



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Departamento de Administração

FABÍOLA ARRUDA PERNAMBUCO

**O RELACIONAMENTO ENTRE REAÇÃO E IMPACTO NO
TRABALHO EM AÇÕES DE TREINAMENTO**

Brasília – DF

2011

FABÍOLA ARRUDA PERNAMBUCO

**O RELACIONAMENTO ENTRE REAÇÃO E IMPACTO NO
TRABALHO EM AÇÕES DE TREINAMENTO**

Monografia apresentada ao
Departamento de Administração como
requisito parcial à obtenção do título de
Bacharel em Administração.

Professor Orientador: Me, Osório
Carvalho Dias.

Brasília – DF

2011

Pernambuco, Fabíola Arruda.

O Relacionamento entre Reação e Impacto no Trabalho em ações de treinamento / Fabíola Arruda Pernambuco. – Brasília, 2011.

104 f. : il.

Monografia (bacharelado) – Universidade de Brasília, Departamento de Administração, 2011.

Orientador: Prof. Msc. Osório Carvalho Dias, Departamento de Administração.

1. Sistema de Treinamento, Desenvolvimento e Educação. 2. Avaliação de Treinamento. 3. Relacionamento entre Reação e Impacto do Treinamento no Trabalho. I. Título.

FABÍOLA ARRUDA PERNAMBUCO

**O RELACIONAMENTO ENTRE REAÇÃO E IMPACTO NO
TRABALHO EM AÇÕES DE TREINAMENTO**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Administração da Universidade de Brasília da aluna

Fabíola Arruda Pernambuco

Me, Osório Carvalho Dias
Professor-Orientador

Esp, Débora Dorneles Barem
Professora-Examinadora

Me, Rodrigo Rezende Ferreira
Professor-Examinador

Brasília, 03 de fevereiro de 2011.

Aos meus avós maternos pelas lembranças de amor e carinho.

Aos meus pais, irmão, padrinhos e família pelo apoio, compreensão e afeto incondicionais que foram imprescindíveis nessa caminhada.

À Angélica, Janila, Ludmila, Rafinha, Fernandinha, Mariana, Rafinha e Nayara pelas alegrias, conselhos e amizade.

Aos meus amigos e amigas de profissão, vocês sabem quem são, pela cumplicidade e recordações.

E à UnB pela concretização de um sonho, inúmeras descobertas e lembranças que ficarão para sempre!

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador pela paciência, incentivo e dedicação que contribuíram para com a realização desta etapa, deste sonho.

Ao Tribunal de Contas da União e à Aline do ISC por viabilizarem o meu trabalho.

À Anna Caroline Fontes Pacheco por tirar minhas dúvidas madrugadas adentro.

RESUMO

Com o aumento da competitividade, as organizações têm investido em ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E visando garantir a sustentabilidade organizacional. Apesar dessas ações serem vistas como imprescindíveis no processo de mudança e aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes tão necessários para a melhoria do desempenho das pessoas no ambiente de trabalho, os efeitos dessas ações para a organização ainda são discutíveis. Os resultados conflitantes quanto às relações entre os níveis de avaliação aumentam a demanda por avaliação de treinamento. Com o objetivo de identificar e descrever a relação entre reação e impacto do treinamento no trabalho, dois dos cinco níveis de avaliação de treinamento, foi realizado um estudo de caso com treinamentos do Tribunal de Contas da União (TCU). Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental como principal fonte de dados e o *Qualitative Comparative Analysis* como método de análise. Essas escolhas destacam a particularidade do trabalho, pois diferem das que são comumente utilizadas nesta área. Foram abordados dois treinamentos do TCU realizados no período de 2010 que contaram com a avaliação de reação e impacto. Os resultados indicam a existência do relacionamento entre esses níveis de avaliação, principalmente com os itens referentes a resultados, aplicabilidade e expectativa de suporte, e destacam também a importância dos fatores de suporte à transferência. São apresentadas as implicações destes resultados, sugestões e limitações do estudo.

Palavras-chave: Avaliação de treinamento. Relacionamento entre reação e impacto do treinamento no trabalho. Suporte à transferência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema de Treinamento	23
Figura 2 - Modelo conceitual de impacto do treinamento no trabalho e construtos correlatos.....	27
Figura 3 - Componentes do Modelo MAIS.	35
Figura 4 - Componentes do Modelo IMPACT.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens Estratégicas de Recursos Humanos.	22
Quadro 2 – Síntese da análise da compatibilidade de métodos utilizados para identificar configurações.....	45
Quadro 3 - Características dos treinamentos avaliados.	52
Quadro 4 - Comentários de reação sobre ANOp	56
Quadro 5 - Comentário de reação sobre RISIN	60
Quadro 6 - Comentário de impacto sobre RISIN.....	66
Quadro 7 - Análise das relações para o item 1 do treinamento ANOp.....	67
Quadro 8 - Análise das relações para o item 1 do treinamento RISIN	67
Quadro 9 - Análise das relações para o item 2 do treinamento ANOp.....	67
Quadro 10 - Análise das relações para o item 2 do treinamento RISIN	68
Quadro 11 - Análise das relações para o item 3 do treinamento ANOp.....	68
Quadro 12 - Análise das relações para o item 3 do treinamento RISIN	68
Quadro 13 - Análise das relações para o item 4 do treinamento ANOp.....	68
Quadro 15 - Análise das relações para o item 4 do treinamento RISIN	69
Quadro 16 - Análise das relações para o item 5 do treinamento ANOp.....	69
Quadro 17 - Análise das relações para o item 5 do treinamento ANOp.....	69
Quadro 18 - Análise das relações para o item 6 do treinamento ANOp.....	69
Quadro 19 - Análise das relações para o item 6 do treinamento RISIN	69
Quadro 20 - Análise das relações para o item 7 do treinamento ANOp.....	70
Quadro 21 - Análise das relações para o item 7 do treinamento RISIN	70
Quadro 22 - Análise das relações para o item 8 do treinamento ANOp.....	70
Quadro 23 - Análise das relações para o item 8 do treinamento RISIN	70
Quadro 24 - Análise das relações para o item 9 do treinamento ANOp.....	71

Quadro 25 - Análise das relações para o item 9 do treinamento RISIN	71
Quadro 26 - Análise das relações para o item 10 do treinamento ANOp	71
Quadro 27 - Análise das relações para o item 10 do treinamento RISIN	72
Quadro 28 - Análise das relações para o item 11 do treinamento ANOp	72
Quadro 29 – Análise das relações para o item 11 do treinamento RISIN	72
Quadro 30 - Análise das relações para o item 12 do treinamento ANOp	72
Quadro 31 - Análise das relações para o item 12 do treinamento RISIN	72
Quadro 32 - Relações estabelecidas	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise das reações para o treinamento ANOp	55
Tabela 2 – Análise das reações para o treinamento RISIN.....	57
Tabela 3 – Análise do impacto para o treinamento ANOp	61
Tabela 4 – Análise do impacto para o treinamento RISIN.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOp – Auditoria de Natureza Operacional

CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

DIDEC – Diretorias de Desenvolvimento e Competências

CEDOC – Centro de Documentação

DIGER – Diretor-Geral

ISC – Instituto Serzedello Corrêa

MAIS – Modelo de Avaliação Integrado e Somativo de Sistemas Instrucionais

IMPACT – Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho

QCA – Qualitative Comparative Analysis

READIN – Reação ao Desempenho do Instrutor

REAPRO – Reação à Programação e ao Apoio

REARES – Reação aos Resultados, Aplicabilidade e Expectativas de Suporte

RISIN – Rede Interna de Informações

SA – Serviço de Administração

SECOR – Serviço de Coordenação Executiva de Ações Educacionais

SEDUC – Serviço de Planejamento e Projetos Educacionais

SEGEPRES – Secretaria-Geral da Presidência

SESED – Serviço de Secretaria e de Apoio à Educação Continuada

TCU – Tribunal de Contas da União

TD&E – Treinamento, Desenvolvimento e Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Formulação do problema	14
1.2	Objetivos	16
1.2.1	Objetivo Geral	16
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Justificativa	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	Transformações Organizacionais	20
2.2	Treinamento, Desenvolvimento e Educação no ambiente corporativo	22
2.3	Avaliação de treinamento	26
2.4	Reação	29
2.5	Impacto do Treinamento no Trabalho	30
2.6	Avaliação – instrumentos, métodos e suas discussões	33
2.7	Reação e Impacto do Treinamento no Trabalho: uma visão geral das pesquisas	38
2.8	Constructos correlatos a impacto do treinamento no trabalho	39
3	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	42
3.1	Tipo e descrição geral da pesquisa	42
3.2	Caracterização da organização	46
3.3	Participantes do estudo	47
3.4	Instrumentos de pesquisa	48
3.5	Procedimentos de coleta e de análise de dados	51
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1	Reação dos servidores	54
4.2	Impacto do Treinamento no Trabalho para os servidores	60
4.3	Reação e Impacto do Treinamento no Trabalho	66
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	76
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A – Quadro de Relações Esperadas	85
	ANEXOS	92
	Anexo A – Organograma do Tribunal de Contas da União	92
	Anexo B – Organograma do Instituto Serzedello Corrêa	93
	Anexo C – Questionário de Reação (TCU)	94

Anexo D – Questionário de Impacto (TCU)	96
Anexo E – Comentários do questionário de reação na íntegra	98
Anexo F – Comentários do questionário de impacto na íntegra.....	100
Anexo G – Objetivos dos treinamentos segundo o ISC	103

1 INTRODUÇÃO

A globalização, o surgimento de novas tecnologias e a necessidade crescente de lucratividade, entre outros fenômenos, alteraram a forma como se dá a competição entre as empresas (ULRICH, 1997). Essa mudança incentiva a busca pelo sucesso empresarial, por meio de diversas ferramentas. Neste ambiente corporativo ainda mais competitivo, o planejamento estratégico dos recursos humanos tem se mostrado uma condição relevante, se não essencial, para o desenvolvimento e a sustentabilidade organizacional (FOMBRUN et al., 1984).

Essa reorganização desloca o foco da gestão do controle dos processos para o controle dos resultados, o que aumenta a responsabilidade dos executores sobre o trabalho, e demanda novas formas de gestão de Recursos Humanos (LEGGE, 1995; PFEFFER, 1994; STOREY, 2001 apud LACOMBE, 2006). A abordagem estratégica para a Gestão de Pessoas, que surge na década de 80, defende que esta área deve buscar o alinhamento à estratégia organizacional (alinhamento vertical) e entre si (alinhamento horizontal), para possibilitar o desenvolvimento de políticas que estimulem, ao mesmo tempo, o envolvimento com o trabalho e com a organização (LACOMBE, 2006), contribuindo assim para o alcance dos resultados almejados pela organização (ARTHUR et al., 2003).

Neste contexto, o treinamento é visto como um instrumento importante no processo de mudança e aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes tão necessários para a melhoria do desempenho das pessoas no ambiente de trabalho (ARTHUR et al., 2003; CAMPOS et al., 2004; LACERDA; ABBAD, 2003). Os altos investimentos das organizações em Treinamento, Desenvolvimento e Educação - TD&E (BASSI; VAN BUREN, 1999; MCKENNA, 1990 apud SALAS; CANNON-BOWERS, 2001), e mais recentemente, em universidades corporativas (ALPERSTEDT, 2001) evidenciam essa aposta na qualificação constante dos seus funcionários como componente estratégico na busca pela sustentabilidade organizacional (BORGES-ANDRADE, 2002). Neste sentido, Ulrich (1997) ainda ressalta que mais importante que melhorar os desempenhos individuais é focar nos resultados tangíveis à organização, proporcionados por essa melhoria. Por este motivo tem aumentado a

demanda por avaliações de treinamento, destacando este subsistema no sistema de TD&E (BORGES-ANDRADE, 2002).

As várias pesquisas realizadas e os inúmeros avanços teóricos, metodológicos, práticos e empíricos na área conferiram o status de ciência ao campo (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001). Na parte de avaliação de treinamento, diversas pesquisas têm focado a análise das relações entre as variáveis de avaliação de TD&E (ABBAD, 1999; ABBAD et al., 2001; ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000; ALLIGER et al., 1997), que são: reação, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). A reação é definida como a percepção do nível de satisfação geral do treinando com a ação instrucional desenvolvida (ARTHUR et al., 2003), já a aprendizagem é tida como a assimilação dos conteúdos (KIRKPATRICK, 1976 apud BATES, 2004) e o impacto pode ser entendido como os efeitos do treinamento sobre o desempenho apresentado pelo treinando no seu ambiente organizacional (PANTOJA et al., 2005).

Porém, os resultados das pesquisas têm apontado contradições quanto às relações estabelecidas entre estes níveis de análise. Alguns afirmaram a existência de correlações positivas, enquanto outros não encontraram relacionamento significativo (ABBAD et al., 2001). Diante desta discussão, pretende-se, neste trabalho, verificar as possíveis relações entre dois dos três níveis de avaliação: reação e impacto do treinamento no trabalho, em um estudo de caso que tem como unidade de análise o Tribunal de Contas da União (TCU). A abordagem adotada é a mais característica de estudos de casos, ou seja, a relação entre reação e impacto será analisada de um ponto de vista puramente qualitativo, com a utilização de Análises Qualitativas Comparativas – *QCA (Qualitative Comparative Analysis)*, técnica inovadora para a realização de comparações inter e intracasos (RIHOUX; RAGIN, 2009), excluindo análises de correlação e regressão, instrumentos comumente utilizados para construir relações entre variáveis em abordagens quantitativas.

1.1 Formulação do problema

Existe muita discussão entre os teóricos sobre as relações estabelecidas entre os três níveis de avaliação, considerados neste estudo: aprendizagem, reação e

impacto. Essa diversidade de resultados fomenta, ainda hoje, novos estudos sobre as possíveis conexões entre esses níveis (ALLIGER et al., 1997).

Enquanto alguns autores correlacionam positivamente todos os níveis de avaliação de desempenho (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000; HAMBLIN, 1978 apud TAMAYO; ABBAD, 2006; KIRKPATRICK, 1976 apud TAMAYO; ABBAD, 2006), outras pesquisas apontam correlações fracas (ALLIGER; JANAK, 1989 apud ABBAD; SALLORENZO, 2001) e até mesmo nenhum relacionamento significativo entre as variáveis (NOE; SCHMITT, 1986 apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

Também aparecem contradições quando os estudos procuram abordar apenas dois dos três níveis de avaliação. Para Roullier e Goldstein (1993 apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000) aprendizagem e transferência são relacionadas positivamente, porém Tannenbaum e Yukl (1992) e Tracey, Tannenbaum e Kavanagh (1995 apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000) não identificaram relacionamento significativo entre essas variáveis. Na revisão de literatura realizada por Alliger e Janak (1989 apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000) foram encontradas correlações negativas entre reação e aprendizagem, enquanto Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) caracterizam essa relação como fraca. Já as relações entre reação e impacto do treinamento no trabalho aparecem fortemente correlacionadas no estudo de Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), ao contrário do estudo de Alliger et al. (1997) em que reação não é relacionada a nenhum outro indicador de avaliação de treinamento.

De acordo com Borges-Andrade e Abbad (1996 apud LACERDA; ABBAD, 2003), na literatura nacional pré década de 1990 existia uma quantidade significativa de estudos que tratavam apenas de aprendizagem. Somente após 1996 é que começaram a aparecer estudos que procuram identificar as relações entre reação e impacto do treinamento no trabalho. Abbad (1999, p.37) ressalta ainda que “as relações entre reação, aprendizagem e impacto não são conclusivas, havendo, ainda, poucas tentativas de identificação das variáveis preditoras de cada um desses níveis de avaliação”. Observa-se que são encontrados resultados conflitantes entre as diversas pesquisas, o que ressalta a importância de se continuar a investigar as possíveis relações entre esses níveis de avaliação de treinamento, principalmente quando essa busca pode fornecer resultados mais

confiáveis para as ações de treinamento, as quais já configuram orçamentos específicos e, na maioria dos casos, gastos vultosos.

1.2 Objetivos

Os objetivos apresentados a seguir caracterizam a finalidade deste trabalho. O objetivo geral define explicitamente o propósito do estudo enquanto que os objetivos específicos caracterizam etapas ou fases do projeto, isto é, são um detalhamento do objetivo geral, e não a estratégia de análise dos dados.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e descrever a relação entre reação e impacto do treinamento no trabalho individual, utilizando como unidade de análise, ações de treinamento no Tribunal de Contas da União (TCU).

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever a reação dos servidores quanto aos treinamentos escolhidos;
- Descrever a aplicação, pelo trabalhador, dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) decorrentes destes treinamentos no contexto organizacional;
- Descrever a possível correlação teórica entre as variáveis de reação e impacto do treinamento no trabalho.

1.3 Justificativa

Ainda existe certo receio por parte dos dirigentes e gestores quanto à efetividade das ações de TD&E (LACERDA; ABBAD, 2003). Quando a questão é capital humano, a dificuldade de encontrar os indicadores e medidas precisos aumenta, pois são inúmeras as variáveis que influenciam e caracterizam este tipo de recurso. A importância deste estudo deve-se principalmente pelos questionamentos que estão surgindo nas organizações quanto ao valor agregado por essas ações. Refletir-se-á então sobre o valor das ações de treinamento, sobre sua real contribuição para o progresso profissional dos empregados e para melhorias no trabalho.

Pesquisas evidenciam o alto investimento financeiro que as organizações estão realizando em treinamentos (BASSI; VAN BUREN, 1999; MCKENNA, 1990 apud SALAS; CANNON-BOWERS, 2001), embora os estudiosos da área ainda não tenham conseguido mensurar o retorno destes com indicadores específicos em termos de produtividade, lucro, redução de erro e aumento de *market share* (participação no mercado), os quais permitiriam avaliar de forma mais concreta e significativa os efeitos dessas ações para a organização como um todo (HUSELID, 1995; MARTOCCHIO; BALDWIN, 1997; SALAS et al., 2000 apud SALAS; CANNON-BOWERS, 2001). Essa preocupação também é observada no Tribunal de Contas da União (TCU), onde, aproximadamente, 3,5 milhões de reais são destinados todos os anos às ações de educação corporativa com o objetivo de desenvolver e alinhar competências profissionais e organizacionais para possibilitar o alcance dos objetivos estratégicos e promover o aperfeiçoamento organizacional (TCU, 2010a), destacando a importância desse estudo para a instituição.

Além disso, a avaliação de efeitos de treinamentos também é o principal meio de identificar possíveis falhas nas outras etapas do sistema de TD&E: análise de necessidades de treinamento, planejamento e execução (BORGES-ANDRADE, 2002; BORGES-FERREIRA; ABBAD, 2009). Desta forma, a retroalimentação é necessária para que as organizações possam verificar a qualidade dessas ações, incrementando, quando necessário, melhorias no processo como um todo.

Pilati e Abbad (2005) destacam o papel das ações de TD&E em programas de valorização de recursos humanos, os quais são planejados para aumentar a motivação e/ou o comprometimento organizacional, reduzir tensões e/ou conflitos internos e/ou facilitar a aceitação de mudanças organizacionais. Sendo assim, essas ações têm a intenção não apenas de agir diretamente na concretização das estratégias organizacionais, trabalhando as competências predeterminadas como essenciais para o alcance da vantagem competitiva, como também buscam influenciar aspectos secundários relacionados ao clima, à motivação e ao ambiente organizacional. Atualmente estes aspectos são vistos como influenciadores do impacto do treinamento no trabalho e por isso objetos de análise de algumas pesquisas da área (CARVALHO; ABBAD, 2006; LACERDA; ABBAD, 2003; PANTOJA et al., 2005; PILATI; BORGES-ANDRADE, 2004). Essa melhoria de aspectos mais gerais também pode ser destacada como importante componente social dessa pesquisa, pois a melhoria do desempenho dos servidores e conseqüentemente dos serviços públicos prestados traz benefícios para a sociedade.

Lacerda e Abbad (2003) e Salas e Cannon-Bowers (2001) ainda destacam que apesar do grande progresso das pesquisas sobre treinamento, existem poucos indícios de que as empresas têm se empenhado em inserir estes resultados em seus programas de treinamento. Em adição, apenas recentemente os pesquisadores mudaram o foco de análise do nível de aprendizagem, para explorar mais os outros níveis de avaliação e suas relações (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996 apud LACERDA; ABBAD, 2003). Essa carência de estudos impossibilita alcançar resultados assertivos nesta área (ABBAD, 1999).

Outro fator relevante são os resultados conflitantes dos estudos encontrados. De acordo com a taxonomia de Kirkpatrick (1976 apud BATES, 2004) os níveis de avaliação de treinamento apresentam uma relação causal, onde o primeiro nível, reação, é essencial para a aprendizagem e conseqüentemente para mudança de comportamento. Porém, tanto no estudo de Alliger et al. (1997) quanto no de Tannenbaum e Yukl (1992) não foram encontradas correlações significativas entre reação e impacto do treinamento no trabalho. Por outro lado, Abbad (1999) encontrou correlações positivas entre impacto do treinamento no trabalho e reação. Também corrobora com esse resultado a pesquisa de Abbad, Gama e Borges-

Andrade (2000), onde essas variáveis apresentaram forte correlação. Para Alliger et al. (1987) foram encontrados poucos estudos que explorassem a relação entre as variáveis de avaliação. Para eles, isso indica que muitos pesquisadores tendem a assumir como verdadeiras as afirmações de Kirkpatrick, conforme apresentado acima.

Ainda, de acordo com a pesquisa de Abbad, Pilati e Pantoja (2003) existe uma carência de pesquisas qualitativas no campo, isto destaca a relevância acadêmica de pesquisas deste tipo em TD&E. Desta forma, verificar as relações entre os níveis de avaliação contribui para a desmitificação das divergências encontradas na literatura, construção do conhecimento na área e para o desenvolvimento e incentivo de ações de treinamento mais eficazes dentro das organizações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica deste trabalho. Essa revisão de literatura tem a intenção de apresentar as teorias que dão suporte ao trabalho desenvolvido. Para isso são desenvolvidos temas relacionados às transformações ambientais, ações de capacitação, subsistemas de TD&E, avaliações de treinamento e suas variáveis de análise.

2.1 Transformações Organizacionais

As transformações econômicas e sociais combinadas com a vasta disseminação de informações e renovação constante de conhecimentos em função do permanente avanço científico e tecnológico tornam a atualização e o domínio desses fatores determinantes na disputa por mercados (ALPERSTEDT, 2001). Surge assim um novo paradigma: o planejamento estratégico dos recursos humanos, que talvez seja o mais importante segundo Dyer e Reeves (1994).

Marchesini (2005, p. 3) define a gestão estratégica de pessoas como:

[...] uma seqüência de ações adotadas, com o propósito de desenvolver equipes competentes, qualificadas e comprometidas com os objetivos estratégicos da organização, a fim de contribuir para a criação e manutenção de uma vantagem competitiva sustentável em longo prazo.

Para Albuquerque (2002 apud MARCHESINI, 2005) esta estratégia propicia um melhor desempenho e confiança mútua entre equipes de trabalho.

Com essa mudança no cenário corporativo, a intensificação da competição e a necessidade de agilidade nos negócios, o investimento maciço em programas de treinamento tem sido incentivado para adquirir vantagem competitiva no mercado (SILVA, 2006). Desta forma, Alperstedt (2001, p. 153) afirma que “as organizações precisam de capacidade criativa e de competências para se tornarem mais ágeis, não só em termos de capacidade de resposta às mudanças, mas também em termos de capacidade para estar à frente delas”. Com isso torna-se necessário um novo perfil de colaborador, o qual domine tecnologias sofisticadas e esteja

preparado para atuar em um ambiente competitivo (SILVA, 2006). Desta forma, torna-se essencial o desenvolvimento de competências individuais, que abrange tanto os hábitos de trabalho quanto as habilidades pessoais necessárias para se desempenhar com sucesso uma tarefa (GREEN, 1999 apud SILVA, 2006), uma vez que essas competências, quando relevantes aos objetivos estratégicos organizacionais, poderiam proporcionar maior impacto do treinamento no trabalho.

Em adição, Éboli (2004) afirma que esse contexto organizacional exige pessoas comprometidas com a aprendizagem contínua e o autodesenvolvimento. Para Cattani (2002 apud MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005) a formação profissional abrange todos os processos educativos realizados em escolas ou empresas que possibilitem adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços. Dessa definição, Mourão e Borges-Andrade (2005) destacam quatro aspectos relevantes: (a) sua natureza processual; (b) a ligação com o sistema educacional; (c) o desenvolvimento em escolas ou organizações; e (d) o objetivo de fornecer conhecimentos relacionados ao sistema produtivo. Para eles ainda depreende-se deste conceito o papel dos trabalhadores como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, uma vez que os processos educacionais devem apenas criar condições para o seu desenvolvimento. Os autores destacam que atualmente o aprendizado é efêmero e que por isso ele deve ser contínuo, aproximando desta forma os conceitos de formação profissional e treinamento. Por isso Alperstedt (2001) crê que é papel das organizações incentivar, contribuir e operacionalizar esse desenvolvimento por meio de ações de TD&E. Éboli (2004, p.44) ainda afirma que essas ações devem possibilitar mais que apenas reproduções sistematizadas da aprendizagem, mas devem também “[...] favorecer uma atuação profissional impregnada de personalidade, criando condições para o desenvolvimento do conhecimento criador [...]”.

De acordo com Lacombe (2006) as práticas de RH têm que encorajar comportamentos consistentes com a estratégia organizacional, pois quanto mais alinhadas estiverem a estratégia e as práticas, maiores as chances de um desempenho superior. Para isso, segundo Corrêa e Pimenta (2006), as organizações contemporâneas têm alterado o apelo político para explorar o ideológico. Deixa-se de lado o discurso que prega a adesão dos funcionários aos objetivos organizacionais para passar a persuadi-los de que na realidade os

objetivos e necessidades do trabalhador e da organização são os mesmos, ou seja, não há divergência entre as partes.

Para Delery e Doty (1996 apud LACOMBE; ALBUQUERQUE, 2008) a abordagem estratégica de recursos humanos pode ser tratada de três formas: Teoria Universalista, Teoria Contingencial e a Teoria Configuracional. Estas são exemplificadas no quadro 1.

Abordagem Universalista	Abordagem Contingencial	Abordagem Configuracional
Nesta abordagem acredita-se que existe um conjunto de melhores práticas de Recursos Humanos, generalizáveis para todos os tipos de organizações, as quais poderiam ser relacionadas ao desempenho das organizações.	Pressupõe que “[...] a relação entre as variáveis relevantes será diferente para diferentes níveis de variável crítica contingente” (LACOMBE; ALBUQUERQUE, 2008, p. 7), onde as práticas de Recursos Humanos são definidas a partir da estratégia organizacional (fator contingencial).	Esta abordagem enxerga Recursos Humanos como um sistema. Ela propõe que múltiplas combinações de fatores relevantes podem resultar em desempenho máximo, pois configuram efeitos sinérgicos não-lineares e interações de ordens superiores, visando assim estudar as práticas que maximizam o alinhamento horizontal.

Quadro 1 – Abordagens Estratégicas de Recursos Humanos.
Fonte: Lacombe e Albuquerque (2008), adaptado pelo autor.

Desta forma, tem-se que esse processo de desenvolvimento humano “deixou de ser um valor agregado para tornar-se uma estratégia de desenvolvimento organizacional, garantindo a sobrevivência da empresa” (ALPERSTEDT, 2001, p. 152). É neste contexto que surge o conceito de Educação Corporativa e o Sistema de TD&E passa a ser mais valorizado (VARGAS, 2002 apud VARGAS; ABBAD, 2006), motivados pelos processos de mudança organizacional orientado para a busca de efetividade (ALPERSTEDT, 2001).

2.2 Treinamento, Desenvolvimento e Educação no ambiente corporativo

Para Vargas (1996), as ações de treinamento são reportadas desde a origem da civilização, quando os conhecimentos essenciais para a sobrevivência e continuidade da espécie humana eram repassados pelo homem da caverna aos seus descendentes. Desde então, diversas mudanças ocorreram e “[...] as atividades de treinamento e desenvolvimento de pessoal começaram a ser

percebidas, compreendidas, sistematizadas e utilizadas em benefício mais amplo” (VARGAS, 1996, p. 126, grifo da autora). A partir da Segunda Guerra Mundial a área de TD&E passou a ser mais valorizada e tornou-se alvo de muitas pesquisas (VARGAS, 1996), porém foi apenas no século XXI que a área recebeu o *status* de ciência, devido ao reconhecimento dos significativos avanços teóricos, metodológicos, práticos e empíricos desenvolvidos na área (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001).

Segundo Vargas (1996), a melhor maneira de lidar com TD&E é de forma sistêmica. Nesta configuração, pode-se observar a interdependência desse sistema com seus elementos e com seu ambiente externo (PANTOJA et al., 2005). Para Magalhães e Borges-Andrade (2001) esse processo é composto pelas seguintes etapas: avaliação de necessidades; o planejamento e execução; e a avaliação do treinamento. Esse processo e suas interdependências podem ser observados na figura 1.

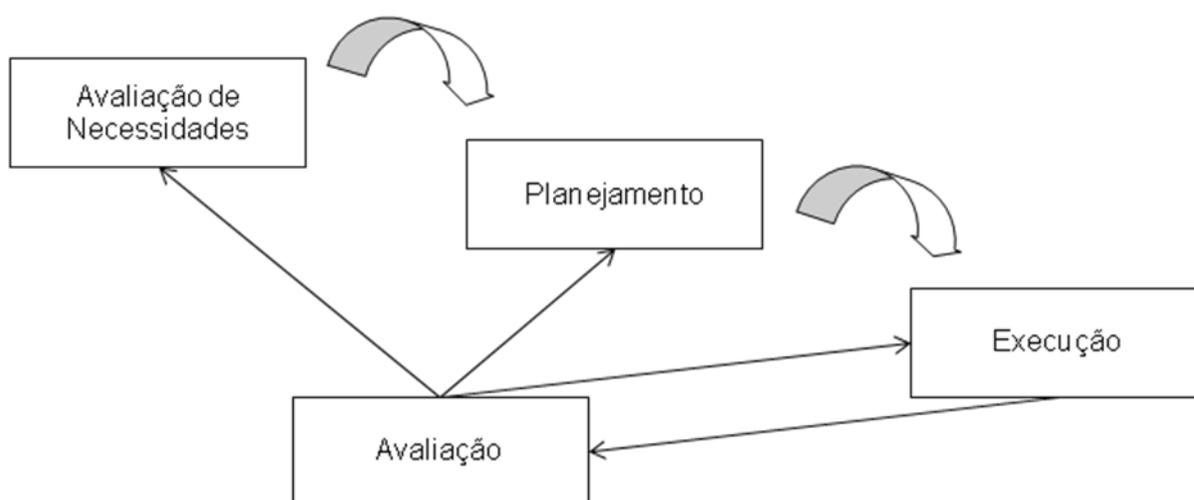


Figura 1 - Sistema de Treinamento

Fonte: BORGES-ANDRADE, 1997, p. 30 adaptada por DEL MAESTRO, 2004, p. 69.

Segundo Borges-Andrade (1996), na primeira etapa é feita uma análise em três níveis (organizacional, tarefas e individual) que permite identificar as necessidades da organização, os pontos que podem ser resolvidos através de treinamento, as lacunas de aprendizagem e os candidatos aos treinamentos. No planejamento são definidos os objetivos instrucionais, o conteúdo a ser ministrado e sua seqüência, assim como as estratégias instrucionais e meios mais adequados que serão aplicados na etapa de execução. Já na avaliação de treinamento o sistema é retroalimentado por novas informações quanto às falhas do planejamento e

procedimentos instrucionais, objetivos educacionais definidos, lacunas, entre outros, ou seja, a avaliação fornece *feedback* (retroalimentação) para todo o sistema (BORGES-ANDRADE, 1982 apud PILATI, 2006).

De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 241), os processos de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) podem ser conceituados como:

[...] ações organizacionais que utilizam uma tecnologia instrucional ou são deliberadamente arranjadas, visando à aquisição de CHAs para superar deficiências de desempenho no trabalho, preparar empregados para novas funções, adaptar mão-de-obra para a introdução de novas tecnologias ou promover o livre crescimento dos membros de uma organização.

Borges-Andrade (2002, p. 32) ainda ressalta que por meio dessas ações:

[...] são adquiridas habilidades motoras ou intelectuais e informações e desenvolvem-se estratégias cognitivas e atitudes, que poderão tornar o indivíduo mais competente para desempenhar vários papéis, no presente ou no futuro e em diversas organizações.

Os autores acima afirmam que esta definição implica necessariamente a mudança de comportamento, resultante da aquisição de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) promovidos pelas ações organizacionais. Esses CHAs representam as três Taxonomias de Objetivos Educacionais de Bloom: domínio cognitivo, domínio psicomotor e domínio afetivo, respectivamente. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004) essas taxonomias têm a intenção de organizar e facilitar o planejamento e a verificação da aprendizagem. Esses domínios seriam categorias interrelacionadas e simultâneas, entretanto, observa-se geralmente o predomínio de uma taxonomia sobre outra, dependendo do foco da ação de aprendizagem (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

As ações de TD&E abordam três conceitos distintos de atividades de apoio à aprendizagem: Treinamento, Desenvolvimento e Educação. Abbad e Borges-Andrade (2004) chamam atenção para a confusão conceitual que normalmente se estabelece, acarretando o uso indiscriminado dessas terminologias. Os autores explicam que a diferenciação é importante para entender as vantagens específicas que cada ação pode oferecer para as organizações, visando assim direcionar os esforços do Subsistema de TD&E para as ações que contemplem as estratégias organizacionais. A diferenciação entre essas ações de capacitação é determinada pelo seu objetivo. Para esses autores, o Treinamento busca alterar e/ou manipular o

desempenho atual do participante, já as ações de Educação visam à qualificação em longo prazo, ou seja, investir na capacitação para possibilitar novas oportunidades aos participantes, enquanto o conceito de Desenvolvimento pode ser mais bem definido por Nadler (1984 apud BORGES-ANDRADE, 2002, p. 32) que o conceitua como “[...] mais abrangente, incluindo ações organizacionais que estimulam o livre crescimento pessoal de seus membros que não visam necessariamente a melhoria de desempenhos atuais ou futuros”. Esses conceitos se organizam de forma ao mais amplo, o Desenvolvimento, conter os anteriores e assim sucessivamente, respeitando a ordem em que foram apresentados.

A utilização de Treinamentos tem o objetivo de conduzir a aprendizagem em uma direção específica, auxiliando os indivíduos neste processo (ROSEMBERG, 2001 apud VARGAS; ABBAD, 2006). Pantoja et al. (2005) complementam afirmando que esses programas instrucionais podem transmitir a filosofia, a política e as diretrizes das organizações. Para Pilati e Abbad (2005, p. 45):

Os treinamentos ensinam ou deveriam ensinar novas habilidades, capacidades e/ou atitudes, novas formas de desempenhar antigas tarefas, ações inteligentes e/ou a aplicação oportuna e eficaz dos comportamentos aprendidos, em outras situações e/ou tarefas.

A palavra treinamento tem diversos significados. Para Borges-Andrade e Oliveira-Castro (1996 apud DEPIERI, 2006), ações de treinamento são viabilizadas pelas organizações para propiciar oportunidades de aprendizagem para os seus funcionários. Já na concepção de outros autores, o conceito é abordado de forma mais estratégica, ou seja, conecta direta ou indiretamente o interesse organizacional à melhoria do desempenho do funcionário no trabalho. Para Wexley (1984 apud VARGAS; ABBAD, 2006) o treinamento é um esforço intencional da organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos desejáveis. Já Goldstein (1991) o define como a obtenção de conceitos, conhecimentos, regras, atitudes e habilidades de forma planejada para resultar na melhoria do desempenho do indivíduo no ambiente de trabalho.

Na mesma linha, Borges-Andrade (2002) caracteriza o treinamento como uma ação sistemática planejada da organização, que permite a aquisição de habilidades intelectuais, motoras ou atitudinais, assim como o desenvolvimento de estratégias cognitivas que possibilitam tornar o indivíduo mais apto a desempenhar suas

funções atuais ou futuras. De forma abrangente Pilati e Abbad (2005, p. 43) o definem como:

[...] uma ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas entre si, inseridas no contexto organizacional, calcada em conhecimentos advindos de diversas áreas, com a finalidade de (a) promover a melhoria de desempenho, (b) capacitar o profissional para o uso de novas tecnologias e (c) prepará-lo para novas funções.

Com a intenção de resumir e organizar este conceito, Hinrichs (1976 apud VARGAS; ABBAD, 2006) e Pantoja et al. (2005) destacam alguns aspectos importantes das definições de uma forma geral: (1) deve contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais, (2) intenciona a melhoria do desempenho e a mudança de comportamento, (3) é um processo sistemático e intencional guiado pela organização. Esses aspectos levantados, aliados a outros fatores, como custos envolvidos e tempo empregado na ação, tornam relevante avaliar treinamento, ou seja, será que o treinamento tem cumprido o seu propósito?

2.3 Avaliação de treinamento

Para Arthur et al. (2003) o treinamento é uma das formas mais difundidas para se aumentar a produtividade dos indivíduos e comunicar os objetivos organizacionais aos novos funcionários. O grande número de investimentos corporativos gastos nessas ações para os colaboradores intensificou a busca por melhores práticas e métodos de avaliação (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001). Arthur et al. (2003) complementam afirmando que além dos custos associados, o potencial impacto do treinamento ressalta a importância de se avaliar o treinamento e sua efetividade.

A efetividade da capacitação no trabalho decorrente de treinamento normalmente é abordada por meio dos conceitos: aquisição, retenção, generalização, transferência de aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho, o que pode ser observado na figura 2. Pilati e Abbad (2005) organizaram esses conceitos em seu estudo. Na visão destes autores, cada conceito é uma etapa para o próximo, ou seja, são necessariamente fenômenos encadeados, porém não há pressuposto causal entre os eventos, pois “[...] cada um deles pode possuir múltiplos fatores antecedentes” (PILATI; PORTO; SILVINO, 2009, p.5).

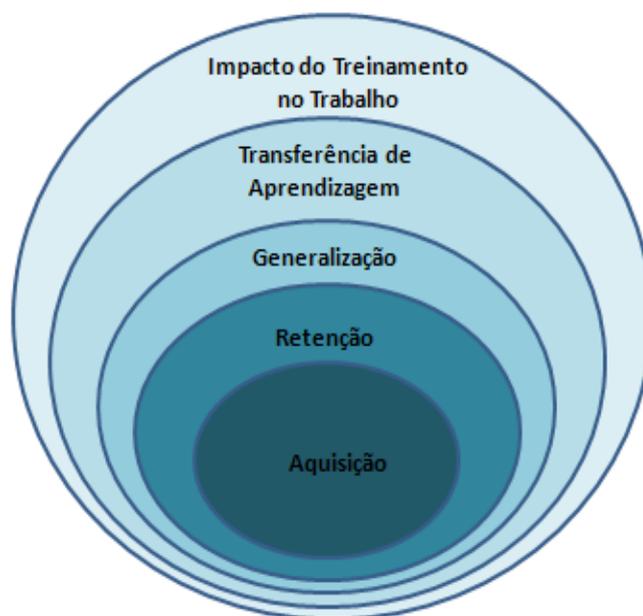


Figura 2 - Modelo conceitual de impacto do treinamento no trabalho e construtos correlatos
Fonte: Pilati e Abbad (2005)

Pilati e Abbad (2005) conceituam aquisição como a etapa básica do processo de aprendizagem desenvolvido na ação instrucional. Já a retenção é caracterizada por reter na memória de curto prazo e depois transferir para a de longo prazo o que foi ensinado (EYSENCK; KEANE, 2000 apud PILATI; ABBAD, 2005). A generalização por sua vez é definida como a identificação por parte do egresso de situações nas quais os conhecimentos adquiridos no treinamento podem ser aplicados no trabalho (PILATI; ABBAD, 2005). Já para os autores, a transferência de aprendizagem, que é considerada como a aplicação eficaz no trabalho das habilidades, conhecimentos e atitudes adquiridos no ambiente instrucional. Os autores defendem que o impacto do treinamento no trabalho, a última etapa, procura englobar não só a perspectiva da utilização no ambiente de trabalho dos CHAs que foram adquiridos, como também a influência exercida pelo treinamento na motivação, nas atitudes e no desempenho global do indivíduo.

Estudos mais recentes, como os de Pilati, Porto e Silvino (2009) sugerem também a investigação entre comportamento no trabalho do egresso e indicadores de sua produtividade ocupacional, pois, ainda segundo o autor, “[...] os modelos relatados na literatura não logram estabelecer uma relação explícita entre a efetividade do treinamento para o trabalhador e o desempenho produtivo” (PILATI; PORTO; SILVINO, 2009, p.3).

Quanto à avaliação dos treinamentos em si, Dyer e Reeves (1994) apontam que entre os resultados esperados a partir da gestão estratégica de Gestão de Pessoas, são destacados quatro níveis: (1) humano, onde é esperada uma variação positiva nos indicadores de absenteísmo, *turnover* (rotatividade) e desempenho individual e grupal; (2) resultados organizacionais caracterizados por produtividade, qualidade e nível de serviço; (3) financeiro ou contábil que tem como indicadores o retorno sobre o investimento e o retorno sobre os ativos; e (4) medida de mercado, que seria observada pelo valor de mercado das ações ou retorno para os acionistas, no caso de empresas de capital aberto. É destacado ainda que a validade destes resultados é mais visível na ordem apresentada, onde o primeiro é mais sensível às ações estratégicas de Recursos Humanos, enquanto no último, a influência de tais ações torna-se bem menos delimitada, devido a complexidade de fatores que impactam nesses resultados. Porém, os autores evidenciam que os resultados no nível humano são menos significativos para a organização como um todo, justificando possivelmente a intensa pesquisa realizada, a princípio, no nível organizacional.

Já Abbad (1999) destaca apenas dois níveis de avaliação da eficácia dos treinamentos: Organizacional e Clientela. No primeiro “[...] são analisados os efeitos do treinamento em termos de mudança organizacional e valor final [...]”, os quais fazem referência à transformação percebida no ambiente e ao efeito econômico dos treinamentos para a organização (ABBAD, 1999, p. 2). Recentemente, nesse nível de pesquisa, tem sido freqüente a abordagem da perspectiva multinível, conforme aponta a revisão da pesquisa internacional realizada por Aguinis e Kraiger (2009). Enquanto no segundo nível de avaliação de treinamento, Clientela, Abbad (1999) destaca que a mensuração é feita a partir dos níveis: (1) reação, (2) aprendizagem e (3) impacto do treinamento no trabalho ou comportamento no cargo.

A reação é compreendida como “[...] o nível de satisfação dos participantes com a programação, o apoio ao desenvolvimento do curso, a aplicabilidade, a utilidade e os resultados do treinamento” (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000, p.38). Já a aprendizagem possui diversos significados. De uma forma geral, ela é entendida como um processo psicológico que ocorre no nível do indivíduo, resultante do crescimento individual e das interações com o contexto (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Quando focamos na aprendizagem no ambiente organizacional, Abbad (1999, p.38) diz que a aprendizagem “[...] refere-se ao grau de assimilação e

retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelo participante em testes ou provas de conhecimentos aplicados pelo instrutor ao final do curso”. Quanto ao conceito de comportamento no cargo, pode ser entendido como mudanças no desempenho profissional do indivíduo em seu contexto de trabalho (PANTOJA et al., 2005). Esses três últimos níveis de avaliação são os mais tradicionais no estudo da avaliação de treinamento (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). A seguir são abordados os níveis de reação e impacto do treinamento no trabalho, focos deste trabalho.

2.4 Reação

Reação é o nível mais utilizado pelos pesquisadores na avaliação de resultados de treinamento (ALLIGER et al., 1997). De acordo com os autores, o termo passou por mudanças de definição ao longo do tempo. Inicialmente compreendia apenas a percepção emocional dos treinandos quanto ao treinamento, ou seja, se eles gostaram e como se sentiram com o treinamento, com o avanço das pesquisas, a reação passou a abranger também questões sobre transferência e utilidade dos treinamentos, que tratam a percepção do valor atribuído pelo treinamento e a possibilidade de uso no ambiente de trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos (ALLIGER et al, 1997).

Esse processo é operacionalizado a partir de autoavaliações (ARTHUR et al., 2003) e é considerado como uma medida atitudinal (ABBAD, 1999). Para Facticeau et al. (1995 apud SWITZER; NAGY; MULLINS, 2005) a percepção dos treinandos quanto à qualidade geral do treinamento influencia a motivação pré-treinamento e conseqüentemente, ainda de acordo com os autores, a transferência de treinamento.

Na pesquisa de Alliger et al. (1997) foram encontrados indícios de correlação positiva entre esses aspectos da definição mais ampla, o que, de acordo com eles, pode corroborar para a validade destas medidas. Também é destacado que o uso de medidas de utilidade exerce maior influência na correlação com impacto do treinamento no trabalho que as medidas de satisfação, inclusive é sugerido que quando as duas forem abordadas nas medidas de reação, elas devam ser analisadas separadamente. Neste sentido, Bates (2004) destaca que medidas de

reação podem ser tendenciosas quando o foco dos treinandos é direcionado aos aspectos emocionais da ação de treinamento.

Esses autores crêem que quanto mais as atitudes forem expressas em comportamentos nas medidas de reação, maior a chance de prever o impacto do treinamento no trabalho. Também é destacado que as medidas de utilidade em reação apresentam maior correlação com o desempenho no trabalho que medidas de aprendizagem, a curto ou longo prazo, possivelmente porque, ao contrário das medidas de aprendizagem, reação leva em consideração as limitações do ambiente de trabalho ao qual o treinando retornará. Segundo Alliger et al (1997, p. 344, tradução nossa):

Medir as reações dos treinados é extremamente importante por várias razões. Primeiro, os treinados podem ser considerados como um dos clientes do treinamento. Desta maneira a avaliação de sua satisfação com o treinamento parece acompanhar as tendências dos modelos de provisão dos serviços organizacionais. Segundo, se o treinamento tiver aprovação é possível que isso exerça forte influência em outras variáveis como o desempenho posterior ao treinamento, divulgação boca-a-boca, futuros investimentos em treinamentos, e assim por diante.

Eles ainda destacam que independentemente do relacionamento entre os níveis de avaliação de treinamento, essa análise da reação é relevante, pois apesar de reações positivas não garantirem suporte organizacional, reações negativas podem causar um efeito negativo na imagem do departamento de treinamento.

2.5 Impacto do Treinamento no Trabalho

Para Abbad (1999), o impacto do treinamento no trabalho é um nível de análise que muitas vezes é confundido com os conceitos de transferência de treinamento e transferência de aprendizagem ou de conhecimento. Porém, a autora explica que apesar de muitas pesquisas abordarem este conceito desta forma, o impacto do treinamento no trabalho não pode ser reduzido, em todos os casos, apenas à transferência positiva de treinamento, pois existem outros fatores que podem afetar o desempenho do indivíduo.

Para Baldwin e Ford (1988 apud PILATI; PORTO; SILVINO, 2009) transferência de treinamento é definido como o nível em que as competências desenvolvidas pelo

programa instrucional são aplicadas, generalizadas e mantidas, por certo período, no contexto de trabalho. Generalização aparece como o uso do que foi desenvolvido durante o treinamento em situações e condições diversas daquelas do ambiente instrucional e o conceito de manutenção refere-se ao prazo em que os conhecimentos, habilidades e comportamentos treinados continuam a ser utilizados no trabalho, o qual também pode ser entendido como retenção (ABBAD, 1999). O termo transferência de treinamento era utilizado para enfatizar o uso dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos no treinamento no ambiente de trabalho, de forma a ser percebido como um aspecto mensurável do desempenho no trabalho (ALLIGER et al., 1997). Isso porque normalmente a idéia de aplicação dos CHAs no trabalho está ligada ao sucesso do treinamento (BATES, 2004).

Já a transferência de aprendizagem pode ser entendida como os mecanismos informais para transmissão de conhecimentos e tecnologias instrucionais, ou seja, exclui as ações de treinamento planejadas e executadas formalmente pelas organizações (ABBAD, 1999). Destaca-se ainda que o primeiro conceito, transferência de treinamento, direciona os estudos ao desempenho do indivíduo, enquanto o segundo, transferência de aprendizagem, tem foco no desempenho da organização. Desta forma, a autora afirma que o uso desses conceitos restringe o estudo, pois considera apenas os efeitos do treinamento sobre o desempenho no trabalho.

Para compreender inteiramente o conceito de impacto do treinamento no trabalho é necessário entender desempenho. Segundo Abbad e colaboradores (2004 apud FREITAS; BORGES-ANDRADE; ABBAD; PILATI, 2006, p. 491) o desempenho no trabalho são conjuntos de “comportamentos ligados a tarefas, papéis, normas, expectativas, metas e padrões de eficácia e eficiência estabelecidos nas organizações” e ainda compreende conceitos disposicionais que exprimem relações entre comportamentos, condições e motivos. Pilati e Abbad (2005) apontam que o efeito desejado não pode ser observado apenas nos níveis de desempenho do funcionário egresso de treinamento, pois a aplicação isolada da nova habilidade no trabalho não garante efeitos visíveis sobre o desempenho global, atitudes e motivação do participante. Eles defendem que para que seja constatada uma evidência de que o treinamento produziu efeitos benéficos, sobre o trabalho, é necessário que o indivíduo demonstre melhorias significativas nos produtos e/ou nos

processos de trabalho, bem como em suas atitudes e motivação. Sendo assim, eles corroboram com a idéia de Abbad (1999) de que o conceito de transferência de aprendizagem não descreve o processo de resultado do treinamento no desempenho global do indivíduo, nem em suas atitudes e motivação.

Assim esse fenômeno de resultado do treinamento no trabalho não pode mais ser descrito como transferência de aprendizagem, mas sim como impacto do treinamento no trabalho, pois fazem parte desse conceito indicadores de mudanças no desempenho global do treinado, bem como, em sua motivação e atitudes em relação ao seu trabalho (PILATI; ABBAD, 2005, p. 45).

De acordo com Pantoja et al. (2005, p. 257) este nível busca “[...] verificar em que medida as habilidades e os conhecimentos adquiridos no treinamento são mobilizados, integrados e aplicados pelo treinando, no desenvolvimento de suas atividades profissionais”. Segundo Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati (2006) o impacto só pode ser observado quando os CHAs aprendidos forem aplicados e gerarem melhorias significativas na vida pessoal ou profissional do egresso. É destacado por esses autores e outros (MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005) que os pesquisadores brasileiros têm encontrado evidências de que variáveis de apoio psicossocial à transferência (suporte gerencial, receptividade e apoio do grupo de trabalho à aplicação dos novos conhecimentos e conseqüências da tentativa de utilização dessas) são determinantes para o impacto do treinamento no trabalho.

Abbad, Pilati e Pantoja (2003) e Freitas et al. (2006) destacam que esta variável de avaliação de treinamento ainda pode ser mensurada em dois níveis: amplitude e profundidade. Segundo os autores, o primeiro mede os efeitos gerais do treinamento sobre o desempenho e comportamento do egresso, enquanto o segundo mensura apenas o efeito em tarefas diretamente relacionadas aos conteúdos desenvolvidos nos treinamentos. Freitas et al. (2006) destacam que medir o impacto em profundidade requer uma análise completa dos objetivos instrucionais, quando estes existem, para determinar os resultados ou comportamentos esperados, por outro lado, o impacto em amplitude pode ser avaliado por questionários abrangentes, possibilitando a análise de impacto em qualquer treinamento. Apesar disso, há evidências empíricas da alta correlação entre os dois tipos (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003).

Além disso, o impacto do treinamento no trabalho ainda pode ser avaliado em diferentes níveis de análise (Freitas et al., 2006). Birdi (2000 apud FREITAS et al., 2006) propõe uma taxonomia que classifica os indicadores de impacto nos níveis: de indivíduo, de equipe e da organização, Freitas et al. (2006) destacam que a opção por um desses níveis deve considerar a natureza do evento e dos seus objetivos.

Taschereau (1998 apud MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005) chama a atenção para a importância de se avaliar impacto do treinamento no trabalho. Para ela, além de fornecer informações relevantes para decisões futuras referentes a treinamentos, ainda possibilita compreender a influência de fatores externos nos resultados dos treinamentos. Mourão e Borges-Andrade (2005) ainda complementam afirmando que a análise de impacto também permite determinar a efetividade do programa instrucional avaliado.

2.6 Avaliação – instrumentos, métodos e suas discussões

Tanto a importância de avaliar treinamentos quanto a dificuldade de fazê-lo são pontos congruentes entre pesquisadores (ALLIGER et al., 1997). Para Pantoja et al. (2005) a agilidade nas mudanças tecnológicas e no fluxo de informações desafiam a área de TD&E, expondo a importância de se explorar a eficácia das ações instrucionais. Abbad et al. (2001) destacam que essa busca tem evidenciado resultados conflitantes entre os pesquisadores.

O interesse em mensurar os impactos do treinamento no trabalho teve início com os trabalhos de Kirkpatrick e Hamblin, os chamados modelos clássicos de avaliação de treinamento (PILATI; ABBAD, 2005). O modelo de Kirkpatrick ainda é o mais popular devido a sua abordagem simples e sistemática da avaliação de treinamento (ARTHUR et al., 2003). Neste modelo são propostos quatro níveis de avaliação de desempenho: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. De acordo com a literatura, são comumente identificados três pressupostos implícitos neste modelo: os níveis são seqüenciais, lineares e correlacionados entre si (ALLIGER; JANAK, 1989 apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). No modelo de Hamblin os níveis de desempenho propostos por Kirkpatrick são rearranjados, sendo que o último nível é dividido em dois: mudança organizacional e valor final; no seu modelo

também são identificados os mesmos pressupostos citados anteriormente (LACERDA; ABBAD, 2003).

Quanto a estes modelos, Abbad (1999), Alliger e Janak (1989 apud MOURÃO; BORGES-ANDRADE, 2005) e Bates (2004) criticam esses pressupostos. As críticas ao primeiro pressuposto se devem ao fato de que nem todos os treinamentos têm a intenção de atingir todos os níveis de avaliação propostos, por isso a escala ascendente não faz sentido, pois o quarto nível, resultados, não pode ser entendido como a melhor medida para o desempenho. A não verificação empírica de relações causais estabelecidas entre os múltiplos níveis também é criticada (ALLIGER; JANAK, 1989 apud PILATI; PORTO; SILVINO, 2009; BATES, 2004; LACERDA; ABBAD, 2003). Para esses autores a existência de um dos níveis não garante unicamente a passagem para o próximo, ou seja, existem muitas outras variáveis que influenciam essa mudança, como motivação e ambiente propício. Por isso Bates (2004) ainda afirma que o modelo é incompleto e acredita que Kirkpatrick não considera importante a análise destes fatores para a efetividade da avaliação devido à omissão dessas variáveis em seu trabalho. Quanto às correlações são avaliadas pelos autores inconsistências desse estudo, concluindo que os três níveis de avaliação tendem a ser fracamente correlacionados entre si.

Na revisão de literatura de Borges-Andrade e Oliveira Castro (1994 apud ABBAD, 1999) foram encontrados indícios de que reações favoráveis dos participantes dos treinamentos não garantem a utilização dos CHAs aprendidos no ambiente de trabalho. Esse resultado aliado à pressão por medidas eficazes de avaliação de treinamentos favoreceu o desenvolvimento de pesquisas que incluam variáveis relativas ao ambiente e ao contexto organizacional nas pesquisas de impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, 1999).

Nestas circunstâncias foram desenvolvidos alguns modelos de avaliação validados empiricamente. Destaca-se aqui, dois amplamente utilizados: o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo de Sistemas Instrucionais – MAIS de Borges-Andrade por ser o primeiro estudo nacional a incluir contexto de treinamento na abordagem (ABBAD, 1999); e o Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT de Abbad (1999) que é o mais utilizado nacionalmente para abordar impacto em amplitude (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003), sendo que a elaboração desse último foi inspirada no primeiro, entre outros (ABBAD, 1999).

No modelo MAIS, é proposta uma avaliação que abrange cinco aspectos: insumo, procedimentos, processo, resultados e ambiente. O insumo representa as características individuais dos treinandos. Em procedimentos o foco é nas técnicas didáticas, conteúdos e objetivos escolhidos, ou seja, é avaliado o planejamento da atividade instrucional. Já em processo é abordada a aprendizagem durante a ação instrucional, questões relativas ao relacionamento entre os participantes e destes com os instrutores e motivação do treinando. O componente resultado é a medida da assimilação e retenção dos conteúdos de forma imediata. E ambiente subdivide-se em quatro: (1) necessidades (identificação de necessidades e escolha dos treinados), (2) apoio (suporte psicossocial e físico encontrado pelo participante na organização), (3) disseminação (divulgação do treinamento) e (4) resultados a longo prazo (impacto no trabalho e resultados econômicos) (FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004). Os componentes deste modelo são organizados na figura 3.

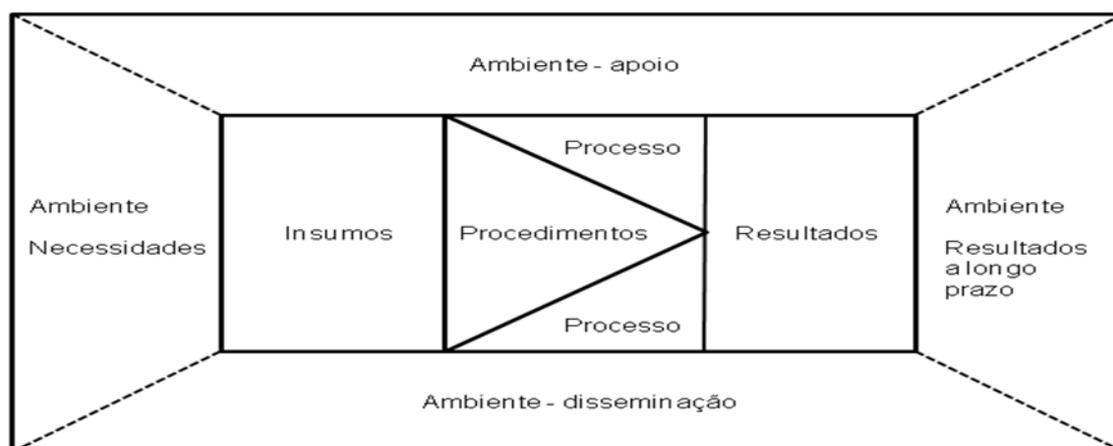


Figura 3 - Componentes do Modelo MAIS.
Fonte: Freitas e Borges-Andrade (2004).

Já o modelo IMPACT de Abbad (1999) foi implementado originalmente no Tribunal de Contas da União em Brasília, mediante um convênio entre a Universidade de Brasília e aquela organização. Nesse modelo é feita a “[...] análise do valor preditivo de múltiplas variáveis e integra, em uma única abordagem, a avaliação de três diferentes níveis de avaliação” (ABBAD, 1999, p.1). Entre estas variáveis têm-se: suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela e suporte à transferência. E quanto aos níveis, são os tradicionais mencionados anteriormente: reação, aprendizagem e impacto. Neste modelo o impacto do treinamento no trabalho aparece como a variável dependente principal, abrangendo os conceitos de transferência de treinamento e desempenho no trabalho, e os

demais são suas variáveis predictoras. Todos os componentes deste modelo são ilustrados na figura 4.

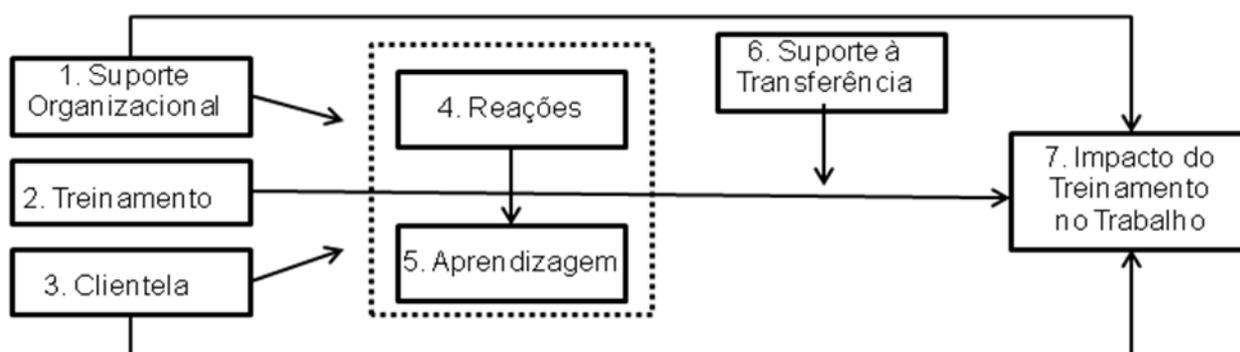


Figura 4 - Componentes do Modelo IMPACT.

Fonte: Abbad (1999).

O primeiro componente da figura, suporte organizacional, abrange a opinião dos participantes selecionados sobre as práticas organizacionais de gestão do desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento, referindo-se, desta forma, ao ambiente pré-treinamento e ao nível de apoio à participação do treinamento recebido pelo treinado. O segundo inclui aspectos relacionados às características gerais do curso (tipo ou área de conhecimento do curso, carga horária total e diária, natureza do objetivo principal), e aos procedimentos instrucionais (desempenho do instrutor e sua formação; e qualidade do material didático utilizado). O terceiro, características da clientela, aborda questões referentes às informações demográficas (idade, sexo, escolaridade, entre outros), funcionais (lotação, tempo de serviço e etc.), motivacionais e atitudinais (interesse no treinamento, motivação para a aprendizagem e intenção de aplicar) dos participantes da pesquisa.

O componente reação é a percepção do treinado quanto à programação, apoio ao desenvolvimento, aplicabilidade e utilidade, resultados, expectativa de suporte organizacional e desempenho do instrutor. Já aprendizagem é a assimilação dos conteúdos desenvolvidos na atividade instrucional, medida em provas de conhecimento ao final do curso. O sexto componente, suporte à transferência, compreende os fatores situacionais de apoio, suporte material e conseqüências associadas ao uso das novas habilidades. Por último, o impacto do treinamento no trabalho é definido como a autoavaliação do participante quanto aos efeitos do treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho (ABBAD, 1999).

No estudo de Abbad (1999) foi identificado que os componentes de suporte à transferência e reações forneceram as principais variáveis preditoras de impacto do treinamento no trabalho. Já de acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004) o ambiente de trabalho é tido como determinante para a efetividade das ações de TD&E no desempenho do indivíduo, pois são imprescindíveis condições psicossociais (ambiente social) e materiais (estrutura física e de material) que favoreçam o impacto do treinamento no trabalho. Esses estudos são corroborados por Pilati, Porto e Silvino (2009, p.17) que comprovam que a percepção dos fatores situacionais apoio no ambiente pós-treinamento são “[...] preditores diretos dos efeitos da capacitação no comportamento no cargo [...]”. Éboli (2004) ainda ressalta que é papel da organização criar um ambiente favorável para que ocorra a manifestação dos resultados dos treinamentos.

Pilati e Abbad (2005) ainda acrescentam que para avaliar o resultado do treinamento no trabalho é necessário englobar indicadores de mudanças no desempenho global do treinado, como motivação e atitudes em relação ao trabalho que realizam. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004) existem pesquisas que evidenciam um relacionamento positivo entre motivação para aprender¹ e o impacto do treinamento no trabalho.

Quanto ao intervalo entre o término do treinamento e a coleta dos dados de impacto, o levantamento feito por Abbad, Pilati e Pantoja (2003) evidenciou que o tempo mínimo é de duas semanas em Abbad (1999) e Sallorenzo (2000) e o máximo é de quatro anos nos estudos de Borges-Andrade, Morandini & Machado (1999) para as pesquisas nacionais. Já as pesquisas internacionais utilizam um intervalo menor, variando entre quatro semanas e dois anos e meio após o treinamento (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003). Ainda neste levantamento percebeu-se que tanto nas pesquisas brasileiras quanto nas estrangeiras não foi relatada a existência de pesquisas predominantemente qualitativas.

¹ Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004) motivação para aprender pode ser entendida como a dedicação e o esforço do indivíduo nas atividades de TD&E.

2.7 Reação e Impacto do Treinamento no Trabalho: uma visão geral das pesquisas

De acordo com a literatura, várias pesquisas têm demonstrado inconsistências em seus resultados na análise do relacionamento das variáveis de avaliação de treinamento (ABBAD et al., 2001; ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). A seguir é feita uma breve revisão destas pesquisas, focando principalmente na relação entre as variáveis reação e impacto do treinamento no trabalho.

Nos modelos clássicos de avaliação de treinamento sugere-se um forte relacionamento entre as variáveis de avaliação (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). Alliger e Janak (1989, apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000), por outro lado, apresentam pesquisas empíricas que refutam esse pressuposto, pois não encontraram resultados consistentes dessas relações. As pesquisas de Tannenbaum e Yukl (1992, apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000) e Noe e Schmitt (1986, apud ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000) também não confirmaram nenhum relacionamento significativo.

Para Alliger et al. (1997) reação não é relacionada a nenhum outro nível de avaliação de treinamento. Segundo a revisão de literatura de Borges-Andrade e Oliveira Castro (1994 apud ABBAD, 1999) foram encontrados indícios de que reações favoráveis dos participantes dos treinamentos não garantem a utilização dos CHAs aprendidos no ambiente de trabalho. Entretanto, Abbad et al. (2001), Pilatti e Borges-Andrade (2008 apud ZERBINI; ABBAD, 2010), Zerbini e Abbad (2007 apud ZERBINI; ABBAD, 2010), Sallorenzo (2000 apud ABBAD; COELHO Jr.; FREITAS; PILATI, 2006) e Mota (2002 apud ABBAD; COELHO Jr.; FREITAS; PILATI, 2006) encontraram relações significativas entre reação e impacto do treinamento no trabalho.

Alliger et al. (1997) destaca que vários autores sustentam que medidas de reação que abrangem além da satisfação (percepção emocional) dos treinandos, questões sobre utilidade (cognitivo) dos treinamentos estariam mais propensas à se relacionar com as outras variáveis de avaliação de treinamento. Nas pesquisas de Abbad (1999), Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) o nível de reação é subdividido em três: reação à programação e ao apoio (reapro); reação aos resultados,

aplicabilidade e expectativas de suporte (reares); e reação ao desempenho do instrutor (readin). Nestas pesquisas e na de Carvalho e Abbad (2006), a variável reares é a que está mais fortemente correlacionada com impacto do treinamento no trabalho, apesar de todas essas variáveis se correlacionarem positivamente e significativamente com impacto.

Entretanto, nos trabalhos de Lacerda e Abbad (2003) e Lacerda (2002 apud ABBAD; COELHO Jr.; FREITAS; PILATI, 2006) apenas reação ao desempenho do instrutor mostrou um relacionamento significativo com impacto do treinamento no trabalho. Porém, Abbad (1999) afirma que a avaliação do desempenho do instrutor deixaria de influenciar o comportamento do egresso quando este retorna ao ambiente de trabalho, porque as características do ambiente organizacional passam a influenciar mais fortemente os resultados do treinamento.

Abbad (1999) ainda ressalta que algumas variáveis organizacionais do ambiente pós-treinamento colhidas antes e após o treinamento só poderiam de fato ser melhor avaliadas após o treinamento, o que explicaria algumas divergências de percepção encontradas. Essa diversidade de achados ressalta a importância de se continuar a investigar as possíveis relações entre esses níveis de avaliação de treinamento.

2.8 Constructos correlatos a impacto do treinamento no trabalho

Destaca-se que para Abbad (1999) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) o impacto não se restringe à reação, apesar de estarem fortemente relacionados, pois o suporte organizacional e características da clientela também são fortes preditores de impacto. De acordo com Abbad, Coelho Jr., Freitas e Pilati (2006) as ações de treinamento objetivam prover condições externas adequadas à aquisição, retenção e transferência de novas aprendizagens para o trabalho, porém para que isto ocorra é necessário o apoio da organização. O suporte organizacional é um conceito mais abrangente e multidimensional que se refere à percepção global do indivíduo sobre as práticas adotadas pela organização na gestão do desempenho e valorização do servidor (ABBAD, 1999). Acredita-se que muitas vezes os problemas de desempenho e motivação não se devem à falta de CHAs e sim à falta de condições

propícias em decorrência de restrições situacionais no ambiente de trabalho (ABBAD; COELHO Jr.; FREITAS; PILATI, 2006).

No Brasil, os pesquisadores têm utilizado mais o conceito de suporte à transferência de treinamento, que exprime os fatores de apoio que influenciam o seu desempenho, centralizados na figura do chefe, pares e colegas de trabalho e não apenas da instituição em si (ABBAD; COELHO Jr.; FREITAS; PILATI, 2006). Segundo os autores esse conceito estuda o contexto pré-treinamento (condições ambientais e apoio recebido para participar do treinamento) e o contexto pós-treinamento (suporte material fornecido pela organização e suporte psicossocial dos colegas e chefe à transferência). As pesquisas evidenciam que o nível de transferência de treinamento ou impacto do treinamento no trabalho é influenciado pelos obstáculos à aplicação enfrentados, encorajamento recebido e sistema de recompensas, evidenciando o suporte psicossocial como um de seus preditores mais fortes (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001; ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003). Segundo levantamento das pesquisas realizadas entre 1999 e 2004 organizadas por Abbad, Coelho Jr., Freitas e Pilati (2006), também corroboram para essa forte correlação positiva entre impacto do treinamento no trabalho e suporte psicossocial os trabalhos de Abbad (1999), Pantoja (1999), Pantoja, Lima e Borges-Andrade (2001), Martins, Pinto Júnior e Borges-Andrade (1999), Pilati, Borges-Andrade e Azevedo (1999), Rodrigues (2000), Sallorenzo (2000), Meneses (2002), Tamayo (2002), Lacerda (2002), Lacerda e Abbad (2003), Mota (2002), Carvalho (2003), Zerbini (2003) e Coelho Jr. (2004). De acordo com Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), o suporte à transferência e as reações dos treinandos são forte preditores de impacto do treinamento no trabalho.

Quanto às características da clientela, as pesquisas que estudam o seu relacionamento com resultados de ações educacionais normalmente apontam cinco categorias, a saber: repertório de entrada (conhecimentos, habilidades, atitudes, experiências anteriores e expectativas prévias ao treinamento), sociodemográficas (sexo, idade, escolaridade, tempo de serviço, cargo, função, condição socioeconômica e etc.), psicossociais (lôcus de controle, auto-eficácia, comprometimento, prazer e sofrimento), motivacionais (motivação para aprender, motivação para transferir e valor instrumental da ação educacional), cognitivo-comportamentais (estratégias cognitivas, estratégias comportamentais e estratégias

auto-regulatórias) (MENESES; ABBAD; ZERBINI; LACERDA, 2006). Porém, a maior parte dos estudos desta linha de pesquisa foca em variáveis motivacionais (TANNENBAUM; YUKL, 1992 apud ABBAD, 1999).

A motivação para aprender pode ser conceituada como a intensidade, direção e persistência do esforço despendido pelo participante na aprendizagem antes, durante e depois das ações educacionais (TANNENBAUM; YUKL, 1992 apud MENESES; ABBAD; ZERBINI; LACERDA, 2006), enquanto a motivação para transferência é tida como a extensão da motivação dos egressos em aplicar o conteúdo desenvolvido no treinamento (WARR; ALLAN; BIRDI, 1999 apud MENESES; ABBAD; ZERBINI; LACERDA, 2006). Cannon-Bowers (2001) e Abbad, Pilati e Pantoja (2003) apontam que restrições ambientais influenciam negativamente a motivação para aprender dos treinandos. Segundo Abbad (1999) pesquisas apontam que os egressos motivados a aprender, a aplicar novas habilidades, com percepções favoráveis sobre a utilidade do curso e suporte à transferência, demonstraram melhores relatos de impacto. A autora ainda complementa que essa motivação “parece ser resultado das percepções de suporte organizacional e não um traço ou uma característica estável do participante” (ABBAD, 1999, p. 228). Corrobora para isso a pesquisa de Eisenberger, Fasolo e LaMastro (1990 apud ABBAD, 1999).

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Neste capítulo é apresentado o método escolhido para a realização da pesquisa. Serão abordados: tipo e descrição geral da pesquisa; caracterização da organização, da população e dos instrumentos de pesquisa; e descrição dos procedimentos de coleta e de análise dos dados.

3.1 Tipo e descrição geral da pesquisa

Como mencionado anteriormente, o objetivo geral deste trabalho foi identificar e descrever a relação entre reação e impacto do treinamento no trabalho em ações de treinamento do TCU. De acordo com Myers (2010), devem ser considerados como itens relevantes em um projeto de pesquisa: perspectiva filosófica, métodos, técnicas de coleta de dados e modos de análise e interpretação dos dados. Para selecionar os que permitissem uma melhor adequação à análise proposta neste trabalho, foi realizada uma revisão de literatura acerca de metodologias de pesquisa científica. As escolhas para este projeto de pesquisa são apresentadas a seguir.

Para Weick (1969 apud VERGARA; CALDAS, 2005) as organizações são processos de natureza dinâmica e fluida devido à interação humana. Desta forma, esses processos mudam cooperativa e conflitantemente. Neste sentido, Silverman (1971 apud VERGARA; CALDAS, 2005) defende um enfoque subjetivista, orientado para a interpretação da ação humana.

De acordo com a vertente interpretacionista “[...] as organizações são processos que surgem das ações intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras” (VERGARA; CALDAS, 2005, p. 67). Como nesta pesquisa a reação e o impacto do treinamento no trabalho serão abordados por meio da percepção do egresso, acredita-se que é mais enriquecedor abordar a realidade social como uma rede de representações complexas e subjetivas (VERGARA; CALDAS, 2005), adotando o paradigma epistemológico interpretacionista.

Segundo o interacionismo simbólico, corrente do paradigma interpretacionista bastante utilizado no estudo das organizações, as atitudes de uma pessoa em

relação a algo (pessoas ou coisas) são reflexos dos significados desse algo para ela (Blumer, 1986; Bryman, 1995 apud VERGARA; CALDAS, 2005) e tais significados são construídos no processo de interação entre as pessoas (GODOY, 1995 apud VERGARA; CALDAS, 2005). Burrell e Morgan (1979 apud VERGARA; CALDAS, 2005) ainda destacam que este escopo focaliza o contexto social dos indivíduos.

Para Vergara e Caldas (2005, p. 69), o interacionismo simbólico é pertinente para pesquisas que busquem “desvendar as ações, os sentidos que orientam as ações, a interação social da qual emergem os sentidos e as formas como as pessoas interpretam as coisas e, com base nessa interpretação, modificam os sentidos”. Esse conceito vem ao encontro da forma como os dois níveis de avaliação de treinamento serão abordados nesta pesquisa, auto-avaliação, confirmando a escolha por essa corrente.

Entre as diversas abordagens metodológicas propostas para o interacionismo simbólico citadas no trabalho de Vergara e Caldas (2005), definiu-se como adequada para esta pesquisa o Estudo de Caso, por causa do seu caráter de profundidade qualitativa e detalhamento. Para Vogt (1993 apud Günther, 2006) esta metodologia coleta e analisa dados sobre um exemplo individual para definir um fenômeno mais amplo. De acordo com Alves-Mazzotti (2006) o estudo de caso proposto aqui pode ser denominado como estudo de caso instrumental, pois foram selecionados alguns casos (treinamentos) da mesma organização para investigar a possível relação entre reação e impacto do treinamento no trabalho, buscando obter uma melhor compreensão sobre esse fenômeno.

De acordo com Eisenhardt (1989) esta abordagem normalmente é combinada com outros métodos. Neste trabalho ainda foi utilizada a pesquisa documental² para a obtenção de informações sobre os processos e dados organizacionais e acesso ao arquivo de questionários internos aplicados pela própria organização selecionada neste estudo, que constituirão o instrumento de pesquisa neste trabalho. Além disso, foi realizada uma entrevista com a Chefe do Serviço de Gestão de Competências do Instituto Serzedello Corrêa, responsável pela parte de avaliação de treinamento no

² De acordo com Neves (1996, p. 3) “a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminadas com vistas a uma interpretação nova ou complementar”.

TCU, e pesquisa bibliográfica utilizada na fase inicial para a fundamentação teórica do estudo.

É preciso reforçar também o caráter de utilidade da principal técnica de coleta de dados desta pesquisa, que foi a análise documental. Segundo Ludke e André (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Entender a relação entre reação e impacto de ações no treinamento é aspecto intrigante, tanto pela discussão teórica sobre o assunto, quanto pela abordagem interpretacionista que se pretende dar ao trabalho. Mesmo o uso de ferramentas quantitativas no interior da análise — *within case* — (EISENHARDT, 1989) não tira a abordagem de interpretação que se pretende, uma vez que a interação entre o pesquisador e os documentos cria um ambiente propício para tal.

O ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas. As perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São as perguntas que o historiador faz ao documento que lhe conferem o sentido. Daí Foucault (apud Le Goff, 1984) dizer que os problemas da história podem se resumir nas seguintes palavras: o questionar dos documentos. Neste caso os documentos são os dois tipos de questionários submetidos às análises.

Para a análise dos dados foi considerada pertinente a escolha de um método da teoria da configuração. Segundo Dias e Pedrozo (2009, p. 3), esta teoria é baseada na análise de “múltiplas dimensões organizacionais e do contexto que ocorrem simultaneamente, interativamente e seqüencialmente na organização e no seu contexto”, ou seja, valoriza casos em que as configurações de causalidade são complexas e não lineares (MEYER; TSUI; HININGS, 1993 apud DIAS; PEDROZO, 2009), analisando os efeitos sinérgicos destas interações. Esta teoria normalmente abrange métodos baseados em equações lineares, análise de cluster, divergência de pontos, análise comparativa qualitativa, análise baseada em redes e análise comparativa dentro e entre casos que possuem ênfase na identificação de configurações (DIAS; PEDROZO, 2009). Em uma comparação feita entre estes

métodos, a análise comparativa qualitativa apresentou-se como o método mais completo, não fornecendo apenas a geração de *insights* (*compreensões íntimas e claras*) e análise de efeitos em rede entre as características que foram identificadas pelos autores como associadas à teoria da configuração, como demonstrado no quadro 2.

Características dos estados	Regressão Linear	Regressão linear + Lattice	Modelos Hierárquicos Lineares (HLM)	Análise de Cluster	Divergência de Pontos	Análise Baseada em Redes	Análise Comparativa Qualitativa (QCA)	Análise Comparativa Dentro Entre Casos
<i>Insights</i> para escolha das dimensões a serem analisadas	N	N	N	N	N	N	N	S
Seleção das dimensões organizacionais e do contexto	L	L	L	L	L	L	S	L
Efeitos combinatórios	N	L	N	N	N	N	S	L
Efeitos sinérgicos	L	L	L	N	N	N	S	L
Efeitos de rede	N	N	N	N	N	S	N	L
Equifinalidade	N	N	N	N	L	L	S	L
Análise de Múltiplos Níveis	L	L	L	L	L	S	S	L

Legenda: N= não atende; S= atende; L= atende parcialmente.

Quadro 2 – Síntese da análise da compatibilidade de métodos utilizados para identificar configurações.

Fonte: Dias e Pedrozo (2009). Grifo dos autores.

Diante do exposto, foi utilizada a Análise Qualitativa Comparativa, mais conhecida como *Qualitative Comparative Analysis* (QCA). Mediante este método é possível destacar casos individuais em uma perspectiva de análise de padrões e contrastes durante a comparação entre diversos casos (RAGIN, 1999). Ressalte-se que neste trabalho os casos foram cada uma das respostas conferidas aos questionários em reação e impacto e a comparação se deu pela direção (positivo x negativo) da avaliação em cada um dos treinamentos.

A QCA é utilizada para abordar causalidade (RIHOUX; RAGIN, 2009), ou seja, evidencia um resultado e busca comprovar que este pode se encontrado por meio de combinações das condições antecedentes (RAGIN, 1999), que “[...] raramente operam de forma isolada umas das outras e podem ser diferentes e até opostas dependendo do contexto” (GRECKHAMER et al., 2008; RAGIN, 2007 apud DIAS; PEDROZO, 2009, p. 7). Outro fator que corrobora para a sua escolha neste estudo

foi o fato de que é uma técnica apropriada para casos complexos de causalidade, onde certos resultados dependem de diversas combinações de condições, possibilitando a sistematização da pesquisa. Além disso, ainda permite analisar complementaridades, possibilitando identificar quais aspectos podem ser retirados sem alterar o resultado atingido.

3.2 Caracterização da organização

O presente estudo foi realizado no Instituto Serzedello Corrêa (ISC), órgão de treinamento do Tribunal de Contas da União (TCU), sediado em Brasília, Distrito Federal. A escolha pelo Instituto Serzedello Corrêa deu-se principalmente pela experiência adquirida ao longo desses dezesseis anos de existência e pelo acesso facilitado aos documentos e questionários necessários para a realização da pesquisa. O desenvolvimento do trabalho de doutorado IMPACT da Dr.^a Gardênia Abbad no TCU e a contínua utilização e aprimoramento deste modelo nesta organização, também foram fatores facilitadores, apesar de secundários. Essa escolha recebe o nome de amostra teórica, como é habitual em estudos de caso, onde os casos selecionados têm a intenção ou de replicar um estudo ou de aumentar a abrangência de uma teoria (EINSENHARDT, 1989). Já nos estudos quantitativos, a chamada amostra probabilística apresenta outro objetivo, o de obter evidência estatística das variáveis na população (EINSENHARDT, 1989).

O Tribunal de Contas da União foi criado em 7 de novembro de 1890 pelo Decreto nº 966-A, por iniciativa do Ministro da Fazenda Rui Barbosa, como órgão autônomo e independente com o objetivo de examinar, revisar e julgar todas as operações de receita e despesa da União. Em novembro de 1994, foi criado o Instituto Serzedello Corrêa (ISC), denominado em homenagem ao Ministro da Fazenda Innocêncio Serzedello Corrêa, responsável pela regulamentação e funcionamento do Tribunal de Contas da União e defensor de sua autonomia (TCU, 2010d). O ISC atua como unidade de apoio estratégico do TCU, subordinada à Secretaria-Geral da Presidência - Segepres (Anexo A). De acordo com a Resolução-TCU n.º 19, de 9 de novembro de 1994 (TCU, 2010d), o objetivo deste instituto é:

[...] atender às funções de planejamento, promoção, coordenação, execução e avaliação das atividades relativas ao recrutamento, seleção, formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos do Tribunal de Contas da União, bem como as de promoção e organização de simpósios, trabalhos e pesquisas acerca de questões relacionadas com técnicas de controle da Administração Pública e, ainda, a de administração de biblioteca, centro de documentação e serviços de editoração.

O ISC é formado pelo Diretor-Geral (DIGER), pelo Serviço de Administração (SA), pela Assessoria, três Diretorias de Desenvolvimento e Competências (DIDEC) e pelo Centro de Documentação (CEDOC). Esses últimos ainda se desdobram em outros serviços, conforme detalhado no Anexo B. Os processos de trabalho são organizados de forma matricial, ou seja, as atividades são realizadas em forma de projetos, são temporários e os integrantes são alocados conforme sua especialidade, apesar de cada serviço ser vinculado à uma DIDEC específica. O Serviço de Coordenação Executiva de Ações Educacionais (Secor) é responsável pela coordenação executiva (logística, recursos materiais e pedagógicos etc.); o Serviço de Planejamento e Projetos Educacionais (Seduc) realiza a coordenação técnica ou pedagógica (planejamento); o Serviço de Secretaria e de Apoio à Educação Continuada (Sesed) faz os serviços de secretaria (inscrições, matrículas, declarações, requerimentos, certificados, históricos etc.); e o Serviço de Administração (SA) é responsável pelo provimento da infraestrutura logística e financeira, conforme a Portaria ISC n.º 1, 2009 (TCU, 2009).

3.3 Participantes do estudo

Essa pesquisa analisou os dois cursos desenvolvidos no ano de 2010 pelo ISC que contaram com a avaliação de reação e impacto: Auditoria de Natureza Operacional (ANOp) e Rede interna de informações – Planejamento de ações de controle com uso do DW-Síntese (RISIN). Não foram abordados treinamentos dos anos anteriores devido à atualização que os questionários sofreram no início desse ano para melhor se adequarem à realidade do TCU. Neste caso, se fosse realizado um estudo longitudinal dos questionários haveria muita dificuldade de comparação e, portanto, optou-se pelo corte transversal. Além disso, apesar do Instituto Serzedello Corrêa também realizar treinamentos para pessoas que não são servidores do TCU, optou-

se neste projeto por selecionar exclusivamente os treinandos que eram servidores deste órgão, para restringir a quantidade de dados e o número de variáveis.

Essa escolha é habitual em Estudos de Caso, quando se pretende detectar relações de causalidade, mas há restrições do pesquisador quanto a tempo e outros recursos de pesquisa, vindo a convergir com a recomendação de Ragin (1999) que afirma que na medida em que se aumenta o número de casos analisados, maior a dificuldade de abordá-los em profundidade, impossibilitando destacar possíveis familiaridades relevantes ao estudo. Ou seja, uma maior proporção implicaria menor profundidade na análise, mesmo considerando possível maior representatividade, coisa que não se busca em estudos qualitativos, que, conforme Einsenhardt (1989) prestam-se muito bem a geração de teorias e a generalizações teóricas.

Todos os treinamentos que abordaram os dois tipos de avaliação tiveram como público alvo auditores da Segecex do TCU, ou seja, servidores com nível superior. No ANOp foram dezoito servidores matriculados, sendo que dezessete responderam ao questionário de reação e catorze ao de impacto. Já no RISIN foram trinta e sete servidores matriculados, sendo que trinta e seis responderam ao questionário de reação e apenas vinte e oito ao de impacto. O primeiro foi restrito aos servidores de Brasília e o segundo incluiu unidades do TCU de todos os estados.

Os dados demográficos dos questionários revelaram que 86% dos treinandos do RISIN eram homens, enquanto no ANOp esse grupo atingiu 88%. A idade média dos respondentes do RISIN era de 43,5 anos e 11,7 anos de trabalho no TCU. Já no ANOp a idade média foi de 41,9 anos e 9,2 anos de trabalho no Tribunal.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Os principais dados utilizados nesta pesquisa foram secundários, partindo de questionários que já foram preenchidos em treinamentos realizados pelo Instituto Serzedello Corrêa (ISC) durante o ano de 2010. A escolha pela utilização de questionários segue a recomendação dos autores Freitas et al. (2006, p.495) de que eles são mais adequados, pois a utilização da técnica de observação limitaria a avaliação ao tempo em que houver observador presente, exigiria várias sessões de observação, poderia causar um incômodo no ambiente organizacional devido a

presença do observador, a necessidade de treinamento do observador, além da “[...] ampla variedade de desempenhos complexos e difíceis de serem observados em ambientes e tempos predefinidos [...]”.

Esses questionários utilizados foram do próprio TCU, pois segundo Borges-Andrade (2002) instrumentos gerais e padronizados implicariam na perda da especificidade. Ou seja, optando pelos próprios questionários do TCU, mantém-se o nível de profundidade analítica pretendido nesta pesquisa. Além disso, estes instrumentos tiveram como base o modelo IMPACT de Abbad (1999), e por isso abordam impacto em amplitude. Freitas et al. (2006), reforçam essa escolha ao destacar a qualidade destes instrumentos. No fim de 2009, estes questionários passaram por uma atualização, contando novamente com a contribuição do grupo de pesquisa da UnB, e passaram a ser utilizados apenas nos treinamentos realizados no ano de 2010, conforme detectado em entrevista com responsável no TCU.

Esses questionários avaliam a reação e o impacto na perspectiva do próprio egresso. Apesar de a literatura nacional recomendar o estudo das percepções sobre diferentes perspectivas na avaliação de impacto, a pesquisa de Mourão e Borges-Andrade (2005) revelou alta correlação entre as diversas perspectivas, o que corrobora para a credibilidade nas medidas de auto-avaliação. Freitas et al. (2006) ainda destacam que a utilização de heteroavaliações pode gerar conflitos em certas culturas organizacionais e necessitaria de mais recursos devido à demanda de esforços na coleta e análise dos dados.

Foram utilizados dados de dois tipos de questionários (Anexos C e D), ambos estruturados. O primeiro tem o objetivo de avaliar a reação do participante do treinamento e o outro avalia o impacto da ação de treinamento, este último normalmente é aplicado pelo ISC três meses após o treinamento.

A reação é definida neste trabalho como a satisfação geral dos indivíduos com o treinamento. Já o impacto do treinamento trabalho é conceituado como os efeitos gerais produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança, abertura a mudanças nos processos de trabalho e apoio dado pela organização ao uso de novas competências pelos egressos.

O questionário de reação contava com quarenta e cinco itens objetivos, associados a uma escala com seis alternativas de resposta, onde se tinha: péssimo, ruim,

regular, bom, muito bom e ótimo. Observou-se que nove desses itens se repetiam por mais duas vezes, por corresponderem a campos de avaliação de um segundo e terceiro instrutor, preenchidos apenas quando pertinentes ao curso avaliado. Isto quer dizer que na verdade existiam apenas 27 itens não repetidos.

Neste instrumento os itens eram organizados em sete categorias, a saber: programação do evento, 4 itens; apoio ao desenvolvimento do evento educacional, 4 itens; resultados do evento educacional, 7 itens; expectativa do suporte, 3 itens; desempenho do instrutor-1, desempenho do instrutor-2 e desempenho do instrutor-3, 9 itens cada. O questionário ainda contava com uma questão subjetiva, que permitia ao participante fazer elogios, críticas ou sugestões ao treinamento.

Os itens de programação de evento educacional referiam-se à clareza na definição dos objetivos, carga horária, adequação do conteúdo e das formas de aprendizagem aplicadas durante o treinamento. Na categoria apoio ao desenvolvimento do evento educacional, eram abordadas questões que envolviam a qualidade do material didático e da equipe de suporte, assim como a adequação do processo de inscrição na ação de capacitação. Os itens relativos a resultados do evento educacional buscavam avaliar a efetividade do curso, ou seja, a perspectiva do participante quanto à assimilação do conteúdo, possibilidade e intenção de aplicação no trabalho, probabilidade de melhorar o próprio desempenho. Em expectativa de suporte, os itens eram relativos ao apoio organizacional esperado quanto aos recursos, clima e oportunidades. Já os itens de desempenho do instrutor tratavam das estratégias de motivação e instrucionais empregadas, disponibilidade, domínio do conteúdo, profundidade e recursos instrucionais utilizados.

O questionário de impacto do treinamento no trabalho possuía quatro categorias com respostas objetivas que eram: impacto do treinamento no trabalho, 12 itens; fatores situacionais de apoio, 9 itens; suporte material, 6 itens; e conseqüências associadas ao uso das novas competências, 7 itens. Além desses itens, esse instrumento também contava com dois campos subjetivos. Um para possíveis observações e sugestões e outro para citar as tarefas rotineiras que sofreram mudanças devido à participação no treinamento. Na primeira categoria, o questionário utilizava uma escala com cinco possibilidades de resposta: concordo totalmente com a afirmativa, concordo um pouco com a afirmativa, não concordo nem discordo da afirmativa, discordo um pouco da afirmativa e discordo totalmente

da afirmativa. Já as categorias subseqüentes desse questionário contavam com outra escala, também de cinco pontos, a saber: sempre, freqüente, às vezes, raramente e nunca.

Ambos os questionários também continham as seguintes informações demográficas que caracterizam os participantes: sexo, órgão de origem (nem sempre os cursos oferecidos pelo ISC são restritos aos servidores do próprio TCU), unidade de lotação no TCU, tempo de serviço no TCU e idade. No questionário de reação não existia identificação dos respondentes, enquanto no segundo existia um campo para o número da matrícula. Essa distinção era presente, pois muitas pessoas não se sentiam confortáveis com a identificação no questionário de satisfação, conforme detectado em entrevista com a Chefe do Serviço de Gestão de Competências do ISC. No caso do questionário de impacto, a identificação era necessária por causa de uma necessidade específica do ISC, irrelevante para este estudo.

3.5 Procedimentos de coleta e de análise de dados

Para a coleta dos dados foi utilizada principalmente a análise documental, tendo como objeto os dois tipos de questionários utilizados pelo TCU, denominados neste trabalho como reação e impacto, respondidos pelos servidores pertencentes ao TCU no ano de 2010.

Primeiramente, foram selecionados os eventos educacionais realizados no ano de 2010 que se ajustavam às exigências do tipo de estudo qualitativo a que se pretendia, ou seja, que se enquadravam como ações de treinamento e ainda deveriam ter contado com ambas as avaliações (reação e impacto). Dentre as ações educacionais realizadas pelo TCU nesse período, apenas dois treinamentos se enquadravam no perfil definido neste estudo: (1) Auditoria de natureza operacional e (2) Rede interna de informações – Planejamento de ações de controle com uso do DW-Síntese.

Os questionários, relatórios e demais documentos pertinentes a estes treinamentos, disponibilizados pelo ISC, foram então digitalizados e lidos. Essa leitura prévia fez-se necessária para permitir ao pesquisador situar melhor o nível de esforço que deveria ser despendido na etapa de análise metodológica. Esse procedimento

também permitiu evidenciar algumas características dos treinamentos, organizadas no quadro 3.

Treinamento	ANOp	RISIN
Natureza do treinamento	Cognitivo	Cognitivo
Duração	20h	30h
Avaliação de Impacto	3 meses após o curso	4 meses após o curso
Quantidade de Turmas	Duas	Três

Quadro 3 - Características dos treinamentos avaliados.
Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, foram tabuladas no Excel todas as respostas dos questionários de cada um dos treinamentos, para possibilitar uma organização clara e conseqüentemente facilitar a busca por relações. Neste momento, estabeleceu-se o padrão “1” para resposta e “0” para ausência de resposta. Agruparam-se então as respostas de cada item, questionário e treinamento em blocos: positivo, neutro e negativo, para a realização da análise de predominância. Nos questionários de reação, a escala apresentava as seguintes opções: ótimo, muito bom, bom, regular, ruim e péssimo, considerou-se as três primeiras como positivas e as três últimas como negativas. Já no questionário de impacto existiam duas escalas, porém ambas de cinco pontos. O terceiro ponto foi considerado como neutro.

Buscando cumprir os dois primeiros objetivos específicos deste trabalho, descrever a reação e o impacto do treinamento na perspectiva dos egressos, foi realizada uma análise descritiva das respostas dos questionários, cujos resultados forneceram um panorama geral das avaliações. Estes resultados foram organizados em tabelas por treinamento, visando proporcionar uma melhor visualização dos dados. Ressalta-se que nesta etapa foram utilizadas tanto informações das questões objetivas quanto subjetivas, com o objetivo de fornecer um panorama mais assertivo sobre a percepção dos treinandos quanto aos treinamentos. Estas últimas foram disponibilizadas integralmente nos Anexos E e F deste trabalho.

Utilizando a *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) e seguindo a recomendação de Dias e Pedrozo (2009) foi elaborado neste momento um quadro que buscava evidenciar relações esperadas entre os itens de impacto do treinamento no trabalho dos questionários de impacto com os de reação e suas possíveis justificativas, para destacar os fatores relevantes a serem avaliados em uma perspectiva qualitativa. Para a elaboração deste quadro foram considerados os significados dos itens e os objetivos dos treinamentos analisados (Anexo G), estes últimos foram obtidos por

meio do acesso aos documentos da rede interna do ISC. Destaca-se aqui a opção de agrupar essas supostas relações seguindo as categorias do questionário de impacto, pois se acreditava ser mais adequado ao principal questionamento deste trabalho: a reação do treinando gerou impacto no trabalho?

A partir do quadro de relações esperadas (Apêndice A) foram feitas as comparações entre as expectativas e respostas fornecidas. Quando o número de respostas em determinado item de impacto e de reação tinham congruência de resultados em significado, a relação era classificada como positiva, quando havia uma oposição ou o neutro sobressaía-se, foi classificada como sem relação. Para se verificar a razão de tal falta de relação deveriam ser utilizados métodos complementares como entrevista com os treinandos, porém esta lacuna foi inviabilizada de ser preenchida devido ao prazo e período de realização deste estudo. Para buscar uma solução mais viável retomou-se novamente à leitura dos próprios questionários com o objetivo de identificar possíveis explicações para essas ocorrências inesperadas.

Por fim, os resultados foram contrastados com a literatura para a construção da validade interna e para encontrar evidências das causas que possivelmente levaram a estes resultados (EISENHARDT, 1989). A partir daí foram apresentadas e descritas as relações e inconsistências encontradas na análise entre reação e impacto do treinamento no trabalho, objetivo deste projeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os processos intermediários que permitiram o desenvolvimento deste estudo, assim como os resultados encontrados e suas discussões. Com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento, os treinamentos são abordados de forma separada e simultânea para viabilizar a comparação. Em seguida, os resultados são confrontados com o referencial teórico levantado.

Cada subseção a seguir apresentará os resultados e análises pertinentes a cada um dos objetivos específicos definidos neste trabalho.

4.1 Reação dos servidores

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi definido como *descrever a reação dos servidores quanto aos treinamentos escolhidos como objeto da pesquisa*. Para cumprir este objetivo, foi realizada uma análise descritiva das respostas dos egressos.

O questionário de reação contava com cinco categorias que procuravam avaliar a satisfação do treinando com a programação do treinamento, apoio ao desenvolvimento do treinamento, aplicabilidade e resultados imediatos do treinamento, expectativa de suporte material e psicossocial e desempenho dos instrutores. As tabelas 1 e 2 organizam as repostas dos treinandos em porcentagem para cada um dos treinamentos, em termos de freqüências que servirão para construir as relações qualitativas retiradas dos padrões perceptíveis.

Visando simplificar a descrição dos resultados as seis opções de resposta do questionário foram agrupadas em dois pólos: “ótimo, muito bom e bom” e “péssimo, regular e ruim”. A primeira tabela apresenta as respostas dos dezessete respondentes do questionário de reação do treinamento de Auditoria de Natureza Operacional (ANOp) e a segunda dos trinta e seis egressos do treinamento de Rede interna de informações (RISIN).

Tabela 1 - Análise das reações para o treinamento ANOp

Item	Programação	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
1	Clareza dos objetivos	94,1	5,9	0
2	Carga horária	100	0	0
3	Conteúdo programático	94,1	5,9	0
4	Adequação das estratégias de avaliação e interação em aula	94,1	0	5,9
Item	Apoio ao treinamento	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
5	Qualidade da reprodução gráfica	94,1	0	5,9
6	Clareza do conteúdo no material didático	94,1	5,9	0
7	Suporte prestado pelo ISC	52,9	0	47,1
8	Adequação do processo de inscrição	88,2	5,9	5,9
Item	Resultados do treinamento	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
9	Assimilação	100	0	0
10	Alcance dos objetivos	88,2	5,9	5,9
11	Possibilidade de aplicação no trabalho a curto prazo	94,1	5,9	0
12	Probabilidade de promover melhorias	94,1	5,9	0
13	Capacidade de reconhecer situações para aplicação	100	0	0
14	Probabilidade de melhorar o próprio desempenho	100	0	0
15	Intenção de aplicar	94,1	5,9	0
Item	Expectativa de Suporte	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
16	Probabilidade de dispor dos recursos necessários	94,1	5,9	0
17	Apoio da chefia imediata	94,1	5,9	0
18	Probabilidade de encontrar clima propício	88,2	11,8	0
Item	Desempenho do Instrutor	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
19	Estratégias de motivação	100	0	0
20	Estratégias instrucionais	94,1	0	5,9
21	Nível de profundidade	94,1	0	5,9
22	Uso de recursos instrucionais	88,2	11,8	0
23	Conhecimento dos temas	94,1	0	5,9
24	Segurança na transmissão	100	0	0
25	Disposição para tirar dúvidas	100	0	0
26	Respeito às idéias dos alunos	100	0	0
27	Estímulo à manifestação de idéias pelos alunos	100	0	0

Legenda: O/MB/B: ótimo, muito bom e bom; P/R/R: péssimo, regular e ruim; SR: sem resposta.

Fonte: dados da pesquisa.

Diante disto, pode-se perceber, de uma forma geral, que os treinandos avaliaram o treinamento ANOp positivamente. Destaca-se que todos os treinandos avaliaram de forma positiva: a carga horária do treinamento (item 2) na categoria de programação; a assimilação das competências previstas (item 9), a capacidade de reconhecer situações adequadas para o uso das novas competências (item 13) e a probabilidade de melhorar o próprio desempenho no trabalho com o uso dessas novas competências (item 14) em resultados do treinamento; as estratégias de motivação (item 19), segurança na transmissão (item 24), disposição para tirar

dúvidas (item 25), respeito às ideias manifestadas pelos alunos (item 26) e estímulo dado à manifestação de ideias pelos alunos (item 27) em desempenho do instrutor.

Já os itens que apresentaram maior índice de respostas negativas, apesar de poucas, foram os relativos à probabilidade de encontrar clima propício quando o egresso retornar ao ambiente de trabalho (item 18) e ao uso dos recursos instrucionais pelo instrutor (item 22). O item que teve mais omissões de resposta foi o que abordava o apoio do ISC ao longo do evento educacional (item 7), os demais se restringiram a apenas uma única omissão, o que confere uma visão mais confiável da opinião geral dos egressos com o treinamento.

Categoria	Área de concentração	Conteúdo principal	Comentários e/ou trechos dos treinandos
Elogios	Programação	Planejamento do treinamento	"Excelente a proposta e a condução do treinamento. Parabéns à Seprog e ao ISC pela ideia de integração que resultou no modelo de treinamento."
	Desempenho do instrutor	Boa técnica de transmissão do conteúdo e de motivação dos alunos	"...as atividades muito ricas e a discussão de ideias esclarecedora."
			"Excelente curso. Ótimo espaço para desenvolvimento e discussão..."
			"O cursos foi excelente. As oportunidades de aplicação prática do conteúdo na auditoria que se encontrava em andamento favoreceram bastante o aprendizado."
	Conhecimento do assunto	"...Instrutores com vasta experiência."	
Sugestões	Desempenho do instrutor	Capacidade de síntese	"A única sugestão de melhoria é com relação às apresentações em Power point, que achei meio pesadas (muito texto) e com poucos quadros/esquemas/ recursos gráficos, o que favorece um cansaço ao longo do dia. Obrigado"
Críticas	Programação	Heterogeneidade da turma	"...Enquanto havia alguns com interesse em levantamento de risco, outros tinham interesse na aplicação das técnicas diretamente em trabalho de ANOP, o que não permitiu aos instrutores abordar com mais profundidade tópicos ligados a levantamento de riscos"
		Planejamento do treinamento	"Houve diversidade de interesses dos alunos em virtude dos focos distintos na aplicação das técnicas..."

Quadro 4 - Comentários de reação sobre ANOp

Fonte: dados da pesquisa.

Ao final do questionário, no campo subjetivo destinado às críticas, sugestões e elogios, observou-se a confirmação da maioria dessas impressões e ainda apresentaram-se outras que não puderam ser observadas nas questões fechadas. Não foi encontrada justificativa para o nível de respostas negativas ao item 18. O quadro 4 mostra essas respostas classificadas de acordo com seus conteúdos principais, seções do questionário de reação e categorias. Os comentários dos

participantes deste treinamento foram expostos na íntegra no Anexo A deste trabalho.

Já os questionários de reação do RISIN forneceram os seguintes dados:

Tabela 2 – Análise das reações para o treinamento RISIN

Item	Programação	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
1	Clareza dos objetivos	97,2	2,8	0
2	Carga horária	77,8	19,4	0
3	Conteúdo programático	não avaliado		
4	Adequação das estratégias de avaliação e interação em aula	91,7	2,8	5,6
Item	Apoio ao treinamento	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
5	Qualidade da reprodução gráfica	44,4	13,9	41,7
6	Clareza do conteúdo no material didático	não avaliado		
7	Suporte prestado pelo ISC	77,8	8,3	13,9
8	Adequação do processo de inscrição	88,9	5,6	5,6
Item	Resultados do treinamento	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
9	Assimilação	não avaliado		
10	Alcance dos objetivos	86,1	13,9	0
11	Possibilidade de aplicação no trabalho a curto prazo	não avaliado		
12	Probabilidade de promover melhorias	94,4	5,6	0
13	Capacidade de reconhecer situações para aplicação	não avaliado		
14	Probabilidade de melhorar o próprio desempenho	94,4	5,6	0
15	Intenção de aplicar	97,2	2,8	0
Item	Expectativa de Suporte	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
16	Probabilidade de dispor dos recursos necessários	91,7	5,6	2,8
17	Apoio da chefia imediata	88,9	8,3	2,8
18	Probabilidade de encontrar clima propício	88,9	8,3	2,8
Item	Desempenho do Instrutor I	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
19	Estratégias de motivação	100	0	0
20	Estratégias instrucionais	88,9	5,6	5,6
21	Nível de profundidade	88,9	11,1	0
22	Uso de recursos instrucionais	91,7	2,8	5,6
23	Conhecimento dos temas	100	0	0
24	Segurança na transmissão	100	0	0
25	Disposição para tirar dúvidas	100	0	0
26	Respeito às idéias dos alunos	100	0	0
27	Estímulo à manifestação de idéias pelos alunos	100	0	0
Item	Desempenho do Instrutor II	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
28	Estratégias de motivação	91,7	2,8	5,6
29	Estratégias instrucionais	86,1	8,3	5,6
30	Nível de profundidade	83,3	11,1	5,6
31	Uso de recursos instrucionais	88,9	5,6	5,6

Tabela 2 Continuação

32	Conhecimento dos temas	94,4	0	5,6
33	Segurança na transmissão	91,7	2,8	5,6
34	Disposição para tirar dúvidas	94,4	0	5,6
35	Respeito às idéias dos alunos	94,4	0	5,6
36	Estímulo à manifestação de idéias pelos alunos	94,4	0	5,6
Item	Desempenho do Instrutor III	O/MB/B (%)	P/R/R (%)	SR (%)
37	Estratégias de motivação	94,4	2,8	2,8
38	Estratégias instrucionais	97,2	2,8	0
39	Nível de profundidade	94,4	2,8	2,8
40	Uso de recursos instrucionais	97,2	2,8	0
41	Conhecimento dos temas	100	0	0
42	Segurança na transmissão	100	0	0
43	Disposição para tirar dúvidas	100	0	0
44	Respeito às idéias dos alunos	100	0	0
45	Estímulo à manifestação de idéias pelos alunos	94,4	0	5,6

Legenda: O/MB/B: ótimo, muito bom e bom; P/R/R: péssimo, regular e ruim; SR: sem resposta.
Fonte: dados da pesquisa.

Alguns itens não foram avaliados porque os questionários não continham essas perguntas, porém como se enquadram neste caso apenas cinco itens manteve-se a análise do treinamento. Este segundo treinamento também foi avaliado favoravelmente pela maioria dos egressos, sendo que as únicas categorias que obtiveram itens que apresentaram apenas respostas positivas foram as que avaliavam o desempenho dos instrutores.

Entretanto, vários outros itens também se destacaram positivamente, como: clareza dos objetivos (item 1) com 97,2% em programação; probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho (item 12) com 94,4%, probabilidade de melhorar o próprio desempenho (item 14) com 94,4% e intenção de aplicação (item 15) com 97,7% em resultados do treinamento.

Os itens que receberam o maior número de omissões de resposta foram os referentes à qualidade do material didático (item 5) e o relativo ao apoio do ISC (item 7), com 41,7% e 13,9% respectivamente. Já o nível de profundidade (itens 30 e 21), carga horária (item 2), qualidade da reprodução gráfica (item 5) e alcance dos objetivos (item 10) receberam os maiores índices de respostas negativas.

Nas questões subjetivas, os elogios confirmam a maioria desses resultados positivos, enquanto as sugestões e críticas, apresentados neste campo, evidenciaram explicações para todos os itens com os maiores índices de omissão e

avaliação negativa, e ainda ressaltam outros pontos que não transparecem explicitamente nos itens objetivos do questionário, como demonstra o quadro 5.

Categoria	Área de concentração	Conteúdo principal	Comentários e/ou trechos dos treinandos
Elogios	Programação	Planejamento do treinamento	"É louvável a iniciativa do Tribunal em realizar essas ações de capacitação da sua mão de obra, contribuindo para o aumento da eficácia do controle externo."
			"Muito bom. Assunto atual..."
		"O conteúdo do curso é de suma importância para o planejamento das ações de controle. Parabéns aos idealizadores."	
		Divulgação eficiente	"...divulgado de forma bastante satisfatória."
	Resultados do evento educacional	Intenção de aplicar o conteúdo	"Grande expectativa de ampliar e aplicar os conhecimentos disseminados."
			"O curso representou uma ótima oportunidade de melhoria de desempenho e tanto quanto possível deve ser disponibilizado de forma regular a outros servidores."
Desempenho do instrutor	Dedicação	"Seriidade e dedicação do Ari, Manoel e Galhano."	
	Conhecimento do conteúdo e segurança	"Instrutores muito bem preparados."	
Sugestões	Programação	Metodologia de ensino	"Aperfeiçoar a metodologia de ensino."
	Apoio do ISC	Infraestrutura	"Sugestão: testar o relatório antes e disponibilizar na pasta 'históricoc' dos alunos. Isso daria agilidade ao treinamento."
		Inclusão de material didático	"Preparar e distribuir aos participantes apostilas sobre o assunto."
Críticas	Apoio do ISC	Ausência de material didático	"Não foram disponibilizados materiais de apoio. Sequer uma caneta e um bloco de anotações foram oferecidos."
			"Faltou a preparação de uma apostila tutorial sobre a confecção de relatórios no Síntese."
			"Falta de material impresso para acompanhar as aulas da oficina."
		Infraestrutura	"O curso foi um pouco prejudicado por problemas de acesso a rede (internet)."
			"Infelizmente continuamos com problemas de infraestrutura de rede no TCU, o que ocasiona regularmente problemas no acesso."
			"Muitos relatórios não abriram durante o curso."

Quadro 5 Continuação

Categoria	Área de concentração	Conteúdo principal	Comentários e/ou trechos dos treinandos
Críticas	Apoio do ISC	Ressarcimento das diárias com atraso	"Mais uma vez as diárias serão creditadas com atraso. É um desrespeito à lei e ao servidor, o qual precisa dispor de recursos próprios para custear as despesas da viagem p/ depois ser ressarcido."
	Programação	Carga horária	"Faltou mais tempo para a produção/confecção de mais relatórios do Síntese pra fixar os conhecimentos."
			"O tempo previsto para a oficina foi claramente insuficiente para uma abordagem com a profundidade minimamente exigida. A abordagem excessivamente superficial para um assunto que já deverá ser operacionalizado num curtíssimo prazo."

Quadro 5 - Comentário de reação sobre RISIN

Fonte: dados da pesquisa.

Essa congruência entre os resultados objetivos e subjetivos dos treinamentos e o enquadramento das respostas subjetivas nas mesmas seções que os itens objetivos do questionário de reação enfatizam as avaliações feitas pelos treinandos nos itens objetivos, porém elucidando os aspectos específicos destes resultados. Este aspecto também foi encontrado nos trabalhos de Abbad (1999) e Oliveira-Castro e cols. (1998, apud ABBAD, 1999).

4.2 Impacto do Treinamento no Trabalho para os servidores

Visando atingir o segundo objetivo específico, foram descritos os efeitos dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) decorrentes destes treinamentos no contexto organizacional, na perspectiva do servidor, também por meio da análise descritiva das respostas dos treinandos.

O questionário de impacto era dividido em quatro seções que avaliavam o impacto do treinamento, fatores situacionais de apoio, suporte material e conseqüências associadas ao uso das novas competências no trabalho. As tabelas 3 e 4 organizam as respostas dos treinandos em porcentagem para cada um dos treinamentos, em termos de freqüências. Visando simplificar a descrição dos resultados, as cinco opções de resposta do questionário foram agrupadas em três pólos: "concordo totalmente com a afirmativa e concordo um pouco com a afirmativa", "não concordo, nem discordo da afirmativa" e "discordo um pouco da afirmativa e discordo

totalmente da afirmativa” ou “sempre e freqüente”, “às vezes” e “raramente e nunca” quando fosse o caso. A primeira tabela apresenta as respostas dos catorze respondentes do questionário de impacto do treinamento no trabalho no treinamento de Auditoria de Natureza Operacional (ANOp) e a segunda dos vinte e oito egressos do treinamento de Rede interna de informações (RISIN).

Tabela 3 – Análise do impacto para o treinamento ANOp

Item	Impacto do treinamento	C (%)	N/N (%)	D (%)	SR (%)
1	Utilizo com frequência no trabalho	78,6	7,1	14,3	0
2	Aproveito oportunidades para praticar	100	0	0	0
3	Cometo menos erros	92,9	7,1	0	0
4	Recordo-me dos conteúdos ensinados	92,9	7,1	0	0
5	Executo meu trabalho mais rápido quando utilizo o que aprendi	57,1	42,9	0	0
6	Melhorei a qualidade do meu trabalho no que é relacionado diretamente à ele	85,7	14,3	0	0
7	Melhorei a qualidade do meu trabalho mesmo no que não parecia estar relacionado à ele	28,6	57,1	14,3	0
8	O treinamento aumentou minha motivação	71,4	28,6	0	0
9	O treinamento aumentou minha autoconfiança	92,9	7,1	0	0
10	Tenho sugerido mudanças no trabalho	28,6	57,1	14,3	0
11	Estou mais receptivo a mudanças	42,9	57,1	0	0
12	Meus colegas aprenderam comigo	57,1	21,4	14,3	7,1
Item	Fatores Situacionais de Apoio	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
13	Tenho oportunidades para utilizar o que aprendi	64,3	28,6	7,1	0
14	Falta-me tempo para aplicar	14,3	42,9	42,9	0
15	Os objetivos me encorajam a utilizar o que aprendi	64,3	35,7	0	0
16	Os prazos inviabilizam o uso das competências	14,3	50	35,7	0
17	Pratico habilidades importantes e pouco usadas no trabalho	35,7	35,7	28,6	0
18	Meu chefe remove obstáculos	28,6	42,9	28,6	0
19	Tenho sido incentivado a utilizar o que aprendi	57,1	28,6	14,3	0
20	Meu chefe planeja comigo o uso das novas competências	57,1	35,7	7,1	0
21	Recebo as informações necessárias	57,1	35,7	7,1	0
Item	Suporte Material	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
22	Recebo os recursos materiais necessários	78,6	21,4	0	0
23	Os recursos estão disponíveis nas quantidades necessárias	78,6	21,4	0	0

Tabela 3 Continuação

Item	Suporte material	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
24	Os recursos utilizados por mim estão em boas condições	85,7	14,3	0	0
25	As ferramentas são de qualidade compatível para o uso do que aprendi	85,7	14,3	0	0
26	O espaço de trabalho é adequado	64,3	21,4	14,3	0
27	Recebo o suporte financeiro extra quando necessário	78,6	21,4	0	0
Item	Consequências associadas ao uso	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
28	Minhas sugestões são consideradas	57,1	42,9	0	0
29	Colegas mais experientes me apoiam nas tentativas de utilizar o que aprendi	50	42,9	7,1	0
30	Minhas tentativas de utilizar o que aprendi não são percebidas	0	28,6	71,4	0
31	Meu chefe ressalta mais os aspectos negativos no uso das novas competências	0	7,1	92,9	0
32	Recebo elogios quando aplico corretamente	42,9	21,4	28,6	7,1
33	Recebo ajuda quando necessito	42,9	35,7	21,4	0
34	Sou repreendido quando não executo corretamente	21,4	14,3	64,3	0

Legenda: C: concordo; D: discordo; N/N: não concordo, nem discordo; SR: sem resposta; S/F: sempre e freqüente; AV: às vezes; R/N: raramente e nunca.

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a tabulação destas respostas é possível perceber que a maioria dos egressos avaliou positivamente o impacto do treinamento no trabalho. Ressalta-se que os itens 14, 16, 30 e 31, devido a sua redação no questionário, deveriam obter respostas majoritariamente na classificação “discordo” para que representassem algo positivo no impacto. Em todos os casos acima a categoria “discordo” recebeu maior número de respostas que “concordo”. Além disso, o número de casos omissos foi extremamente pequeno, o que confere maior confiabilidade aos dados.

Destaca-se que o único item que recebeu 100% de respostas positivas foi o relativo ao aproveitamento das oportunidades para colocar em prática o que ensinado no treinamento (item 2). Apesar disso, os itens relacionados à redução de erros (item 3), nível de recordação dos conteúdos (item 4), aumento da autoconfiança (item 9) receberam 92, 9% de concordância.

Observou-se que o mesmo número de servidores que apontaram que o chefe remove os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas competências (item 18) também discordou dessa afirmativa, apesar disso, 57,1% das pessoas concorda que o chefe tem criado oportunidades para planejar o uso

das novas competências (item 20) e que tem recebido apoio da chefia para aplicar as novas competências (item 19).

Além disso, 42,9% dos egressos afirmam receber elogios quando aplicam corretamente as competências aprendidas (item 32) e também que recebem ajuda na aplicação dos conteúdos ensinados quando necessário (item 33), entretanto, destaca-se que 64,3% dos treinandos discordaram que são repreendidos quando realizam de maneira incorreta o que aprenderam nos treinamentos (item 34).

Ao final do questionário, existem dois campos subjetivos destinados a listar as tarefas que sofreram alterações devido o treinamento e também para deixar sugestões e observações pertinentes. No ANOp apenas o primeiro dos campos foi respondido e apenas por um dos egressos. A alteração na rotina de trabalho advinda do treinamento confirma alguns dos itens mais bem avaliados pelos egressos. Este comentário foi exposto na íntegra no Anexo F deste trabalho.

Já os questionários de impacto do treinamento no trabalho do RISIN apresentaram os seguintes dados:

Tabela 4 – Análise do impacto para o treinamento RISIN

Item	Impacto do treinamento	C (%)	N/N (%)	D (%)	SR (%)
1	Utilizo com frequência no trabalho	60,7	3,6	35,7	0
2	Aproveito oportunidades para praticar	64,3	25	10,7	0
3	Cometo menos erros	46,4	39,3	14,3	0
4	Recordo-me dos conteúdos ensinados	67,9	21,4	10,7	0
5	Executo meu trabalho mais rápido quando utilizo o que aprendi	46,4	39,3	14,3	0
6	Melhorei a qualidade do meu trabalho no que é relacionado diretamente à ele	75	17,9	7,1	0
7	Melhorei a qualidade do meu trabalho mesmo no que não parecia estar relacionado à ele	32,1	42,9	25	0
8	O treinamento aumentou minha motivação	57,1	32,1	10,7	0
9	O treinamento aumentou minha autoconfiança	35,7	53,6	10,7	0
10	Tenho sugerido mudanças no trabalho	35,7	46,4	14,3	0
11	Estou mais receptivo a mudanças	42,9	35,7	21,4	0
12	Meus colegas aprenderam comigo	42,9	17,9	35,7	3,6
Item	Fatores Situacionais de Apoio	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
13	Tenho oportunidades para utilizar o que aprendi	35,7	32,1	28,6	3,6
14	Falta-me tempo para aplicar	46,4	39,3	10,7	3,6
15	Os objetivos me encorajam a utilizar o que aprendi	46,4	35,7	17,9	0

Tabela 4 Continuação

Item	Fatores situacionais de apoio	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
16	Os prazos inviabilizam o uso das competências	32,1	39,3	25	3,6
17	Pratico habilidades importantes e pouco usadas no trabalho	14,3	50	32,1	3,6
18	Meu chefe remove obstáculos	28,6	32,1	32,1	7,1
19	Tenho sido incentivado a utilizar o que aprendi	46,4	32,1	17,9	3,6
20	Meu chefe planeja comigo o uso das novas competências	32,1	35,7	28,6	3,6
21	Recebo as informações necessárias	32,1	35,7	28,6	3,6
Item	Suporte Material	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
22	Recebo os recursos materiais necessários	89,3	3,6	7,1	0
23	Os recursos estão disponíveis nas quantidades necessárias	85,7	10,7	3,6	0
24	Os recursos utilizados por mim estão em boas condições	96,4	3,6	0	0
25	As ferramentas são de qualidade compatível para o uso do que aprendi	96,4	3,6	0	0
26	O espaço de trabalho é adequado	89,3	3,6	7,1	0
27	Recebo o suporte financeiro extra quando necessário	71,4	14,3	3,6	10,7
Item	Conseqüências associadas ao uso	S/F (%)	AV (%)	R/N (%)	SR (%)
28	Minhas sugestões são consideradas	75	17,9	3,6	3,6
29	Colegas mais experientes me apoiam nas tentativas de utilizar o que aprendi	53,6	28,6	14,3	3,6
30	Minhas tentativas de utilizar o que aprendi não são percebidas	3,6	28,6	64,3	3,6
31	Meu chefe ressalta mais os aspectos negativos no uso das novas competências	3,6	10,7	82,1	3,6
32	Recebo elogios quando aplico corretamente	32,1	32,1	32,1	3,6
33	Recebo ajuda quando necessito	32,1	21,4	42,9	3,6
34	Sou repreendido quando não executo corretamente	0	17,9	71,4	10,7

Legenda: C: concordo; D: discordo; N/N: não concordo, nem discordo; SR: sem resposta; S/F: sempre e freqüente; AV: às vezes; R/N: raramente e nunca.

Fonte: dados da pesquisa.

De uma maneira geral, o RISIN recebeu uma avaliação positiva e o número de omissões foi relativamente baixo. Porém, a seção de suporte material foi a única que recebeu avaliações positivas com índices acima de 90%, é o caso dos itens referentes à qualidade das ferramentas (item 25) e condições dos recursos utilizados pelos egressos em seu ambiente de trabalho (item 24).

Os itens do RISIN com avaliação negativa se concentraram, em sua maioria, na seção de fatores situacionais de apoio: falta de tempo para aplicação do conteúdo (item 14), os prazos inviabilizam o uso das competências (item 16), auxílio do chefe na remoção de obstáculos (item 17). O item 34 da seção de conseqüências

associadas ao uso das novas competências, referente à repreensão por parte do chefe no uso incorreto do que aprendido, também recebeu avaliação negativa. Apesar disso, observou-se maior heterogeneidade dos resultados, muitas vezes aproximando os percentuais de respostas positivas e negativas.

Na primeira questão subjetiva deste treinamento também apareceram comentários sobre alterações nas tarefas tradicionais de trabalho que surgiram por causa do treinamento. Essa mudança caracteriza a pertinência e utilidade do treinamento. Quanto ao segundo campo subjetivo foram feitas várias observações e sugestões que confirmam os dados obtidos nos campos objetivos, principalmente aqueles avaliados negativamente. Além desses, também surgiram outros comentários que atentam para dificuldades com o sistema que foi alvo do treinamento e necessidades dos egressos em aprofundamento na área. Estes resultados podem ser observados no quadro 6 e os comentários podem ser visualizados integralmente no Anexo F.

Categoria	Área de concentração	Conteúdo principal	Comentários e/ou trechos dos treinandos
Observações	Fatores situacionais de apoio	Falta de tempo	"Infelizmente, devido ao excesso de trabalho em minha unidade, sequer tive tempo de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso..."
			"...por razões de excesso de trabalho, não pude procurar a SGF/ADPLAN p/ solicitar informações de como fazê-lo."
			"Infelizmente o excesso de atribuições que são passadas para a assessoria dificultam a freqüente utilização das ferramentas que aprendi no curso..."
	Consequências associadas ao uso das novas competências	Ausência de orientação	"Itens 33 e 34: não ocorreram situações similares."
			"item 34 não se aplica"
	Suporte material	Dificuldades técnicas	"Não consegui acesso ao i2. Não sei como faz para instalar o programa na minha máquina..."
			"...o sistema é lento e nem sempre as pesquisas realizadas são geradas no tempo e na maneira que queremos."
"Falta melhorar o acesso ao I2."			
"Na atribuição da atividade exercida na Divisão é mais prático usar o SIAFI GERENCIAL – Além de ser mais amigável as consultas são rodadas com maior rapidez."			
			"Tenho tido dificuldades no uso do sistema Síntese. Tenho algumas dúvidas nas pesquisas e frequentemente o sistema trava. Não sei se o problema é na conexão, no sistema ou no próprio usuário."

Quadro 6 Continuação

Categoria	Área de concentração	Conteúdo principal	Comentários e/ou trechos dos treinandos
Observações	Impacto do treinamento no trabalho	Utilidade	"...considero o síntese uma ótima ferramenta para o planejamento de ações de fiscalização."
		Ausência de material didático	"...Outro fator que atrapalha é o fato de não ter em mãos um material (apostila) sobre o conteúdo do curso aqui abordado."
Sugestões	Impacto do treinamento no trabalho	Nível de profundidade	"Sugiro ao ISC que promova mais cursos explorando mais profundamente o DW-Síntese."
			"Dar continuidade aos treinamentos na área."
			"Aumentar carga horário dos próximos cursos c/ ênfase em estudo de casos."
		Utilidade	"Excelente curso. Deveriam ser disponibilizadas mais senhas aos servidores."
		Melhorias práticas	"Sugiro a utilização de ferramentas computacionais para auxiliar na aplicação dos novos conhecimentos. Exemplo: o controle remoto do computador (disponível na SETEC)"

Quadro 6 - Comentário de impacto sobre RISIN
 Fonte: dados da pesquisa.

Novamente destaca-se que foi possível agrupar as respostas subjetivas nas categorias objetivas dos questionários, evidenciando a relação estreita entre essas duas formas de avaliação, como também foi observado nos trabalhos de Abbad (1999) e Oliveira-Castro e cols. (1998, apud ABBAD, 1999).

4.3 Reação e Impacto do Treinamento no Trabalho

Com o objetivo de identificar as possíveis relações qualitativas estabelecidas entre as variáveis de reação e impacto do treinamento no trabalho, são confrontadas adiante as relações esperadas e as efetivamente encontradas nos treinamentos. Essa análise tomou como referência a quantidade de respostas positivas, neutras e negativas encontradas, explicitando na última coluna a relação estabelecida entre os itens: positiva quando há relação entre as variáveis ou sem relação. Essas relações esperadas foram baseadas na aproximação das interpretações e significados entre as perguntas, explicitadas no apêndice A deste trabalho.

Como o questionário de reação do treinamento RISIN não tem os itens 3, 6, 9, 11 e 13 que constam do questionário do ANOp, a análise da relação entre impacto e

reação que necessitaria desses itens infelizmente será avaliada apenas para um dos treinamentos.

Seguindo a ordem do quadro de relações esperadas (apêndice A), era esperado que o primeiro item do questionário de impacto se relacionasse com os itens 4, 9, 11,13,15 e 21 do questionário de reação. Analisando-se ambos os treinamentos, temos:

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
1	13	1	0	4	16	0	positiva
				9	16	0	positiva
				11	16	1	positiva
				13	17	0	positiva
				15	16	1	positiva
				21	16	0	positiva

Quadro 7 - Análise das relações para o item 1 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
1	17	1	10	4	33	1	positiva
				15	35	1	positiva
				21	32	4	positiva

Quadro 8 - Análise das relações para o item 1 do treinamento RISIN

Já para o segundo item do questionário de impacto é esperada uma relação positiva com os itens 4, 9, 10,13,15 e 20 do questionário de reação. A análise das freqüências mostra os seguintes dados:

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
2	14	0	0	4	16	0	positiva
				9	17	0	positiva
				10	15	1	positiva
				13	17	0	positiva
				15	16	1	positiva
				20	16	0	positiva

Quadro 9 - Análise das relações para o item 2 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
2	18	7	3	4	33	1	positiva
				10	31	5	positiva
				15	35	1	positiva
				20	32	2	positiva

Quadro 10 - Análise das relações para o item 2 do treinamento RISIN

Para o terceiro item de impacto as relações esperadas ocorreriam com os itens 6, 13 e 14 do questionário de reação.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
3	13	1	0	6	16	1	positiva
				13	17	0	positiva
				14	17	0	positiva

Quadro 11 - Análise das relações para o item 3 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
3	13	11	4	14	32	3	positiva

Quadro 12 - Análise das relações para o item 3 do treinamento RISIN

É esperado que o quarto item de impacto apresente relações com os itens 2, 5, 6, 9, 10, 19, 20 e 22 de reação.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
4	13	1	0	2	17	0	positiva
				5	16	0	positiva
				6	16	1	positiva
				9	17	0	positiva
				10	15	1	positiva
				19	17	0	positiva
				20	16	0	positiva
				22	15	2	positiva

Quadro 13 - Análise das relações para o item 4 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
4	19	7	3	2	28	7	positiva
				5	16	5	positiva
				10	31	5	positiva
				19	36	0	positiva
				20	32	2	positiva
				22	33	1	positiva

Quadro 14 - Análise das relações para o item 4 do treinamento RISIN

Já para o quinto item de impacto é esperado que ocorra um relacionamento com os itens 12 e 14 do questionário de reação.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
5	8	6	0	12	16	1	positiva
				14	17	0	positiva

Quadro 15 - Análise das relações para o item 5 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
5	13	11	4	12	34	2	positiva
				14	34	2	positiva

Quadro 16 - Análise das relações para o item 5 do treinamento ANOp

Ainda de acordo com o quadro de relações esperadas, o sexto item de impacto apresentaria relações com os itens 9, 10, 13, 14 e 20.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
6	12	2	0	9	17	0	positiva
				10	15	1	positiva
				13	17	0	positiva
				14	17	0	positiva
				20	16	0	positiva

Quadro 17 - Análise das relações para o item 6 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
6	21	5	2	10	31	5	positiva
				14	34	2	positiva
				20	32	2	positiva

Quadro 18 - Análise das relações para o item 6 do treinamento RISIN

Nos casos apresentados até o momento, a predominância de congruências nas respostas sustenta as expectativas delineadas anteriormente, demonstrando relações positivas entre reação e impacto, ou seja, quando a avaliação de reação, em relação a um treinamento, foi positiva, a avaliação de impacto também foi positiva.

É esperado que o sétimo item de impacto apresente relações com os itens 9 e 14 do questionário de reação.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
7	4	8	2	9	17	0	sem relação
				14	17	0	sem relação

Quadro 19 - Análise das relações para o item 7 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
7	9	12	7	14	32	3	sem relação

Quadro 20 - Análise das relações para o item 7 do treinamento RISIN

Para o oitavo item de impacto as relações esperadas ocorreriam com os itens 11, 12, 14 e 15:

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
8	10	4	0	11	16	1	positiva
				12	16	1	positiva
				14	17	0	positiva
				15	16	1	positiva

Quadro 21 - Análise das relações para o item 8 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
8	16	9	3	12	34	2	positiva
				14	34	2	positiva
				15	35	1	positiva

Quadro 22 - Análise das relações para o item 8 do treinamento RISIN

Novamente, percebem-se relações de mesma direção quanto às respostas do item de impacto e dos itens de reação.

Espera-se que o nono item de impacto apresentasse relações com os itens 4, 12, 13, 14, 21 e 24 de reação.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
9	13	1	0	4	16	0	positiva
				12	16	1	positiva
				13	17	0	positiva
				14	17	0	positiva
				21	16	0	positiva
				24	17	0	positiva

Quadro 23 - Análise das relações para o item 9 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
9	10	15	3	4	33	1	sem relação
				12	34	2	sem relação
				14	34	2	sem relação
				21	32	4	sem relação
				24	36	0	sem relação

Quadro 24 - Análise das relações para o item 9 do treinamento RISIN

Ainda de acordo com o quadro de relações esperadas, no caso dos itens 10 e 11 de impacto, devido à similaridade entre os seus significados, foram estabelecidas as mesmas expectativas de relação. Era esperado que estes apresentassem relações em reação com os itens 11, 12, 13, 14, 15, 18 e 27.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
10	4	8	2	11	16	1	sem relação
				12	16	1	sem relação
				13	17	0	sem relação
				14	17	0	sem relação
				15	16	1	sem relação
				18	15	2	sem relação
				27	17	0	sem relação

Quadro 25 - Análise das relações para o item 10 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
10	10	13	14	12	33	2	sem relação
				14	32	3	sem relação
				15	36	0	sem relação
				18	32	3	sem relação
				27	36	0	sem relação

Quadro 26 - Análise das relações para o item 10 do treinamento RISIN

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
11	6	8	0	11	16	1	sem relação
				12	16	1	sem relação
				13	17	0	sem relação
				14	17	0	sem relação
				15	16	1	sem relação
				18	15	2	sem relação
				27	17	0	sem relação

Quadro 27 - Análise das relações para o item 11 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
11	12	10	6	12	33	2	sem relação
				14	32	3	sem relação
				15	36	0	sem relação
				18	32	3	sem relação
				27	36	0	sem relação

Quadro 28 – Análise das relações para o item 11 do treinamento RISIN

Já para o item 12 de impacto esperava-se que ocorresse relacionamento com o item 12 de reação.

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
12	8	3	2	12	16	1	positiva

Quadro 29 - Análise das relações para o item 12 do treinamento ANOp

item de impacto	respostas positivas	respostas neutras	respostas negativas	item de reação	respostas positivas	respostas negativas	relação
12	13	5	10	12	33	2	positiva

Quadro 30 - Análise das relações para o item 12 do treinamento RISIN

O objetivo deste estudo é identificar e descrever as possíveis relações entre os itens de reação e impacto, como foi suposto na tabela de relações (Apêndice A). A

maioria dos itens se relacionou positivamente, porém, percebeu-se que alguns itens não se relacionaram conforme era esperado, como demonstrado no quadro 7. Nota-se que essas ocorrências são todas caracterizadas por disfunções em impacto, uma vez que os questionários de reação apresentaram sempre níveis positivos de resposta.

Treinamento	Relação	Item de impacto do treinamento no trabalho
ANOp	positiva	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 12
	sem relação	7, 10 e 11
RISIN	positiva	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 12
	sem relação	7, 9 e 10

Quadro 31 - Relações estabelecidas

Na literatura pesquisada percebeu-se um direcionamento das pesquisas no sentido de analisar reação de forma segmentada. Buscando seguir essa evolução teórica e facilitar a comparação com o referencial encontrado, os itens dos questionários foram segmentados como nos trabalhos de Abbad (1999) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000): reação à programação e ao apoio (reapro); reação aos resultados, aplicabilidade e expectativas de suporte (reares); e reação ao desempenho do instrutor (readin). Por meio do Apêndice A, observa-se que todas as relações esperadas envolveram itens da categoria reares e que a maioria dessas relações ocorreram com estes itens, corroborando os resultados das pesquisas de Alliger et al. (1997), Abbad (1999), Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) e Carvalho e Abbad (2006).

Os itens de impacto que aparentemente não apresentaram relações com os itens de reação e referem-se a: melhoria do desempenho em atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento (item 7), aumento da autoconfiança (item 9), aumento das sugestões de mudanças na rotina de trabalho (item 10) e maior receptividade à mudanças (item 11). Buscando encontrar possíveis explicações quanto a esses fenômenos voltou-se ao referencial teórico e às questões objetivas e subjetivas dos questionários.

Apesar dos egressos acreditarem previamente que assimilaram bem os conteúdos do treinamento e que melhorariam o próprio desempenho ao retornar ao ambiente de trabalho, na avaliação de impacto, a maioria não julgou que melhorou a qualidade do trabalho nas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento, apesar de terem confirmado as expectativas anteriores. Ressalta-se

que tanto o RISIN quanto o ANOP, foram treinamentos bem específicos e técnicos (Anexo G) e por isso mais restritos. Infere-se que por isso os treinandos não perceberam as melhorias na motivação (aspecto confirmado no questionário de impacto) e em quaisquer outras atividades como resultado destes treinamentos.

Observou-se também que apesar dos treinandos terem julgado anteriormente o nível de profundidade suficiente, sentiram que o instrutor tinha segurança na transmissão dos conteúdos, de acreditarem que promoveriam melhorias tanto no próprio desempenho quanto nos processos de trabalho da sua equipe e que reconheceriam as situações adequadas para utilização das competências desenvolvidas no treinamento, após quatro meses da sua participação no RISIN, eles não acreditam que aumentaram a sua autoconfiança. Destaca-se que no questionário de impacto algumas dessas intenções e expectativas se confirmaram, como: a melhoria do próprio desempenho, transmissão eficaz do conteúdo aos colegas de equipe, mudanças efetivas nos processos de trabalho causadas pelo treinamento e aproveitamento das oportunidades para praticar o que foi ensinado. Entretanto, alguns dos comentários dos treinandos, tanto em reação quanto em impacto, solicitavam material para consulta, mais treinamentos na área para aprofundamento do conhecimento, aumento da carga horária, mais atividades práticas durante o treinamento e problemas com o programa. Isso demonstra que vários egressos não estão completamente seguros quanto às competências desenvolvidas, pois necessitam de maior aprofundamento, e que as reclamações feitas em reação relativas ao que foi exposto aqui se mantiveram na avaliação seguinte. Isso corrobora para a afirmação de Abbad (1999) de que algumas variáveis organizacionais do ambiente pós-treinamento colhidas antes e logo após o treinamento seriam melhor avaliadas apenas um período após o treinamento.

Além disso, a possibilidade de aplicação das competências no trabalho, a probabilidade de melhorar o próprio desempenho, os processos de trabalho da sua equipe e de encontrar clima propício, o estímulo dado aos alunos para manifestarem suas idéias no treinamento, o reconhecimento de situações adequadas para o uso das competências desenvolvidas e a intenção de aplicá-las, apesar de confirmados posteriormente no questionário de impacto, não impediram que os egressos não avaliassem de forma contundente o aumento da freqüência das sugestões de mudanças no ambiente de trabalho e a sua receptividade à mudanças no trabalho.

Em ANOp, a razão para o não incremento da freqüência de sugestões e da receptividade é desconhecida, uma vez que os egressos afirmaram que suas sugestões são levadas em consideração no ambiente de trabalho e que, de forma geral, recebem apoio do chefe e dos pares no uso das competências desenvolvidas. Ademais, os comentários subjetivos não forneceram dados suficientes para inferências ou confirmações de possíveis explicações para esta ocorrência. Todavia, comentários do RISIN, tanto em reação, quanto em impacto, apontam a insuficiência da carga horária. No impacto também é salientado o excesso de trabalho como fator inviabilizador da aplicação das novas competências, o que implicaria em falta de prática e conseqüentemente de oportunidades propícias para a sugestão de mudanças. Estas evidências confirmam que dificuldades em suporte à transferência, podem inviabilizar a manifestação do impacto, corroborando os achados de Salas e Cannon-Bowers (2001) e Abbad, Pilati e Pantoja (2003).

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho procurou contribuir para a discussão teórica acerca das possíveis relações entre reação e impacto de programas de treinamento, quando de sua avaliação nestas duas etapas consideradas. Isto se deve à necessidade latente das organizações em comprovar a efetividade de suas ações nessa busca pela sustentabilidade organizacional. A aposta feita na melhoria dos desempenhos individuais para a consecução de objetivos maiores mediante ações de TD&E incentivou o desenvolvimento de várias pesquisas neste assunto (BORGES-ANDRADE, 2002). Conforme demonstrado neste estudo, os diversos resultados encontrados salientaram a necessidade de mais pesquisas.

Diante deste cenário, este trabalho averiguou por meio de uma metodologia qualitativa e comparativa as relações entre reação e impacto do treinamento no trabalho no Tribunal de Contas da União (TCU). Os resultados da pesquisa demonstraram que tanto na avaliação de reação quanto na de impacto as respostas dos treinandos conferiram uma visão geral positiva aos treinamentos, demonstrando também que há boa relação positiva entre as avaliações de reação e impacto. Além disso, as relações esperadas ocorreram em grande parte com os itens de reares, como ocorreu nas pesquisas de Alliger et al. (1997), Abbad (1999), Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) e Carvalho e Abbad (2006).

Verificou-se também que os resultados objetivos e comentários subjetivos de reação, normalmente se perpetuavam na avaliação de impacto, evidenciando a relação entre esses dois tipos de avaliação de treinamento. Conforme os resultados levantados por Salas e Cannon-Bowers (2001) e Abbad, Pilati e Pantoja (2003), o suporte à transferência inviabilizou em alguns casos a manifestação do impacto do treinamento no trabalho. Desta forma, tem-se que os resultados encontrados aqui vão ao encontro da pesquisa de Abbad (1999) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), de que o impacto não se restringe à reação, apesar de estarem fortemente relacionados, pois o suporte à transferência também se revelou como uma variável com forte poder de explicação dos resultados encontrados. Conclui-se então que uma boa avaliação de reação aumenta as chances de uma boa avaliação de impacto, pois ambos estão relacionados entre si.

Conhecer esta relação teórica é interessante tanto para o enriquecimento acadêmico do tema, quanto para a aplicação prática. É interessante em sentido teórico por que cria um cenário propício para a realização de pesquisas, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas, para medir de forma exaustiva as relações entre reação e impacto e também definir pressupostos teóricos que poderiam conduzir à busca de novos estudos que aprimorassem as ações de treinamento, visando garantir uma melhor avaliação de reação e, conseqüentemente, melhores avaliações de impacto. É interessante do ponto de vista prático porque, uma vez estabelecida esta relação teórica, as organizações podem, com base nas avaliações de reação, definir estratégias que, ou potencializem os aspectos positivos, ou corrijam os aspectos negativos, buscando obter a melhor avaliação de impacto quanto ao treinamento.

Apesar dos objetivos deste estudo terem sido alcançados, é preciso considerar as limitações sofridas no decorrer desta pesquisa. Neste ponto, o prazo para elaboração do trabalho e a colaboração da própria organização selecionada se destacam, pois impossibilitaram a realização de uma análise mais profunda que incluiria maior variedade de treinamentos, comparações individuais entre os questionários e entrevistas com esses treinandos.

A existência de questionários com número de perguntas a menos também prejudicou a análise realizada. A própria limitação do pesquisador em conseguir estabelecer as pré-relações necessárias também pode ser apontada como um fator restritivo. Além disso, a realização da pesquisa no Tribunal de Contas da União, mesma organização escolhida em pesquisas anteriores desta área, pode ter influenciado os resultados encontrados, apesar da análise metodológica diferenciada.

Para futuros trabalhos nesta área propõe-se a realização de um planejamento da pesquisa em parceria com a organização escolhida com maior antecedência, visando reduzir limitações e facilitar o andamento da pesquisa. Destaca-se que a realização de entrevistas na complementação dos dados seria extremamente benéfica. Além disso, a aplicação desta metodologia em diferentes organizações e em treinamentos com naturezas distintas ou até mesmo de outras metodologias qualitativas também poderá contribuir para novos *insights* (*compreensões íntimas e claras*) no campo, diminuir a carência de pesquisas e possibilitar o aparecimento de resultados cada vez mais homogêneos e consistentes no assunto.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. D. S. **Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho**. Brasília: 1999. 300 p. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de Brasília.
- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E.; SALLORENZO, L. H.; GAMAS, A. L. G.; MORANDINE, D. Projeto instrucional, aprendizagem, satisfação com o treinamento e auto-avaliação de impacto do treinamento no trabalho. **rPot**, v. 1, n. 2, p. 129-161, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1277/1/ARTIGO_ProjetoInstitucionalAprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2010.
- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237-275.
- ABBAD, G.; COELHO Jr., F. A.; FREITAS, I. A.; PILATI, R. Medidas de suporte em avaliação de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S., MOURÃO, L. (colaboradores). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.395-421.
- ABBAD, G.; GAMA, A. L. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 25-45, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n3/v4n3a03.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2010.
- ABBAD, G. D. S; PILATI, R; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 205-218, jul./set. 2003. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=1101>. Acesso em: 26 jul. 2010.
- ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 33-45, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1280/1/ARTIGO_DesenvolvimentoValidacaoEscala.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- AGUINIS, H.; KRAIGER, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. **Annual Review of Psychology**, n. 60, p. 451-474, 2009. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

ALLIGER, G. M.; TANNENBAUM, S. I.; BENNETT JR, W.; TRAVER, H.; SHOTLAND, A. A meta-analysis of the relations among training criteria. **Personnel Psychology**, v. 50, p. 341-358, 1997. Disponível em: <<http://aetcnec.ucsf.edu/evaluation/Alliger.Meta.TrainingCriteria.1997.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n.3, p. 149-165. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

ARTHUR, W. Jr.; BENNET, W. Jr.; EDENS, P. S.; BELL, S. T. Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. **Journal of Applied Psychology**, v. 88, n. 2, p. 234-245. 2003. Disponível em: <http://www.ispi.org/archives/resources/EffectivenessofTrainingArthur_etal.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2010.

BATES, R. A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. **Evaluation and Program Planning**, Los Angeles, v. 27, p. 341-347, 2004. Disponível em: <http://aetcnec.ucsf.edu/evaluation/bates_kirkp_critique.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2010.

BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento de pessoal: em busca de conhecimento e tecnologia relevantes para as organizações (1996). In: TAMAYO, A. Trabalho, organizações e cultura. São Paulo: Cooperativa dos editores associados, 1997, p. 129-149.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. spe, p. 31-43. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a05v7esp.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2010.

BORGES-FERREIRA, M. F.; ABBAD, G. Avaliação de aprendizagem em disciplinas de curso técnico a distância. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 141-149, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v14n2/a07v14n2.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

CAMPOS, K. C. de L.; BARDUCHI, A. L. J.; MARQUES, D. G.; RAMOS, K. P.; SANTOS, L. A. D. dos; BECKER, T. J. Avaliação do sistema de treinamento e desenvolvimento em empresas paulistas de médio e grande porte. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n.3, p. 435-446, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a15v17n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

CARVALHO, R. S.; ABBAD, G. Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/840/84010106.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Impactos da mobilização da subjetividade nos processos de formação profissional e sindical. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, art. 6, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29564.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2010.

DEL MAESTRO, A. F. Etapas do treinamento. In: _____. **Modelo relacional entre modernização organizacional, práticas inovadoras de treinamento e satisfação no trabalho**. Belo Horizonte: 2004. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.cppd.ufsc.br/capacitacao/MODELO_RELACIONAL_ENTRE_MODERNIZACAO.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2010.

DEPIERI, M. A. **Impacto de educação corporativa: educação continuada em processos educativos – FORFOR**. Brasília: 2006. Tese de Mestrado, Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3553>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

DIAS, M. F. P.; PEDROZO, E. A. **Metodologia de estudo de múltiplos casos com métodos combinados e ênfase na teoria das configurações**. In: IV Encontro de Estudos em Estratégia, Recife, p. 1-16, jun. 2009. **Anais...** Recife: ANPAD – ESO, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=467&cod_evento_edicao=43&cod_edicao_trabalho=10142>. Acesso em: 4 nov. 2010.

DYER, L.; REEVES, T. Human resource strategies and firm performance: what do we know and where do we need to go? **Center for Advanced Human Resource Studies (CAHRS)**, Ithaca, New York, p. 1-17. 1994. Disponível em: <<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1253&context=cahrswp>> Acesso em: 14 jul. 2010.

EBOLI, M. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, out. 1989. Disponível em: <<http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~sillito/cpsc-601.23/readings/eisenhardt-1989.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2010.

Fombrun, C.; Devana, M.; Tichy, Noel M. **Strategic human resource management**. New York: John Wiley & Sons, 1984. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WQ0YC_eP8cwC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Strategic+Human+Resource+Management&ots=AfxxgNGjVp&sig=qDrQVowGltktSfM-CNBLSDIbbug#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 7 jul. 2010.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e validação de escala de crenças sobre o sistema de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 479-488, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26190310.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2010.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; PILATI, R. Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S., MOURÃO, L. (colaboradores). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.489-504.

GOLDSTEIN, J. L. Training in work organizations. In: DUNNETTE, M. D.; HOUGH, L. M. **Handbook of industrial and organizational psychology**. 2. ed. California: Consulting Psychology Pres,1991. p. 507-619.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

LACERDA, E. R. M.; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 4, p. 77-96, out./dez. 2003. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1254>>. Acesso em: 8 jun. 2010.

LACOMBE, B. M. B. Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas e a relação com o desempenho. **GVPesquisa**, São Paulo, p. 1-196, 2º Sem., 2006. Disponível em: <<http://eaesp.fgv.br/AppData/GVPesquisa/Rel%20022006.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

LACOMBE, B. M. B.; ALBUQUERQUE, L. G. Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas: um estudo com as maiores empresas instaladas no Brasil. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 5-16, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rausp/v43n1/v43n1a1.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2010.

LE GOFF, J. **Documento/Monumento**. In: Enciclopédia Einaudi: memória – história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. pp.11-50, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHAES, M. L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 6, n. 1, p. 33-50. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5331.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

MARCHESINI, P. R. A. Gestão estratégica de pessoas e aprendizagem organizacional no programa nuclear da marinha do brasil. Um estudo de caso. In: VIII SEMEAD, São Paulo, p. 1-13, ago. 2005. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2005. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=218> Acesso em: 18 jul. 2010.

MENESES, P. P. M.; ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; LACERDA, E. R. M. Medidas de características da clientela em avaliação de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.;

ABBAD, G. S., MOURÃO, L. (colaboradores). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.422-442.

MOURÃO, L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego. **O&S**, v. 12, n. 33, p.13-38, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br/viewarticle.php?id=625>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

Myers, M. D. Qualitative research in information systems. **MIS Quarterly**, maio 2010. Disponível em: <www.qual.auckland.ac.nz>. Acesso em 13 ago. 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º Sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

PANTOJA, M. J.; PORTO, J. B.; MOURÃO, L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Valores, suporte psicossocial e impacto do treinamento no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 2, p. 255-265, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26110213.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

PILATI, R. História e Importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S., MOURÃO, L. (colaboradores). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.159-176.

PILATI, R.; ABBAD, G. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 43-51, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a07v21n1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estudo empírico dos antecedentes de medidas de impacto do treinamento no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], Brasília, v. 20, n.1, p. 31-38, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a05v20n1.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2010.

PILATI, R.; PORTO, J. B.; SILVINO, A. M. D. Educação corporativa e desempenho ocupacional: há alguma relação? **RAE-eletrônica**, v. 8, n. 2, art. 14, p. 1-23, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=5234&Secao=ARTIGOS&Volume=8&numero=2&Ano=2009>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

RAGIN, C. C. Using qualitative comparative analysis to study causal complexity. **Health Services Research**, v. 34, n. 5, p. 1225-1239, dez.,1999. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089061/pdf/hsresearch00022-0148.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

RIHOUX, B.; RAGIN, C. C. **Configurational comparative methods. Qualitative Comparative Analysis (QCA) and related techniques (Applied Social Research Methods)**. Thousand Oaks and London: Sage, 2009.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. A. The science of training: a decade of progress. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 471-499, fev., 2001. Disponível em: <[http://www.owl.net.rice.edu/~antonvillado/courses/09a_psyc630001/Salas%20&%20Cannon-Bowers%20\(2001\)%20ARP.pdf](http://www.owl.net.rice.edu/~antonvillado/courses/09a_psyc630001/Salas%20&%20Cannon-Bowers%20(2001)%20ARP.pdf)> Acesso em 2 jul. 2010.

SILVA, M. E. Relações entre impacto do treinamento no trabalho e estratégia empresarial: o caso da Eletronorte. **Revista de Administração Contemporânea** [online], v. 10, n. 3, p. 91-110, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v10n3/a06v10n3.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2010.

SWITZER, K. C.; NAGY, M. S.; MULLINS, M. E. The influence of training reputation, managerial support, and self-efficacy on pre-training motivation and perceived training transfer. **Applied Human Resources Management Research**, v. 10, n. 1, p. 21-34, 2005. Disponível em: <http://applyhrm.asp.radford.edu/Volume%2010/MS%2010%20_1_%20Switzer.pdf>. Acesso em: 2010.

TAMAYO, N.; ABBAD, G. S. Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 3, p. 9-28, jul./set., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552006000300002&script=sci_arttext> Acesso em: 22 nov. 2010.

TANNENBAUM, S. I.; YUKL, G. Training and development in work organizations. **Annual Review of Psychology**, v. 43, p. 399-441, 1992. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Educação Corporativa**. In: Instituto Serzedello Corrêa. In: Gestão de Pessoas. Disponível em www.tcu.gov.br, Acesso em: 18 jul. 2010a.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Estrutura Organizacional**. Disponível em www.tcu.gov.br, Acesso em: 16 jul. 2010b.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **História**. In: Conheça TCU. In: Institucional. Disponível em www.tcu.gov.br, Acesso em: 15 jul. 2010c.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Instituto Serzedello Corrêa**. Disponível em www.tcu.gov.br, Acesso em: 15 jul. 2010d.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Portaria ISC n.º1**. 2009. In: Instituto Serzedello Corrêa. In: Estrutura organizacional. Disponível em www.tcu.gov.br, Acesso em: 15 jul. 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Questionário de Avaliação de Impacto**.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Questionário de Reação**.

ULRICH, D. The next agenda for competitiveness: human resources. In: _____. **Human resource champion: the next agenda for adding value and delivering**

results. Boston: HBS Press, 1997. cap. 1, p. 1-21. Disponível em <http://books.google.com.br> > Acesso em: 7 jul. 2010.

VARGAS, M. R. M. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 126-136, abr./jun.1996. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=238>. Acesso em: 24 jul. 2010.

VARGAS, M. R. M. V.; ABBAD, G. da S.; Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S., MOURÃO, L. (colaboradores). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p.137-158.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **RAE Clássicos**, v. 45, n. 4, out./dez., p.66-72. 2005. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/artigos/4061.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2010.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Reações em cursos a distância: revisão de literatura. **Psico**, v. 41, n. 2, abr./jun., p. 192-200. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/5354/5313>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

APÊNDICE A – Quadro de Relações Esperadas

Impacto		Reação		Justificativa	
IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO	1	Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.	4	Adequação dos trabalhos em grupo, exercícios testes, provas e dinâmicas aos objetivos do evento.	Considera-se que os exercícios desenvolvidos no treinamento tenham a intenção de reforçar a assimilação do conteúdo, facilitando a aplicação posterior dessas competências.
			9	Assimilação das competências previstas no evento educacional.	Considera-se que a assimilação do que foi desenvolvido no treinamento é requisito para sua aplicação.
			11	Possibilidade de aplicação no trabalho, a curto prazo, das competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que se era previsto que o conhecimento pudesse ser utilizado a curto prazo é esperado que este tenha sido utilizado com frequência no período avaliado.
			13	Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.	Considerando que os treinamentos foram específicos para um certo público, espera-se que o treinando apto para reconhecer situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas utilize-as com frequência no ambiente de trabalho.
			15	Intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas, está diretamente ligada à utilização real.
			21	Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados.	Considera-se que a profundidade com que os temas são abordados é bom indicativo de o quanto o conhecimento será utilizado no dia-a-dia dos treinandos.
	2	Aproveito as oportunidade que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.	4	Adequação dos trabalhos em grupo, exercícios testes, provas e dinâmicas aos objetivos do evento.	Considera-se que os exercícios desenvolvidos no treinamento tenham a intenção de reforçar a assimilação do conteúdo, dando maior segurança e incentivando o treinando a aplicar posteriormente essas competências quando oportuno.
		9	Assimilação das competências previstas no evento educacional.	Considera-se que a assimilação do que foi desenvolvido no treinamento é requisito para sua aplicação.	

		10	Alcance dos objetivos do evento educacional.	Sendo a aplicação do que foi ensinado o objetivo do treinamento, espera-se que quando o treinando tiver aprendido algo que ele utilize no seu trabalho quando pertinente.
		13	Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.	Espera-se que o treinando apto para reconhecer situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas utilize-as quando surgir a oportunidade no ambiente de trabalho.
		15	Intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a utilização do que foi aprendido no treinamento na rotina de trabalho é devida, principalmente, à vontade que o indivíduo tem em praticar e aplicar essas competências.
		20	Uso de estratégias instrucionais (estudo de caso, atividades em grupo, exemplificação) tendo em vista os objetivos do evento educacional.	Espera-se que estratégias adequadas ao treinamento incentivem a aplicação das competências desenvolvidas por facilitarem a assimilação e fixação do que foi aprendido teoricamente.
3	As competências que desenvolvi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	6	Clareza do conteúdo apresentado no material didático.	Considera-se que a clareza do conteúdo presente no material didático possa contribuir positivamente para fixação do conteúdo.
		13	Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.	Considera-se que se o treinando consegue identificar quando é adequado usar as atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento no trabalho, ele vá usá-las em seu favor.
		14	Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	Considera-se que a redução do número de erros é caracterizada como uma melhoria no desempenho no trabalho do treinando.
4	Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	2	Carga horária programada para o evento educacional.	Considera-se que se a carga horária tiver sido suficiente, o egresso consiga fixar melhor o que foi ensinado no treinamento.
		5	Qualidade da reprodução gráfica do material didático distribuído.	Considera-se que se a qualidade da reprodução gráfica do material didático distribuído for boa, irá facilitar a fixação deste conteúdo.
		6	Clareza do conteúdo apresentado no material didático.	Considera-se que a clareza do conteúdo presente no material didático possa contribuir positivamente para fixação do conteúdo.
		9	Assimilação das competências previstas no evento educacional.	É esperado que o conhecimento assimilado pelo treinando seja retido por algum tempo em sua memória.

		10	Alcance dos objetivos do evento educacional.	Sabe-se que o objetivo do treinamento é a aplicação do conteúdo, logo considera-se que a fixação deste conteúdo seja necessária para a viabilização da aplicação no trabalho.
		19	Uso de estratégias para motivar os alunos.	Considera-se que esse tipo de estratégia seja utilizada com o objetivo de motivar os treinandos a assimilar o conteúdo. Desta forma, isso contribuiria para a retenção das competências desenvolvidas.
		20	Uso de estratégias instrucionais (estudo de caso, atividades em grupo, exemplificação) tendo em vista os objetivos do evento educacional.	Considerando-se a retenção do conteúdo como objetivo do treinamento é pertinente o uso de estratégias que viabilizariam essa intenção.
		22	Uso de recursos instrucionais (quadro branco, projetor multimídia, etc.).	Considera-se que os recursos instrucionais adequados possam contribuir para a fixação do conteúdo.
5	Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.	12	Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a maior agilidade na execução do trabalho é entendida como uma melhoria no processo de trabalho.
		14	Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	Considera-se que a maior agilidade na execução do trabalho é entendida como uma melhoria no desempenho do servidor.
6	A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	9	Assimilação das competências previstas no evento educacional.	Considera-se que as competências trabalhadas e assimiladas nos treinamentos contribuam para a melhoria da qualidade do trabalho do treinando.
		10	Alcance dos objetivos do evento educacional.	O objetivo do treinamento é alterar o desempenho do indivíduo em seu trabalho atual (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004), subintende-se que para melhor.
		13	Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.	Considera-se que o treinando que sabe quando deve utilizar as competências desenvolvidas tende a usá-las em seu favor.
		14	Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	Considera-se que o objetivo do treinamento é alterar o desempenho do indivíduo em seu trabalho atual (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004), subintende-se que para melhor.

		20	Uso de estratégias instrucionais (estudo de caso, atividades em grupo, exemplificação) tendo em vista os objetivos do evento educacional.	Considera-se que é objetivo do treinamento a melhoria do desempenho do servidor, acredita-se que o uso de estratégias instrucionais adequadas aos objetivos do treinamento viabilizariam essa melhoria.
7	A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.	9	Assimilação das competências previstas no evento educacional.	Considera-se que a assimilação do que foi desenvolvido no treinamento é requisito para sua aplicação e melhoria do desempenho individual no trabalho.
		14	Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	De acordo com Pilati e Abbad (2005) o treinamento deve influenciar o desempenho global do indivíduo. Por isso espera-se que as competências desenvolvidas contribuam para a qualidade geral do trabalho do treinando.
8	Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	11	Possibilidade de aplicação no trabalho, a curto prazo, das competências desenvolvidas no evento educacional.	Segundo Pilati e Abbad (2005) um dos objetivos das ações de TDE é aumentar a motivação do indivíduo com o trabalho.
		12	Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.	Espera-se que a possibilidade de melhorar o trabalho aumente o engajamento do treinando com o seu trabalho.
		14	Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	Considerando que a melhora no desempenho do servidor acarreta benefícios (maior prestígio entre os colegas, remuneração financeira pela avaliação de desempenho e etc.), se o treinando espera melhorar o seu desempenho com o uso das competências é provável que ele se sinta mais motivado.
		15	Intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas no evento educacional.	Espera-se que a motivação do funcionário após o treinamento seja um reflexo do seu engajamento no treinamento e conseqüentemente da sua intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas.
9	Minha participação nesse treinamento aumentou minha	4	Adequação dos trabalhos em grupo, exercícios testes, provas e dinâmicas aos objetivos do evento.	Considera-se que atividades em sala de aula adequadas aos objetivos do treinamento transmitam segurança para o treinando na hora de utilizar tais conhecimentos.

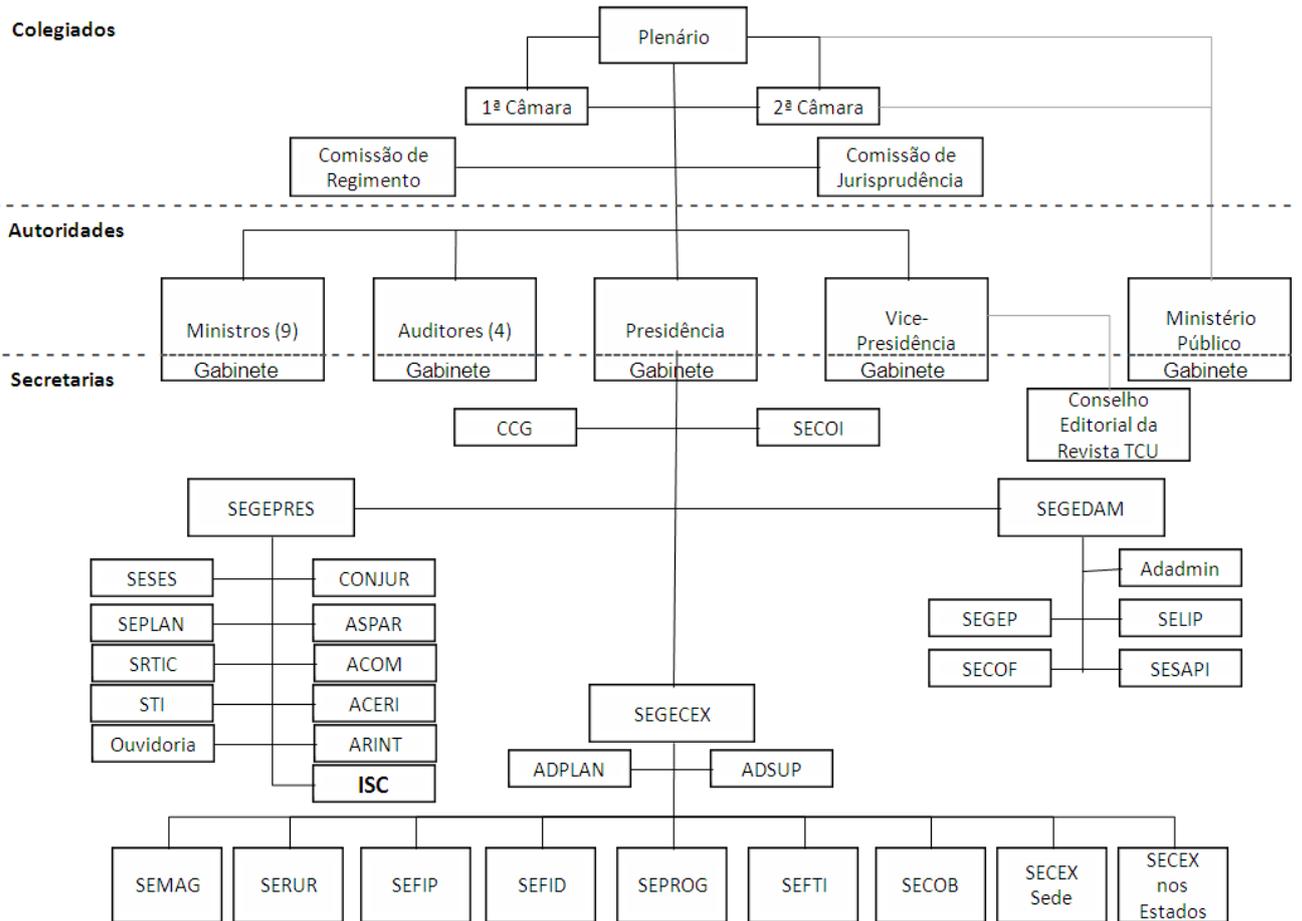
	<p>autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).</p>	<p>12 Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.</p>	<p>Considera-se que se o treinando acreditar ser capaz de promover melhorias nos processos de trabalho, isso aumente a sua autoconfiança.</p>
		<p>13 Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.</p>	<p>Considera-se que se o treinando consegue identificar as atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento, ele tende a usá-las em seu favor, aumentando sua autoconfiança na execução do seu trabalho.</p>
		<p>14 Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.</p>	<p>Considera-se que ao acreditar que é possível melhorar o próprio desempenho por causa das competências desenvolvidas, o treinando sente-se mais confiante.</p>
		<p>21 Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados.</p>	<p>Considera-se que a aprovação do nível de profundidade dos assuntos transmita segurança para o treinando na hora de utilizar tais conhecimentos.</p>
		<p>24 Segurança na transmissão dos conteúdos.</p>	<p>Espera-se que um instrutor que transmita segurança ao passar os conteúdos aumente a confiabilidade do treinando no conteúdo assimilado por ele.</p>
<p>10</p>	<p>Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas do trabalho.</p>	<p>11 Possibilidade de aplicação no trabalho, a curto prazo, das competências desenvolvidas no evento educacional.</p>	<p>Considera-se que previsibilidade de aplicação do conteúdo do treinamento no trabalho seja confirmada no ambiente de trabalho nas mudanças sugeridas pelo treinando.</p>
		<p>12 Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.</p>	<p>Considera-se que uma maior participação do treinando no trabalho aumente a probabilidade dele promover melhorias nos processos de trabalho.</p>
		<p>13 Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.</p>	<p>Considera-se que quando o treinando consegue reconhecer situações adequadas para a aplicação das competências que ele consiga sugerir mudanças nas rotinas do trabalho.</p>
		<p>14 Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.</p>	<p>Considera-se que ser mais participativo é uma forma de melhorar o próprio desempenho.</p>
		<p>15 Intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas no evento educacional.</p>	<p>Considera-se que a intenção de aplicar de novas competências implicaria em mudanças.</p>

		18	Probabilidade de encontrar no seu ambiente de trabalho um clima propício ao uso das competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que um clima propício no ambiente de trabalho incentive um aumento do número de sugestões do egresso.
		27	Estímulo dado aos alunos para manifestarem suas idéias.	Considera-se que o incentivo à troca de opiniões em um ambiente diverso do habitual possa influenciar tal comportamento fora dele também.
11	Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.	11	Possibilidade de aplicação no trabalho, a curto prazo, das competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a possibilidade de introduzir mudanças no trabalho incentive o egresso a ficar mais receptivo à mudanças também.
		12	Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a possibilidade de introduzir mudanças no trabalho incentive o egresso a ficar mais receptivo à mudanças também.
		13	Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.	Espera-se que ao conseguir reconhecer oportunidades de aplicação de novas competências que o treinando esteja mais aberto para outras mudanças.
		14	Probabilidade de melhorar seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	Considera-se que ficar mais receptivo à mudanças é uma forma de melhorar o próprio desempenho.
		15	Intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a intenção de aplicar de novas competências estimularia o egresso à ficar mais suscetível à mudanças.
		18	Probabilidade de encontrar no seu ambiente de trabalho um clima propício ao uso das competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que ao julgar a probabilidade de encontrar um ambiente aberto a mudanças que o treinando também reflita sobre a própria conduta.
		27	Estímulo dado aos alunos para manifestarem suas idéias.	Considera-se que o incentivo à troca de opiniões em um ambiente diverso do habitual possa influenciar tal comportamento fora dele também.

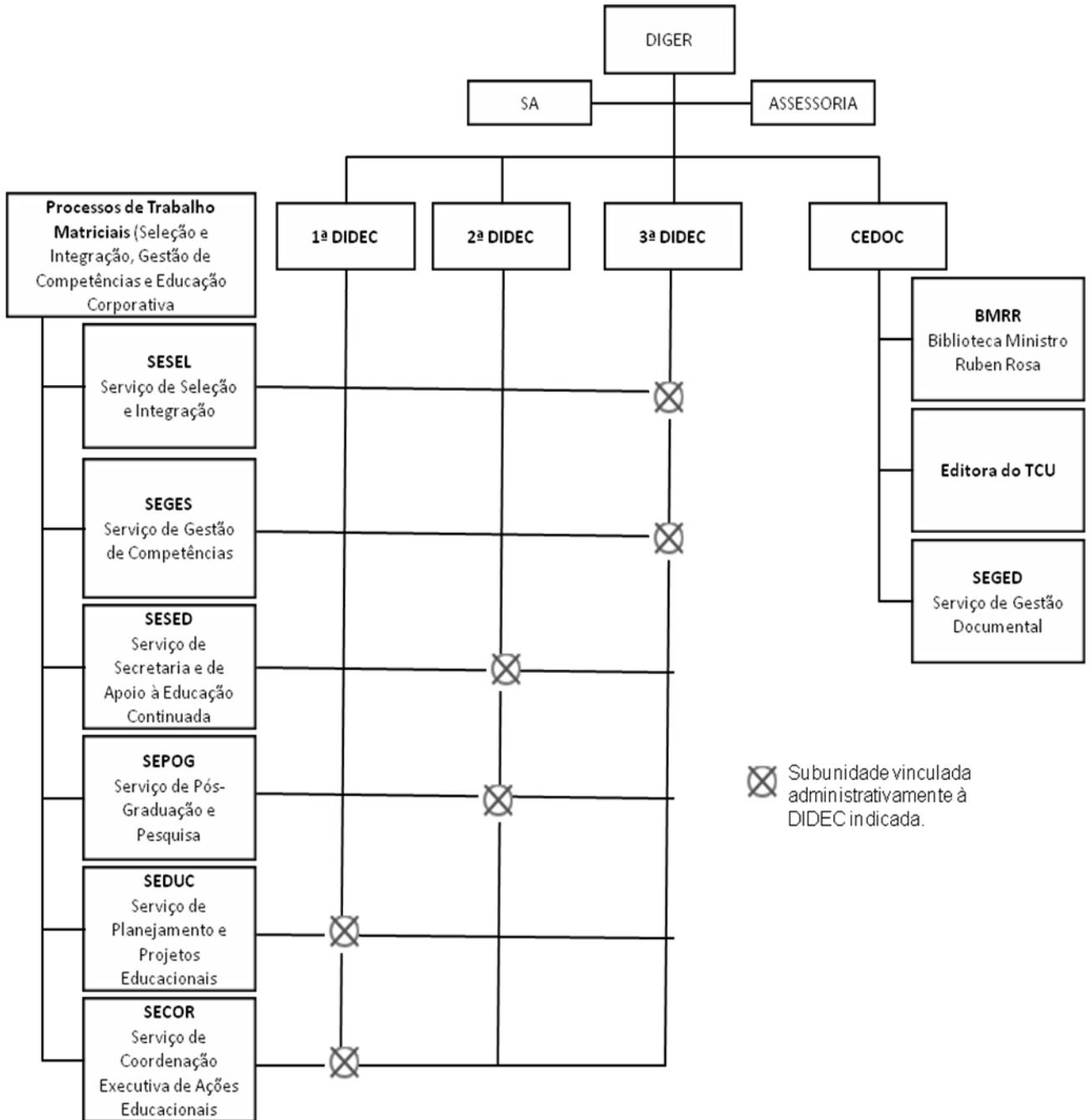
	12 O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	12 Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.	Considera-se que a melhoria dos processos de trabalho da equipe, acabaria transmitindo novos CHAs aos colegas de equipe.
--	---	---	--

ANEXOS

Anexo A – Organograma do Tribunal de Contas da União



Anexo B – Organograma do Instituto Serzedello Corrêa



Anexo C – Questionário de Reação (TCU)

Caro(a) participante,

Este questionário tem por objetivo colher a sua opinião sobre diferentes aspectos do evento educacional que acaba de ser ministrado. Suas respostas serão analisadas de forma agrupada e serão tratadas confidencialmente.

Questionário de Avaliação de Satisfação do Evento Educacional: _____

Suas respostas serão lidas por um leitor óptico, assim, solicitamos que preencha toda a área do círculo com caneta de tinta azul ou preta.

Por favor, antes de responder ao questionário preencha os dados abaixo:

Sexo		Órgão de Origem	
<input type="radio"/> Feminino	<input type="radio"/> Masculino	<input type="radio"/> TCU	<input type="radio"/> Outro (Qual?): _____

Idade	Tempo de Serviço no TCU (Anos)	Unidade de Lotação no TCU				
D U	D U	<input type="radio"/> Segecex	<input type="radio"/> Segedam	<input type="radio"/> Segepres	<input type="radio"/> Gabinete	<input type="radio"/> Secoi
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	Nome dos instrutores desse evento educacional (em ordem alfabética)				
		<input type="radio"/> 1 - _____				
		<input type="radio"/> 2 - _____				
		<input type="radio"/> 3 - _____				

Utilize a seguinte escala para conceituar a sua opinião sobre os itens que serão avaliados.

Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
---------	------	---------	-----	-----------	-------

Marque assim: Correto Incorreto

Programação do Evento Educacional		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
<input type="checkbox"/>	1. Clareza na definição dos objetivos do evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	2. Carga horária programada para o evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	→ Se marcar abaixo de bom, especifique: <input type="radio"/> Insuficiente <input type="radio"/> Excessiva						
<input type="checkbox"/>	3. Adequação do conteúdo programático aos objetivos do evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	4. Adequação dos trabalhos em grupo, exercícios, testes, provas e dinâmicas aos objetivos do evento.	<input type="radio"/>					
Apoio ao Desenvolvimento do Evento Educacional		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
<input type="checkbox"/>	5. Qualidade da reprodução gráfica do material didático distribuído.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	6. Clareza do conteúdo apresentado no material didático.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	7. Qualidade do suporte prestado pela equipe de apoio do ISC ao longo do evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	8. Adequação do processo de inscrição no evento educacional.	<input type="radio"/>					
Resultados do Evento Educacional		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
<input type="checkbox"/>	9. Assimilação das competências previstas no evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	10. Alcance dos objetivos do evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	11. Possibilidade de aplicação no trabalho, a curto prazo, das competências desenvolvidas no evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	12. Probabilidade de promover melhorias nos processos de trabalho da sua equipe, com base nas competências desenvolvidas no evento educacional.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	13. Capacidade de reconhecer no seu trabalho as situações em que é adequado aplicar as competências desenvolvidas.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	14. Probabilidade de melhorar o seu desempenho no trabalho como resultado do uso das competências desenvolvidas.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	15. Intenção de aplicar no trabalho as competências desenvolvidas no evento educacional.	<input type="radio"/>					
Expectativa de Suporte		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
<input type="checkbox"/>	16. Probabilidade de dispor de recursos necessários ao uso das novas competências no seu ambiente de trabalho.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	17. Apoio de sua chefia imediata para a aplicação, no trabalho, das competências desenvolvidas.	<input type="radio"/>					
<input type="checkbox"/>	18. Probabilidade de encontrar no seu ambiente de trabalho um clima propício ao uso das competências desenvolvidas no evento educacional.	<input type="radio"/>					

Desempenho do Instrutor - 1		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
19. Uso de estratégias para motivar os alunos.	<input type="radio"/>						
20. Uso de estratégias instrucionais (estudo de caso, atividades em grupo, exemplificação), tendo em vista os objetivos do evento educacional.	<input type="radio"/>						
21. Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados.	<input type="radio"/>						
22. Uso de recursos instrucionais (quadro branco, projetor multimídia, etc.).	<input type="radio"/>						
23. Conhecimento dos temas abordados no evento educacional.	<input type="radio"/>						
24. Segurança na transmissão dos conteúdos.	<input type="radio"/>						
25. Disposição para esclarecer dúvidas.	<input type="radio"/>						
26. Respeito às idéias manifestadas pelos alunos acerca dos temas abordados.	<input type="radio"/>						
27. Estímulo dado aos alunos para manifestarem suas idéias.	<input type="radio"/>						
Desempenho do Instrutor - 2		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
28. Uso de estratégias para motivar os alunos.	<input type="radio"/>						
29. Uso de estratégias instrucionais (estudo de caso, atividades em grupo, exemplificação), tendo em vista os objetivos do evento educacional.	<input type="radio"/>						
30. Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados.	<input type="radio"/>						
31. Uso de recursos instrucionais (quadro branco, projetor multimídia, etc.).	<input type="radio"/>						
32. Conhecimento dos temas abordados no evento educacional.	<input type="radio"/>						
33. Segurança na transmissão dos conteúdos.	<input type="radio"/>						
34. Disposição para esclarecer dúvidas.	<input type="radio"/>						
35. Respeito às idéias manifestadas pelos alunos acerca dos temas abordados.	<input type="radio"/>						
36. Estímulo dado aos alunos para manifestarem suas idéias.	<input type="radio"/>						
Desempenho do Instrutor - 3		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Muito Bom	Ótimo
37. Uso de estratégias para motivar os alunos.	<input type="radio"/>						
38. Uso de estratégias instrucionais (estudo de caso, atividades em grupo, exemplificação), tendo em vista os objetivos do evento educacional.	<input type="radio"/>						
39. Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados.	<input type="radio"/>						
40. Uso de recursos instrucionais (quadro branco, projetor multimídia, etc.).	<input type="radio"/>						
41. Conhecimento dos temas abordados no evento educacional.	<input type="radio"/>						
42. Segurança na transmissão dos conteúdos.	<input type="radio"/>						
43. Disposição para esclarecer dúvidas.	<input type="radio"/>						
44. Respeito às idéias manifestadas pelos alunos acerca dos temas abordados.	<input type="radio"/>						
45. Estímulo dado aos alunos para manifestarem suas idéias.	<input type="radio"/>						

Caso queira fazer algum elogio, crítica ou sugestão utilize o espaço abaixo.

Estamos à disposição através do email isc_impact@tcu.gov.br ou telefone (61) 3316 5863 para sanar quaisquer dúvidas relacionadas a este questionário.

Muito obrigado por sua valiosa colaboração!

Anexo D – Questionário de Impacto (TCU)

TCU TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO Instituto Serzedello Corrêa		Avaliação de Impacto - Participante			
Nome do Evento Educacional:		Sigla:			
Orientação Geral					
<p>A seguir, são apresentadas algumas afirmativas a respeito do impacto do treinamento no seu trabalho e do apoio dado pela organização ao uso das novas competências. As respostas que você dará subsidiarão o aprimoramento dos treinamentos oferecidos pelo Instituto Serzedello Corrêa (ISC).</p> <p>Suas respostas são confidenciais e serão tratadas em conjunto com outras informações obtidas junto aos participantes dos treinamentos oferecidos pelo ISC. A qualidade dos resultados desta avaliação dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. Por favor, não deixe questões sem resposta.</p> <p>Leia atentamente o conteúdo das afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido pelo treinamento oferecido no trabalho que você realiza. Considere o período transcorrido desde o término do curso até a data de hoje. Pense também no apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu no treinamento.</p> <p>Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação. Suas respostas serão lidas por um leitor óptico, assim, solicitamos que preencha toda a área do círculo com caneta de tinta azul ou preta. Desde já agradecemos a sua colaboração!</p>					
Especifique abaixo quanto tempo, após o término do curso, você está preenchendo essa avaliação: PREENCHIMENTO Correto <input type="radio"/> Incorreto <input checked="" type="radio"/>					
<input checked="" type="radio"/> Preencher	<input type="radio"/> Avaliação após 2 semanas de término do curso.	<input type="radio"/> Avaliação após 3 meses de término do curso.			
5	4	3	2	1	
Concordo totalmente com a afirmativa	Concordo um pouco com a afirmativa	Não concordo, nem discordo da afirmativa	Discordo um pouco da afirmativa	Discordo totalmente da afirmativa	
1. Impacto do Treinamento no Trabalho					
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. As competências que desenvolvi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
11. Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.	5	4	3	2	1
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	5	4	3	2	1
Para responder às próximas questões, utilize a escala abaixo. Preencha toda a área do círculo. PREENCHIMENTO Correto <input type="radio"/> Incorreto <input checked="" type="radio"/>					
Sempre	Frequentemente	Às Vezes	Raramente	Nunca	
2. Fatores Situacionais de Apoio					
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as competências que desenvolvi no treinamento.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das competências que eu desenvolvi no treinamento.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, pouco usadas no trabalho.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas competências que desenvolvi no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas competências.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas competências no meu trabalho.	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca

3. Suporte Material	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
22. O Tribunal tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das competências que desenvolvi no treinamento.	<input type="radio"/>				
23. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidades suficientes à aplicação do que aprendi no treinamento.	<input type="radio"/>				
24. Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	<input type="radio"/>				
25. As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.	<input type="radio"/>				
26. O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação, e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das competências que desenvolvi no treinamento.	<input type="radio"/>				
27. A organização em que trabalho tem fornecido o suporte financeiro extra (ex.: chamadas telefônicas de longa distância, viagens ou similares) necessários ao uso das novas competências desenvolvidas no treinamento.	<input type="radio"/>				
4. Consequências Associadas ao Uso das Novas Competências	Sempre	Frequente	Às Vezes	Raramente	Nunca
28. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.	<input type="radio"/>				
29. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.	<input type="radio"/>				
30. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas ao aplicar no trabalho as novas competências que desenvolvi no treinamento.	<input type="radio"/>				
31. Meu chefe ressaltava mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas competências.	<input type="radio"/>				
32. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas competências que desenvolvi.	<input type="radio"/>				
33. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.	<input type="radio"/>				
34. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as competências que desenvolvi no treinamento.	<input type="radio"/>				

Por favor, liste a seguir as tarefas que você executa habitualmente que sofreram algum tipo de modificação em consequência de sua participação neste treinamento. Tente listá-las pela ordem de importância para o exercício do cargo.

Observações e Sugestões

Por favor, após responder ao questionário, preencha os campos abaixo com os seus dados. Utilize caneta de tinta azul ou preta e preencha toda a área do círculo.

Nº de Matrícula:

Sexo
 Feminino Masculino

Órgão de Origem
 TCU
 Outro (Qual?):

Unidade de Lotação no TCU
 Segecax Gabinete
 Segedam Secoi
 Segepres

Idade	D	0	U	0
		1		1
		2		2
		3		3
		4		4
		5		5
		6		6
		7		7
		8		8
		9		9
Tempo de Serviço no TCU (Anos)	D	0	U	0
		1		1
		2		2
		3		3
		4		4
		5		5
		6		6
		7		7
		8		8
		9		9

Estamos à disposição através do email isc_impact@tcu.gov.br ou telefone (61) 3316 5863 para sanar quaisquer dúvidas relacionadas a este questionário.

Muito obrigado por sua valiosa colaboração!

Anexo E – Comentários do questionário de reação na íntegra

ANOp

“Excelente curso. Ótimo espaço para desenvolvimento e discussão. Instrutores com vasta experiência.”

“Parabéns! O curso foi excelente, as atividades muito ricas e a discussão de ideias esclarecedora.”

“Houve diversidade de interesses dos alunos em virtude dos focos distintos na aplicação das técnicas. Enquanto havia alguns com interesse em levantamento de risco, outros tinham interesse na aplicação das técnicas diretamente em trabalho de ANOP, o que não permitiu aos instrutores abordar com mais profundidade tópicos ligados a levantamento de risco.”

“A única sugestão de melhoria é com relação às representações em Power point, que achei meio pesadas (muito texto) e com poucos quadros/ recursos gráficos, o que favorece um cansaço ao longo do dia. Obrigado.”

“Excelente a proposta e a condução do treinamento. Parabéns à Seprog e ao ISC pela idéia de integração que resultou no modelo de treinamento.”

“O curso foi excelente. As oportunidades de aplicação prática do conteúdo na auditoria que se encontrava em andamento favoreceram bastante o aprendizado.”

RISIN

“Muitos relatórios não abriram durante o curso. Sugestão: testar o relatório antes e disponibilizar na pasta ‘histórico’ dos alunos. Isso daria agilidade ao treinamento.”

“Infelizmente continuamos com problemas de infra-estrutura de rede no TCU, o que ocasiona regularmente problemas no acesso.”

“Seriiedade e dedicação do Ari, Manoel e Galhano.”

“O curso representou uma ótima oportunidade de melhoria de desempenho e tanto quanto possível deve ser disponibilizado de forma regular a outros servidores.”

“É louvável a iniciativa do Tribunal em realizar essas ações de capacitação da sua mão de obra, contribuindo para o aumento da eficácia do controle externo.”

“O conteúdo do curso é de suma importância para o planejamento das ações de controle. Parabéns aos idealizadores.”

“Não foram disponibilizados materiais de apoio. Sequer uma caneta e um bloco de anotações foram oferecidos.”

“Mais uma vez as diárias serão creditadas com atraso. É um desrespeito à lei do servidor, o qual precisa dispor de recursos próprios para custear as despesas de viagem p/ depois ser ressarcido.”

“Excelente curso.”

“Instrutores muito bem preparados.”

“Grande expectativa de ampliar e aplicar os conhecimentos disseminados.”

“Muito bom. Assunto atual, divulgado de forma bastante satisfatória.”

“Preparar e distribuir aos participantes apostilas sobre o assunto.”

“Aperfeiçoar a metodologia de ensino.”

“O curso foi um pouco prejudicado por problemas de acesso a rede (internet).”

“Falta de material impresso para acompanhar as aulas da oficina.”

“Faltou a preparação de uma apostila tutorial sobre a confecção de relatórios no Síntese.”

“Faltou mais tempo para a produção/confecção de mais relatórios do Síntese para fixar os conhecimentos.”

“O tempo previsto para a oficina foi claramente insuficiente para uma abordagem com a profundidade minimamente exigida. A abordagem excessivamente superficial para um assunto que já deverá ser operacionalizado num curtíssimo prazo.”

Anexo F – Comentários do questionário de impacto na íntegra

ANOp

Campo 1: “Planejamento, execução e relatório de ANOP. As técnicas de diagnóstico ensinadas também contribuirão para a realização de auditorias de conformidade.”

RISIN

Campo 1

“Nenhuma.”

“Instruções; Pesquisas para subsidiar instruções.”

“Instrução de processos de representação e denúncia.”

“1 - Cruzamento de informações no Sistema I2, para descoberta de vínculos entre empresas e/ou integrantes de quadros; 2 – Pesquisas de informações no Sistema Síntese.”

“1- Apoio às instruções confeccionadas pelos auditores; 2- Mapeamento de possíveis fiscalizações; 3- Apoio ao planejamento da regional; 4- Atendimento de solicitações dos órgãos competentes”

“Prospecção de informações para subsidiar o processamento das ações de controle externo da Secretaria.”

“Gestão contratual dos contratos para o desenvolvimento do DW-Síntese.”

“As propostas de fiscalização estão mais bem fundamentadas; O treinamento está permitindo a obtenção de informações importante p/ o planejamento e execução das atividades”

“Levantamento de pontos de risco; circularização de informações apresentadas; estudos de tendências.”

“Extração de relatórios do síntese afetos aos objetos de controle a cargo da unidade técnica.”

“Relacionar as transferências voluntárias via Siconv; Consultar os contratos das Unidades Gestoras; Visualizar a execução de transferências do PAC.”

“Produção de relatórios de inteligência; Planejamento de fiscalizações da unidade”

“Eventualmente faço alguma pesquisa no Síntese como não tenho obtido êxito não há como listá-las. Acerca do item 11 – é usual na Secretaria a utilização do SIAF gerencial.”

“Acompanhamento da clientela da secretaria”

“Fiscalizações que necessitam de consultas sobre dados de contratos.”

“Propostas de fiscalização; pesquisa no i2; análise das contas.”

“Pesquisas relacionadas a transferências voluntárias da União a Estado e municípios.”

“Instrução de tomada e prestação de contas. Instrução de processo de representação e de denúncia. Planejamento de auditoria.”

“Consulta valores empenhados/dotação orçamentária”

Campo 2

“Infelizmente, devido ao excesso de trabalho em minha unidade, sequer tive tempo de aplicar os conhecimentos adquiridos no curso. Contudo, achei o curso válido e considero o síntese uma ótima ferramenta para o planejamento de ações de fiscalização.”

“Não consegui acesso ao i2. Não sei como faz para instalar o programa na minha máquina e, por razões de excesso de trabalho, não pude procurar a SGF/ADPLAN p/ solicitar informações de como fazê-lo.”

“infelizmente o excesso de atribuições que são passadas para a assessoria dificultam a freqüente utilização das ferramentas que aprendi no curso. Outro fator que atrapalha é o fato de não ter em mãos um material (apostila) sobre o conteúdo do curso aqui abordado.”

“Itens 33 e 34: não ocorreram situações similares.”

“Sugiro ao ISC que promova mais cursos explorando mais profundamente o DW-Síntese.”

“Sugiro a utilização de ferramentas computacionais ‘on-line’ para auxiliar na aplicação dos novos conhecimentos. Exemplo: o controle remoto do computador (disponível na SETEC)”

“item 34 não se aplica”

“O treinamento foi válido. Contudo, o sistema é lento e nem sempre as pesquisas realizadas são geradas no tempo e na maneira que queremos.”

“Excelente curso. Deveriam ser disponibilizadas mais senhas aos servidores.”

“Dar continuidade aos treinamentos na área.”

“Falta melhorar o acesso ao I2.”

“Aumentar carga horário dos próximos cursos c/ ênfase em estudo de casos.”

“Na atribuição da atividade exercida na Divisão é mais prático usar o SIAFI GERENCIAL – Além de ser mais amigável as consultas são rodadas com maior rapidez.”

“Tenho tido dificuldades no uso do sistema Síntese. Tenho algumas dúvidas nas pesquisas e frequentemente o sistema trava. Não sei se o problema é na conexão, no sistema ou no próprio usuário.”

Anexo G – Objetivos dos treinamentos segundo o ISC

Neste anexo são apresentados os objetivos dos treinamentos utilizados neste trabalho que foram obtidos pela intranet do ISC-TCU no dia 13 de janeiro de 2011.

RISIN

“Obter e tratar informações que subsidiarão o planejamento e a execução das ações de controle utilizando o DW-Síntese como principal fonte de informações.”

ANOP

“Geral:

Compreender os conceitos básicos e aplicar as principais técnicas de auditoria operacional.

Específicos:

- Aplicar técnicas de ANOp: Entrevista.
- Aplicar técnicas de ANOp: Análise Stakeholder
- Aplicar técnicas de ANOp: SWOT e DVR.
- Aplicar técnicas de ANOp: Mapa de processo.
- Aplicar técnicas de ANOp: Mapa de produtos e indicadores de desempenho.
- Aplicar técnicas de ANOp: (técnica a ser definida pela equipe).
- Aplicar técnicas de ANOp: Matriz de Planejamento.
- Aplicar técnicas de ANOp: Projeto de Auditoria.
- Aplicar técnicas de ANOp: Matriz de Achados.
- Aplicar técnicas de ANOp: Relatório.”