



Universidade de Brasília

Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e

Gestão de Políticas Públicas

Departamento de Administração

Curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Gestão de Pessoas

FERNANDO DALL'ONDER SEBBEN

GABRIELA AGUSTINHO BORGES

PEDRO FELIPE SOARES ALCANFOR XIMENES

REJANE ANDRADE DE SOUZA BARRETO

## **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO GERENCIAL DO SENADO FEDERAL**

Brasília – DF

2021

FERNANDO DALL'ONDER SEBEN  
GABRIELA AGUSTINHO BORGES  
PEDRO FELIPE SOARES ALCANFOR XIMENES  
REJANE ANDRADE DE SOUZA BARRETO

## **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO GERENCIAL DO SENADO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Administração como requisito parcial à obtenção do certificado de Especialista (*lato sensu*) em Gestão de Pessoas no Setor Público.

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lana Montezano  
Professora-Orientadora

Prof. Dr. Francisco Antônio Coelho Júnior  
Avaliador

Prof. Dr. Sandro Trescastro Bergue  
Avaliador

## RESUMO

Esta pesquisa avalia o Programa de Formação Gerencial (PFG) do Senado Federal (SF) a partir da mensuração do impacto em amplitude dos seus participantes, bem como de percepções dos gestores e não gestores no ambiente de trabalho acerca dos motivos relativos à participação no PFG, das competências gerenciais necessárias e das estratégias de aprendizagens mais adequadas ao desenvolvimento dos gestores do SF. Os dados foram coletados por meio de questionário eletrônico com 180 respondentes que realizaram o curso de forma integral ou parcial, complementada por análise de conteúdo com quatro grupos focais formados por 10 gestores que não participaram do PFG e por nove subordinados. Após a consolidação das informações obtidas, foram realizadas análises estatísticas, pelo Excel e pela plataforma SPSS, e de conteúdo. Os resultados apontam que o principal motivo para permanência no PFG foi o interesse pessoal em aprender para melhor desempenho como gestor. Por outro lado, a principal justificativa apresentada para não participação no treinamento e para evasão foi a incompatibilidade entre a rotina de trabalho e a capacitação. A melhor estratégia de aprendizagem, de acordo com os alunos, é a realização de oficinas de trabalho. A competência mais importante para atuação gerencial foi a comunicação assertiva e eficaz. O resultado de 3,63 na escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho indica impacto moderado. Os achados de pesquisa indicam a necessidade de revisão de fatores organizacionais e de características específicas para o aperfeiçoamento das futuras edições do PFG.

**Palavras-chave:** competências gerenciais; avaliação de treinamento; estratégias de aprendizagem; desenvolvimento gerencial; capacitação no setor público.

## 1 INTRODUÇÃO

As competências no ambiente de trabalho têm se apresentado como fatores essenciais ao sucesso das organizações, não somente por aprimorar a capacidade dos profissionais em executar suas tarefas, mas principalmente pelos seus desempenhos e dos seus comportamentos em grupo. No contexto laboral, as competências humanas vêm sendo abordadas pelas organizações brasileiras como ferramenta de aperfeiçoamento da Gestão de Pessoas (MONTEZANO; SILVA; COELHO JR, 2015).

Nesse sentido, os gestores públicos são vistos como os agentes responsáveis por efetivar a mudança na gestão pública, e, portanto, necessitam desenvolver competências específicas para realizar melhorias na prestação do serviço público (CASSUNDÉ; BARBOSA; SOUZA, 2017). Freitas e Odelius (2019) apontam que existe uma lacuna de competências nos gestores públicos que pode diminuir a efetividade da atuação desses profissionais.

As ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) têm contribuído para a maximização dos resultados organizacionais. Os indivíduos têm sido desafiados a aprender de forma contínua utilizando estratégias de aprendizagem tanto formais quanto informais. Cada vez mais as organizações investem em ações de aprendizado informal, considerando as estratégias formais apenas mais uma das possíveis ferramentas de aprendizagem. Ressalte-se que mesmo as estratégias informais podem ser providas por meio de ações estruturadas (DONATO, HEDLER e COELHO JR., 2017).

A efetividade da aprendizagem é determinante para a formação das competências organizacionais. Com o objetivo de fornecer aos gestores meios de desenvolver suas competências, as organizações se valem de programas específicos de formação e desenvolvimento gerencial, com foco em um processo contínuo de aprendizado dinâmico (HELAL e LIMA, 2019).

A avaliação de treinamento pode fornecer informações sobre lacunas de aprendizagem, identificar erros de planejamento, verificar se o treinamento gerou resultados positivos para os indivíduos e para a organização e se as competências aprendidas estão sendo aplicadas (ARAÚJO; ABBAD; FREITAS, 2019). A avaliação de impacto em amplitude facilita a produção de conhecimentos sobre as relações

entre treinamento e seus efeitos no comportamento dos participantes (ABBAD et al., 2012).

Buscando desenvolver as competências gerenciais necessárias para que o Senado Federal continue executando sua missão institucional e aprimorando seus processos de trabalho, em 2015 foi lançado o PFG, alinhado aos princípios da Política de Capacitação da Casa, especialmente no que se refere à promoção da capacitação continuada, com equidade de oportunidades e adequação aos perfis de atuação operacional, técnica e gerencial dos servidores

Em 2017, o aprimoramento da capacitação gerencial foi um dos projetos estratégicos escolhidos pela Comissão Diretora de acordo com o Ato Conjunto da DGER/SGM, nº 1 de 2017. No mesmo ano, a partir de entrevistas com os participantes das primeiras versões do programa e dos seus respectivos gestores, houve uma reformulação do Programa. O novo PFG trouxe estratégias de aprendizado mais customizadas às necessidades da Casa, iniciando um novo ciclo de desenvolvimento de competências gerenciais.

O PFG é dividido em três ciclos: o ciclo Básico, que tem como objetivo capacitar e integrar Coordenadores e Chefes de Serviço, mediante uma abordagem gerencial básica sobre Gestão e Liderança; o ciclo Intermediário, com disponibilidade de temas específicos a serem escolhidos pelos participantes e/ou pela Administração; e o ciclo Avançado, que é voltado para trilhas de desenvolvimento, com estrutura customizada, na qual os conteúdos são definidos em função das necessidades específicas de cada participante. No ciclo Básico, algumas das competências gerenciais desenvolvidas são: Pensamento Sistêmico, Planejamento e Organização, Gestão do Conhecimento, Liderança, Gestão de Equipes e Contratações. A participação em qualquer ciclo do treinamento é voluntária.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo avaliar o PFG do Senado após 2017, a partir da mensuração do impacto em amplitude dos seus participantes, bem como de percepções dos gestores e não gestores no ambiente de trabalho acerca dos motivos relativos à participação no PFG, das competências gerenciais necessárias e das estratégias de aprendizagem mais adequadas ao desenvolvimento dos gestores do SF. Dessa forma, a pesquisa contribui com informações que podem ser utilizadas para proposição de melhorias em novos ciclos do PFG.

O artigo prossegue com a apresentação do referencial teórico, composto de conceitos e modelos acerca de competências gerenciais, desenvolvimento de competências e estratégias de aprendizagem, e avaliação de treinamento. A terceira seção explicita a metodologia utilizada e, em sequência, apresenta-se o resultado da pesquisa realizada. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais, limitações da pesquisa e as possíveis melhorias que podem ser implementadas em ciclos posteriores do PFG.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Competências Gerenciais

O conceito de competências ainda está em construção, visto que é apresentado de maneira difusa na literatura (FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003; CASSUNDÉ; BARBOSA; SOUZA, 2017). A maior parte dos estudos se aprofunda nos seus elementos constitutivos, conhecidos por conhecimentos, habilidades e atitudes, e não necessariamente sobre a sinergia entre eles (FREITAS; ODELIUS, 2018).

Tal multiplicidade conceitual pode ser mapeada a partir de três grandes perspectivas conceituais: abordagem americana, francesa e integrada (CASSUNDÉ; BARBOSA; SOUZA, 2017). Freitas e Odelius (2018) sintetizaram essas abordagens com seus respectivos conceitos e principais precursores, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Conceito de Competências

Perspectiva	Conceitos de competências	Precursos
Americana (ênfase em atributos pessoais)	Conjunto de qualificações subjacentes à pessoa, e que permitem, ocasionalmente, realizar determinado trabalho e ter um desempenho superior	McClelland (1973) e Boyatzis (1982)
Francesa (ênfase no desempenho entregue e no contexto)	Conjunto de realizações individuais produzidas em determinado contexto de trabalho e não um conjunto de atributos de uma pessoa	Zarifian (1999) e Le Boterf (1999)
Integrada (ênfase em atributos pessoais, no desempenho entregue e no contexto)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer certa atividade, mas também o desempenho da pessoa em um determinado contexto, em termos de comportamentos adotados no trabalho e realizações decorrentes.	Gonczi (1999)

Fonte: FREITAS; ODELIUS (2018)

Vale destacar que a abordagem mais alinhada ao objeto de pesquisa deste estudo, o PFG do Senado, é a integrada. Isso porque o objetivo do programa é desenvolver competências individuais e avaliar como elas são percebidas e aplicadas no contexto de trabalho.

As competências gerenciais são um conjunto de atributos apresentados pelos gerentes, e que são moldadas perante diferentes necessidades e desafios, de modo que potencializam o alcance dos objetivos organizacionais (CASSUNDÉ, BARBOSA

e SOUZA, 2017). Segundo Freitas e Odélius (2019), as competências gerenciais, no âmbito do setor público, são consideradas um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes combinados e aplicados de forma sinérgica.

Os modelos de competências gerenciais têm sido cada vez mais utilizados como ferramenta de desenvolvimento individual, assim como mecanismo de aprimoramento dos processos organizacionais de forma geral (BHARWANI; TALIB, 2017). O Quadro 2 apresenta exemplos de estudos que identificam competências gerenciais em diversos contextos, principalmente no setor público.

Quadro 2 - Exemplos de Competências Gerenciais identificadas na literatura

Referência	Contexto do estudo	Quantidade de competências	Exemplos de Competências Gerenciais
Quinn (2003)	Geral	32	Mentor (comunicação eficaz, desenvolvimento dos empregados); Facilitador (Constituição de equipes; gerenciamento de conflitos); Monitor (Administração de informações por meio de pensamento crítico; gerenciamento da sobrecarga de informações) Coordenador (gerenciamento de projetos; planejamento do Trabalho); Diretor (estabelecimento de metas e objetivos; planejamento e organização); Produtor (Produtividade no trabalho; gerenciamento do tempo e do stress); Negociador (Negociação de acordos e compromissos; apresentação de ideias); Inovador (aceitação da mudança; pensamento criativo)
Cassundé, Barbosa e Souza (2017)	Unidades do Judiciário Público (Brasil)	14	Autodesenvolvimento, compartilhar conhecimentos, comprometimento, comunicação, iniciativa, inovação, liderança, negociação, orientação para resultados, trabalho em equipe e visão sistêmica.
Montezano, Amaral Júnior e Isidro-Filho (2017)	Órgão público Estadual (Brasil)	12	Alocação de recursos, avaliação de desempenho, coordenação, dimensionamento do trabalho, formação, gestão participativa, negociação, orientação, planejamento do trabalho, solução de conflitos, solução de problemas e valorização
Freitas e Odélius (2018)	Geral	21	Metas e Gestão pela ação (produtividade; preocupação com impactos); Liderança (autoconfiança; pensamento lógico); Recursos Humanos (gestão de grupo; autoavaliação); Direção dos Subordinados (desenvolvimento de outras pessoas; uso de poder unilateral); Foco em outros <i>clusters</i> (adaptabilidade; preocupação com relacionamentos próximos); Conhecimento Especializado (memória; e conhecimento especializado)

Referência	Contexto do estudo	Quantidade de competências	Exemplos de Competências Gerenciais
Freitas e Odellius (2019)	Organizações Públicas	40	Interesse Público (Ética e integridade); Metas Racionais (Distribuição de atividades; Gerenciamento do Tempo; Estabelecimento de metas e objetivos; Habilidade para lidar com problemas; orientação para resultados; planejamento; tomada de decisão; visão estratégica); Processos Internos (condução de reuniões; gestão do conhecimento; gestão do desempenho; gestão de projetos; habilidade crítica lógica e de análise/síntese; organização e monitoramento do trabalho); Relações Humanas (comunicação; conhecimento e compreensão da equipe; delegação; desenvolvimento da equipe; gestão de conflitos; <i>feedback</i> ; liderança e gestão de equipes; motivação; relacionamento interpessoal); Sistemas Abertos (negociação e persuasão; visão sistêmica; gestão da mudança; gestão de riscos; habilidade política; criatividade e Inovação; apresentação de ideias; atuação em redes organizacionais).
Fernandes e Cabral (2019)	Institutos Federais de Educação (Brasil)	20	Relações Humanas (entender a si mesmo e os outros, orientar e desenvolver pessoas, gerenciar grupos e liderar equipes); Processos Internos (Organizar fluxos de informações, planejar e coordenar projetos); Metas racionais (desenvolver e comunicar uma visão, estabelecer metas e objetivos, motivar a si mesmo e aos outros, gerenciar a execução e buscar resultados); Sistemas abertos (usar poder e a influência com ética e efetividade; estimular e desenvolver inovação; negociar acordos e compromissos, implementar e sustentar a mudança)
Bergue (2019)	Setor Público	5	Competência político-gerencial; competência para a inovação; competência para a comunicação; competência para a tomada de decisão qualificada; e competência de mobilização de pessoas para resultados.
ENAP (2021)	Organizações Públicas	16	Competências transversais de um setor público de alto desempenho (Resolução de problemas com base em dados; mentalidade digital; comunicação; trabalho em equipe; orientação para valores éticos; visão sistêmica); Pessoas (autoconhecimento e desenvolvimento pessoal; engajamento de pessoas e equipes; coordenação e colaboração em rede); Resultado (geração de valor para o usuário; gestão para resultados); Estratégia (Visão de futuro; Inovação e mudança; Comunicação estratégica).

Fonte: Elaboração própria, com base nas referências indicadas no Quadro 2.

Na presente pesquisa, Freitas e Odelius (2019) foi considerada a principal referência para o tema competências gerenciais, tanto por conter um conjunto mais amplo de competências, quanto por ser voltado para organizações públicas. Ademais, tais autores realizaram extensa revisão da literatura e propuseram escalas de competências validadas com 2.147 indivíduos. Foi, também, a referência apresentada aos participantes de grupos focais.

## **2.2 Desenvolvimento de Competências e Estratégias de Aprendizagem**

O desenvolvimento de competências, visto como uma das decorrências de programas de aprimoramento gerencial, perpassa uma revisão de conceitos e procedimentos relacionados a seus processos de ensino, visando integrar a aprendizagem formal e o desenvolvimento de competências profissionais (RUAS; COMINI, 2007; MAPURUNGA et al., 2016). Assim, tão importante quanto definir competências é determinar como elas serão desenvolvidas, envolvendo assim uma mudança efetiva em estruturas, processos e significados de práticas laborais.

As ações de treinamento e educação produzem intencionalmente um conjunto de efeitos que estão alinhados às estratégias organizacionais, buscando compatibilizar os interesses individuais e os da organização. Ademais, além de desenvolver competências para desenvolver novos papéis, aprimorar processos de trabalho, utilizar novas tecnologias, converter conhecimento tácito em explícito e fomentar ambientes favoráveis à inovação, os programas de TD&E auxiliam a implantação de uma cultura de transferência do conhecimento (CASTRO et al., 2018).

O aprendizado em contextos organizacionais frequentemente é associado ao processo de TD&E. No entanto, nem todas as situações que geram aprendizado são consequências de ações de treinamento formal. Trabalhadores também aprendem por meio de diferentes pontos de vista, desenvolvendo habilidades e tomando decisões baseadas em seus próprios interesses (DONATO; HEDLER; COELHO JUNIOR, 2017).

Segundo Donato, Hedler e Coelho Júnior (2017), a aprendizagem formal é planejada, sistematizada e estruturada para um objetivo específico. É oferecida em um contexto formal de ensino por uma instituição, que pode ou não ser a organização. É um tipo específico de treinamento que busca uma reprodução

relativamente viável no ambiente laboral. Já a aprendizagem informal é situacional e ocorre de forma natural e espontânea.

A aprendizagem formal está associada a ações previamente planejadas em torno do desenvolvimento de competências esperadas. É focada na mediação de um facilitador e se caracteriza pela lacuna temporal entre a ação de aprendizagem e sua aplicação no ambiente de trabalho. Já a aprendizagem informal é pautada pelas necessidades atuais, com aplicação imediata. Ambos os tipos de aprendizagem são necessários e devem ser utilizadas de acordo com as principais demandas organizacionais (COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008).

De acordo com Barbosa (2008), o processo de aprendizagem de gerentes é multidimensional, visto que envolve uma dimensão objetiva e uma subjetiva da prática gerencial. Na objetiva, a aprendizagem ocorre por meio de ações formais, voltadas para competências técnicas, gerenciais, sistêmicas. Na subjetiva, estão os componentes mais intrínsecos aos indivíduos, como a busca pelo autoconhecimento e as sensações experimentadas na prática gerencial, fatores que também impactam em sua aprendizagem.

O modelo tradicional de aprendizagem é passivo, fundamentado na aula expositiva. Caracteriza-se por uma relação vertical entre professor e aluno, com rigidez nos métodos e limitação na participação de quem aprende. Por outro lado, a metodologia ativa permite maior horizontalidade nas relações entre facilitador e participante, de modo que o aprendiz adquira protagonismo no processo de aprendizagem (ALBERTON; SILVA, 2018).

Nesse sentido, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno é estimulado a construir o conhecimento por meio da interação com o tema estudado. O professor atua como orientador e facilitador do processo de aprendizagem (BARBOSA; MOURA, 2013).

Barbosa e Moura (2013) assim definem metodologias ativas:

Aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

A principal diferença que caracteriza um ambiente de aprendizagem ativa é a atitude ativa da inteligência, em contraposição à atitude passiva associada aos

métodos tradicionais. Pesquisas da ciência cognitiva sugerem que os indivíduos devem fazer algo além de somente ouvir para ter uma aprendizagem efetiva (“*learning by doing*”), e que o ensino por meio de projetos e solução de problemas são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem (FALCÃO et al., 2017).

Estratégia de aprendizagem pode ser definida como o conjunto de métodos utilizados durante a instrução para que o aprendiz adquira as competências descritas nos objetivos instrucionais (ABBAD et al., 2006). Nesse sentido, as técnicas da Educação Corporativa têm por objetivo o desenvolvimento do indivíduo de maneira integral e com instrumentos que possibilitem a disseminação do conhecimento e de atribuição de inovação e criatividade às atividades e produtos inerentes às organizações (TOLEDO; DOMINGUES, 2018).

Segundo Moscardini e Klein (2015), a capacitação e o desenvolvimento de pessoas por meio da Educação Corporativa utilizam variadas estratégias identificadas na literatura, sendo as principais apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Definições de Estratégias de Aprendizagem

<b>Estratégias</b>	<b>Definição</b>	<b>Como ocorre</b>
Autoinstrução	Aprendizagem autodirigida. O indivíduo, através de sua maturidade, busca o conhecimento necessário	O indivíduo recebe conteúdos escritos ou por meio eletrônico para estudar, onde e como lhe for mais adequado.
Aulas expositivas	Os indivíduos aprendem em um ambiente fixo, como sala de aula ou de treinamento, mediados por um instrutor ou professor.	Representa uma atividade educacional formal, em que há uma programação, local e conteúdo predefinidos.
Debates	Tipo de estratégia que permite a discussão e a reflexão coletiva.	Seminários, congressos, simpósios, discussão de leituras. Através da linguagem e do convívio é possível absorver e interpretar o conhecimento
Aprendizagem baseada em problemas	Envolve a resolução de problemas identificados no contexto dos próprios aprendizes, relacionados às suas atividades na organização	A partir da identificação do problema central, busca-se compreender suas causas e efeitos, e identificar meios para resolução, com diversas fontes de informação.
Estudo de Caso	Refere-se à análise de fatos e proposta de soluções aos problemas apresentados.	Pressupõe a análise de casos práticos de dentro ou de fora da empresa. É uma prática que pode ocorrer em grupo ou de forma individual.

<b>Estratégias</b>	<b>Definição</b>	<b>Como ocorre</b>
Dramatização	Representação de uma determinada situação ou fato.	Representação baseada em situações reais.
<i>Workshop</i> ou Oficinas de trabalho	Envolve sessões de aprendizagem prática, por meio de ações e geração de produtos concretos ao final das atividades.	Evento conduzido por uma ou mais pessoas, com o objetivo de unir teoria e prática. É uma forma de materializar o conhecimento gerado entre os indivíduos (há sempre um trabalho prático).
<i>Benchmarking</i>	Visa à observação e análise de práticas de outras pessoas ou organizações, com o objetivo de aprenderizado e adequação às necessidades da organização.	Para aplicação desta estratégia é preciso ter um diagnóstico interno e um roteiro com os itens que devem ser observados.
<i>Job rotation</i>	É uma prática que permite aos indivíduos exercerem atividades diferentes dentro da organização, adquirindo uma visão sistêmica dos processos.	O indivíduo é retirado de sua rotina de trabalho, e conhece outros ambientes e atividades, o que estimula a empatia e reflexão.
Participação em Projetos	Trata-se de um aprendizado vivenciado na prática, no qual o profissional tem uma meta específica a ser atingida ao final de um projeto	O indivíduo conta com um profissional para orientar a condução das atividades, proporcionando feedbacks constantes.
Jogos	Envolvem atividades lúdicas que podem ser tanto competitivas quanto colaborativas.	Jogos pressupõem a existência de atividades que envolvam ações, com regras e objetivos claros a serem atingidos.
Comunidades de Prática	São grupos de pessoas que compartilham o mesmo interesse por alguma coisa que praticam	As pessoas compartilham suas experiências (de forma presencial ou virtual), por meio da narração de suas experiências prévias e contos de trabalho, colaborando na resolução de problemas comuns
<i>Coaching</i>	Envolve o acompanhamento do indivíduo por um profissional capacitado.	O foco é o desenvolvimento através de diálogos, questões que incentivem o indivíduo a pensar em suas ações e em seu desenvolvimento. Pode ser conduzido por executivos, consultores internos ou externos.
<i>Mentoring</i>	Um indivíduo mais experiente orienta outro para a formação de um cargo futuro ou para aprimoramento no cargo atual.	Pode ser realizado por executivo ou pessoa que tem conhecimento em uma determinada atividade ou tem habilidade para orientar comportamentos.

Fonte: MOSCARDINI; KLEIN (2015)

Além das estratégias de aprendizagem apresentadas no Quadro 3, vale mencionar também o *microlearning*, que, segundo Santos et al. (2019), é uma forma de transmitir conhecimento em pequenas unidades de conteúdo e com uso de tecnologias flexíveis. Seu objetivo é facilitar a aprendizagem, uma vez que seu conteúdo pode ser acessado no momento mais oportuno e no ritmo desejado, possibilitando que o conhecimento seja construído em etapas. O ambiente corporativo tem utilizado essa estratégia de aprendizagem para treinar competências de forma mais célere. De acordo com Emerson e Berge (2018), quando o *microlearning* é utilizado de forma integrada com ferramentas gerenciais e de gestão do conhecimento, ele pode facilitar a entrega de informações tácitas e de conhecimentos institucionais.

### **2.3 Avaliação de Treinamento no Trabalho**

A avaliação de ações instrucionais assume papel crucial na medida em que fornece informações à organização com o objetivo de assegurar a manutenção, alteração e melhoria do evento instrucional (SILVA, 2006). A avaliação de treinamento pode, inclusive, trazer informações mais precisas sobre a permanência e a evasão dos servidores em ações institucionais de TD&E.

Segundo Alves, Oliveira e Vieira (2019), as causas mais apontadas de evasão pelas instituições são a falta de tempo do discente para participar do curso, o acúmulo de atividades laborais e a dificuldade de se adaptar à metodologia do curso. Para Gonçalves, Cortes e Abbad (2017), os principais fatores que contribuem para identificação da permanência são a motivação pessoal, necessidade e capacidade de conciliar família e carreira, autodisciplina, nível de escolaridade e a natureza compulsória do treinamento.

De acordo com Borges-Andrade (2006), a avaliação de treinamento sempre contém algum tipo de coleta de dados e os utiliza para emitir algum juízo de valor. Os modelos mais comuns abordam quatro níveis de avaliação: (1) Reação, (2) Aprendizagem, (3) Comportamento no Cargo; e (4) Resultados. Os resultados normalmente são baseados nos modelos de avaliação de treinamento de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), fundamentados em mudanças organizacionais e valor final.

Citada por Abbad et al. (2012), a Figura 1 mostra as relações entre os diferentes resultados de um treinamento. Em avaliação de treinamento pressupõe-

se as seguintes relações de causalidade: um treinamento eficaz gera aprendizagem (novos conhecimentos, habilidades e atitudes – seta 1); retenção (memorização e generalização – seta 3) transferência positiva para o trabalho (seta 5) e melhoria do desempenho do egresso no cargo ou trabalho (impacto em amplitude – seta 7).

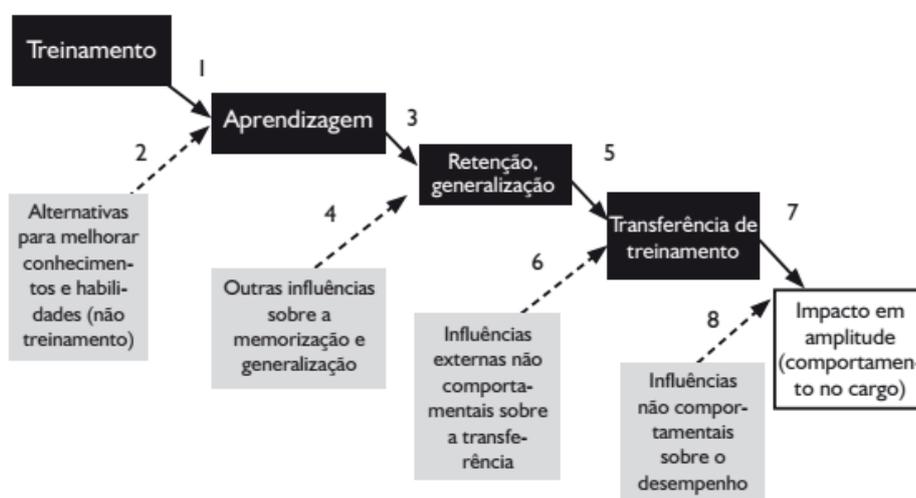


Figura 1 – Representação esquemática das relações entre treinamento e resultados.  
Fonte: Adaptado de Taylor e O'Driscoll (1998) apud Abbad et al. (2012)

A avaliação de treinamento no nível “Comportamento no Cargo” é baseada no conceito de transferência de aprendizagem denominado por Hamblin (1978) como Impacto do treinamento em Profundidade ou Amplitude. O impacto em amplitude busca investigar efeitos positivos da transferência de treinamento sobre o desempenho do indivíduo e seu comportamento, mas que não são extraídos diretamente dos objetivos de ensino, enquanto o de Profundidade verifica os indicadores específicos relacionados aos objetivos do treinamento (ZERBINI; ABBAD, 2010).

As medidas de impacto em amplitude são mais gerais, pois focam em aspectos ligados ao desempenho subsequente do egresso no cargo, na função, na profissão ou na ocupação às quais ele esteja ligado. O seja, medidas em amplitude viabilizam a avaliação de resultados de um conjunto de ações de TD&E que possuem objetivos e resultados convergentes. Avaliações de impacto em amplitude podem ser realizadas pelo próprio participante do treinamento (autoavaliação) ou por seus colegas e chefias (heteroavaliação) (ABBAD et al., 2012).

Abbad et al. (2012) apresentaram a escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho (medida de amplitude), uma ferramenta mais sensível a efeitos gerais de uma ação de treinamento e aplicável em ações de capacitação

distintas. Esse instrumento possui indicadores de melhoria do desempenho no trabalho, motivação para realizar as atividades ocupacionais e atitude favorável à modificação da forma de se realizar o trabalho (receptividade). É composto por 12 itens de avaliação de impacto de treinamento, associados a uma escala de concordância tipo Likert de cinco pontos, cujos resultados são submetidos ao processo de validação estatística por meio da análise dos componentes principais, análises fatoriais dos eixos principais e análise de confiabilidade.

Araujo, Abbad e Freitas (2019) realizaram pesquisa na qual foi utilizada a escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho (medida de amplitude) de Abbad et al. (2012). Essa pesquisa buscou analisar as relações entre reações, aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho em uma Agência Reguladora. Os três treinamentos avaliados eram corporativos, presenciais, de curta duração e incluíram temáticas voltadas ao desenvolvimento de habilidades técnicas de análise e solução de problemas e de criação de novos procedimentos de trabalho. O impacto do treinamento no trabalho foi avaliado como mediano, tanto na opinião de egressos dos treinamentos quanto das chefias.

### **3 MÉTODO**

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa e Público-alvo**

A pesquisa possui natureza descritiva e recorte temporal transversal; combinou abordagens quantitativas e qualitativas. Para a quantitativa, disponibilizou-se questionário eletrônico aplicado aos participantes do PFG após 2017, cujas respostas permitiram análises estatísticas. Para a qualitativa, além de perguntas abertas no questionário aplicado eletronicamente, foram realizados quatro grupos focais com gestores que não participaram do PFG e subordinados, de modo a permitir diferentes perspectivas para investigar em amplitude os objetivos da pesquisa. A finalidade das duas etapas foi a mesma: identificar causas de maior ou menor sucesso, de modo a verificar se as ações de TD&E geraram melhorias no desempenho de indivíduos ou equipes, mas também prospectar possibilidades de melhoria para as próximas edições do PFG.

Acredita-se que a combinação das duas abordagens enriquece a análise à medida que combina uma visão macro, com os principais indicadores e resultados numéricos sobre o Programa, com uma visão micro, que permite investigar as principais questões de interesse mediante o grupo focal. Além disso, o uso das diferentes técnicas permitiu a triangulação dos dados, a qual se traduz em contrabalanceamento das limitações e forças de cada método (RESTIVO; APOSTOLIDIS, 2019), já que incorpora diferentes perspectivas teóricas com objetivo de maior validação dos resultados encontrados (VOGL; SCHMIDT; ZARTLER, 2019)

Inicialmente, apurou-se que 301 servidores participaram de pelo menos uma aula de qualquer dos ciclos do PFG após o ano de 2017. O levantamento se deu a partir das listas de inscrições fornecidas pela unidade responsável pela execução dos treinamentos. Do universo total, 13 não estavam mais no Senado, em virtude de aposentadoria, exoneração ou falecimento. Logo, o público-alvo da pesquisa foi 288 servidores.

Ressalta-se que este estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa ou à plataforma Brasil, de acordo com a dispensa prevista no inciso V do artigo 1º da Resolução nº 510/2016, publicada pelo Conselho Nacional de Saúde.

### 3.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados do Questionário Eletrônico

Para o alcance do objetivo proposto, o questionário eletrônico foi construído com a escolha de escala validada para mensurar impacto de amplitude do treinamento no trabalho de Abbad et al. (2012), além de incluir questões que pudessem aprofundar o entendimento sobre a participação e evasão no PFG, indicação de conteúdos necessários a serem desenvolvidos e de estratégias de aprendizagem mais adequadas ao público da formação, de modo a subsidiar aperfeiçoamentos no Programa.

Antes da divulgação para o público-alvo, foi realizado um teste do formulário com oito servidores, a fim de se verificar a existência de incompreensões textuais, facilidade da ferramenta e receber eventuais comentários que pudessem tornar o instrumento mais adequado ao propósito esclarecido. Realizados os ajustes pertinentes, o formulário foi enviado aos servidores que participaram de pelo menos uma aula de qualquer dos ciclos do PFG após 2017.

O instrumento de pesquisa foi dividido em sete seções:

- a) Apresentação da pesquisa e termo de consentimento para participar voluntariamente da pesquisa, de forma anônima.
- b) Caracterização sobre a participação no PFG, com duas perguntas de múltipla escolha.
- c) Avaliação do treinamento com 12 itens da escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho – medida de amplitude (Abbad et al., 2012) e inclusão de três itens sobre a satisfação do aprendiz com o treinamento, sendo todos mensurados com escala tipo Likert de concordância de 5 pontos.
- d) Motivos para evasão do treinamento, com uma questão de múltipla escolha (permitido marcar mais de uma opção), tendo sido disponibilizada a opção “outro”, possibilitando aos respondentes escreverem livremente sobre eventuais motivos não elencados.
- e) Motivos para permanência no treinamento, com uma questão de múltipla escolha (permitido marcar mais de uma opção), sendo disponibilizada a opção “outro”, possibilitando a livre escrita sobre eventuais motivos não elencados.

- f) Sugestões de melhorias para as próximas edições do treinamento, com duas perguntas de múltipla escolha relativas às possibilidades de estratégias de aprendizagem e de conteúdos que deveriam ser usados nas ações de capacitação do PFG. Foi possibilitado a escrita livre sobre eventuais opções não elencadas, ao marcarem a opção “outro”. Além disso, havia uma pergunta aberta para que os respondentes, de forma opcional, sugerissem melhorias para o PFG.
- g) Perfil do Respondente, com seis questões de múltipla escolha sobre sexo, escolaridade, cargo, lotação e a ocupação ou não de função comissionada de chefia, coordenação ou direção.

Cabe ressaltar que os participantes responderam apenas às seções alinhadas ao perfil de participação no PFG, sendo: concluintes de todos os ciclos que participaram (c, e, f, g); concluintes e evadidos de pelo menos uma ação (c, d, e, f, g); aqueles que não concluíram nenhuma das ações que iniciaram (d, f e g); e os servidores que responderam que não se recordavam se haviam concluído ou não (f e g).

A solicitação para participar na pesquisa foi enviada para o *e-mail* institucional dos aprendizes, pelos *chats* da plataforma *Microsoft Teams* e por mensagens no aplicativo *Whatsapp*. O instrumento permaneceu aberto para respostas no período de 05/04/2021 a 23/04/2021, por meio do *Google Forms*.

Utilizou-se amostragem não probabilística por conveniência devido à participação voluntária na pesquisa. Como já mencionado, a população inicial era formada por 288 servidores do órgão, portanto, a amostra mínima necessária para ter 5% de margem de erro e 95% de confiança seria de 165 respondentes. Na presente pesquisa foram obtidas 180 respostas (62,5% da população) – resultado que superou o mínimo exigido para tais parâmetros.

Apresentam-se a seguir os dados relativos ao perfil dos respondentes do formulário eletrônico:

Tabela 1 – Caracterização do perfil da amostra dos participantes do questionário eletrônico

Variável	Perfil
Gênero	Masculino - 65% Feminino – 34% Outros – 1%

Variável	Perfil
Grau de Formação	Especialização Lato Sensu - 66,7% Graduação - 13,9% Mestrado – 13,3% Doutorado - 5,6% Ensino Médio Completo – 0,6%
Cargo	Analista Legislativo - 51,1% Técnico Legislativo – 43,3% Outros – 5,6%
Lotação durante o treinamento	Área Meio – 64,4% Área Fim – 35,4%
Ocupante de função comissionada durante o treinamento	Sim - 83,3% Não – 15,6% Outros – 1,1%
Ocupante de função comissionada após o treinamento	Sim - 83,9% Não – 12,2% Outros – 3,9%

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao final do período de coleta dos dados, foram verificadas as frequências para as perguntas de múltipla escolha, por meio do *software* Excel. Nas questões com escala Likert também foram calculadas as médias e foi acrescentado o cálculo dos desvios padrões, usando a plataforma SPSS. Essa mesma ferramenta foi usada para realizar o teste não paramétrico, devido à ausência de normalidade ( $\text{sig}=0$ ), de Kruksal-Wallis e, portanto, realizar comparações das respostas entre os diferentes tipos de perfil caracterizados pelas respostas da seção b e da seção g. Por fim, para consolidar as perguntas abertas foram realizadas as etapas de Bardin (2016) para análise de conteúdo e identificação das categorias semântica de maior frequência, a qual será detalhada na próxima parte, tendo em vista ser o mesmo procedimento de análise dos dados coletados nos grupos focais.

Esclarece-se, por oportuno, que foi realizada analogia à interpretação dos resultados da Escala de Avaliação em Amplitude Abbad et al, 2012, a partir da proposta de Abbad, Lacerda e Pilati (2012) para a Escala de Motivação para Transferir. Sendo assim, como todos os itens são afirmativas, quanto maior a média, maior é a percepção de impacto do treinamento no trabalho. Valores médios entre 1 e 2,5 indicariam baixo impacto, entre 2,6 e 3,9, impacto moderado e entre 4 e 5, alto impacto. Também, analogamente, o desvio padrão igual ou superior a 1 é considerado como alto.

### 3.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados do Grupo Focal

Desenvolveu-se roteiro estruturado para condução dos grupos focais com cinco questões abertas alinhadas ao alcance do objetivo da pesquisa, de modo a permitir maior aprofundamento da compreensão sobre a participação no Programa, bem como verificar oportunidades de melhorias para futuras ofertas das turmas. O roteiro constituiu-se de breve apresentação de conceitos relativos a competências gerenciais, bem como das descrições do modelo de Freitas e Odellius (2019) como norteador para definição das competências durante o grupo, além de estratégias de aprendizagem, baseadas em Moscardini e Klein (2015). Além disso, contava com diretrizes de funcionamento e orientações para o andamento do grupo focal. As questões abordadas nos grupos focais foram:

- De que forma o PFG pode contribuir com o desenvolvimento dos gestores do Senado Federal?
- Por quais motivos alguns servidores não fazem o PFG?
- Quais as principais competências que os gestores do Senado devem apresentar no ambiente de trabalho?
- Quais estratégias de aprendizagem você considera mais adequadas para promover a capacitação dos gestores no PFG?
- Quais ações de capacitação poderiam ser ofertadas para que os gestores possam superar os desafios que estão enfrentando no contexto de pandemia?

Preparou-se uma apresentação inicial para compreensão da pesquisa e do PFG, com alinhamentos e exemplos de termos técnicos, sendo que os *slides* foram enviados anteriormente para que os participantes pudessem ter contato com o tema previamente e sanar as eventuais dúvidas na reunião. Durante a condução dos grupos, ressaltou-se que a participação de todos seria gravada e solicitou-se o consentimento para o registro e declaração de participação voluntária. Ademais, foi enviado questionário eletrônico com seis questões de múltipla escolha buscando identificar o perfil dos participantes, tais como: sexo, escolaridade, cargo, lotação, ocupação ou não de função comissionada de chefia, coordenação ou direção, e participação anterior no PFG.

Nesse contexto, importante ressaltar que os participantes tiveram oportunidade de se manifestar sobre todas as questões e foram orientados a expor

livremente suas percepções individuais, sem preocupações com “certo ou errado”, além da garantia de anonimato. Cada convidado tinha um tempo médio de três minutos para a resposta inicial. Para as discordâncias e complementações, não havia definição de tempo limite.

Foram realizados quatro grupos focais entre os dias 22/04 e 30/04/2021 por meio da plataforma *Microsoft Teams*. Os agrupamentos em cada reunião respeitaram três critérios: lotação na área-fim ou área meio; participação no PFG após 2017; ocupação ou não de função de gestão. Tal definição buscou identificar as diferentes necessidades daqueles inseridos em unidades organizacionais finalísticas e dos servidores nas áreas-meio, bem como diferenciar a percepção dos gestores e dos servidores não gestores. No caso dos ocupantes de cargos gerenciais, buscaram-se indivíduos que nunca participaram do PFG com o objetivo de também entender as objeções à participação no treinamento.

Cada encontro contou com diferentes tipos de participantes:

- a) Seis gestores da área-meio que nunca participaram do PFG, com duração aproximada de 2h, 15.595 palavras transcritas;
- b) Quatro gestores da área-fim que nunca participaram do PFG, com duração aproximada de 1h, 6.392 palavras transcritas;
- c) Quatro servidores que não ocupam função de gestão, lotados na área-meio, com duração aproximada de 1h30min, 9.362 palavras transcritas;
- d) Cinco servidores que não ocupam função de gestão, lotados na área-fim, com duração aproximada de 1h30min, 9.286 palavras transcritas.

Apresentam-se a seguir os dados relativos ao perfil dos participantes dos grupos focais:

Tabela 2 – Caracterização do perfil da amostra dos participantes dos grupos focais

Variável	Perfil
Gênero	Masculino – 73,7% Feminino – 26,3%
Grau de Formação	Especialização Lato Sensu – 63,2% Mestrado – 26,3% Graduação – 10,5%
Cargo	Analista Legislativo – 52,6% Técnico Legislativo – 42,1% Outros – 5,3%

Variável	Perfil
Lotação atual	Área Meio – 57,9% Área Fim – 42,11%
Ocupante de função de gestor	Sim – 52,6% Não – 47,4%
Participação do PFG	Sim – 52,6% Não – 47,4%

Fonte: Dados da Pesquisa

Ressalta-se que, mais uma vez, para consolidar as respostas dos participantes, foram realizadas as etapas de Bardin (2016) para análise de conteúdo e identificação das categorias semânticas de maior frequência. Após a preparação do material (transcrição, codificação dos participantes/entrevistadores e ajuste das respostas nas perguntas corretas), procedeu-se à pré-análise, com marcação dos núcleos semânticos e transposição para o Excel, com revisão por outro pesquisador.

Na análise, os dados foram organizados por categorias (e subcategorias), com a quantificação das ocorrências. Esclarece-se que as informações foram agrupadas de acordo com o conteúdo, tendo sido irrelevante em qual momento da dinâmica que os relatos emergiram. Ademais, para facilitar a triangulação dos dados, consolidou-se os dados do questionário eletrônico com aqueles oriundos dos grupos focais.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Participação e Evasão do PFG

Verificou-se que 73,3% afirmaram ter concluído todos os ciclos iniciados e 11,1% assinalaram ter concluído alguns e interrompido outros treinamentos. Apenas 10% afirmaram não ter concluído nenhum dos treinamentos iniciados e 5,6% não se recordam quanto à conclusão ou não. Os respondentes, em ampla maioria, 87%, haviam participado do ciclo básico, sendo que 29% também foram aprendizes em outras ações dos ciclos intermediário e/ou avançado, conforme detalhamento na Tabela 3.

Tabela 3 - Participação no PFG

<b>Ação</b>	<b>Frequência (%)</b>
Exclusivamente básico	57%
Básico e intermediário	25%
Exclusivamente avançado	6%
Básico e avançado	4%
Exclusivamente intermediário	4%
Não sei informar	3%
Básico, intermediário e avançado	1%

Fonte: Dados da Pesquisa

As duas principais razões destacadas pelos 152 servidores para concluir ao menos uma ação de treinamento revelam motivações baseadas em suas características individuais:

Tabela 4 – Motivos para permanência no PFG

<b>Motivos de conclusão do treinamento</b>	<b>Frequência (%)</b>
Interesse em aprender para desempenhar melhor o meu trabalho como gestor.	21,10%
Disciplina pessoal	15,83%
Os facilitadores possuíam conhecimento relevante para agregar	14,45%
Grande interesse pelo conteúdo programático	12,61%
Os colegas da turma de alunos contribuía com conhecimentos e/ou intervenções relevantes	11,24%
O formato do curso facilitou minha participação	9,40%

<b>Motivos de conclusão do treinamento</b>	<b>Frequência (%)</b>
Recebi apoio dos colegas do meu setor para conciliar o treinamento com rotina de trabalho	6,19%
Elevado desempenho dos facilitadores na condução das aulas	5,73%
Grande abertura para aplicar os conhecimentos adquiridos no meu ambiente de trabalho	2,75%
Prefiro não informar	0,69%

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: percentuais calculados com total de 436 respostas

Os resultados comparativos entre os motivos para evasão dos 38 servidores, que deixaram de concluir ao menos uma das ações em que participaram, com os relatos dos grupos focais sobre motivos para não participar do PFG, estão descritos na Tabela 5:

Tabela 5 – Motivos de evasão e não participação no PFG

<b>Categoria</b>	<b>Descrição da Categoria</b>	<b>Motivos</b>	<b>Frequência do questionário (evasão)</b>	<b>Frequência grupos focais (não participação)</b>
Características do Treinamento	Aspectos andragógicos da capacitação, como formato, conteúdo, método e perfil dos docentes	Os facilitadores não conduzem bem as aulas	3	-
		Os facilitadores não possuíam conhecimento relevante para agregar	6	2
		Formato do treinamento dificulta participação	4	12
		Falta de interesse pelo conteúdo programático	4	5
Características Individuais	Razões associadas ao indivíduo participante, como motivação para aprender, interesse na capacitação e questões de saúde	Falta de disciplina pessoal	7	1
		Falta de tempo, em virtude de questões pessoais/familiares	15	2
		Problemas de saúde	5	0
		Falta de motivação para aprender	-	10

<b>Categoria</b>	<b>Descrição da Categoria</b>	<b>Motivos</b>	<b>Frequência do questionário (evasão)</b>	<b>Frequência grupos focais (não participação)</b>
Fatores Organizacionais	Fatores relacionados à organização, como suporte da chefia e de colegas e oportunidades e para aplicar as competências desenvolvidas na capacitação	Não houve suporte em meu ambiente de trabalho para aplicar os conhecimentos adquiridos no PFG	1	1
		Problemas de divulgação	3	15
		Falta de tempo, em virtude da rotina de trabalho no Senado Federal	24	5

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa e adaptado de Ford, Baldwin e Prasad (2018)

Os fatores organizacionais apresentaram a maior frequência, quando combinados os dois instrumentos, demonstrando pontos de atenção tanto para evasão quanto para não participação dos servidores. Em especial, destaca-se a dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com a participação no treinamento.

Relatos como: “Programa de Formação Gerencial. O próprio nome já gera dúvida. “Ah, como eu não sou gerente, não faço. Mas um dia você vai ser gerente, mesmo que hoje não” (participante 1 do grupo de não gestores da área meio); “O patrocínio da chefia não vem porque realmente não se vê esse benefício real na adesão ao PFG” (participante 5 do grupo de gestores da área meio) e “Turmas abertas a todos os interessados” (participante 84 do questionário) demonstram que a comunicação da importância e do público-alvo do programa continuam falhas.

Entrevistados também relataram “Outro ponto é que muitas vezes tive de me ausentar do curso para suprir demandas de trabalho, o que me fez desistir do PFG por duas vezes” (participante 125 do questionário). No mesmo sentido, o participante três do grupo de gestores da área meio afirmou:

Então nesse sentido acho que falta um pouco de patrocínio das chefias e equalizar um pouco melhor. Incentivar que você consiga realmente dar conta de tudo: participar da capacitação e ao mesmo tempo ter uma folga no trabalho para que você não seja punido depois com excesso de trabalho, porque saiu para se capacitar.

Os relatos revelam lacuna na conscientização de algumas chefias quanto à relevância da capacitação para o desenvolvimento profissional. A dificuldade em

conciliar os estudos com a rotina de trabalho ou a falta de apoio da chefia coincide com os achados a pesquisa de Almeida, Abbad e Zerbini (2013).

O grupo de evadidos apontou os fatores disponibilidade de tempo, em virtude de questões pessoais/familiares e rotina no trabalho, como as principais razões para não finalizar o treinamento, compatibilizando-se com o resultado de Almeida, Abbad e Zerbini (2013). No mesmo passo, o formato do treinamento ser um dos principais dificultadores da participação revela questões acerca da organização de tempo ou como o servidor se estrutura na falta dele, achado que se relaciona com as características individuais dos aprendizes (disciplina e interesse pessoal) e com os fatores organizacionais (suporte psicossocial), o que se alinha ao resultado obtido por Araujo, Abbad e Freitas (2019).

Por oportuno, ao se analisar as Tabelas 4 e 5, reforça-se a conclusão de que as características individuais dos servidores têm forte correlação com a conclusão do treinamento. Isso porque as duas principais justificativas para se manter até o fim da capacitação foram a vontade de adquirir novos conhecimentos para ser um melhor gestor e a disciplina pessoal. Adicionalmente, um dos fatores mais frequentes para não iniciar o PFG foi a falta de motivação para aprender. Tais resultados vão ao encontro de estudos correlatos verificados na literatura (ALMEIDA, ABBAD E ZERBINI, 2013; GURTNER et al., 2012; BELL et al., 2017; MEDINA, 2017; MONTEZANO et al. 2020).

## 4.2 Avaliação do Treinamento

As médias e desvios padrões dos itens da escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho – medida de amplitude (Abbad et al., 2012), respondidos pelos aprendizes que participaram de ao menos uma ação de capacitação são apresentados na Tabela 6:

Tabela 6 – Médias e Desvios Padrões dos Itens da Escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho

Itens	Média	Desvio Padrão
Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento	3,50	0,92

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado.	3,88	0,86
As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	3,78	0,94
Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	3,41	0,89
Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.	3,43	0,86
A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	3,80	0,84
A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.	3,36	0,81
Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	3,89	0,99
Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).	3,74	0,97
Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.	3,53	0,89
Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	3,91	0,92
O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades	3,40	0,93
Autoavaliação do impacto em amplitude do treinamento	3,63	0,63

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Os resultados obtidos revelam uma percepção moderada do impacto do treinamento, uma vez que as médias variaram entre 3,4 e 3,91 e média geral foi de 3,63. Por outro lado, 58,5% das respostas obtidas estavam nos dois pontos mais altos da escala. Os valores dos desvios padrão foram abaixo do valor 1 em todos os itens, indicando homogeneidade da percepção dos participantes da amostra.

Além dos itens da mencionada escala, foram acrescentados mais três itens sobre avaliação em geral da contribuição do PFG na atuação como gestor, bem como interesse em participar e recomendar capacitações para desenvolvimento gerencial, e suas estatísticas descritivas são apresentadas no Tabela 7. Neste caso, observa-se que os resultados demonstram avaliação positiva dos aprendizes do treinamento, com todas as médias superiores a 4 e baixo desvio padrão. Estudos acerca da

motivação para aprender de servidores públicos também encontraram alto interesse na continuidade de aperfeiçoamento: a motivação para aprender é um dos fatores mais importantes na aquisição de competências (MONTEZANO et al. 2020).

Tabela 7 – Médias e Desvios Padrões dos Itens Acrescidos à Escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho

Itens	Média	Desvio Padrão
Minha participação no PFG contribuiu para melhorar minha atuação como gestor	4,10	0,86
Tenho interesse em participar de outras capacitações para continuar a aperfeiçoar minha atuação como gestor.	4,38	0,85
Recomendo para meus colegas gestores a participarem do PFG.	4,51	0,75

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Valendo-se do teste de Kruksal-Wallis, foi possível observar diferenças significativas na percepção dos aprendizes sobre a avaliação do treinamento em relação a algumas variáveis do perfil socioprofissional.

Houve diferença significativa (sig = 0,049) na frequência de sugestões nas mudanças das rotinas em relação ao cargo que ocupam, sendo que o cargo Advogado teve maiores médias neste quesito (M = 5; DP = 0), enquanto o cargo Técnico Legislativo percebeu menor ocorrência (M = 3,45; DP = 0,915) destas mudanças na rotina em função da participação no treinamento. Esse mesmo item se mostrou relevante (sig = 0,026) quando comparadas as percepções entre os servidores lotados na área-meio (M = 3,44; DP = 0,916) e aqueles da área-fim (M = 3,81; DP = 0,749), grupo que percebeu maior impacto nas rotinas de trabalho.

Acerca da possibilidade de beneficiar os demais colegas de trabalho com conhecimentos novos, verificou-se discrepância significativa para as variáveis cargo (sig = 0,029) e formação acadêmica (sig = 0,022). Os servidores com doutorado (M = 4,20; DP = 1,033) tiveram médias superiores no item, enquanto os graduados as menores (M = 3,00; DP = 0,655). Os cargos Advogado (M = 4,5; DP = 0,707), e Técnico Legislativo (M = 3,17; DP = 0,904) foram os mais dissonantes nas respostas.

A variável que impactou o maior número de itens da escala de avaliação em amplitude foi o Gênero. A autoavaliação de impacto do treinamento do perfil feminino (M=3,81, DP=0,50) foi mais positiva do que a do masculino (M=3,53, DP=0,68). Vale notar que MONTEZANO et al. 2020 identificaram maior motivação para aprender em

mulheres, correlação que poderia ser explorada em pesquisas futuras. As principais dissonâncias estão apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8 – Itens impactados pela variável Gênero

Itens	Média		Desvio Padrão		Significância
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	
Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	3,62	3,29	0,88	0,96	0,039
A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	4,00	3,68	0,71	0,90	0,039
O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades	3,61	3,28	0,90	0,92	0,034

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa

Tal achado de pesquisa diverge dos resultados obtidos com a mesma escala, nos quais características sociodemográficas não contribuíram para diferenças significativas na avaliação de impacto (YOTAMO, 2014; SANTOS JUNIOR, 2012; ARAUJO; ABBAD; FREITAS, 2019).

As demais variáveis (quantidade de ações concluídas e designação de função de gestor durante ou após o treinamento) não revelaram diferenças significativamente relevantes para nenhum dos itens da escala.

### 4.3 Competências Gerenciais a Serem Desenvolvidas pelo PFG

No que diz respeito aos conteúdos necessários para o desenvolvimento das competências para atuação como gestor no Senado, os resultados revelaram forte atenção aos aspectos relacionais e atitudinais do modelo de Freitas e Odélius (2019). A Tabela 9 apresenta os dados consolidados relativos ao questionário eletrônico (perguntas objetivas e 13 achados da questão aberta) e respostas

apresentadas nas seguintes perguntas do grupo focal: 1 (50 relatos), 2 (1 relato), 3 (81 relatos), 4 (1 relato) e 5 (66 relatos).

Tabela 9 – Competências a serem desenvolvidas no PFG

Categoria	Competências necessárias	Frequência do Questionário Eletrônico (1)	Frequência grupos focais				
			Total	NG-M (2)	NG-F (3)	G-M (4)	G-F (5)
Interesse Público	Ética e integridade	-	4	-	1	2	1
	Distribuição de atividades	-	3	-	1	2	
	Gerenciamento do Tempo	-	8	2	1	2	3
	Estabelecimento de metas e objetivos	-	2	-	-	1	1
Metas Racionais	Habilidade para lidar com problemas	-	2	-	-	2	-
	Orientação para resultados	1	2		1	1	
	Planejamento estratégico, tático e operacional	44	10	2	-	6	2
	Tomada de decisões	49	2	-	-	2	-
Processos Internos	Visão Estratégica/Estratégia Organizacional	55	3	-	2	-	1
	Condução de Reuniões	-	4	-	-	1	3
	Gestão da informação	51	-	-	-	-	-
	Gestão do conhecimento para a Administração Pública brasileira	43	9	1		3	5
	Gestão do Desempenho/ Equipes de alto desempenho	32	4	-	2	2	-
	Gestão de Projetos	40	2	-	-	1	1
	Habilidade crítica lógica e de análise/síntese	-	2	1	1	-	-
	Organização e Monitoramento do Trabalho	2	3	1		1	1
	Conhecimentos e Habilidades Técnicas	42	14	5	1	6	2
	Relações Humanas	Comunicação eficaz e assertividade	101	18	6	3	8
Conhecimento e compreensão da equipe		-	6	2	3	1	-
Delegação		-	1	-	-	1	-
Desenvolvimento da equipe		-	1	-	-	-	1
Gestão de Conflitos		1	9	1		5	3
Feedback		41	7	2	2	3	
	Liderança e Gestão em teletrabalho	-	8	1	1	5	1

Categoria	Competências necessárias	Frequência do Questionário Eletrônico (1)	Frequência grupos focais				
			Total	NG-M (2)	NG-F (3)	G-M (4)	G-F (5)
	Liderança e Gestão de Equipes	87	17	4	2	7	4
	Motivação	1	13	2	1	7	3
	Relacionamento Interpessoal	37	8	-	-	-	-
	Qualidade de vida no trabalho	-	-	-	-	-	-
	Negociação e solução de problemas	101	2	1	-	1	-
	Pensamento sistêmico	61	9	1	4	1	3
	Gestão da Mudança	-	6	-	3	3	-
	Gestão de riscos	49	2	-	-	2	-
Sistemas Abertos	Habilidade Política	-	2	1	-	1	-
	Criatividade e Inovação	1	7	-	4	3	-
	Apresentação de Ideias	-	1	-	-	-	1
	Atuação em Redes Organizacionais	-	9	1	1	5	1

Fonte: Freitas e Odélius (2018; 2019)

(1) Frequência absoluta calculada a partir de 840 respostas no questionário eletrônico

(2) Grupo focal com participantes não gestores da área meio.

(3) Grupo focal com participantes não gestores da área fim.

(4) Grupo focal com participantes gestores da área meio.

(5) Grupo focal com participantes não gestores da área fim.

Foram utilizadas na Tabela 9 vinte e cinco competências de Freitas e Odélius (2019), uma de Freitas e Odélius (2018) e oito adaptadas de Freitas e Odélius (2019), sendo necessário criar as categorias “Qualidade de Vida no Trabalho” e “Liderança e Gestão em Teletrabalho”.

Quanto à única categoria de Freitas e Odélius (2018), embora mencionada no estudo de Freitas e Odélius (2018), os autores não utilizam a competência Conhecimentos e Habilidades Técnicas na pesquisa de validade de escala, aplicada junto a 2.147 indivíduos em 2019. É possível que a exclusão se deva às razões apontadas em 2018, ao reconhecerem que incluir a dimensão “técnica” em competências gerenciais é questionável, uma vez que se trata de atributos específicos e operacionais, em tese não associados a gerentes, embora seja necessária uma aquisição mínima. Segundo os autores, é possível que a dimensão técnica seja incluída com frequência em razão da promoção de excelentes técnicos para cargos gerenciais, fenômeno que pode ocorrer no Senado também, dada a considerável menção pelos participantes.

Considerando as dimensões Relações Humanas, Sistemas Abertos, Metas Racionais e Processos Internos de Freitas e Odelius (2019), das 34 (trinta e quatro) competências ali descritas, não foram mencionadas Processo Decisório Participativo, Orientação para a Qualidade e Captação de Recursos. Já ao analisar a dimensão Interesse Público, das seis competências de Freitas e Odelius (2019), houve citação de apenas uma (Ética e Integridade).

Interessante destacar que o atual PFG já possui os conteúdos Pensamento Sistêmico, Planejamento e Organização, Gestão do Conhecimento, Liderança e Gestão de Equipes, o que demonstra afinidade entre as demandas dos servidores e a oferta desenvolvida pela Administração. Tais conteúdos possuem afinidade e alinhamento às competências gerenciais definidas pelo Ministério da Economia para a implantação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, além de outros, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Disciplinas do PFG e principais competências gerenciais de acordo com a literatura

<b>Conteúdo ofertado pelo Senado</b>	<b>Competência de acordo com a IN SGP-ENAP/ME 21/2021</b>	<b>Papel do líder de acordo com o modelo de Quinn (2003)</b>	<b>Competências Gerenciais (Freitas e Odelius, 2019)</b>
Pensamento Sistêmico	Visão Sistêmica	Coordenador	Visão Sistêmica
Planejamento e Organização	Gestão para Resultados	Diretor	Planejamento
Gestão do Conhecimento	-	Produtor	Gestão do Conhecimento
Liderança e Gestão de Equipes	Engajamento de Pessoas e Equipes	Facilitador	Liderança e Gestão de Equipes

Fonte: Elaborado pelos autores com base na IN SGP-ENAP/ME 21/2021 e nos autores Quinn (2003) e Freitas e Odelius (2019)

As necessidades de competências percebidas estão de acordo com o desenvolvimento de liderança orientada ao relacionamento, que podem gerar emoções positivas entre os servidores e uma cultura de apoio mútuo e empatia (ALI; KASHIF, 2020). Outra perspectiva aderente é que o foco sugerido pelos servidores pode auxiliar no desenvolvimento de líderes autênticos, ou seja, indivíduos “plenamente conscientes de seu comportamento e, portanto, se importam com a impressão de que passam aos outros, tendo sempre a preocupação de transmitir exatamente aquilo em que acreditam por meio de suas ações” (PIOLI et al., 2020)

As competências “Liderança e Gestão em Teletrabalho”, “Habilidade para lidar com problemas” e “Gestão de Riscos” foram citadas nos grupos focais apenas quando os participantes consideraram os desafios advindos da pandemia.

#### **4.4 Estratégias de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências Gerencias no PFG**

Quando questionados acerca das estratégias de aprendizagem que trariam melhores resultados para a mediação de conteúdo no treinamento, observa-se que a maior parte dos respondentes optou por metodologias ativas de aprendizagem. Essa percepção encontra respaldo na literatura em educação profissional, já que ao aprender fazendo, os participantes ganham autonomia e desenvolvem competências a partir de experiências práticas (BARBOSA e MOURA, 2013).

No mesmo sentido, Montezano, Gaspar e Moreira (2017) identificaram a preferência de 49,7% dos profissionais de TD&E de organizações públicas brasileiras por cursos teóricos e práticos a partir de estudo quantitativo. Ford, Baldwin e Prasad (2018), a partir de revisão da literatura, também identificaram e recomendam o uso de estratégias de aprendizagem combinadas, como estudos de casos, exemplos aplicados e discussões para a maior eficácia da transferência de treinamento. Portanto, a menor adoção de metodologias tradicionais e maior de ativas demonstra maior preferência entre os participantes (MENDES et al, 2017; SANTOS et al., 2019).

A Tabela 10 apresenta os dados consolidados relativos ao questionário eletrônico (pergunta objetiva e 31 achados da questão aberta) e respostas apresentadas nas perguntas 1 (1 relato), 2 (2 relatos), 4 (45 relatos) e 5 (5 relatos) dos grupos focais.

Esclarece-se que das 13 estratégias de aprendizagem citadas, 11 são de Moscardini e Klein (2015), sendo três adaptadas, e constatou-se necessidade de inclusão de mais duas: Vídeo aulas e *Microlearning*, conforme recomendado por Emerson e Berge (2018). Observe-se que quatro das estratégias de educação corporativa descritas por Moscardini e Klein (2015) não foram citadas como necessárias ao desenvolvimento dos gestores do Senado: *Dramatização*, *Job Rotation*, *Participação em Projetos* e *Coaching*.

Tabela 10 – Estratégias de Aprendizagem

Categorias	Estratégias de aprendizagens necessárias	Frequência – Questionário (1)	Frequência – Grupo Focal					
			Total	NG-M (2)	NG-F (3)	G-M (4)	G-F (5)	
Formal	Ativa	Aprendizagem baseada em problemas	-	3	-	2	1	-
		Autoinstrução	15	5	3	-	2	-
		Benchmarking	-	6	1	1	2	2
		Debates/Indicação de textos clássicos para leitura e posterior discussão em sala de aula	54	8	3	3	2	-
		Debate em fóruns pela plataforma EaD do Senado	11	-	-	-	-	-
	Tradicional	Estudo de Caso/ Debate sobre casos reais do Senado	12	7	3	-	2	2
		Jogos	38	0	-	-	-	-
		Workshop ou oficina de trabalho	105	4	-	1	2	1
		Aulas Expositivas	49	2	-	-	2	-
		Vídeo aulas	78	2	1	-	-	1
Informal	Ativa	Mentoring	3	1	-	-	1	-
		Vídeos curtos com dicas práticas ( <i>Microlearning</i> )	17	6	3	-	-	3
		Comunidades de Práticas	-	4	-	2	1	1

Fontes: Elaborado pelos autores com base nos dados do trabalho e segundo as categorias e estratégias de aprendizagem dos autores Coelho Junior e Borges-Andrade (2018), Lacerda e Abbad (2003) e Moscardin e Klein (2015)

(1) Frequência absoluta calculada a partir de 527 respostas no questionário eletrônico

(2) Grupo focal com participantes não gestores da área meio.

(3) Grupo focal com participantes não gestores da área fim.

(4) Grupo focal com participantes gestores da área meio.

(5) Grupo focal com participantes não gestores da área fim.

Nesse contexto, é interessante apontar que a decisão de treinar os mediadores de aprendizagem em práticas ativas de ensino a partir de 2017 indica acerto da Administração, alinhando-se a recomendações da literatura científica (BARBOSA; MOURA, 2013) e às expectativas dos servidores.

Os resultados da Tabela 10 revelam, ainda, o maior apreço dado à aprendizagem baseada em problemas que, de acordo com Barbosa e Moura (2013),

pode reforçar a interação entre os colegas e criar um ambiente de aprendizagem colaborativo. Essa tendência também é confirmada ao analisar as respostas dos respondentes nos grupos focais quando questionados acerca dos benefícios que o PFG pode trazer aos servidores do Senado.

Ainda, é possível refletir acerca dos benefícios indiretos que os treinamentos grupais podem trazer quando há melhora das relações interpessoais. Servidores do Senado, órgão com grande variedade de áreas, podem passar 30 anos ativos e nunca se conhecerem. Ações educacionais podem ser estratégia para essa integração e, com isso, reduzir depressão relacionada às atividades laborais, assédio moral, agressão no trabalho e aumentar o comprometimento com a instituição (RAI; AGARWAL, 2018; CHANG et AL, 2016; CHAO, 2018), bem como gerar *networking* e permitir o debate e a construção de estratégias corporativas, que transcendem as realidades estritamente setoriais.

A análise das preferências por estratégias de aprendizagem dos grupos focais indica, primeiro, que há uma única estratégia que foi mencionada pelos quatro grupos de perfis: *benchmarking* (6). Segundo, considerando apenas a diferença por área (meio ou fim), observa-se predomínio das estratégias Autoinstrução (5) e Estudo de Caso (5) na área meio. Terceiro, considerado agora se o participante é gestor ou não, verifica-se a menção a Debates como estratégia preferida de não-gestores (6). Por fim, vale destacar que foi possível identificar Aula Expositiva como estratégia citada apenas por gestores da área meio.

Dos 48 relatos de grupos focais de estratégias de aprendizagem, 37 referem-se à aprendizagem formal, sendo Debates a estratégia mais frequente, seguida de Estudo de Caso, com oito e sete relatos respectivamente. Houve 11 relatos referentes à informal, sendo *Microlearning* a mais frequente, com seis relatos.

#### **4.5 Sugestões de Melhoria no PFG**

A Tabela 11 apresenta consolidação das sugestões gerais que surgiram na pergunta aberta do questionário eletrônico e na pergunta 1 do grupo focal.

Tabela 11 – Sugestões para o PFG

<b>Sugestões</b>	<b>Frequência - Questionário</b>	<b>Frequência – Grupo Focal</b>
Aprovação no PFG como critério objetivo para seleção de ocupantes de Função Comissionada	1	3
Consulta às áreas sobre quais competências devem ser exploradas no PFG	1	1
Definição do perfil do gestor para cada nível hierárquico e que o PFG seja direcionado a cada perfil	1	-
Criação de Laboratórios de Experimentação	-	2
Ampliação do Ciclos Intermediário e Avançado	1	-

Fonte: Dados da Pesquisa

A título de informação, 11 servidores utilizaram a pergunta aberta do questionário eletrônico para expor sua satisfação com o PFG e a desnecessidade de qualquer alteração.

Além disso, ao resgatar os motivos para evasão e não-conclusão do treinamento descritos na Tabela 5, extraem-se novas sugestões para as futuras edições do PFG. Isso porque os fatores organizacionais apresentaram a maior frequência, indicando a necessidade de rever a divulgação do treinamento e a sensibilização das chefias para uma distribuição de atividades que facilite a rotina dos servidores em treinamento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu seu objetivo principal, isto é, verificar se o PFG após 2017 gerou melhorias de desempenho e se está utilizando as estratégias de aprendizado compatíveis com o desenvolvimento dos gestores, além de identificar informações de competências gerenciais que precisam ser desenvolvidas e estratégias de aprendizagem mais adequadas para subsidiar propostas de melhorias para os novos ciclos.

Os resultados obtidos a partir da triangulação de dados quantitativos e qualitativos indicaram impacto mediano do PFG no trabalho (média 3,63 na escala de autoavaliação de impacto em amplitude), bem como revelaram possibilidades de adaptação do Programa.

Segundo, os fatores organizacionais (problemas na divulgação e rotina no Senado) apresentaram a maior frequência nos dois instrumentos aplicados. Quanto aos aspectos de rotina, cabe destacar que esse resultado está em consonância com as pesquisas de Abbad et al. (2012) que demonstram elevada correlação entre o suporte psicossocial e o impacto do treinamento, isto é, o apoio gerencial e social de colegas e chefia, para que o egresso aplique seus conhecimentos no ambiente de trabalho. Portanto, recomenda-se que o Senado torne estratégica a participação do servidor no Programa, não apenas permitindo a conciliação com a rotina, mas também oferecendo novos incentivos para aplicação das competências desenvolvidas no ambiente de trabalho, utilizando, por exemplo, desafios multissetoriais elaborados com base em metodologias ativas, estratégia de aprendizagem preferida pelos participantes.

Terceiro, a realização de grupos focais revelou possíveis recomendações no que se refere ao desenvolvimento de competências e à utilização de estratégias de aprendizagem. Quanto a Competências Gerenciais, verificou-se um conjunto de temas a ser desenvolvido apontado como consenso, tais como Comunicação, Liderança e Gestão de Equipes e Motivação. Por outro lado, houve interesse específico por temas diferentes entre servidores de área meio e área fim, e entre gestores e não-gestores. Essa descoberta pode ser utilizada na adoção do formato de trilhas de aprendizagem, que incluiria o núcleo de interesse geral, mas poderia ter caminhos mais customizados de acordo com os interesses específicos.

No que tange aos conteúdos, o PFG já oferta parte dos temas demandados como competências a serem desenvolvidas pelos servidores. Outros temas, como Gestão de Conflitos, Gerenciamento do Tempo e Motivação podem ser trabalhados nos níveis Básico ou Intermediário do Programa, neste último caso com ações específicas sobre os temas. Vale destacar a importância do tema Liderança e Gestão em Teletrabalho, assunto ainda não trabalhado pelo PFG e que pode ser aprofundado, independentemente da continuidade do contexto de pandemia.

Quanto às estratégias de aprendizagem, cabe destacar a preferência por *benchmarking*, autoinstrução, estudo de caso, debates e aprendizagem baseada em problemas. De um modo geral, pode-se inferir que os participantes dos grupos focais indicam preferir métodos aplicados, seja de outras organizações seja do Senado. Essa tendência está em consonância com a mudança adotada no PFG em 2017, no sentido de abandonar métodos mais tradicionais, como a exclusividade de aulas expositivas. Também, a autoinstrução já está sendo utilizada a partir do uso da sala de aula invertida, também adotada na reformulação após 2017. Conforme mencionado, a decisão do Senado de treinar os facilitadores de aprendizagem em métodos ativos de aprendizagem revelou-se acertada.

A pesquisa também enfrentou limitações. A realização de grupos focais virtuais difere da metodologia tradicional, que facilita a atuação do mediador e a interação entre os participantes. Uma segunda limitação pode ser atribuída ao tempo após a participação no PFG, que pode ser de até quatro anos. Embora Abbad et al. (2012, p.157) sejam categóricos em afirmar que “não há receita” para determinar um tempo específico de aplicação do questionário após o treinamento, acredita-se que essa pesquisa multimétodos e aplicada em tempos menores poderia gerar outros *insights* igualmente proveitosos. Abbad et al. (2012) também destacam as limitações de aplicar questionários pela internet, no sentido de prejudicar o índice de devolução de respostas. No caso da presente pesquisa, essa opção foi uma escolha forçada pela pandemia. Acredita-se, todavia, que o retorno poderia ter sido ainda maior sem as restrições desse contexto desfavorável.

Por fim, para agenda de pesquisas futuras, cabe explorar as variáveis que mais se destacaram na pesquisa quantitativa. Em especial, investigar a relação da variável Gênero, a de maior impacto na pesquisa de amplitude, com o contexto específico do Senado, que nos últimos anos tem incentivado a promoção da

equidade por meio do Programa Pró Equidade de Gênero e Raça, além de outras ações organizacionais alinhadas a essa agenda.

Ademais, outros métodos de estudo podem ser empregados na análise do PFG. Por exemplo, a realização de entrevistas em profundidade com gestores permitiria maior compreensão acerca das dificuldades apontadas pelos participantes quanto à falta de suporte organizacional.

Outra possibilidade de nova pesquisa diz respeito à inserção de novas pesquisas em temas como suporte organizacional, suporte à transferência e motivação para transferir, que poderiam ser correlacionadas com os resultados da pesquisa de impacto a fim de obter diagnósticos ainda mais precisos acerca do impacto do PFG no trabalho. Ainda, futuros estudos podem investigar, além do impacto em amplitude observado pela presente pesquisa, o impacto em profundidade. Para tanto, os objetivos de aprendizagem devem, sempre que possível, expressar os resultados esperados de cada ação instrucional no desenvolvimento de competências gerenciais.

No mesmo sentido, é possível realizar estudos específicos acerca dos fatores de maior resultado na Escala de Autoavaliação (aumento da motivação e da receptividade a mudanças no trabalho) e os de menor (beneficiar colegas de trabalho com conhecimentos do PFG, melhora em outras atividades que não pareciam relacionadas ao conteúdo). Os de maior impacto parecem estar associados a aumento de engajamento dos servidores, ao passo que os de menor podem indicar falta de suporte organizacional ou dificuldades em gestão do conhecimento. Oportuno, ainda, investigar as razões pelas quais há grande disparidade em participação entre os diferentes cargos do Senado.

Também, a presente pesquisa se baseou no instrumento que mensurou autoavaliação do impacto do treinamento em amplitude, o qual poderia ser combinado com o instrumento de heteroavaliação dos mesmos pesquisadores a fim de comparar os resultados e obter ainda mais insumos. Outra comparação possível seria o cruzamento da pesquisa de impacto com os indicadores de melhorias nas unidades, de modo a investigar possíveis correlações (ABBAD et al., 2012).

A realização de estudos comparados, contrastando o PFG com os programas de treinamento de outros órgãos públicos permitiria compreender dificuldades em comum e captar boas práticas e lições aprendidas, revelando inclusive oportunidade

de cooperação entre organizações públicas, como o intercâmbio de facilitadores e a oferta conjunta de ações de desenvolvimento gerencial.

Além das razões já apontadas, o presente estudo contribui para o Senado na medida em que inovou na forma de avaliação do PFG. Até então, o Programa contava apenas com avaliações de reação e uma avaliação experimental sobre melhorias, feita sem qualquer rigor técnico. Portanto, a instituição se beneficiou de uma avaliação multimétodos de um Programa Estratégico, a primeira de amplitude. Os dados coletados poderão ser utilizados pelas unidades administrativas na reformulação de futuras edições do Programa, com vistas a um treinamento com maior adesão dos servidores e maior aplicação dos conhecimentos na prática laboral. Dessa forma, as informações desta pesquisa podem contribuir para melhor alocação dos recursos públicos, uma vez que auxiliam no desenvolvimento de uma capacitação mais eficaz e efetiva dos gestores do Senado Federal.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. **Um Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT**. Tese de doutorado não publicada. Universidade de Brasília. 1999.

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E.; SALLORENZO, L. ***Self-assessment of Training Impact at Work: validation of a measurement scale***. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 277-84. 2004.

ABBAD, G. S.; LACERDA, E. R. M.; PILATI, R. **Medidas de Motivação e Valor Instrumental do Treinamento**. In: Abbad, G. S., Mourão, L., Meneses, P. P. M., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., Vilas-Boas, R. (org). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, p. 198-215, 2012.

ABBAD, G. S.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J.E.; SALLORENZO, L.H. **Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude**. In: G. Abbad, L. Mourão. *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação - Ferramentas para a Gestão de Pessoas*. Porto Alegre: Artmed, p.145-161, 2012.

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; CARVALHO, R. S.; MENEZES, P. P. M. **Planejamento Instrucional em TD&E**. In: Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., Mourão, L. (Org.) *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 289–321, 2006.

AGARWAL, U.A. ***Workplace Bullying and Employee Silence: A moderated mediation model of psychological contract violation and workplace friendship***. *Personnel Review*, Vol. 47 No. 1, p. 226-256, 2018.

ALBERTON, A.; SILVA, A. B. **Como Escrever um Bom Caso para Ensino? Reflexões Sobre o Método**. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 22(5), 745-761, 2018.

ALI, R.; KASHIF, M. **O Papel da Liderança Ressonante, da Amizade no Local de Trabalho e da Cultura de Atendimento na Previsão do Comprometimento Organizacional: o Papel Mediador da Compaixão no Trabalho.** Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 22(4), 799-819. 30, 2020.

ALMEIDA, O. C. D. S.; ABBAD, G.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T. **Evasão em Cursos à Distância: Fatores Influenciadores.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, 14(1), 19-33, 2013.

ALVES, J. E. V.; OLIVEIRA, F. B.; VIEIRA, E. S. **Evasão e Permanência dos Alunos nos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Online e Presenciais da Fundação Getúlio Vargas – FGV.** Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

ARAUJO, M. C. S. Q. **Avaliação de Treinamento em uma Agência Reguladora: Aprendizagem, Reação e Impacto.** 2015. 258 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ARAUJO, M. C. S. Q.; ABBAD, G. S.; FREITAS, T. R. **Avaliação de Aprendizagem, Reação e Impacto de Treinamentos Corporativos no Trabalho.** Brasília: Psicologia, Teoria e Pesquisa, v. 35, 2019.

ARAUJO, M. C. S. Q.; ABBAD, G. S.; FREITAS, T. R. **Avaliação Qualitativa de Treinamento.** Brasília: Revista Psicologia, Organizações e Trabalho, v. 17, n. 3, p. 171-179, 2017.

BARBOSA, A S. **O Contexto Social da Aprendizagem de Gerentes.** Revista de Administração Mackenzie, v. 9, n. 6, 2008, p. 26-52.

BARBOSA, F.; MOURA, G. D. **Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica.** Boletim Técnico Do Senac, 39(2), 48-67, 2013.

BELL, B. S., TANNENBAUM, S. I., FORD, J. K., NOE, R. A., & KRAIGER, K. **100 Years of Training and Development Research: What we Know and Where We Should Go.** *Journal of Applied Psychology*, 102(3), p. 305-323, 2017.

BERGUE, S. T. **Gestão de Pessoas: Liderança e Competências para o Setor Público**. Brasília: Enap, 2019.

BHARWANI, S.; TALIB, P. **Competencies of Hotel General Managers: a Conceptual Framework**. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, v. 29, n.1, p. 393-418, 2017.

CASSUNDÉ, F. R.; BARBOSA, M. A. C.; SOUZA, F. G. **As Competências Gerenciais e o Judiciário: Um Estudo de Caso no Sertão Pernambucano e Baiano**. *Perspectivas em Gestão e Conhecimento*, v. 7, n. 2, 4-22, 2017.

CASTRO, A. B. C.; OLIVEIRA, R. M. A.; NETO, E. C. S.; OLIVEIRA, M. A.; SILVA, A. W. P.; SILVA, P. M. M. **Avaliação de Treinamento Profissional para Trabalhadores do Conhecimento: um estudo de caso em uma instituição pública de educação, ciência e tecnologia do Nordeste do Brasil**. *HOLOS*, [S.l.], v. 4, p. 137-155, nov. 2018. ISSN 1807-1600.

CHANG, H. T.; CHOU, Y. J.; LIOU, J. W.; TU, Y. T. **The Effects of Perfectionism on Innovative Behavior and Job Burnout: Team workplace friendship as a moderator**. *Personality and Individual Differences*, vol. 96, p. 260-265, 2016. ISSN 0191-8869.

CHAO, C. **Does it work? Research on the Relationship between Workplace Friendship and Job Performance—the Organizational Commitment as Mediator**. In: *2018 3rd International Conference on Education, E-learning and Management Technology (EEMT 2018)*. Atlantis Press, 2018. p. 67-71.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Uso do Conceito de Aprendizagem em Estudos Relacionados ao Trabalho e Organizações**. Ribeirão Preto: Paidéia, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008.

DONATO, A.; HEDLER, H. C.; COELHO JUNIOR, F. A. **Informal Learning Exercise for Tic Professionals: A Study at the Superior Military Court**. *RAM*, Revista da Administração Mackenzie, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 66-95, Feb. 2017.

EMERSON, L. C.; BERGE, Z. L.; ***Microlearning: Knowledge management applications and competency-based training in the workplace.*** *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 2018.

ENAP (Brasil). **Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME Nº 21, de 1º de fevereiro de 2021.** “Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNPD de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019”. Diário Oficial da União: Edição 23, seção 1, página 12, 03 fev. 2021.

FALCÃO, R. F.; HAMZA, K. M. VELOSO; A. R. CAMPOMAR, M. C. **Novas Metodologias de Ensino? O discurso do sujeito coletivo de uma turma de administração.** *Revista Alcance - Eletronica* v. 24, n, 3, p. 445-459, 2017.

FERNANDES, F. S.; CABRAL, A. C. A. **Competências Gerenciais: O Perfil do Gestor Público Federal.** In: XXII Seminários em Administração, São Paulo: SEMEAD, 2019.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Construindo o Conceito de Competências.** *Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial*, Rio de Janeiro, p. 183-196, 2001.

FORD, J. K.; BALDWIN, T. P.; PRASAD, J. **Transfer of Training: The Known and The Unknown.** *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, v. 5, p. 5-25, 2018.

FREITAS, P. F. P. ODELIUS, C. C. **Competências Gerenciais: Uma Análise de Classificações em Estudos Empíricos.** *Cadernos EBAPE. BR*, v. 16, n. 1, p. 35-49, 2018.

FREITAS, P. F. P.; ODELIUS, C. C. **Escala de Competências Gerenciais em Grupos de Pesquisa.** *Revista de Administração FACES Journal*, v. 16, n. 4, p. 45-65, 2017.

FREITAS, P. F. P.; ODELIUS, C. C. **Escalas de Competências Gerenciais do Setor Público: Auto e Heteroavaliação.** In: XLIII Encontro Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, São Paulo: EnANPAD, 2019.

GONÇALVES, S. R. C.; CORTES, M. G.; ABBAD, G.S. **Abandono, Evasão e Persistência em Treinamento Gerencial à Distância.** EnANPAD, 2017.

GURTNER, J-L.; GULFI, A.; GENOUD, P. A.; TRINDADE, B. R.; SCHUMACHER, J. **Learning in Multiple Contexts: Are There intra-, cross- and transcontextual Effects on the Learner's Motivation and Help Seeking.** *European Journal of Psychology of Education*, v. 27, p. 213-225, 2012.

HAMBLIN, A.C. **Avaliação e Controle do Treinamento.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HELAL, D. H.; LIMA, L.L. **Aprendizagem e Desenvolvimento Gerencial: Percepções dos Gestores de uma Instituição Financeira em Pernambuco.** *Revista Raunp*, v. 11, n. 2, p. 55-67, 2019.

KIRKPATRICK, D.L. Evaluation of Training. In: Craig, R.L., Ed., **Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development.** McGraw Hill, New York, 1976.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MAPURUNGA, R.; FIGUEIREDO, M.; MACHADO, D.; MATOS, F. **Programa de Desenvolvimento Gerencial: Estudo de Caso na Secretaria da Fazenda.** *Pensamento e Realidade*, p. 37-55, 2016.

MEDINA, M. N. **Training Motivation and Satisfaction: The Role of Goal Orientation and Offshoring Perception.** *Personality and Individual Differences*, v. 105, p. 287-293, 2017.

MENDES, A. A.; VENTURA, R. C. M. O.; SOUZA, R. A.; MIRANDA, N. T. P.; ARAUJO, G. L. ARAKAKI, F. F. S. **A Percepção dos Estudantes do Curso de**

**Administração a Respeito do Processo de Implantação de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem – O Desenvolvimento da Aprendizagem Significativa.**

Revista Pensar Acadêmico. v. 15, n. 2, 2017.

MONTEZANO, L.; AMARAL JUNIOR, J. B. C.; ISIDRO-FILHO, A. **Priorização do Desenvolvimento de Competências em Organização Pública.** Revista do Serviço Público, v. 68, n. 4, p. 785-806, 2017.

MONTEZANO, L.; GASPAR, F. D. R.; E MOREIRA, R. M. E. **Percepção dos Profissionais Quanto às Práticas de TD&E Adotadas em Organizações Públicas Brasileira.** XX SemeAD, 2017.

MONTEZANO, L.; RESENDE JUNIOR, P. C.; FUJIHARA, R; K.; SILVA, D. L. B. **Motivação para Aprender no Setor Público Brasileiro: Análise de Variáveis Influenciadoras.** XLIV ENCONTRO DA ANPAD – EnANPAD, 2020.

MONTEZANO, L.; SILVA; D. L. B.; COELHO JUNIOR, F. **Competências Humanas no Trabalho: a Evolução das Publicações Nacionais no Novo Milênio.** Anais do XXXIX Encontro da ANPAD. 2015.

MOSCARDINI, T. N.; KLEIN, A. **Educação Corporativa e Desenvolvimento de Lideranças em Empresas *Multisite*.** Curitiba: Revista da Administração Contemporânea, v. 19, n. 1, p. 84-106, 2015.

PIOLI, B. L. T.; FEUERSCHÜTTE, S. G.; TEZZA, R.; CANCELLIER, E. L. P. L. **Liderança Autêntica: Análise da Produção Científica e de Escalas de Mensuração.** Revista de Administração Mackenzie, 21(3), 1–30, 2020.

QUINN, R.; FAERMAN, S.; THOMPSON, M.; MCGRATH, M. **Competências Gerenciais: Princípios e Aplicações.** Rio de Janeiro, 2003.

RESTIVO, L.; APOSTOLIDIS, T. ***Triangulating Qualitative Approaches Within Mixed Methods Designs: A theory-driven proposal based on a French research in social health psychology.*** *Qualitative Research in Psychology*, 16:3, 392-416, 2019.

RUAS, R.; COMINI, G. M. **Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências: Articulando teoria e prática em programa de pós-graduação em formação gerencial**. Cadernos EBAPE.BR, v.5, Edição Especial. 2007.

SANTOS JUNIOR, A. B. **Avaliação de Impacto de um Treinamento Introdutório sobre o Desempenho dos Egressos (Dissertação de Mestrado)**. Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2012.

SANTOS, F. A. S.; COELHO JÚNIOR, F. A.; MOURA, C. F. **Análise Crítica da Produção Científica Brasileira sobre Competências em Periódicos da Área de Administração entre 2005 e 2010**. Anais do XXXV Encontro da Anpad. 2011.

SANTOS, J. P. JUNGER, A. P.; AMARAL, L. H. ANDRADE, A. A. **Metodologias Ativas – Estudos de Caso: Retenção e Avaliação de Resultados**. Revista Educação. v. 14, n. 2, 2019.

Silva, M. E. **Relações entre Impacto do Treinamento no Trabalho e Estratégia Empresarial: O Caso da Eletronorte**. Revista de Administração Contemporânea, 10(3), 91-110, 2006.

TOLEDO, G. S.; DOMINGUES, C. R. **Produção Sobre Educação Corporativa no Brasil: um Estudo Bibliométrico**. Revista de Gestão e Secretariado, v. 9, n. 1, p. 108-127, 2018.

VOGL, S.; SCHMIDT, E. M.; ZARTLER, U. **Triangulating perspectives: Ontology and Epistemology in the Analysis of Qualitative Multiple Perspective Interviews**. *International Journal of Social Research Methodology*, 22:6, 611-624, 2019.

YOTAMO, C. J. **Avaliação de Impacto de Treinamento no Desempenho de Servidores Públicos de Sofala em Moçambique**. 2014. XVI, 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura**. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 67-81, 2010.

