento *Selecione a opção de acordo com a sua percepção.

		3. Não		
1. Discordo	2. Discordo	concordo,	4. Concordo	5. Concordo
totalmente	um pouco da	nem	com a	totalmente
da afirmativa	afirmativa	discordo da	afirmativa	com a
		afirmativa		afirmativa

Item 1

2. O (a) servidor aproveita as oportunidades que tem para colocar em prática o que aprendeu no curso. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

		3. Não		
1. Discordo	2. Discordo	concordo,	4. Concordo	5. Concordo
totalmente	um pouco da	nem	com a	totalmente
da afirmativa	afirmativa	discordo da	afirmativa	com a
		afirmativa		afirmativa

Item 1

3. As habilidades que o (a) servidor (a) aprendeu no curso fizeram com que cometesse menos erros em seu trabalho em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. O (a) servidor (a) parece se recordar bem dos conteúdos ensinados no curso. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. Quando aplica o que aprendeu no curso, o (a) servidor(a) executa seu trabalho com maior rapidez. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6. A qualidade do seu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

7. A qualidade do seu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

8. A participação do (a) servidor (a) no curso aumentou sua motivação para o trabalho. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

9. Depois do curso, esse (a) servidor (a) tem se mostrado mais autoconfiante. Ele(a) agora parece mais confiante em sua própria capacidade de executar as tarefas com sucesso. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

10. Este(a) servidor(a) tem feito sugestões de mudanças nas rotinas de trabalho com mais frequência, desde que retornou do curso. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

12. O curso que este(a) servidor(a) fez beneficiou seus colegas de trabalho, que aprenderam com ele algumas novas habilidades. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

11. O curso tornou o(a) servidor(a) mais receptivo a mudanças no trabalho. *Selecione a opção de acordo com a sua percepção

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1



Nunca envie senhas em formulários do Google.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO

ORIENTAÇÕES: Prezado (a): Este questionário é parte da estratégia metodológica que visa investigar a percepção dos egressos sobre os impactos do curso Gestão Universitária no desempenho do trabalho e faz parte de pesquisa do mestrado profissional em Educação realizado pela Faculdade de Educação/UnB e conhecer o perfil dos respondentes. Suas respostas serão confidenciais, analisadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações. A qualidade dos resultados dependerá do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado, assinalando o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção. Por favor, não deixe questões sem resposta. Agradecemos sua colaboração. Obrigada.

Fonte: Escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no trabalho - medida em amplitude In: Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação - Ferramentas para gestão de pessoas. Artmed: 2012, p. 161. (Organizadores: ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; MENEZES, Pedro, P.M.; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel).

*Obrigatório

1. Área onde exerço atualmente as atividades profissionais *Selecione a opção correspondente.

1. Acadêmica 2. Administrativa

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------

2. Vínculo com o serviço público *Selecione a opção correspondente.

1. Concursado 2. Cargo comissionado 3. Temporário 4. Terceirizado

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. Maior nível de escolaridade completo *Selecione a opção correspondente.

1. Nível Médio 2. Graduação 3. Pós-Graduação

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Faixa etária onde me situo. *Selecione a opção correspondente.

até 30 31 a 40 41 a 50 mais de 50

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. Tempo de serviço na UnB. *Selecione a opção correspondente.

até 05 anos 06 a 10 anos 11 a 15 anos 16 a 20 anos Mais de 20 anos

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6. Gênero. *Selecione a opção correspondente.

1. Masculino 2. Feminino

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------

7. Este foi o curso mais importante que realizei em termos de capacitação profissional na Universidade de Brasília. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Os objetivos do curso foram apropriados para a realidade profissional do meu cargo. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

9. O conteúdo do curso realizado atendeu ás minhas expectativas. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

10. Assumi algum cargo de chefia/coordenação/assessoramento após a realização do curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

11. Considerando o que aprendi no curso, sinto-me capacitado (a) para exercer funções de chefia/coordenação/assessoramento. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

12. Utilizo com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

13. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

14. As habilidades que aprendi no curso fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

- | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|
| 1. Discordo totalmente da afirmativa | 2. Discordo um pouco da afirmativa | 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa | 4. Concordo com a afirmativa | 5. Concordo totalmente com a afirmativa |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|

Item 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

15. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

16. Quando aplico o que aprendi no curso, executo meu trabalho com maior rapidez. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

17. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

18. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do curso. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

19. Minha participação no curso serviu para aumentar minha motivação para o trabalho. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

20. Minha participação nesse curso aumentou minha autoconfiança. (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso). *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

21. Após minha participação no curso, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

22. O curso de Gestão Universitária me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

23. O curso de Gestão Universitária beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades. *Selecione a opção de acordo com sua percepção.

1. Discordo totalmente da afirmativa 2. Discordo um pouco da afirmativa 3. Não concordo, nem discordo da afirmativa 4. Concordo com a afirmativa 5. Concordo totalmente com a afirmativa

Item 1

Enviar

Nunca envie senhas em formulários do Google.

Tecnologia [Google Docs](#)

APÊNDICE D

MENSAGEM ELETRÔNICA PARA OS EGRESSOS

De: Norma Sueli Jesus de Araujo [mailto:normasa@unb.br]

Enviada em: sexta-feira, 25 de janeiro de 2013 11:44

Para: xxxxxxxxxxxx

Assunto: Questionário

Prezado (a) xxxxxxxx,

Estou na expectativa de que você tenha recebido e respondido ao Questionário intitulado "*Percepção do egressos do curso de Especialização em Gestão Universitária - Turmas 2009, 2010 e 2011*" que trata da pesquisa sobre o curso de Gestão Universitária realizada por você em 2009.

Além da pesquisa com os egressos, ela será realizada também com a **chefia imediata** que tenha estado no mesmo ambiente de trabalho que você antes e após o término do curso. Assim, contando mais uma vez com sua preciosa colaboração, peço sua gentileza em me informar o nome e e-mail de sua chefia imediata.

Sua resposta indicará que seu e-mail está correto.

Atenciosamente,

Norma Sueli Araujo
Servidora da UnB e aluna do curso de mestrado profissional em Educação