

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS

Ligia Gomes Elliot
Nilma Gonçalves Cavalcante

Tathiana Teixeira Tavares
Ovidio Orlando Filho
Elaine Maria de Andrade Senra

Avaliação dos cursos internos de capacitação da UNIRIO

SUORTE À TRANSFERÊNCIA
DE TREINAMENTO E SEU IMPACTO
NO TRABALHO

FUNDAÇÃO
cesgranrio

FACULDADE
cesgranrio

pimenta
cultural

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS

Ligia Gomes Elliot
Nilma Gonçalves Cavalcante

Tathiana Teixeira Tavares
Ovidio Orlando Filho
Elaine Maria de Andrade Senra

Avaliação dos cursos internos de capacitação da UNIRIO

SUORTE À TRANSFERÊNCIA
DE TREINAMENTO E SEU IMPACTO
NO TRABALHO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T231a

Tavares, Tathiana Teixeira -

Avaliação dos cursos internos de capacitação da UNIRIO: suporte à transferência de treinamento e seu impacto no trabalho / Tathiana Teixeira Tavares, Ovidio Orlando Filho, Elaine Maria de Andrade Senra. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Organizadoras: Lígia Gomes Elliot, Nilma Gonçalves Cavalcante.

Coleção Estudos Avaliativos Multidisciplinares.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-921-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.99215

1. UNIRIO. 2. Cursos internos de capacitação.
3. Avaliação. 4. Suporte à transferência de treinamento.
5. Impacto do treinamento no trabalho. I. Tavares, Tathiana Teixeira. II. Orlando Filho, Ovidio. III. Senra, Elaine Maria de Andrade. IV. Título.

CDD: 378.12

Índice para catálogo sistemático:

I. Avaliação do ensino

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	GarryKillian, Pikisuperstar, tj-rabbit - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Geometos, Sofia Pro
Revisão	Ligia Gomes Elliot Ovidio Orlando Filho
Autores	Tathiana Teixeira Tavares Ovidio Orlando Filho Elaine Maria de Andrade Senra
Organizadoras	Ligia Gomes Elliot Nilma Gonçalves Cavalcante

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com

2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Ligia Gomes Elliot

A série em 2023 11

 Apresentação..... 11

 Referências 14

CAPÍTULO 1

O estudo15

CAPÍTULO 2

**A reforma administrativa no Brasil
e a política de desenvolvimento
de pessoas na administração pública.....20**

CAPÍTULO 3

**Os impactos da reforma nos contextos
das instituições federais de ensino superior25**

CAPÍTULO 4

A UNIRIO e seus cursos internos de capacitação29

 Os cursos internos de capacitação
 como ações de treinamento,
 desenvolvimento e educação 35

 Relevância da avaliação de treinamentos..... 38

 Componente Suporte à Transferência..... 42

 Componente impacto do treinamento no trabalho..... 43

CAPÍTULO 5

A metodologia	45
Abordagem avaliativa	46
Questões avaliativas	48
Os critérios estabelecidos para nortear o estudo.....	50

CAPÍTULO 6

O processo de coleta de dados	52
O questionário.....	53
Adaptação e validação	55
Os respondentes	57
A coleta dos dados	58
Tratamento e análise dos dados.....	59
O grupo focal	60
Critérios de julgamento relacionados ao suporte à transferência de treinamento	62
Critérios de julgamento relacionados ao impacto do treinamento no trabalho.....	63

CAPÍTULO 7

Resultados e análises	66
Caracterização dos respondentes	67
Avaliação das categorias da dimensão suporte à transferência de treinamento	71
Categoria suporte psicossocial: fatores situacionais de apoio	72

Categoria suporte psicossocial: consequências associadas ao uso de novas habilidades.....	78
Categoria suporte material.....	83
Avaliação das categorias do impacto do treinamento no trabalho	87
Categoria impacto funcional.....	88
Categoria impacto comportamental.....	91

CAPÍTULO 8

Considerações finais.....	97
----------------------------------	-----------

As recomendações do estudo	101
----------------------------------	-----

Elaine Maria de Andrade Senra

Ovidio Orlando Filho

Mérito do estudo	106
-------------------------------	------------

Tathiana Teixeira Tavares

Experiência da autora	115
------------------------------------	------------

Referências.....	117
-------------------------	------------

Sobre os autores e as autoras.....	125
---	------------

Índice remissivo.....	127
------------------------------	------------

A SÉRIE EM 2023

APRESENTAÇÃO

A Série Estudos Avaliativos Multidisciplinares tem sido publicada pelo Mestrado Profissional em Avaliação desde 2015. Uma de suas finalidades é divulgar os estudos desenvolvidos pelos egressos do Mestrado em Avaliação da atual Faculdade Cesgranrio, em co-autoria com seus orientadores ou orientadoras. Essas publicações, contudo, não se restringem apenas a versões resumidas das dissertações originais.

No primeiro ano, 2015, foram preparados 12 livros, abrangendo não só a versão mais compacta de um estudo, mas um capítulo adicional relevante: a análise do relatório, elaborada a partir da aplicação de um instrumento específico. Para isto, foi disponibilizada uma lista de verificação abrangendo as principais características que devem estar presentes na utilização dos procedimentos metodológicos e resultados do estudo analisado, de acordo com a literatura relacionada. Assim, a aplicação do instrumento embasou a análise e se tornou um verdadeiro processo de validação da dissertação, ao ser cotejada com as recomendações que os autores da área consideraram imprescindível ao gênero estudo avaliativo.

A seguir, em 2016, 13 livros foram organizados e os estudos foram submetidos a uma meta-avaliação, isto é, a avaliação da qualidade do estudo avaliativo concluído. Como quadro de referência conceitual foram adotados os padrões criados e validados pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994 *apud* Yarbrough; Shulha; Hopson; Caruthers, 2011), internacionalmente adotados na área da avaliação. Esse referencial, em sua 3ª edição, é um dos mais antigos e reuniu centenas de avaliadores internacionais empenhados na construção e validação de normas e critérios para a avaliação, sendo largamente aplicado entre os avaliadores.

Em 2018, foi publicada a terceira série de estudos, totalizando 13 livros. O capítulo de conclusão foi construído a partir de referencial variado. A inovação foi a inclusão da palavra dos *stakeholders*, ou os principais interessados no tema do estudo. Assim, alguns desses *stakeholders* responderam a um instrumento exclusivo - um roteiro de entrevista que contém os atributos essenciais para dar suporte à qualidade do estudo. Aqueles egressos que não puderam retomar o contacto com os *stakeholders*, aplicaram a lista de verificação de qualidade da dissertação, utilizada em 2015. Outros se valeram dos padrões de avaliação do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994 *apud* Yarbrough; Shulha; Hopson; Caruthers, 2011), ou a outras obras da área que possibilitaram realizar meta-avaliações, como as *Diretrizes para Avaliação para a América Latina e o Caribe* (Rodríguez Bilella; Martinic Valencia; Soberón Alvarez; Klier; Guzmán Hernández; Tapella, 2016), concebidas para estudos provenientes de países latinos e caribenhos, e inspiradas em outros referenciais existentes. Trabalhos clássicos como a Lista de Verificação de Scriven (2007) e as dimensões da avaliação recomendadas por Davidson (2005) foram também adotados para algumas das análises, dando margem a enriquecê-las.

Em 2020, a publicação de 15 estudos multidisciplinares foi totalmente realizada na modalidade digital de *e-book*. Esses estudos foram integrados a um projeto desenvolvido e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). As diversas possibilidades de análise foram mantidas e contribuíram para ampliar a compreensão dos estudos.

Em 2023, são nove os estudos publicados sob a forma de *e-book*. A análise de cada estudo avaliativo, como anteriormente, provocou os novos Mestres em Avaliação, o que conduziu ao crescimento profissional. A variedade de referenciais para análise de estudos ou dissertações e, conseqüentemente, para sua meta-avaliação, é um elemento proveitoso para quem precisa garantir a presença de indicadores de qualidade em suas produções.

Como já mencionado em textos anteriores, é relevante lembrar que a avaliação se transformou em componente fundamental e indispensável ao acompanhamento e julgamento de uma gama qualitativamente diferenciada e quantitativamente numerosa de objetos. Nomeá-los objetos de avaliação não lhes reduz a importância. Esta é uma denominação genérica que abrange uma diversidade notável de fenômenos, projetos, programas, processos, produtos, eventos, materiais, testes, instrumentos, procedimentos, lembrando apenas alguns tipos e categorias que coexistem nos vários contextos humanos, sociais e culturais. Como se observa, é a configuração de um verdadeiro mosaico avaliativo. Saber-lhe a qualidade, quão adequados ou afinados são os estudos e sua finalidade, o grau de atendimento fornecido a seus usuários, o nível de satisfação que proporcionam a quem os julga ou deles se utiliza, a coerência dos seus conteúdos para determinado propósito, constituem, sem dúvida, essência para a avaliação.

Como tão bem afirmou o filósofo da avaliação, Michael Scriven (1991), avaliar é julgar o mérito ou valor de algo. De fato, avaliar tem seu sentido chave na busca do mérito ou valor de um dado objeto. E esta tem sido uma preocupação presente nos estudos avaliativos aqui apresentados quanto a seus respectivos objetos.

Ao apresentar a Série 2023 de Estudos Avaliativos Multidisciplinares como um produto acadêmico profissional do Mestrado em Avaliação, espera-se continuar a oferecer, aos leitores interessados, publicações que tenham utilidade para outros estudos, demonstrem respeito às normas de executar apropriadamente um estudo avaliativo, revelem ter viabilidade e precisão no emprego de procedimentos metodológicos, e ainda conduzam os estudos com ética e respeito a todos os envolvidos, participantes e interessados nos estudos. Os estudos contemplam, assim, os atributos imprescindíveis a uma avaliação.

Ligia Gomes Elliot

REFERÊNCIAS

DAVIDSON, E. Jane. *Evaluation methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage, 2005.

RODRIGUEZ BILELLA, Pablo D.; MARTINIC VALENCIA, Sergio; SOBERÓN ALVAREZ, Luis; KLIER, Sarah Desirée; GUZMÁN HERNÁNDEZ, Ana Luisa; TAPPELLA, Esteban. *Diretrizes para avaliação para a América Latina e o Caribe*. Buenos Aires: Akian Grafica Editora S.A., 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/71575551-Diretrizes-para-avaliacao-deval-german-institute-fordevelopment-evaluation-para-a-america-latina-e-o-caribe.html>. Acesso em: 21 set. 2018.

SCRIVEN, Michael. *Evaluation checklists*. 2007. Disponível em: www.wmich.edu/evalctr/checklists. Acesso em: 21 set. 2018.

YARBROUGH, Donald L.; SHULHA, Lyn M.; HOPSON, Rodney K.; CARUTHERS, Flora A. *The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users*. 3rd. ed. Califórnia: Sage, 2011.

1

O ESTUDO

Este livro apresenta um estudo avaliativo que compôs uma dissertação do Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio. Aborda questões cruciais referentes à administração pública e ao desenvolvimento profissional dos servidores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), baseando-se na definição de avaliação proposta pelo Guia de Avaliação de Políticas Públicas da Casa Civil da Presidência da República (2018), que visa aprimorar os processos, resultados e gestão, promovendo o uso eficiente dos recursos públicos.

O estudo destaca a importância da avaliação de políticas públicas, que, uma vez formuladas, desdobram-se em ações como planos, programas e projetos. Quando essas políticas são aprovadas, a responsabilidade da administração pública federal, autárquica e fundacional inclui o monitoramento e avaliação direta de suas ações. Isso não é apenas uma obrigação social e ética, mas também, é essencial para a imagem das instituições públicas perante a população.

De acordo com o Guia de Avaliação de Políticas Públicas (2018), considerando a administração pública, a avaliação pode ser definida como um processo objetivo de exame e diagnóstico que tem como premissa verificar a eficiência dos recursos públicos e, quando necessário, identificar possibilidades de aperfeiçoamento da ação estatal, com vistas à melhoria dos processos, dos resultados e da gestão.

Para Souza (2006), políticas públicas, após formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas e, quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Penna-Firme (2010) corrobora esse pensamento, afirmando que os órgãos do governo possuem a obrigação social e ética de prestar contas à população a respeito de suas atividades. Assim, a transparência dos resultados relacionados à prestação de contas dos órgãos públicos se constitui em parâmetro essencial ao surgimento de credibilidade para as Instituições públicas.

Na mesma linha de pensamento, Ramos (2012) pondera que a avaliação é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle social sobre a efetividade da ação do Estado, considerando os órgãos sob sua órbita de responsabilidade.

A UNIRIO, por meio do seu Plano Anual de Desenvolvimento de Pessoas cumpre o prescrito na legislação federal vigente e, em consonância ao disposto em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, oferta e promove ações de capacitação e desenvolvimento dos componentes de seus quadros servidores, visando contribuir para o aprimoramento profissional de seus servidores técnico-administrativos em educação. Nesse ponto, destaca-se o Decreto nº 9.991/19 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e estabelece que, além de promover ações, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas elaborado pelos órgãos públicos deverá “monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos [...]”.

Dessa forma, se pode inferir que além de promover e ofertar ações de formação continuada a seus servidores, também é necessário que a UNIRIO estabeleça critérios com a finalidade de avaliar se as atividades que desenvolve, em função daquilo que planejou, está ocorrendo com a devida qualidade prevista. É primordial, também, que, como órgão integrante da administração pública federal, a Universidade avalie e monitore tais aspectos para verificar se os recursos públicos estão sendo empregados adequadamente e com a devida responsabilidade.

Ressalta-se que a UNIRIO utiliza recursos públicos para a execução das ações de formação continuada de seu corpo de servidores, implementando, entre outras atividades, cursos internos de capacitação aos servidores técnicos-administrativos em educação, de forma a aperfeiçoá-los na execução de suas atribuições e qualificá-los em

novas técnicas e métodos de trabalho. Contudo, é importante destacar que apenas a promoção de ações de desenvolvimento pode não garantir o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos.

De acordo com Abbad, Mourão, Meneses, Zerbibi e Borges-Andrade (2012), existem fatores externos que podem influenciar positivamente ou negativamente a transferência de aprendizagem ao ambiente de trabalho, havendo fortes evidências de que novas habilidades adquiridas em um treinamento podem deixar de ser transferidas para o trabalho por falta de suporte à transferência oferecido pela organização. Nesse sentido, Abbad e Sallorenzo (2001) afirmam que o treinamento isoladamente não é suficiente para garantir impacto positivo e duradouro no desempenho do treinamento do egresso, pois estratégias de gestão pós-treinamento devem ser adotadas visando tornar o ambiente de trabalho favorável à transferência das habilidades adquiridas.

Assim, o objetivo desta obra é o de apresentar um estudo avaliativo dos cursos internos de capacitação, oferecidos aos servidores técnico-administrativos em educação da UNIRIO, considerando as dimensões suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho. Além disso, o presente estudo oferece a oportunidade de contribuir, por meio de seus resultados, com a implementação de novos processos avaliativos na Universidade e, também, na elaboração de novos instrumentos de avaliação que possam ser utilizados para se aferir a qualidade de futuros treinamentos realizados em seu contexto.

É significativo indicar que, desde a implementação do Programa de Capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação na UNIRIO em 2016, não foi realizada qualquer avaliação dos resultados dos cursos internos e respectivo impacto no desenvolvimento profissional dos servidores técnico-administrativos em educação egressos das capacitações. Nem tampouco se sabe se

no contexto da UNIRIO as condições externas favorecem a transferência da aprendizagem dos servidores técnico-administrativos em educação ao ambiente de trabalho. Dessa forma, os resultados obtidos por meio da avaliação poderão fornecer subsídios aos gestores para tomadas de decisão relacionadas aos treinamentos oferecidos na Universidade, possibilitando a adoção de medidas que contribuam para aprimorar a aprendizagem na Instituição, visando o desenvolvimento contínuo de competências de seus servidores e conseqüentemente a prestação de melhores serviços à sociedade.

2

**A REFORMA ADMINISTRATIVA
NO BRASIL E A POLÍTICA
DE DESENVOLVIMENTO
DE PESSOAS NA
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

A proposta para uma Administração Pública gerencial no Brasil começou com a criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em 1995, construído para reorganizar as estruturas da Administração no país. A ênfase desse processo foi assentada na necessidade de se elevar o nível de qualidade e produtividade do serviço público, em bases modernas e racionais. Na ocasião, a reforma proposta foi pautada em novos conceitos de administração e eficiência, mais compatíveis com os avanços tecnológicos impostos pela sociedade contemporânea e em concordância com os novos paradigmas instituídos pelo avanço da jovem democracia brasileira (Brasil, 1995).

Sobre esse aspecto, a Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (1994, p. 3) defendia o pensamento de que:

A ruptura com estruturas centralizadas, hierárquicas formalizadas e piramidais e sistemas de controle 'tayloristas' são elementos de uma verdadeira revolução gerencial em curso, que impõe a incorporação de novos referenciais para as políticas relacionadas com a administração pública, virtualmente enterrando as burocracias tradicionais e abrindo caminho para uma nova e moderna burocracia de Estado.

Dessa forma, um dos objetivos traçados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi modernizar a administração burocrática, por meio de uma política de profissionalização do serviço público, ou seja, de uma política de carreiras, de concursos públicos anuais, de uma efetiva administração salarial e de programas de educação continuada permanentes no âmbito dos órgãos sob a órbita de responsabilidade da administração federal brasileira (Brasil, 1995).

Foi então promulgada a Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (Brasil, 1998), também conhecida como a Emenda da Reforma Administrativa que, norteada pelas diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, modificou significantes dispositivos

da Constituição Federal relacionados à Administração Pública e ao servidor público. O modelo burocrático de Estado foi substituído por um modelo gerencial, visando aumentar a efetividade dos serviços prestados à população por meio de uma Administração Pública com foco em resultados.

A Emenda Constitucional nº 19 acompanhou a tendência, já presente em contextos de outros países, de propor alterações formais nos princípios e normas que regulamentam a Administração Pública, visando modernizá-la. Por meio da referida Emenda foi incluído, no Art. 37 da Constituição (Brasil, 1988), o princípio da eficiência, o qual se uniu aos demais princípios já existentes: da legalidade, da impessoalidade e da publicidade.

Sobre o princípio da eficiência nos tratos da coisa pública, Bulos (1998, p. 37) o definiu como

'Voz' que adjetiva o princípio em análise, traduz ideia de presteza, rendimento funcional, responsabilidade no cumprimento de deveres impostos a todo e qualquer agente público. Seu objetivo é claro: a obtenção de resultados positivos no exercício dos serviços públicos, satisfazendo as necessidades básicas dos administrados.

Além disso, cabe acrescentar que a Emenda Constitucional nº 19 também promoveu a alteração do Art. 39 da Constituição Federal, passando a exigir que o Governo Federal, estados e Distrito Federal instituíssem e mantivessem escolas de governo para a formação e aperfeiçoamento de servidores públicos. Sobre esse aspecto, em seu § 2º, consta que:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Brasil, 1998).

Em linhas gerais, a alteração constitucional, realizada por meio da Emenda Constitucional nº 19, impactou na admissão de pessoal, na política remuneratória, na estabilidade, na descentralização de funções das entidades administrativas e, além disso, nas novas técnicas de gestão instituídas com o objetivo de melhorar a eficiência e o desempenho do servidor público (Bulos, 1998). Nesse sentido, Dantas (2018) acrescenta que as reformas também tiveram contribuição para o início de uma política estratégica de gestão de pessoas no setor público, principalmente devido a uma mudança da cultura burocrática, ligada à regra, para uma cultura baseada no desempenho profissional.

Considerando essa nova forma de gestão pública, baseada no pensamento de que para reformar o Estado se torna essencial ocupá-lo com pessoal adequadamente preparado, constatou-se a necessidade inequívoca de se instituir processos de qualificação nos órgãos públicos, no sentido de modernizar sua administração, torná-la ágil, eficiente e gerencial, com a apropriada profissionalização e desenvolvimento das competências de seus servidores (Bresser-Pereira, 2000).

No processo histórico de se tornar o setor público detentor de uma maior racionalidade administrativa, pode-se citar o Decreto nº 5.707/2006 (Brasil, 2006a), no qual a Presidência da República instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Sua finalidade principal foi a de regulamentar os processos de melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, considerando o desenvolvimento permanente do servidor público como fator fundamental para sua consecução.

Mais recentemente, essa normativa foi revogada e substituída pelo Decreto nº 9.991/2019 (Brasil, 2019) que atualizou as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, também

com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Em seu Art. 3º é estabelecido que cada órgão e entidade elaborará anualmente seu Plano de Desenvolvimento de Pessoas, com a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução de seus objetivos institucionais. Dentre os objetivos desse plano, pode-se destacar:

I - alinhar as ações de desenvolvimento e a estratégia do órgão ou da entidade; [...] IV - nortejar o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência; [...] VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores; VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional; [...] (Brasil, 2019).

Passou-se, então, a imperar no serviço público o pensamento de que as ações decorrentes do trabalho humano na esfera pública devem satisfazer as expectativas por serviços de excelência, com profissionais preparados para utilizar técnicas e procedimentos adequados, bem como apresentar uma conduta compatível com as expectativas dos clientes e usuários do serviço público (Moraes, 2011). Cabe observar que toda mudança organizacional é um assunto desafiador, não importando sua profundidade ou complexidade. Toda mudança de paradigma gera apreensão pelos atores de um determinado contexto em que ela ocorre. O que era dominante se torna ultrapassado e novos conhecimentos, métodos e tecnologias surgem e têm que ser entendidos e aplicados.

Desta forma, com o surgimento de novas abordagens organizacionais, tornou-se relevante que se preparasse os profissionais das organizações do Estado brasileiro para abandonarem o paradigma velho e se adaptarem ao novo. E, para que a mudança fosse exitosa, foi necessário que se desenvolvessem, no contexto dos órgãos públicos, novos procedimentos em relação à aprendizagem daquilo que era novo, trazido pela reforma do Estado.

3

**OS IMPACTOS
DA REFORMA NOS CONTEXTOS
DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS
DE ENSINO SUPERIOR**

Normalmente, os processos postos em prática na realização de mudanças em organizações da administração pública são empreendidos por meio da implementação de novos planos e programas. Foi exatamente isso que ocorreu na primeira década deste século no contexto das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, em função da reforma do Estado. A implementação de planos e programas passaram a configurar um novo conjunto de princípios, diretrizes e normas que regularam o desenvolvimento profissional dos servidores das IFES, preparando-os no processo de entendimento do novo paradigma.

Nesse contexto, foi promulgada Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005) que criou o Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação. No escopo dessa Lei foi contemplada a mesma ótica de qualificar os servidores públicos como indivíduos fundamentais nas estratégias para se atingir os resultados esperados, considerando os aspectos de excelência relacionados ao desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Desse modo, o Plano de Carreira dos Servidores foi resultado de uma ação estratégica do Governo Federal para a implementação de um novo olhar sobre a gestão de pessoas, auxiliando as IFES a se adequarem a um novo contexto institucional, marcado pela otimização dos processos organizacionais e vinculação das ações com as estratégias institucionais (Costa, 2010). Em suas diretrizes, o Plano de Carreira dos Servidores visa estimular a capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação, conforme encontra-se explícito em seu Art. 3º, que preceitua:

A gestão dos cargos do Plano de Carreira observará os seguintes princípios e diretrizes: VII – desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais; VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral [...] (Brasil, 2005).

Além disso, o Plano de Carreira dos Servidores instituiu a Progressão por Capacitação Profissional, na qual o servidor que obtém certificação em programa de capacitação ascende um nível na carreira e recebe aumento proporcional em seu vencimento básico, conforme é prescrito em seu Art. 10º:

O desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional.

§ 1º Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses, nos termos da tabela constante do Anexo III desta Lei (Brasil, 2005).

Além da criação de um plano de carreira próprio, para atender as especificidades das Instituições de Ensino Superior, o Governo Federal, em 2006, publicou o Decreto Federal nº 5.825/2006 (Brasil, 2006b) com a finalidade de estabelecer diretrizes específicas para elaboração dos planos de desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Como exigência do citado instrumento legal, o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação deveria contemplar um Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento destinado aos servidores técnico-administrativos de cada Instituição de Ensino Superior (Brasil, 2006b). Em seu Art. 7º, o Decreto estabeleceu que:

O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento terá por objetivo: I - contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; II - capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública;

e III - capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE (Brasil, 2006b).

Dantas (2018) assegura que o gerenciamento, controle e execução de processos são desenvolvidos por pessoas e independentemente de qual seja o tipo da organização, seu sucesso são delas dependentes, estando condicionado ao investimento feito àqueles que ali exercem suas funções, por meio de sua identificação, capacitação e desenvolvimento.

Dessa forma, observando a legislação vigente, entende-se que uma Instituição de Ensino Superior, como órgão integrante da Administração Pública Federal, deve promover, de forma estratégica, ao longo da vida funcional de seus servidores, ações de formação continuada visando o aprimoramento profissional do seu quadro técnico-administrativo, respeitando os princípios da economicidade e da eficiência.

4

**A UNIRIO E SEUS
CURSOS INTERNOS
DE CAPACITAÇÃO**

A UNIRIO é uma fundação de direito público, vinculada ao Ministério da Educação, integrante do Sistema Federal de Ensino Superior que tem como objetivo ministrar o ensino superior de graduação, pós-graduação e extensão, e executar atividades de pesquisa, de divulgação científica, tecnológica, cultural e artística, podendo, também, prestar serviços técnicos e hospitalares à comunidade e a instituições públicas e particulares (Brasil, 1979).

A UNIRIO, no intuito de cumprir sua missão tem como propósito:

Produzir e disseminar o conhecimento nos diversos campos do saber, contribuindo para o exercício pleno da cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva, preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo do trabalho e para a melhoria das condições de vida da sociedade (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013).

E no sentido de “ser reconhecida como referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, comprometida com as transformações da sociedade com a transparência organizacional”, a UNIRIO conta com um corpo docente de elevada qualificação, atendendo de forma plena as normas de qualidade exigidas pela legislação pertinente e órgãos regulatórios (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013).

Para dar suporte a sua atividade-fim e ofertar à sociedade um serviço de elevada qualidade, a UNIRIO, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, estabelece como objetivo estratégico fomentar a política de qualificação e capacitação de servidores técnico-administrativos, consolidando e promovendo planos de capacitação, uma vez que:

São essenciais ao servidor técnico-administrativo o comprometimento e a proatividade diante dos processos de trabalho sob sua responsabilidade, de forma integrada e alinhada aos objetivos institucionais, de modo a alcançar uma atuação mais efetiva que vá ao encontro do interesse

coletivo e que tenha como foco o desenvolvimento de ações em benefício da sociedade (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2019, p. 116).

Nesse sentido, a UNIRIO, por meio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, oferece ao seus servidores técnico-administrativos cursos internos de capacitação, principal foco de investigação do presente estudo. Os cursos internos de capacitação fazem parte de uma das ações de desenvolvimento previstas no Programa de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação, o qual estabelece as diretrizes gerais para a execução das ações de formação continuadas dos servidores técnico-administrativos da Universidade (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016).

Nessa perspectiva, os cursos internos de capacitação podem ser definidos como:

Ações de capacitação realizadas dentro dos *campi* da UNIRIO, coordenadas pelo Setor de Formação Permanente (SFP), utilizando instrutores do quadro de pessoal da própria Instituição, dotados de conhecimentos teóricos e técnicos sobre determinado assunto [...] (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016, p. 14).

Como ações de desenvolvimento integrantes do Programa de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016), os cursos internos contribuem para a promoção da educação permanente e continuada do servidor técnico-administrativo em educação da UNIRIO, favorecendo o seu aperfeiçoamento como profissional, contribuindo conseqüentemente para o desenvolvimento da Instituição.

Para definir quais cursos internos serão oferecidos durante o ano, é realizado o Levantamento de Necessidades de Desenvolvimento, um trabalho de pesquisa que se inicia com a coleta de informações e se completa com a análise das informações obtidas,

visando identificar e diagnosticar as necessidades de treinamento, capacitação e qualificação dos colaboradores (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016, p. 10).

Com o levantamento de necessidades é possível realizar uma investigação prévia de necessidades de treinamento, consistindo em uma etapa de diagnóstico onde é analisado o que deve ser treinado, para quem e para que o treinamento servirá, tornando mais claros os possíveis caminhos de capacitação nos quais a organização deva investir (Oliveira-Castro; Borges-Andrade, 1996). Nesse aspecto, cabe destacar que, anualmente, os gestores das unidades recebem um formulário eletrônico no qual devem identificar as ações de capacitação necessárias para a melhoria do desempenho das atividades exercidas no setor. O preenchimento do formulário deve ser realizado pelos gestores em conjunto com os servidores da equipe, tornando assim, servidores e gestores corresponsáveis por todo o processo.

Após o levantamento, os dados coletados são então analisados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e, em seguida, elaborase o Plano Anual de Desenvolvimento de Pessoas que abrange um catálogo de todos os cursos internos que serão oferecidos ao longo do ano. Uma vez identificadas as necessidades de treinamento dos servidores técnico-administrativos e definidos quais cursos de capacitação deverão ser oferecidos, inicia-se a seleção de instrutores por meio de edital público. Com o propósito de valorizar os profissionais da UNIRIO, estimulando-os a serem multiplicadores de suas habilidades e conhecimentos, são recrutados servidores docentes e técnico-administrativos, do próprio quadro de pessoal da UNIRIO, com conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem como instrutores dos cursos internos de capacitação a serem oferecidos.

Os servidores selecionados são convocados para ministrarem os cursos internos de acordo com o planejamento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e recebem como contrapartida ao trabalho realizado, a Gratificação de Encargos de Curso e Concurso com valor

proporcional à carga horária do curso ministrado. Passada a fase de planejamento, inicia-se a fase da execução, onde é implementado efetivamente o que foi programado, ou seja, o treinamento propriamente dito.

O Quadro 1 apresenta os cursos internos oferecidos na UNIRIO, considerando o período entre os anos de 2016 a 2019, assim como o número de servidores egressos de cada um deles.

Quadro 1 – Cursos internos e número de servidores egressos

Ano	Curso	Nº de servidores egressos
2016	Acesso e Preservação de Documentos Eletrônicos	8
	Análise e Melhoria de Processos	5
	Fundamentos em Metodologias Participativas	10
	Gestão de Processos	10
	Gestão e Classificação de Documentos	19
	Metodologias Participativas para gestores	3
	Redação Oficial e concordâncias	11
	Reforma Ortográfica	7
2017	Acesso e Preservação de Documentos	11
	Análise e Melhoria de Processos	7
	Ética da Administração pública	5
	Gestão e Classificação de Documentos	4
	Lei 8112	17
	Libras	4
	Orçamento Público	9
	Redação Oficial	3
	Rotina Administrativas para servidores	8
	Sistema Integrado para o ensino (SIE)	11

Ano	Curso	Nº de servidores egressos
2018	Acesso e Preservação de Documentos Eletrônicos	21
	Análise e Melhoria de Processos	9
	Estatística Básica Aplicada	12
	Ética	3
	Gestão de Pessoas e comportamentos organizacionais	11
	Gestão e Classificação de Documentos	6
	Libras	7
	Lei 8112	21
	Redação Oficial	17
	Redação Oficial e a escrita na esfera administrativa	12
	Segurança da Informação e Boas prática	18
2019	Análise e Melhorias de Processos	18
	Edição de textos e planilhas eletrônicas	12
	Educação Financeira	10
	Estatística	10
	Gestão de Indicadores	21
	Gestão e Classificação de Documentos	4
	Lei 8112	11
	Metodologias Participativas	8
	Orçamento Público	13
	Primeiro Socorros	7
	Redação Oficial e a escrita na esfera administrativa	6
Total		409

Fonte: Tavares (2020).

Observando-se o Quadro 1, vê-se que desde a criação do Programa de Capacitação em 2016, foram oferecidos 40 cursos internos que capacitaram um total de 409 servidores técnico-administrativos em educação. Como citado anteriormente, os cursos foram definidos com base no levantamento de necessidades de desenvolvimento realizado junto aos gestores e servidores das equipes.

Cabe se destacar que o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em educação é dividido em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E. Cada nível corresponde a um grau de escolaridade mínimo exigido para o exercício do cargo: as classes A, B e C exigem apenas o nível fundamental; a classe D, o nível médio e a classe E, o nível superior. Os cursos realizados possuem diferentes níveis de complexidades e os servidores buscam por aqueles que possam contribuir para a melhoria do seu desempenho profissional, conforme o cargo que ocupam e as atividades que exercem.

OS CURSOS INTERNOS DE CAPACITAÇÃO COMO AÇÕES DE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

As ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) para o trabalho são estratégias intencionalmente planejadas pelas organizações para facilitar a socialização do conhecimento tácito e explícito, e desenvolver competências individuais alinhadas às estratégias organizacionais (Castro, 2018). Para Vargas (1996), programas de treinamento e desenvolvimento permitem a aquisição de conhecimentos capazes de provocar a curto ou longo prazo, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo, por meio da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades.

Desse modo, os processos de TD&E podem ser classificados como:

Ações organizacionais que utilizam da tecnologia instrucional na promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) para suprir lacunas de desempenho no trabalho e preparar os colaboradores para novas funções (Meneses; Zerbini; Abbad, 2011, p 16).

Destaca-se que as ações de treinamento, desenvolvimento e educação seguem uma abordagem sistêmica composta dos seguintes elementos: identificação de necessidades, planejamento e execução, e avaliação (Figura 1), sendo que esses mantêm entre si trocas constantes de informações e resultados (Zerbini, 2008).

Figura 1 - Sistema de treinamento, desenvolvimento e educação



Fonte: Borges-Andrade (2006).

Na avaliação de necessidades são apontadas as competências necessárias que uma organização precisa desenvolver para alcançar seus objetivos, além das competências, habilidades e atitudes que um indivíduo deve apresentar para desempenhar satisfatoriamente sua função. No elemento planejamento e execução,

a ação educacional é planejada e executada a partir da definição dos objetivos instrucionais, definição do conteúdo, da sequência do ensino e da escolha dos meios e estratégias instrucionais mais adequados para se alcançar os objetivos descritos. Já a avaliação do treinamento fornece informações sobre as lacunas no desempenho dos indivíduos e dos instrutores, identifica falhas no planejamento de procedimentos instrucionais, indica se o treinamento foi positivo para os indivíduos e organizações em termos de aplicabilidade e utilidade, informa o quanto as habilidades aprendidas estão sendo aplicadas no trabalho e quais aspectos facilitam ou dificultam este processo (Borges-Andrade, 1996).

Fazendo uma análise minuciosa do conceito treinamento, desenvolvimento e educação, Meneses (2011) afirma que o T de treinamento é uma ação direcionada para as atividades que são atualmente desempenhadas. Os programas de treinamento, de acordo com Brito (2008), têm como objetivo maior tornar as organizações mais eficazes e conseqüentemente desenvolver as habilidades organizacionais e individuais.

Quanto às suas principais propriedades, o treinamento de pessoas pode ser caracterizado da seguinte forma:

Pelo esforço dispendido pelas organizações para proporcionar oportunidades de aprendizagem aos seus integrantes. Entre os propósitos mais tradicionais do treinamento estão aqueles relacionados à identificação e à superação de deficiências no desempenho de empregados, à preparação de empregados para novas funções e ao retreinamento para adaptação da mão-de-obra à introdução de novas tecnologias no trabalho (Borges-Andrade; Abbad, 1996, p. 112).

Assim sendo, o treinamento pode ser definido como uma ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas, inseridas no sistema organizacional, calcada em conhecimentos advindos de diversas áreas, com finalidade de

promover a melhoria de desempenho, capacitar para o uso de novas tecnologias e preparar para novas funções (Pilati, 2005).

Para Nadler (1984 *apud* Borges-Andrade; 1996), o D de desenvolvimento é mais abrangente, referindo-se às ações organizacionais que estimulam o crescimento pessoal de seus integrantes. Enquanto no Treinamento, a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes é feita de forma mais sistemática, utilizando-se uma tecnologia instrucional, no Desenvolvimento essa aquisição estaria mais baseada na autogestão da aprendizagem (Borges-Andrade, 2002). Já em relação ao E de educação, na concepção de Meneses (2011), há correspondência com as atividades que serão desempenhadas em um futuro breve. A educação, no âmbito organizacional, “se refere a “programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados” (Vargas; Abbad, 2006, p. 145).

RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE TREINAMENTOS

A avaliação de treinamentos está dentro do paradigma sistêmico, em que a avaliação faz parte de um sistema maior denominado Treinamento (Carvalho, 2006). “O subsistema de avaliação de TD&E é o principal responsável pelo provimento de informações, retroalimentação e aperfeiçoamento constante do mencionado sistema” (Borges-Andrade, 2002, p. 32). Nesse aspecto, há uma crescente preocupação entre os estudiosos e os profissionais acerca da avaliação de treinamento, principalmente devido ao aumento do volume de investimentos em treinamento pelas organizações e à necessidade de mensuração de sua eficácia, tanto no nível individual quanto no organizacional (Freitas, 2004).

Essa prudência se deve ao grande interesse que profissionais e pesquisadores têm em compreender de que modo o treinamento produz mudanças no comportamento subsequente do treinado, quando esse está em sua atividade laboral diária (Pilati, 2005).

As organizações têm questionado a eficácia das ações de treinamento, buscando avaliar o retorno de seus investimentos nessa área e os pesquisadores concordam que a avaliação é um importante componente do sistema de treinamento (Lacerda, 2003). Assim, a crescente demanda por avaliação nas organizações pode ser explicada não somente pelos altos investimentos em treinamento, mas também pelo fato da descoberta dos valores estratégicos do conhecimento e do esforço na contínua qualificação de pessoal (Borges-Andrade, 2002).

A avaliação de treinamento pode ser conceituada como um conjunto de atividades, princípios, prescrições teóricas e metodológicas que visa produzir informações válidas e sistemáticas sobre a eficácia de sistemas instrucionais (Abbad, 1999). No que concerne à avaliação de ações de treinamento, desenvolvimento e educação, há sempre o envolvimento de algum tipo de coleta de dados, sendo úteis para emitir juízo de valor a respeito dessas ações ou mensurar seu impacto (Borges-Andrade Abbad; Mourão, 2006). O objeto desse tipo de avaliação pode ser uma atividade isolada ou um conjunto de atividades e suas ações podem gerar tantos resultados imediatos quanto a longo prazo (Abbad, 2012).

De acordo com Freitas (2004), a avaliação de treinamento permite colher informações sistemáticas sobre todo o processo atribuindo valor ao treinamento, com o julgamento do grau em que ele contribuiu para o desempenho dos indivíduos, grupos e organização. Nesse contexto, Castro (2018) afirma que esse tipo de avaliação é o processo de validação dos efeitos planejados, frente aos resultados alcançados no desempenho dos trabalhadores na organização. Além disso, ela pode contribuir com a identificação de

necessidades de aperfeiçoamento nos programas e verificar as contribuições desses programas em termos de seus efeitos em níveis distintos (Freitas, 2004).

Assim sendo, a avaliação pode ser considerada elemento constitutivo da cadeia de ações do treinamento, agindo no sentido de oferecer informações para seu processo de melhoria (Scorsolini-Comin, 2011). Segundo Borges-Andrade (2006) o maior erro que uma organização pode cometer é não realizar uma avaliação de treinamento, sendo uma falta de responsabilidade social e de compromisso com os participantes, com o trabalho e com a própria organização. Pois, a mensuração de resultados dos programas de treinamento decorre da preocupação sobre a aplicabilidade na atividade profissional do que é aprendido em cursos de educação executiva (Scorsolini-Comin, 2011).

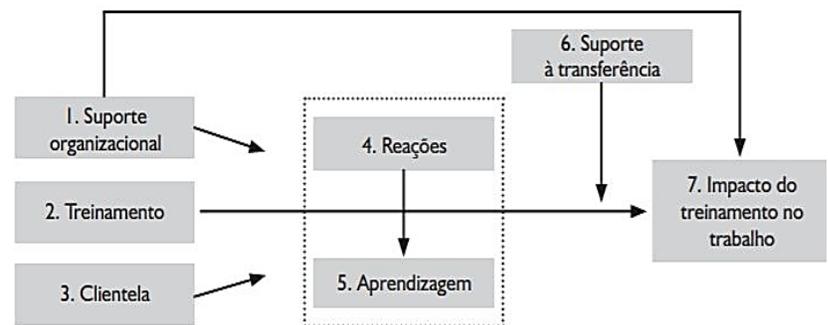
Para Pilati e Abbad (2005) o mais interessante nas pesquisas da área de treinamento, desenvolvimento e educação é examinar o efeito do treinamento em longo prazo sobre os níveis de desempenho, identificar fatores restritivos e facilitadores do uso daquelas habilidades, capacidades e atitudes e as condições necessárias para que tais níveis melhorem. A partir da avaliação de treinamento se torna possível averiguar “se os programas de TD&E estão sendo efetivos, quais aspectos restringem ou facilitam o desempenho dos treinandos e o quanto essas ações são válidas para o retorno financeiro da organização” (Balarin, 2014, p. 344).

Para realizar a avaliação de um treinamento, recorre-se a métodos e modelos específicos. Alguns desses modelos possuem destaque na literatura sobre o tema, são eles: o modelo proposto por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978); o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) de Borges-Andrade (1982) e o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) de Abbad (1999). Observa-se que os modelos de avaliação foram evoluindo ao longo dos anos permitindo, dessa forma,

que se adaptassem às novas realidades e conjunturas das organizações. Dentre esses, destaca-se o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), considerado o menos genérico e o mais específico dentre os demais e, que além disso, foi fundamental para a criação e validação de instrumentos de avaliação de treinamentos.

O modelo IMPACT é composto de sete componentes: suporte organizacional; características do treinamento; características da clientela; reação; aprendizagem; suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT



Fonte: Abbad (1999).

Para alcançar o objetivo do presente estudo avaliativo, serão utilizados dois dos setes componentes integrantes do Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT): o suporte à transferência e o impacto do treinamento no trabalho.

COMPONENTE SUPORTE À TRANSFERÊNCIA

De acordo com Tamayo (2006), entende-se por Suporte à Transferência os fatores que podem interferir positiva ou negativamente na aplicação dos novos conhecimentos adquiridos, que compreendem desde a disponibilidade de equipamentos, o suporte material, até os aspectos de suporte da chefia e dos colegas do egresso do treinamento, o suporte psicossocial (fatores situacionais de apoio e consequências associadas ao uso das novas habilidades). Em suma, é o apoio recebido pelo egresso do treinamento para aplicar no trabalho as habilidades adquiridas.

A escolha do suporte à transferência, como uma das dimensões a ser utilizada para a realização do presente estudo, se justifica pelo fato de que alguns autores, que têm se aprofundado em estudos por possíveis variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho, apontam que o suporte à transferência, sobretudo o suporte psicossocial, é necessário para que se conheça o impacto do treinamento no trabalho, ou seja, o parâmetro suporte à transferência é preditor do impacto de treinamento (Sallorenzo, 2000; Tamayo; Abbad, 2006).

No estudo de Silva (2006), o suporte psicossocial à transferência confirmou-se como o mais forte preditor de impacto de treinamento no trabalho. Para Abbad (1999) o suporte à transferência de treinamento é um componente crítico no estudo das variáveis que afetam a eficácia de programas instrucionais. Após investigação das relações entre as variáveis relativas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, às reações ao treinamento e ao impacto do treinamento no trabalho, concluiu-se que as variáveis relacionadas ao apoio psicossocial à transferência explicaram mais do que 50% do impacto do treinamento no trabalho (Silva, 2006).

Destaca-se que o suporte à transferência do treinamento traz a opinião dos participantes, ou consumidores como no caso deste estudo, a respeito do nível de apoio psicossocial e material fornecido pela UNIRIO ao uso eficaz das novas habilidades adquiridas nos cursos internos de capacitação.

COMPONENTE IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO

O componente impacto do treinamento no trabalho diz respeito ao efeito de longo prazo exercido pelo treinamento nos níveis de desempenho, motivação e atitudes do participante. Avaliar o impacto do treinamento no trabalho se torna relevante, pois segundo Pilati (2006), ele é o principal indicador da efetividade de ações de treinamento no nível individual, além de ser também um indicador de mudança do comportamento no cargo. É por meio da avaliação de impacto do treinamento que é possível verificar se os cursos estão influenciando o desempenho, motivação e atitudes dos participantes.

Reafirmando esse entendimento, Pantoja (2001) reconhece que na avaliação de impacto do treinamento o foco recai nos efeitos do treinamento sobre o desempenho apresentado pelo treinado após seu retorno às rotinas de trabalho. Além disso, busca-se avaliar em que medida os conhecimentos e habilidades adquiridos no treinamento são mobilizados, integrados e aplicados pelo treinado no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Em relação à abrangência, a avaliação de impacto do treinamento pode ser implementada de duas formas: em profundidade e em amplitude. A primeira delas, a avaliação de impacto em profundidade, mensura o efeito do treinamento em tarefas estritamente relacionadas aos conteúdos específicos ensinados nos cursos (Abbad, 2003),

mensurando os efeitos diretos e específicos de eventos instrucionais no desempenho do egresso, utilizando indicadores extraídos dos objetivos do treinamento realizado.

Já a avaliação de impacto medida em amplitude, segundo conceito de Abbad (2003), é utilizada para medir os efeitos gerais do evento instrucional sobre o desempenho de tarefas relacionadas diretamente ou não ao conteúdo aprendido no curso. O impacto em amplitude busca investigar efeitos positivos mais gerais sobre o desempenho do egresso, mas que não são extraídos diretamente dos objetivos de ensino (Zerbini; Abbad, 2010). Nesse tipo de avaliação é utilizado o conceito de *unrelated transfer*, pois nela são verificados os efeitos positivos do treinamento não relacionados diretamente com o conteúdo programático do curso. Diferente da avaliação em profundidade, a avaliação medida em amplitude utiliza instrumentos genéricos que podem ser aplicados a diversos treinamentos ou programas (Vitoria, 2014).

Inferese, dessa forma, levando em consideração os conceitos apresentados sobre as dimensões das avaliações de impacto do treinamento no trabalho e as características do objeto avaliativo, que no presente estudo será realizada uma avaliação de impacto medida em amplitude.



5

A METODOLOGIA

Todo estudo avaliativo posto em prática, considerando os campos social e humano, se reveste de grande complexidade, principalmente observando-se seus pressupostos teóricos e a grande subjetividade, sempre presente em seus contextos. Desse modo, deve-se levar em conta a importância da existência de uma concreta conexão entre o objeto de estudo, o significado com que ele foi construído, além dos pressupostos que são utilizados para orientar a opção metodológica eleita para norteá-lo. Porém, considera-se relevante ter em mente que as opções que a metodologia avaliativa oferece não são limitadas somente às relações de causa e efeito dos aspectos até aqui citados (Orlando Filho, 2015).

Logo, a escolha e adoção do caminho metodológico a ser seguido em um estudo desta natureza representa uma questão fundamental na implementação dos processos que nortearão sua realização. Nesse sentido, aspectos como: as fontes utilizadas para a coleta de dados bibliográficos e documentais, as questões que o estudo se propõe a responder; a abordagem eleita - que visa tratar a realidade estudada em relação às diferentes concepções possíveis de se observar essa realidade -; o estabelecimento dos critérios a serem seguidos; além da apresentação dos instrumentos de coleta de dados a serem utilizados, representam parâmetros basilares nos processos implementados em sua construção. Esses pontos possuem grande importância na definição da metodologia adotada no estudo e, assim, encontram-se contemplados neste capítulo.

ABORDAGEM AVALIATIVA

A escolha da abordagem avaliativa deve se pautar na opção que melhor se ajusta à complexidade de muitos contextos em que as avaliações se desenvolvem e, sempre que considerado necessário, é aconselhável optar pela articulação e integração de uma

ou mais abordagens (Fernandes, 2013). Deve, também, estar intimamente conectada aos objetivos da avaliação, sendo necessário que se tenha em mente que ela precisa servir aos fins do processo avaliativo e estar alinhada às necessidades de seus *stakeholders*. Assim, é necessário que se identifique o que é útil para a consecução do estudo a partir do objetivo específico da avaliação (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 103) complementam esse pensamento, afirmando que: “Toda abordagem proposta vem com seus pressupostos intrínsecos a respeito da avaliação – o que ela é e como deve ser feita. Todas elas enfatizam aspectos diferentes da avaliação, dependendo das prioridades e preferências de seu(s) autor(es).”

Uma vez que o objetivo deste estudo é avaliar os cursos internos de capacitação, em relação às dimensões suporte à transferência e impacto do treinamento, sob a ótica dos servidores egressos, considerou-se apropriado eleger a abordagem centrada nos consumidores para nortear o estudo. Em relação a essa abordagem, a literatura aponta que ela é amplamente utilizada para avaliar atividades e serviços educacionais, sendo suas principais características a objetividade e a independência (Stufflebeam, 2001; Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004).

Esse tipo de abordagem também permite obter informações que auxiliam em tomadas de decisões a respeito do consumo de produtos, processos e serviços oferecidos, considerando a opinião de seus consumidores; e, além disso, possibilita que os fornecedores estabeleçam critérios mais apropriados quando ofertam produtos, processos e serviços de forma a melhor atender à demanda de seus consumidores (Chianca; Marino; Schiesari, 2001).

Observa-se que, com a finalidade de ofertar à sociedade serviços educacionais de qualidade, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) possuem um leque de atividades que consta, entre outros aspectos de:

Pacotes de currículo, *workshops*, mídia voltada para educação, oportunidade de treinamentos no local de trabalho, formas ou procedimentos de avaliação da equipe, novas tecnologias, programas e equipamentos de computador, estoques e materiais educativos e até serviços prestados a órgãos públicos (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 165).

Essas atividades, via de regra, são desenvolvidas pelos servidores integrantes do quadro técnico-administrativo das Universidades. No contexto brasileiro, no sentido de manter esses serviços com o nível de qualidade desejado, as IFES implementam cursos internos de capacitação, por meio dos quais procuram aprimorar as competências de seu corpo de servidores.

Contextualizando especificamente a UNIRIO, como já citado anteriormente, é implementado pela Universidade um programa de capacitação cujos integrantes são os seus servidores técnico-administrativos em educação. Considerando esse programa como um serviço e os servidores que o realizam como seus consumidores, a abordagem centrada no consumidor é a que predominantemente se adequa a este estudo avaliativo. Assim sendo, a finalidade da utilização dessa abordagem é a de aferir, considerando o olhar crítico do corpo de servidores técnicos-administrativos da Universidade que realizaram os cursos que compõem o citado programa, seus pontos fortes e aqueles que necessitam melhorar, considerando os critérios estabelecidos neste estudo.

QUESTÕES AVALIATIVAS

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 341), “as avaliações são realizadas para responder perguntas e aplicar critérios de julgamento de alguma coisa”. Daí a importância em se elaborar as questões avaliativas, pois “elas dão direção e base da

sustentação da avaliação”. Essas questões têm a função de articular o foco da avaliação, pois, “sem elas o estudo avaliativo não teria foco e os responsáveis por sua implementação teriam considerável dificuldade em explicar o que vai ser examinado, como e por quê” (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 341).

As questões avaliativas devem guiar e apoiar a avaliação, fato que não constitui uma tarefa simples, pois a omissão de questões importantes, ou o uso de questões não adequadas, pode trazer consequências desastrosas para os resultados de uma avaliação (Silva, 2012). Corroborando esse pensamento, Chianca, Marino e Schiesari (2001, p. 34) sustentam que:

A elaboração de perguntas é um momento-chave do processo que requer uma reflexão profunda e cuidadosa do grupo envolvido com a avaliação. Se perguntas triviais são incluídas na avaliação, corre-se o risco de ter um retorno pequeno ou mesmo nenhum retorno do investimento feito na avaliação.

A questão avaliativa precisa e deve ser formulada utilizando como base alguns critérios norteadores, dentre os quais destacam-se: (a) o grau de importância da pergunta para os interessados; (b) a possibilidade de reduzir dúvidas existentes ou produzir informações novas; (c) a oportunidade de produzir informações relevantes que podem influenciar decisões sobre o programa; (d) foco em aspectos críticos do programa; (e) influência no alcance e objetivos da avaliação; (f) viabilidade de tempo, recursos financeiros, humanos e metodológicos disponíveis (Chianca; Marino; Schiesari, 2001).

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é avaliar o impacto dos cursos internos de capacitação no trabalho dos servidores técnico-administrativos da UNIRIO considerando as dimensões suporte à transferência do treinamento e impacto do treinamento no trabalho, pretende-se responder às seguintes questões avaliativas:

1. Em que medida, a UNIRIO oferece aos servidores técnico-administrativos em educação, suporte para a transferência, no trabalho, de habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação?
2. Em que medida, na percepção dos servidores técnico-administrativos em educação, as habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação, apresentam impacto no trabalho?

OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA NORTEAR O ESTUDO

Uma vez definidas as questões avaliativas, torna-se fundamental a definição dos critérios da avaliação. Toda avaliação precisa se basear em padrões e critérios previamente definidos que serão usados como referência para a emissão de juízo de valor. Sobre esse aspecto, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 341) indicam que os padrões estipulados na avaliação “designam o nível que o desempenho do programa deve atingir em relação a esses critérios para ser considerado um sucesso. O projeto de avaliação não está completo sem a especificação desses padrões”. Os autores ainda afirmam que sem o estabelecimento de critérios, o avaliador não terá condições de julgar o objeto em si.

Para a construção dos critérios do estudo avaliativo foi desenvolvido o quadro de categorias e indicadores pertencentes a duas dimensões: Suporte à Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no trabalho, conforme apresentado no Quadro 2. O Quadro foi adaptado de Abbad (1999), tendo suporte na metodologia utilizada em seu estudo que construiu o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT).

Quadro 2 - Dimensões, Categorias e Indicadores do Estudo Avaliativo

Dimensões	Categorias	Indicadores
Suporte à Transferência de Treinamento	Suporte psicossocial relacionado a fatores situacionais de apoio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio da chefia (gerencial) e da equipe de trabalho (social). ▪ Apoio da Instituição (organizacional).
	Suporte psicossocial relacionado a consequências associadas ao uso das novas habilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocorrência de reações favoráveis de colegas, pares ou superiores na tentativa do servidor de aplicar no trabalho as habilidades que aprendeu.
	Suporte material	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade dos recursos.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidade dos recursos. ▪ Adequação do ambiente físico.
Impacto do treinamento no trabalho	Impacto funcional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhora do desempenho no trabalho (diminuição do número de erros, aumento da qualidade e velocidade do trabalho).
	Impacto comportamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumento da motivação para o desempenho das atividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitude favorável à modificação da forma de se realizar o trabalho (receptividade às mudanças da lógica de trabalho). 		

Fonte: Tavares (2020) adaptado de Abbad (1999).

Considerando que o presente estudo pretende avaliar os cursos internos de capacitação, considerando as dimensões suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho, optou-se por usar duas das sete dimensões que compõe o modelo de avaliação IMPACT, assim como seus respectivos instrumentos de coleta de dados.

6

**O PROCESSO
DE COLETA DE DADOS**

Seguindo o que recomenda Fonseca (2002), o processo de coleta de dados deste estudo teve seu início por meio de análises em bibliografias, realizadas a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, trabalhos acadêmico-científicos e páginas da *web*. Na coleta de dados em instrumentos legais, recorreu-se a fontes relacionadas a documentos oficiais, em sua maioria publicados na Internet. Para a coleta de dados no campo, foram utilizados dois procedimentos: a aplicação de um questionário e a realização de um grupo focal.

O QUESTIONÁRIO

O primeiro instrumento, o questionário, foi constituído por três partes: a primeira compreende uma seção com cinco questões fechadas e uma aberta para averiguar o perfil dos respondentes; a segunda parte é composta pela Escala de Suporte a Transferência de Treinamento (21 afirmativas); e, a terceira e última parte é constituída pela Escala de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho Medida em Amplitude (12 afirmativas).

As escalas utilizadas pertencem a dois componentes (variáveis) do Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) elaborado por Abbad (1999). A escolha dos instrumentos já construídos e validados se justifica pela credibilidade e confiabilidade do mesmo após inúmeras aplicações em estudos nacionais, sobretudo em órgãos públicos. Segundo Elliot (2018, p. 8), "o uso de instrumentos validados certamente concorre para aumentar a credibilidade dos dados por eles coletados, ao mesmo tempo em que os qualificam para novas utilizações."

A Escala de Suporte à Transferência de Treinamento construída por Abbad (1999) teve como base a literatura e estudos sobre o tema e é composta por itens que investigam o quanto, na opinião

dos egressos, algumas condições ambientais necessárias à transferência positiva de treinamento estão presentes no ambiente pós-treinamento (Abbad; Sallorenzo, 2001).

A escala é dividida em três categorias: suporte psicossocial relacionado a fatores situacionais de apoio; suporte psicossocial relacionado às consequências associadas ao uso de novas habilidades; e, suporte material. Em relação ao suporte psicossocial, os fatores situacionais de apoio referem-se ao apoio gerencial, social ou organizacional à transferência do treinamento e as consequências associadas ao uso de novas habilidades, referem-se à opinião do treinado sobre a ocorrência de reações de colegas, pares ou superiores à transferência do treinamento. A categoria suporte material, refere-se à qualidade, suficiência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, bem como à adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência do treinamento (Abbad; Sallorenzo, 2001).

A Escala de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho Medida em Amplitude, elaborada por Abbad (1999) foi construída com base na revisão de literatura sobre o conceito de impacto do treinamento no trabalho, tendo sido utilizada em outros estudos sobre o tema e em elementos teóricos utilizados em modelos clássicos de avaliação de treinamento (Pilati, 2005). Os itens cobrem exatamente os indicadores do conceito de impacto do treinamento no trabalho, conforme relata Pilati (2005, p. 46):

Esse instrumento possui indicadores de melhora do desempenho no trabalho (i.e., diminuição do número de erros, aumento da qualidade e velocidade do trabalho), motivação para realização das atividades ocupacionais (i.e., aumento da motivação) e atitude favorável à modificação da forma de se realizar o trabalho (i.e., receptividade às mudanças da lógica de trabalho).

Ambas as escalas são do tipo *Likert* de frequência de cinco pontos. A Escala de Suporte à Transferência de Treinamento varia de sempre (SE) para nunca (NU) e a Escala de Avaliação de Impacto do

Treinamento no Trabalho Medida em Amplitude varia de concordo totalmente (CT) para discordo totalmente (DT).

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO

Abbad (1999) realizou a validação semântica dos instrumentos para testar a clareza e compreensibilidade dos itens e os submeteu a uma análise psicométrica. Anos mais tarde, a Escala de Suporte à Transferência de Treinamento foi submetida à validação semântica e estatística (Abbad; Saalorenzo, 2001) e a Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho foi submetida a uma análise fatorial confirmatória por Pilati e Abbad (2005). Concluiu-se que o comportamento dos índices de adequação foi extremamente similar, encorajando a continuação do uso dos instrumentos.

Segundo Marins (2006, p. 19) “nem todo instrumento de medida que apresenta confiabilidade possui validade; mas todo aquele que tem validade é visto como confiável [...]”. No entanto, considerando que as escalas originais tiveram seus teores mantidos, sem que fossem alterados os significados de seus conteúdos, decidiu-se não haver a necessidade, ou obrigatoriedade, da realização de uma nova validação técnica. Ou seja, neste estudo foram utilizados instrumentos já construídos e validados, porém, foram realizadas algumas adaptações para que os mesmos se adequasse à realidade da Instituição na qual o objeto de estudo é contextualizado. Nas afirmativas de ambas as escalas, foram realizadas alterações das seguintes palavras: o termo treinamento foi substituído por curso(s) interno(s) de capacitação; o termo chefe foi substituído por chefia imediata e o termo organização foi substituído por Instituição. Portanto, todas as alterações foram apenas de nomenclatura e, em nenhum caso, de significado da palavra.

Na Escala de Suporte à Transferência de Treinamento, foi alterada a redação de quatro afirmativas visando uniformizá-las em um sentido positivo, ou seja, todas foram transformadas de reações desfavoráveis para reações favoráveis na tentativa do servidor de aplicar no trabalho as habilidades que aprendeu no treinamento. Neste ponto, procurou-se seguir o pensamento formulado por Richardson (1999) ao asseverar que na construção de um questionário deve-se evitar formular questões negativas, pois podem conduzir os respondentes a emitirem juízo de valor diferente do que realmente desejam.

As alterações redacionais são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Adaptação das afirmativas da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento

Afirmativa original	Afirmativa Adaptada
2. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento	2. Posso o tempo necessário para aplicar no trabalho o que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação
4. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento	4. Os prazos de entrega de trabalhos são suficientes para aplicar as habilidades que eu aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.
12. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.	12. Aqui, minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação são sempre bem recebidas.
13. Minha organização ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.	13. A UNIRIO ressalta mais os aspectos positivos do que os negativos (ex.: lentidão, dúvidas) em relação ao uso das novas habilidades.

Fonte: Tavares (2020).

Além disso, também na Escala de Suporte à Transferência, optou-se por excluir a afirmativa. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no treinamento por considerar a possibilidade de haver ambiguidade na interpretação dos resultados da mesma. Entende-se que o fato de chamar

atenção pode ser compreendido como uma forma hostil de tratar os funcionários, principalmente se a ação não for acompanhada de orientação e diálogo. Porém, o fato dos servidores não serem chamados atenção pelos erros que cometem pode representar desinteresse ou negligência das chefias. De qualquer forma, a afirmativa foi incluída no roteiro de questões do grupo focal para debate com os participantes. A afirmativa foi transformada em questão com a seguinte redação: O que acontece quando vocês cometem algum erro ao tentarem aplicar alguma habilidade adquirida?

Apesar de, neste caso específico, ter sido aplicado instrumentos já validados e utilizados em outros estudos, considerou-se ser prudente a realização de uma validação de conteúdo, o que foi colocado em prática por meio da participação de dois professores da UNIRIO, especialistas no objeto deste estudo avaliativo. Após a realização de uma abordagem pessoal, foram enviados por e-mail aos validadores uma carta-convite solicitando a execução de um processo de validação de conteúdo. De maneira geral, ambos especialistas julgaram o instrumento adequado, objetivo e claro. Apenas um deles sugeriu a alteração redacional em um dos níveis de concordância da Escala de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho Medida em Amplitude, que foi incorporada ao instrumento final.

OS RESPONDENTES

Participaram do estudo os servidores técnico-administrativos em educação da UNIRIO que concluíram ao menos um curso interno de capacitação oferecido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UNIRIO nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019.

Conforme já exposto no Quadro 1, foram capacitados um total de 409 servidores técnico-administrativos considerando o período

entre os anos de 2016 a 2019. Esse número abarca os servidores técnico-administrativos em educação que concluíram um ou mais cursos internos de capacitação obtendo o(s) certificado(s) de conclusão ao término deles. Ressalta-se que, para o presente estudo, foram excluídas as repetições, ou seja, aqueles servidores que realizaram mais de um curso interno foram contabilizados apenas uma vez.

Além disso, o levantamento de dados focalizou somente os servidores que ainda estão em exercício na Instituição, ou seja, foram retirados do grupo de participantes do estudo os servidores que atualmente não trabalham mais na UNIRIO seja por motivo de vacância (exoneração, falecimento, aposentadoria etc.) ou devido a movimentações para outros órgãos (redistribuição, remoção etc.). Dessa forma, o questionário foi enviado para um total de 167 servidores técnico-administrativos em educação.

A COLETA DOS DADOS

De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde (Ministério da Saúde, 2012) e atendendo as normas internas da UNIRIO, antes de iniciar os procedimentos de coleta de dados, o projeto deste estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO (CEP-UNIRIO), por meio da Plataforma Brasil, tendo sido aceito e aprovado pelos membros do comitê.

O questionário foi inserido na plataforma online *google forms* e enviado aos participantes do estudo por meio de correio eletrônico. O *Google Forms* é uma ferramenta do Google que fornece suporte para a criação de formulários online e disponibiliza a apresentação dos dados via tabela e gráficos agilizando o tratamento dos dados coletados. Os *e-mails* dos participantes do estudo foram obtidos pela avaliadora junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UNIRIO

após consulta aos assentamentos funcionais dos servidores egres-
sos dos cursos internos de capacitação.

No corpo do *e-mail*, junto ao texto convite, foi encaminhado o *link* que direcionava o respondente para um questionário eletrônico no *google forms*, e ao ser direcionado para o questionário, na sua primeira parte, o participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde foram apresentados os procedimentos, objetivos, benefícios e riscos do estudo, além da garantia de confidencialidade dos dados e alternativa para a participação ou não.

O questionário *on-line* ficou disponível inicialmente para o preenchimento dos respondentes do dia 19 de janeiro ao dia 27 de janeiro de 2021. Porém, como o retorno inicial foi muito baixo (47 respostas até o dia 27 de janeiro), foi reiterado o *e-mail* convite estendendo o prazo para respostas até o dia 31 de janeiro. Ao final do prazo foi obtido um total de 74 respostas. Tal índice pode ser considerado razoável já que de acordo com alguns autores, os questionários enviados para os entrevistados alcançam esta média de devolução (Markoni; Lakatos, 2011).

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de análise de dados pode ser definida como a organização e verificação de dados, e a interpretação como instância em que se atribui significado às informações organizadas e permite o estabelecimento de conclusões (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004). Após o preenchimento do questionário pelos participantes do estudo, os dados foram extraídos para uma planilha *Excel* dando início a etapa de tabulação e representação gráfica dos mesmos. O tratamento dos dados obtidos por meio do questionário foi realizado com base na estatística descritiva que utiliza a apresentação dos dados por meio de tabelas e gráficos

Todas as questões e afirmativas presentes no questionário foram respondidas e dessa forma, todas as 74 respostas puderam ser consideradas para a análise. As respostas foram agrupadas de modo a contabilizar a frequência de cada uma e, em seguida, foram construídas as tabelas para cada categoria, considerando a totalidade de seus indicadores.

O GRUPO FOCAL

As reflexões derivadas de um trabalho científico devem estar apoiadas em diferentes conjecturas existentes em função do fenômeno ou objeto de estudo. Dessa forma, torna-se necessário oportunizar o surgimento de diferentes formas de se ver a realidade estudada, devendo-se permitir o surgimento de diferentes visões oriundas dos diferentes atores presentes, ou envolvidos, no contexto daquilo que se quer conhecer ou avaliar. Na perspectiva de Morgan (1997), esse tipo de conhecimento pode ser alcançado por meio da realização de um grupo focal. O autor ainda afirma que esse método de coleta de dados, considerando as suas principais características, pode ser utilizado como uma técnica de caráter complementar nos estudos de um processo de avaliação.

Por sua vez, Veiga e Gondim (2001) corroboram o pensamento de Morgan (1997) ao afirmarem que os grupos focais representam uma importante ferramenta no processo de entendimento do que pensam os indivíduos envolvidos no contexto do estudo, ou dele façam parte. Assim, considera-se que a sua realização desempenha um papel moderador do assunto focado, pois a relação dentro do grupo se dá com cada indivíduo em separado, fazendo com que este procedimento tenha um caráter didático em relação ao que se deseja conhecer. Dessa forma, decidiu-se que o grupo focal também seria utilizado como processos de coleta de dados deste estudo,

tendo as análises das respostas obtidas sido focada em cada indivíduo participante, mesmo que não tenha sido compartilhada pelos demais integrantes do grupo.

Os resultados obtidos por meio do grupo focal foram utilizados para, de modo complementar, auxiliar na formação de juízos de valor a respeito do que pensam os servidores técnico-administrativos em educação da UNIRIO em relação as categorias e indicadores deste estudo, realizando-se um cruzamento de dados em relação aos insumos obtidos por meio da aplicação dos questionários.

A realização do grupo focal aconteceu no dia 05 de fevereiro de 2021, por meio de um encontro presencial na sala de atendimento da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UNIRIO. Optou-se pela realização do grupo focal após a aplicação do questionário para melhor aprofundar as temáticas. A reunião foi moderada pela própria servidora da UNIRIO, respeitando-se todas as medidas de segurança e de prevenção em virtude da pandemia ocasionada pelo COVID-19. O debate aconteceu em um ambiente descontraído e o encontro foi gravado por um aplicativo de celular após a autorização de todos os membros do grupo. Foi servido um pequeno *coffee break* aos participantes como uma forma de agradecimento pela colaboração no estudo.

Participaram do grupo focal seis servidores técnico-administrativos em educação da UNIRIO, aqui identificados por G1 a G6. Os servidores participantes têm idades de 25 a 55 anos, sendo todos do sexo feminino. Em relação ao cargo que ocupam, quatro participantes são da classe D (nível médio) e dois da classe E (nível superior). Todos são servidores da Instituição há mais de três anos, ou seja, todos já concluíram o estágio probatório.

Após a realização, as gravações foram transcritas e seus pontos mais relevantes foram apresentados no capítulo referente aos resultados. O roteiro que contempla as questões discutidas no grupo foi construído tendo por base o conteúdo do Quadro de Dimensões, Categorias e Indicadores.

CRITÉRIOS DE JULGAMENTO RELACIONADOS AO SUPORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

Para o julgamento dos indicadores, categorias e dimensões relacionados ao suporte à transferência de treinamento, estipulou-se que uma alta ocorrência de suporte corresponderia às frequências sempre e frequentemente, enquanto uma baixa ocorrência de suporte corresponderia às frequências raramente e nunca. Além disso, foram atribuídos pesos para cada padrão da escala de suporte à transferência, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Ocorrência de Suporte à Transferência com os respectivos pesos

Padrões	Pesos
Sempre	5
Frequentemente	4
Algumas Vezes	3
Raramente	2
Nunca	1

Fonte: Tavares (2021).

Para cálculo das notas de cada afirmativa foi aplicada a fórmula abaixo:

$$Nota_q = \frac{\sum(f_p \cdot Peso_p)}{\sum f_p}$$

Onde:

$Nota_q$ = nota da afirmativa

f_p = frequência do padrão da escala de suporte

$Peso_p$ = peso do padrão, de acordo com o Quadro 4

Após a aplicação da fórmula, uma nota foi atribuída para cada **afirmativa**. Para o cálculo da nota de cada **categoria**, foi utilizada a média aritmética das notas das afirmativas que as compõem e para o julgamento utilizou-se a relação definida no Quadro 5.

Quadro 5- Relação nota x nível de suporte à transferência de treinamento

Nota	Nível de Suporte
Maior ou igual a 4,0	Bom
de 3,0 a 3,9	Regular
Menor ou igual a 2,9	Insatisfatório

Fonte: Tavares (2021).

Por fim, para o cálculo da nota de cada **dimensão** foi utilizada a média aritmética das notas das categorias que as compõem, e para o julgamento utilizou-se a mesma relação definida no Quadro 5.

CRITÉRIOS DE JULGAMENTO RELACIONADOS AO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO

Para o julgamento dos indicadores, categorias e dimensões relacionados ao impacto do treinamento no trabalho, estipulou-se que um alto nível de concordância em relação ao impacto dos cursos internos no trabalho corresponderia às frequências concordo totalmente e concordo parcialmente, enquanto que um baixo nível de concordância em relação ao impacto dos cursos internos no trabalho corresponderia às frequências discordo parcialmente e discordo totalmente. Além disso, foram atribuídos pesos para cada padrão da escala de impacto do treinamento, conforme apresentado no Quadro 6 abaixo.

Quadro 6- Nível de concordância sobre o impacto dos cursos internos com os respectivos pesos

Padrão	Peso
Concordo Totalmente	5
Concordo Parcialmente	4
Indiferente	3
Discordo Parcialmente	2
Discordo totalmente	1

Fonte: Tavares (2021).

Para cálculo das notas de cada afirmativa foi aplicada a fórmula abaixo:

$$Nota_q = \frac{\sum(f_p \cdot Peso_p)}{\sum f_p}$$

Onde:

$Nota_q$ = nota da afirmativa

f_p = frequência do padrão da escala de suporte

$Peso_p$ = peso do padrão, de acordo com o Quadro 6

Após a aplicação da fórmula, uma nota foi atribuída para cada afirmativa. Para o cálculo da nota de cada **categoria** foi utilizada a média aritmética das notas das afirmativas que as compõem, e para o julgamento utilizou-se a relação definida no Quadro 7.

Quadro 7- Relação Nota X Nível de Percepção de Impacto

Nota	Nível de percepção de impacto
Maior ou igual a 4,0	Bom
de 3,0 a 3,9	Regular
Menor ou igual a 2,9	Insatisfatório

Fonte: Tavares (2021).

Da mesma maneira, para o cálculo da nota de cada dimensão foi utilizada a média aritmética das notas das categorias que as compõem, e para o julgamento utilizou-se a relação definida no Quadro 7.

7

**RESULTADOS
E ANÁLISES**

Nesta seção são apresentados os resultados alcançados após o tratamento dos dados quantitativos obtidos por meio do questionário e tratamento dos resultados qualitativos obtidos por meio do grupo focal. Inicialmente, é apresentada a caracterização dos respondentes, em seguida, são apontadas as percepções dos respondentes em relação aos indicadores elencados no Quadro de Dimensão, Categorias e Indicadores.

CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

A primeira parte do questionário contemplou questões sobre o perfil dos respondentes, permitindo coletar informações sobre sexo, faixa etária, cargo ocupado, classe do cargo ocupado, tempo de trabalho na Instituição e unidade de lotação.

Sobre o sexo dos respondentes, todas as respostas se concentraram nos que se declararam do sexo feminino, com 50 ocorrências e masculino, com 24 ocorrências. Não houve, portanto, respostas para as opções Outro ou Não Desejo Responder.

Quanto à idade dos participantes do estudo, a maior parte, com 35 respostas, se encontra na faixa de idade entre 30 e 39 anos. A faixa de idade de 40 a 50 anos e o grupo acima de 50 anos tiveram número de respostas similares com 19 e 16 ocorrências, respectivamente. Apenas quatro respondentes se encontram na faixa entre 18 e 29 anos. O resultado aponta que os respondentes do estudo, pertencentes ao corpo de servidores técnico-administrativos em educação da UNIRIO, foi constituído por um grupo possuidor de um relativo maior grau de maturidade.

O estudo também identificou os respondentes por cargo ocupado e sua respectiva classe, conforme é expresso na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos respondentes por cargo e classe do cargo

Classe do Cargo	Cargo ocupado	Nº de respondentes
Classe A	-	-
Classe B	-	-
Classe C	Administrador de Edifício	1
	Auxiliar em Administração	3
Classe D	Assistente em Administração	33
	Técnico de TI	1
	Técnico em segurança do trabalho	1
Classe E	Administrador	3
	Analista de TI	2
	Arquiteto	1
	Arquivista	3
	Assistente Social	2
	Bibliotecário-Documentalista	3
	Contador	4
	Enfermeiro	1
	Enfermeiro do Trabalho	1
	Engenheiro	2
	Fonoaudiólogo	1
	Médico	1
	Pedagogo	1
	Programador Visual	1
	Secretário Executivo	1
Técnico em Assuntos Educacionais	7	
Web Designer	1	
Total		74

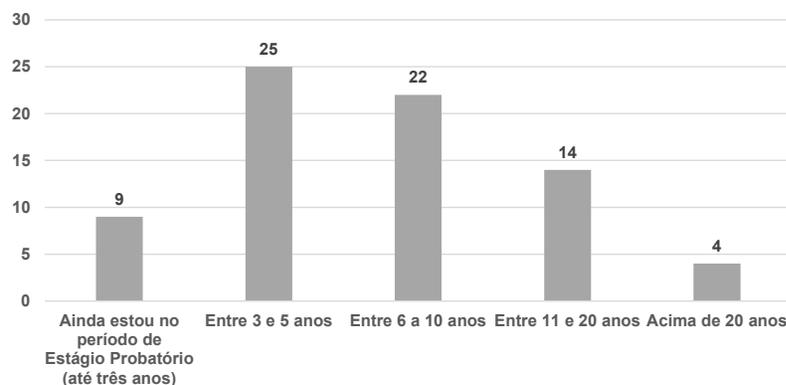
Fonte: Tavares (2021).

Em relação à classe do cargo, observa-se que não houve respondentes das classes relacionadas aos dois primeiros níveis de indivíduos possuidores do curso Fundamental (A e B), havendo somente quatro ocorrências desse nível de ensino para indivíduos ocupantes de cargo da classe C. O maior quantitativo de respostas encontra-se nas classes de servidores com nível médio de ensino (D) e nível superior de ensino (E), cada grupo de servidores, igualmente, com 35 ocorrências de respostas. É importante destacar que a classe representa apenas o mínimo de qualificação exigida para ingresso nos cargos. Assim, é possível que um servidor possua grau de instrução superior àquele indicado pela classe de seu cargo.

Em relação ao cargo ocupado, pode-se constatar que servidores técnico-administrativos de 22 cargos distintos responderam ao questionário, sendo um fator positivo, pois demonstra a diversificação dos respondentes. O número mais expressivo corresponde aos servidores ocupantes do cargo de assistente em administração (33 servidores de nível Médio de Ensino), o que já era esperado, pois é o cargo que possui um maior quantitativo de servidores na Instituição.

O Gráfico 1 apresenta os dados referentes ao tempo de trabalho dos servidores na Universidade.

Gráfico 1 - Tempo de trabalho dos respondentes na UNIRIO



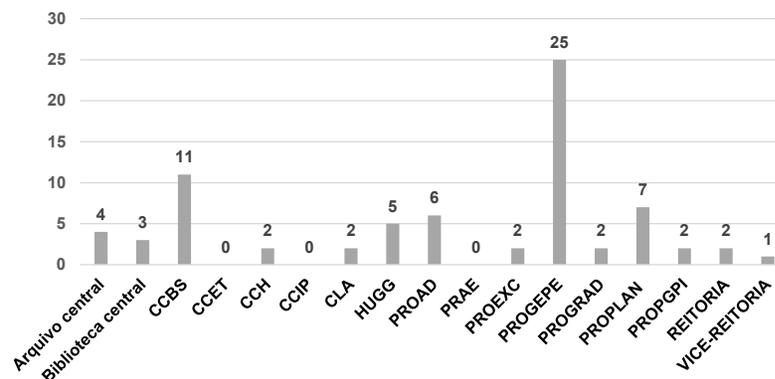
Fonte: Tavares (2021).

Ao se analisar o tempo de trabalho na UNIRIO, observa-se que a maior parte dos servidores possui entre três e 10 anos de serviço. Dessa forma, a maioria dos respondentes já possui estabilidade no cargo. Apenas nove servidores ainda se encontram no estágio probatório (até três anos). Outro ponto relevante a ser considerado, refere-se ao fato de que um total de 56 respondentes têm até 10 anos de serviço na UNIRIO, denotando uma grande participação no estudo de servidores com relativamente pouco tempo de serviço na Universidade.

No entanto, observa-se um expressivo número de respondentes (14 servidores) que se encontram na faixa entre 11 e 20 anos de serviço e continuam a procurar cursos de capacitação. Por outro lado, somente quatro respondentes que possuem acima de 20 anos de serviço responderam ao questionário, o que pode apontar para o fato de que a partir desse tempo de serviço possa existir um menor interesse na realização dos cursos ofertados pela Universidade.

O questionário também procurou conhecer o quantitativo de respondentes por unidade de lotação, considerando os servidores participantes do estudo (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Unidade de lotação dos respondentes



Fonte: Tavares (2021).

Destaca-se maior participação dos servidores lotados na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – 25 servidores. Observa-se que essa Pró-Reitoria é a unidade promotora das ações de capacitação, podendo-se interpretar que nessa unidade exista uma maior consciência da importância da capacitação para os servidores da Universidade ou, também, que o fato de que uma das autoras do estudo pertencer à unidade possa ter influenciado essa maior participação. É importante destacar a não ocorrência da participação de servidores que atuam no Centro de Ciência Exatas e Tecnológicas; no Centro de Ciência Jurídicas e Políticas e na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

AVALIAÇÃO DAS CATEGORIAS DA DIMENSÃO SUPPORTE À TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

A segunda parte do questionário, composta de 21 afirmativas e o Roteiro do Grupo Focal com 12 questões discutidas, permitiram coletar a opinião dos servidores sobre o suporte oferecido pela UNIRIO para a transferência no trabalho dos conhecimentos e habilidades adquiridos nos cursos internos de capacitação. As três categorias que compõem a dimensão Suporte à Transferência de Treinamento, ou seja, o Suporte Psicossocial Relacionados a Fatores Situacionais de Apoio, o Suporte Psicossocial Relacionado a Consequências Associadas ao uso das novas Habilidades e o Suporte Material, têm suas análises realizadas, utilizando-se, concomitantemente, tanto os dados coletados por meio da aplicação dos questionários, quanto dos insumos gerados por meio da realização do Grupo Focal. Os dados obtidos por meio do questionário são apresentados utilizando a distribuição das respostas das afirmativas de cada categoria, assim como as notas atribuídas de acordo com os critérios de julgamento estabelecidos para este estudo.

CATEGORIA SUPORTE PSICOSSOCIAL: FATORES SITUACIONAIS DE APOIO

Esta categoria é representada pelo apoio que o servidor recebe da Instituição, da chefia e dos colegas de trabalho para aplicar as novas habilidades adquiridas nos cursos internos de capacitação.

A Tabela 2 mostra a frequência absoluta das respostas para a categoria em cada questão presente no questionário, assim como os resultados atribuídos para cada afirmativa.

**Tabela 2 - Distribuição das respostas relativas à categoria
Suporte Psicossocial: Fatores Situacionais de Apoio**

Afirmativas	Respostas obtidas					Nota
	SE	FR	AV	RA	NU	
A1. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	16	37	15	5	1	3,8
A2. Possuo o tempo necessário para aplicar no trabalho o que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	14	32	23	4	1	3,7
A3. Os objetivos de trabalho estabelecidos pela minha chefia imediata encorajam-me a aplicar o que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	19	24	19	9	3	3,6
A4. Os prazos de entrega de trabalhos são suficientes para aplicar as habilidades que eu aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	14	32	17	8	3	3,6
A5. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes, recém-adquiridas no(s) curso(s) interno(s) de capacitação, mas, comumente, pouco usadas no trabalho.	3	27	30	11	3	3,2

Afirmativas	Respostas obtidas					
	SE	FR	AV	RA	NU	Nota
A6. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no(s) curso(s) interno(s) de capacitação são identificados e removidos pela minha chefia imediata.	10	14	26	16	8	3,0
A7. Tenho sido encorajado(a) pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	15	24	22	7	6	3,5
A8. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.	11	18	25	13	7	3,2
A9. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	12	23	23	11	5	3,4

Legenda: SE- Sempre; FR - Frequentemente; AV - Algumas Vezes; RA - Raramente; NU -Nunca.

Fonte: Tavares (2021).

Observa-se que todas as afirmativas da categoria possuem notas individuais compreendidas entre 3,0 e 3,8, indicando um nível regular de suporte psicossocial relacionado aos fatores situacionais de apoio. Os dois piores resultados da categoria estão nas afirmativas relacionadas ao apoio que a chefia oferece para que o servidor transfira ao trabalho as habilidades adquiridas nos cursos e o melhor se relaciona às oportunidades que os egressos dos cursos possuem em aplicar seus conhecimentos na vida prática da Universidade.

De uma forma geral, os resultados dessa categoria mostraram que:

1. Na questão referente às oportunidades que os servidores têm, ou tiveram, de usar em suas atividades de trabalho as habilidades que aprenderam nos cursos internos de capacitação (Afirmativa A1), que se relaciona ao apoio Institucional que lhes é oferecido, obteve-se a nota mais alta da categoria

3,8. Este dado aponta para o fato de que o apoio Institucional é mais bem percebido pelos servidores de maneira geral. Ou seja, os servidores percebem a existência de oportunidades para aplicação, na prática, das novas competências adquiridas em função dos cursos que realizaram.

2. Nos aspectos relacionados à disponibilidade de tempo, necessário para aplicar no trabalho o que aprenderam nos cursos internos de capacitação (Afirmativa A2) foi obtida a segunda nota mais alta da categoria (3,7). Nota-se nessa afirmação uma grande concentração de respostas positivas (Sempre e Frequentemente) com 46 ocorrências. Esse aspecto aponta para o reconhecimento, por significativo número de respondentes, que a Universidade oportuniza aos seus servidores praticarem as novas competências que adquiriram em função do processo de aprendizado relacionados aos cursos interno de capacitação.
3. Os aspectos relacionados ao encorajamento dos servidores a aplicarem o que aprenderam nos cursos internos de capacitação, por meio dos objetivos de trabalho estabelecidos por suas chefias imediatas (Afirmativa A3) e aos prazos para aplicarem as habilidades adquiridas nos cursos (Afirmativa A4) tiveram notas iguais (3,6). Também nesses dois aspectos ocorreram uma maior concentração de respostas positivas (43 e 46 ocorrências de Sempre e Frequentemente, respectivamente), podendo-se apontar a existência de potencialidades em relação à valorização dos cursos pelas chefias imediatas dos servidores e o apoio ao processo de desenvolvimento das competências dos mesmos em suas atividades práticas.
4. Nos aspectos relacionados às oportunidades de praticar habilidades importantes, recém-adquiridas nos cursos internos de capacitação, porém pouco usadas no dia a dia de trabalho (Afirmativa A5), foi obtida a nota 3,2. Nesse caso,

se pode inferir que as atividades menos usuais, em que pese serem também importantes, são pouco valoradas no contexto da Universidade, privilegiando-se as atividades mais comuns no exercício das novas competências dos servidores.

5. Nos aspectos relacionados aos obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que os servidores adquiriram nos cursos internos de capacitação são identificados e removidos pela minha chefia imediata (afirmativa A6) foi obtida a nota 3,0. Observa-se que essa afirmativa aborda o apoio oferecido pela chefia imediata ao servidor para que dificuldades e obstáculos sejam superados e, assim, seja possível aplicar o que foi aprendido. Esse resultado indica a existência de carência de apoio e orientação das chefias nos momentos em que os servidores encontram dificuldades para aplicar na prática o que aprenderam nos cursos de capacitação.
6. Nas respostas obtidas em função dos aspectos relacionados às ações das chefias imediatas nos processos de encorajamento dos servidores a aplicarem em seus trabalhos o que aprenderam nos cursos internos de capacitação (Afirmativa A7), observou-se uma boa concentração de respostas positivas Sempre e Frequentemente (39 ocorrências). No entanto, é significativo o número de respostas pouco positivas como Algumas Vezes e Raramente (29 ocorrências), além de seis respostas totalmente negativas (Nunca). Esse fato aponta para uma possível necessidade de treinamento dos servidores em cargo de chefia, no sentido de aprimorarem seus métodos de estimularem os seus subordinados a uma maior motivação no desempenho de suas atividades.
7. Nos aspectos referentes à criação de oportunidades para planejar com o chefe imediato o uso das novas habilidades (afirmativa A8), foi obtida a nota 3,2. Essa afirmativa se refere ao

planejamento em conjunto realizado entre chefia e servidor após a realização do curso, em um ambiente participativo. Tal resultado indica que após a capacitação existe uma possível carência de diálogo entre as chefias e os servidores para que juntos planejem como os conhecimentos adquiridos na capacitação possam ser incorporados na rotina do trabalho.

8. Nas respostas obtidas relacionadas às informações recebidas para auxiliar na correta aplicação, no trabalho, das novas habilidades adquiridas (Afirmativa A9), foi obtida a nota 3,4. Observou-se uma boa concentração de respostas positivas (35) apontando que os servidores recebem alguma orientação sobre como aplicar as novas habilidades no trabalho. Como a afirmativa não especifica quem fornece orientação, a mesma pode ser oferecida por colegas, chefia ou Instituição.

Quanto aos resultados obtidos por meio da realização do Grupo Focal, nas discussões ocorridas verificou-se que das oportunidades para aplicar as novas habilidades adquiridas, quatro participantes acreditam que a Instituição, chefia e colegas de trabalho oferecem abertura para a aplicação, no dia a dia, do que foi aprendido. Dois consideram que a aplicação de novas habilidades adquiridas nos cursos depende somente do próprio servidor e, geralmente é bem-sucedida quando o profissional possui iniciativa. Porém, quando a prática depende da autorização de superiores, ou ocorre em função de modificação de regulamentos internos, nem sempre há oportunidades para a execução sem o aval da chefia imediata que, por sua vez é dependente de orientações vindas da administração da instituição.

Em relação ao tempo necessário para utilizar o que foi aprendido, dois integrantes do grupo manifestaram que geralmente trabalham com “emergências” e, por esse motivo, nem sempre há tempo necessário para aplicar com efetividade suas novas habilidades adquiridas em função do curso que realizou. Nesse aspecto

o Respondente G1 citou que “geralmente tudo é para ontem. Nem sempre há tempo para aplicar o que foi aprendido, pois surgem rapidamente outras demandas. Apagamos constantemente incêndios”.

Quatro participantes expuseram a existência de pouco diálogo com as chefias após a realização dos cursos internos. Da mesma maneira, consideram que, normalmente, as chefias não oferecem apoio e orientações quando há alguma dificuldade ou obstáculo a ser superado. O Participante G3 afirmou que quando tem dificuldades em aplicar alguma nova habilidade, acaba tentando superá-las sozinho: “trabalho geralmente na base da tentativa e erro. Quando tenho dificuldades, normalmente tento superar sozinha”.

Todos os participantes consideraram insuficiente o planejamento entre chefia e servidores para que apliquem na prática o que foi aprendido nos cursos. Um participante justificou que talvez isso aconteça pela falta de tempo do gestor. Outro fator importante levantado por um integrante foi a dificuldade que muitos gestores possuem para acompanhar de perto as atividades de seus servidores, já que possuem equipes com um quantitativo muito grande de funcionários.

Dessa forma, os resultados do grupo focal para a Categoria Suporte Psicossocial Relacionada a Fatores Situacionais de Apoio são semelhantes aos resultados do questionário para a mesma categoria. Em geral, o grupo considera que falta apoio e planejamento das chefias após a realização dos cursos.

Aplicando-se o padrão de julgamento para a categoria Suporte Psicossocial: Fatores Situacionais de Apoio, como um todo, a nota obtida foi 3,5. Logo, de acordo com os critérios estabelecidos neste estudo, o nível de suporte psicossocial relacionado a fatores situacionais de apoio é classificado como regular. Dessa forma, compreende-se que o apoio oferecido pela Instituição, chefia e equipe de trabalho para que o servidor consiga aplicar, adequadamente, no exercício de suas atividades, as novas competências adquiridas nas

capacitações, necessita de uma maior atenção por parte da administração da UNIRIO, considerando os pensamentos formulados pelos respondentes deste estudo avaliativo.

No entanto, em todas as afirmativas os maiores quantitativos de respostas se encontram concentrados nas opções SE (Sempre); FR (Frequentemente) e AV (Algumas Vezes), sendo as maiores incidências, em média, concentradas na opção FR (Frequentemente). Esse aspecto aponta que, apesar do nível regular de suporte psicossocial relacionado aos fatores situacionais de apoio obtido, os resultados, como um todo, mostram a existência de potencialidades de melhoria em todos os aspectos a ela relacionados.

CATEGORIA SUPORTE PSICOSSOCIAL: CONSEQUÊNCIAS ASSOCIADAS AO USO DE NOVAS HABILIDADES

Esta categoria representa a opinião dos servidores acerca da ocorrência de reações favoráveis ou desfavoráveis de colegas, pares ou superiores hierárquicos, diante das tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendeu nos cursos internos de capacitação.

A Tabela 3 mostra a frequência absoluta das respostas para a categoria em cada padrão presente no questionário, assim como as notas atribuídas para cada afirmativa após a aplicação da fórmula apresentada no capítulo anterior.

**Tabela 3 - Distribuição das respostas relativas à categoria Suporte
Psicossocial: Consequências associadas ao uso de novas habilidades**

	Afirmativa	SE	FR	AV	RA	NU	Nota
A10.	Em meu ambiente de trabalho, em relação ao que foi ensinado no(s) curso(s) interno(s) de capacitação, minhas sugestões são levadas em consideração.	11	35	24	3	1	3,7
A11.	Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	18	30	17	5	4	3,7
A12.	Aqui, minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação são sempre bem recebidas.	14	33	20	6	1	3,7
A13.	A Instituição ressalta mais os aspectos positivos do que os negativos (ex.: lentidão, dúvidas) em relação ao uso das novas habilidades.	10	29	20	11	4	3,4
A14.	Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.	16	25	27	2	4	3,6
A15.	Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.	15	16	24	13	6	3,3

Legenda: SE- Sempre; FR - Frequentemente; AV - Algumas Vezes; RA - Raramente; NU - Nunca.

Fonte: Tavares (2021).

Assim como na categoria anterior, destaca-se que todas as afirmativas possuem notas individuais que correspondem ao nível de suporte regular, ou seja, com notas individuais compreendidas entre 3,3 e 3,7. É importante citar que as três primeiras afirmativas obtiveram notas iguais a 3,7, com grande concentração de respostas positivas (sempre e frequentemente). Analisando as afirmativas, observa-se que:

1. Na questão referente à reação quando os servidores oferecem algum tipo de sugestão relacionada às novas habilidades adquiridas no curso (Afirmativa A10) com nota 3,3, há 46 ocorrências em respostas positivas (Sempre e Frequentemente). Esse dado mostra que um número expressivo de respondentes considera que colegas e chefias aceitam bem suas sugestões e recomendações.
2. Nos aspectos relacionados ao apoio de colegas de trabalho mais experientes, quando os servidores tentam usar no trabalho as novas habilidades adquiridas (Afirmativa 11), há a maior concentração de respostas nos padrões sempre e frequentemente (48 ocorrências). Esse aspecto aponta para o fato de que um número significativo de respondentes considera que colegas com maior tempo de trabalho na Instituição incentivam as iniciativas de colegas menos experientes de aplicar no trabalho o que foi aprendido nos cursos realizados.
3. Na questão que aborda, de forma geral, a receptividade por parte de colegas, pares ou superiores, em relação às tentativas de servidores em aplicar no trabalho as novas habilidades adquiridas (Afirmativa A12), houve 47 ocorrências de respostas positivas, indicando que um número expressivo de respondentes considera que há abertura para transferir ao trabalho as novas habilidades adquiridas.
4. Nos pontos relacionados à maior ênfase que a Instituição dá aos aspectos positivos do que aos aspectos negativos em relação ao uso de novas habilidades por seus servidores (Afirmativa 13) foi obtida a nota 3,4. É significativo o número de respostas pouco positivas como Algumas Vezes e Raramente (31 ocorrências), além de quatro respostas totalmente negativas (Nunca). Esse fato pode indicar que os superiores hierárquicos podem desmotivar o uso de novas habilidades no ambiente de trabalho quando consideram que seu uso pode gerar lentidão ou atraso no processo de trabalho.

5. Nas respostas obtidas em função dos aspectos relacionados aos elogios recebidos pelos servidores quando aplicam corretamente as novas habilidades adquiridas, observou-se as maiores concentrações de respostas nos padrões Frequentemente e Algumas Vezes, com 25 e 27 ocorrências respectivamente. Tal aspecto é positivo, pois *feedbacks* positivos aumentam a motivação dos colaboradores.
6. Nos aspectos relacionados às orientações recebidas pelos servidores quando encontram dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades aprendidas, foi obtida a nota 3,3. Essa afirmativa, não se restringe à chefia imediata, e também diz respeito a orientação oferecida pela própria equipe de trabalho. Nesse caso, se pode inferir que na percepção de um número significativo de respondentes, falta orientação de colegas, pares e superiores para aplicação no trabalho das habilidades que aprendeu.

Quanto aos resultados obtidos por meio da realização do Grupo Focal verificou-se, nas discussões ocorridas, que cinco participantes consideram que suas sugestões e tentativas de aplicar novas práticas aprendidas no curso são bem aceitas por chefias, equipe e colegas de trabalho mais experientes. Nesse aspecto o participante G3 afirmou que “as sugestões são aceitas pela chefia e equipe, pois todos querem melhorar os processos de trabalho”. Nesse aspecto, apenas um integrante do grupo presenciou algo negativo com um colega de trabalho do mesmo setor que, após a participação em um curso interno, sugeriu à chefia uma alteração na rotina de um processo de trabalho. O integrante G1 citou que “presenciei algo com um colega de trabalho, que sugeriu à chefia uma alteração no procedimento e a chefia disse que não queria dessa forma. Quando questionada sobre o porquê, a mesma respondeu: porque não quero”

Em relação aos elogios que recebem quando aplicam corretamente algo que aprenderam, somente o participante G4 manifestou que é constantemente elogiado e incentivado. Os demais integrantes do grupo, manifestaram que geralmente não recebem elogios ou *feedbacks* em relação ao trabalho que desempenham em seus setores. Já em relação às dificuldades encontradas para aplicar no trabalho as habilidades recém adquiridas, todos os integrantes do grupo consideram que, em geral, não recebem orientações.

Como citado no capítulo que aborda a metodologia do presente estudo, foi excluída a Afirmativa 16 da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento por considerar que sua interpretação geraria um certo grau ambiguidade. Porém, a afirmativa foi levada para debate no grupo focal na forma de questão. Perguntou-se aos participantes, o que acontece quando cometem algum erro ao tentarem aplicar alguma habilidade adquirida. Os participantes do grupo manifestaram que não são repreendidos quando cometem erros, mas também, não recebem orientações sobre como reparar esses erros. Esse fato pode indicar que há certa omissão das chefias em relação ao trabalho de suas equipes.

De uma forma geral, percebe-se com os resultados do grupo focal que na percepção dos participantes há receptividade da chefia e colegas para sugestões, porém há carência de orientações e direcionamentos no local de trabalho quando há dificuldades a serem superadas e quando são cometidos erros. Percepção semelhante foi obtida na análise das respostas do questionário, que nesta categoria teve melhores notas para a receptividade de novas ideias e uma pior nota para as orientações recebidas pelo servidor quando há dificuldade para aplicar novas habilidades aprendidas.

Assim sendo, aplicando-se o padrão de julgamento, a nota total da avaliação da categoria Suporte Psicossocial: Consequências associadas ao uso de novas habilidades foi **3,6**. Logo, conclui-se que o nível de suporte psicossocial relacionado a consequências associadas

ao uso de novas habilidades também é regular. Dessa forma, compreende-se as reações de colegas e chefias nem sempre são favoráveis quando os servidores tentam aplicar no trabalho as novas habilidades que aprenderam nos cursos internos de capacitação.

CATEGORIA SUPORTE MATERIAL

A categoria suporte material refere-se a qualidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, bem como à adequação do ambiente físico do local de trabalho para que os servidores possam aplicar de maneira apropriada as habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação.

A Tabela 4, a seguir, mostra a frequência absoluta das respostas para a categoria em cada padrão presente no questionário, assim como as notas atribuídas para cada afirmativa após a aplicação da fórmula apresentada no capítulo anterior.

Tabela 4- Distribuição das respostas relativas à categoria Suporte Material

Afirmativa	SE	FR	AV	RA	NU	Nota
A16. A Instituição tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	5	20	28	16	5	3,1
A17. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	4	20	28	17	5	3,0
A18. Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	5	28	24	15	2	3,3

Afirmativa	SE	FR	AV	RA	NU	Nota
A19. As ferramentas de trabalho (computadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.	7	25	25	15	2	3,3
A20. O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	8	21	20	16	9	3,0
A21. A Instituição tem fornecido o suporte financeiro extra (ex.: visitas técnicas, congressos, viagens ou similares) necessário ao uso das novas habilidades aprendidas no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	2	8	16	23	25	2,2

Legenda: SE- Sempre; FR - Frequentemente; AV - Algumas Vezes; RA - Raramente; NU -Nunca
Fonte: Tavares (2021).

Das três categorias relacionadas ao suporte à transferência de treinamento, a categoria suporte material é a que possui afirmativas com notas individuais mais baixas. Pode-se considerar que esta categoria está diretamente relacionada às condições orçamentárias e ao investimento realizado em infraestrutura e na compra de materiais. As notas da categoria ficaram compreendidas entre 2,2 e 3,3. De uma forma geral, os resultados dessa categoria mostraram que:

1. Em relação aos aspectos relacionados à disponibilidade de recursos materiais, que abordam o fornecimento de materiais pela Instituição (Afirmativa A16) e se eles estão disponíveis em quantidades suficientes (Afirmativa A17), foram obtidas notas 3,1 e 3,0 respectivamente. Também, nesses dois aspectos há maior concentração de respostas pouco positivas, como Algumas Vezes e Raramente. Esse fato aponta para uma possível escassez de materiais necessários, ou seja, indicam que um número expressivo de respondentes considera que os

equipamentos, materiais, mobiliário e similares necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprenderam nem sempre são fornecidos pela UNIRIO e quando fornecidos, nem sempre estão em quantidades satisfatórias.

2. Nos aspectos relacionados à qualidade dos recursos, foram obtidas as maiores notas da categoria. Tanto para os pontos referentes às boas condições de uso dos materiais utilizados (Afirmativa A18), quanto aos aspectos relacionados à qualidade das ferramentas de trabalho para o uso das novas habilidades (Afirmativa 19) foi obtida a nota 3,3. Também nesses dois aspectos ocorreram uma maior concentração de respostas positivas (33 e 32 ocorrências de Sempre e Frequentemente, respectivamente), podendo-se apontar que dentre os indicadores abordados pela categoria, a qualidade dos recursos materiais foi melhor percebida pelos respondentes.
3. Em relação aos aspectos relacionados à adequação do ambiente físico (Afirmativa A20), foi obtida a nota 3,0. Nota-se uma frequência expressiva para os padrões pouco positivos algumas vezes e raramente, podendo indicar que nem sempre as condições do espaço físico favorecem a aplicação das habilidades adquiridas nos cursos de capacitação. É importante destacar, em relação a esse fato, que a UNIRIO possui diversos *campi*, tendo cada um deles uma infraestrutura diferenciada. Ou seja, pode ser que um campus mais novo possua um ambiente com melhores condições físicas do que um campus mais antigo.
4. Na questão referente à disponibilidade de recursos financeiro extra destinado pela Instituição ao servidor para acesso a recursos de aprendizagem para além dos cursos internos de capacitação, como por exemplo, congressos e fóruns (Afirmativa A21), obteve-se a nota mais baixa da categoria 2,2. Houve 25 ocorrências para respostas totalmente negativas

(Nunca). Esse aspecto pode representar as restrições orçamentárias pelas quais as Instituições Federais de Ensino Superior têm passado ao longo dos anos e que limitaram, também, os investimentos em ações de desenvolvimento.

Quanto aos resultados obtidos no debate realizado no grupo focal, verificou-se que todos os participantes, sem exceção, consideram que a disponibilidade dos recursos materiais oferecidos pela Instituição é bastante insuficiente. Em relação a esse aspecto, G5 afirmou que muitas vezes fica desmotivado após participação no curso por não ter os recursos necessários para colocar em prática o que aprendeu: “geralmente saio do curso animada para aplicar o que aprendi. Mas, acabo me deparando com um computador que não funciona, o papel que acabou. Desânimo”. Inclusive, três participantes manifestaram que, muitas vezes, utilizam recursos financeiros próprios para a compra de equipamentos e materiais.

Cinco participantes expuseram que quando há materiais disponíveis para uso, geralmente eles possuem boa qualidade. O participante G4 citou que “é difícil termos materiais disponíveis, mas quando há, geralmente são de boa qualidade”. Já em relação ao ambiente físico, dois participantes consideram seus ambientes de trabalho péssimos. Os outros quatro participantes consideram seus ambientes regulares. O participante G2 ressaltou que as condições de seu ambiente de trabalho não são boas, porém há unidades da UNIRIO em condições piores e citou que “uma vez visitei a unidade x da UNIRIO e tive que ir embora pois tive uma crise alérgica de tanto mofo que tinha nas paredes. Fiquei feliz de trabalhar na unidade y”. O grupo considera que ambientes físicos em condições ruins, dificultam a aplicação de conhecimentos e habilidades adquiridas nos cursos internos. O integrante G5 citou que “as vezes falta água e papel higiênico. Sinceramente dá vontade de voltar para casa”.

Em relação ao suporte financeiro extra oferecido para a complementação do que foi aprendido, todos participantes do grupo afirmaram que já houve incentivo financeiro para a participação em congressos, fóruns e encontros, porém, nos últimos anos não há mais.

Dessa forma, os resultados do grupo focal para a Categoria Suporte Material coincidem com os resultados obtidos por meio do questionário para a mesma categoria. Em geral, o grupo considera que a disponibilidade de recursos materiais e a adequação do ambiente físico de suas unidades de exercício não são suficientes.

Assim sendo, a nota total da avaliação da categoria Suporte Material foi **3,0**, indicando um nível de suporte Regular. Infere-se dessa forma, que as condições do ambiente físico, a qualidade e disponibilidade dos recursos materiais e financeiros não são satisfatórias para a aplicação das novas habilidades adquiridas nos cursos.

AVALIAÇÃO DAS CATEGORIAS DO IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO

A terceira parte do questionário, composta por 12 afirmativas, e o Roteiro do Grupo Focal com 9 questões debatidas permitiram coletar a opinião dos servidores sobre o impacto que os cursos internos de capacitação tiveram no desempenho, na atitude e na motivação ao realizar as atividades relacionadas ao trabalho. As duas categorias, que compõe a dimensão Impacto do Treinamento no Trabalho, ou seja, as categorias Impacto Funcional e Impacto Comportamental têm suas análises realizadas, utilizando-se, concomitantemente, tanto os dados coletados por meio da aplicação do questionário, quanto dos insumos gerados por meio da realização do Grupo Focal.

Nos subitens a seguir, serão apresentadas as distribuições das respostas das afirmativas de cada categoria, assim como as notas atribuídas de acordo com o padrão de julgamento.

CATEGORIA IMPACTO FUNCIONAL

Esta categoria contempla indicadores que medem a influência que os cursos internos de capacitação exercem no desempenho dos servidores egressos ao exercer suas atividades no ambiente de trabalho.

A Tabela 5, a seguir, mostra a frequência absoluta das respostas para a categoria e as notas atribuídas para cada afirmativa após a aplicação da fórmula apresentada no capítulo anterior.

Tabela 5 - Distribuição das respostas relativas à categoria Impacto Funcional

Afirmativa	CT	CP	I	DP	DT	Nota
A3. As habilidades que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	38	23	3	8	2	4,2
A4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	23	38	1	10	2	3,9
A5. Quando aplico o que aprendi no(s) curso(s) interno(s) de capacitação, executo meu trabalho com maior rapidez.	29	29	5	7	4	4,0
A6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	39	26	2	4	3	4,3
A7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	21	34	6	10	3	3,8

Legenda: CT- Concordo Totalmente; CP – Concordo Parcialmente; I –Indiferente; DP – Discordo Parcialmente; DT – Discordo totalmente

Fonte: A Tavares (2021).

Observa-se que, a maioria das afirmativas da categoria tiveram notas superiores ou igual a 4,0 indicando um bom nível de impacto no desempenho dos respondentes. De uma forma geral, os resultados dessa categoria indicaram que:

1. Na questão referente à diminuição de erros ao realizar tarefas relacionadas ao conteúdo programático dos cursos (Afirmativa A3), obteve-se a segunda maior nota da categoria (4,2). Houve 61 ocorrências de respostas positivas (Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente), indicando que os cursos internos colaboram para a diminuição de erros em atividades correlatas ao conteúdo programático oferecido nos cursos.
2. Na questão que aborda sobre o quanto os conteúdos programáticos são recordados pelos servidores (Afirmativa A4), foi obtida a segunda menor nota da categoria (3,9). Porém, há uma grande concentração de respostas positivas (Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente) com 61 ocorrências, podendo se inferir que os respondentes recordam bem dos conteúdos ministrados nos cursos.
3. Em relação aos aspectos relacionados ao aumento da velocidade do trabalho (Afirmativa A5), obteve-se a nota 4,0. Nessa afirmativa houve a ocorrência de 59 respostas positivas (Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente), apontando para o fato que um número expressivo de respondentes considera que executam seus trabalhos com maior rapidez após a participação no curso.
4. Nos aspectos relacionados à melhoria da qualidade do trabalho após a participação nos cursos internos, em atividades diretamente relacionadas aos conteúdos dos cursos (Afirmativa A6), obteve-se a maior nota da categoria com 4,3. Nessa afirmativa, houve 65 ocorrências de respostas para os padrões Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente.

Ou seja, os servidores percebem uma grande influência dos cursos internos para a melhoria do trabalho desenvolvido quando este possui relação direta com o que foi aprendido. Infere-se, dessa forma, que os objetivos instrucionais dos cursos estão sendo atingidos, pois estão influenciando positivamente no desempenho dos servidores.

5. Já nos aspectos relacionados na melhoria da qualidade do trabalho em atividades não relacionadas aos conteúdos aprendidos nos cursos (Afirmativa A7), obteve-se a menor nota da categoria com 3,8. Porém, mesmo assim, houve grande concentração de respostas positivas (Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente) com 55 ocorrências. Esse dado aponta, que mesmo quando as tarefas não possuem relação direta com as habilidades aprendidas no curso, há, de alguma forma, melhoria da qualidade do trabalho desempenhado.

Em relação aos resultados obtidos por meio da realização do Grupo Focal, nas discussões ocorridas verificou-se que todos os servidores do grupo, sem exceção, manifestaram que quando os conteúdos dos cursos internos de capacitação estão relacionados com as atividades desempenhadas, há diminuição de erros e melhoria da qualidade e velocidade do trabalho desempenhado. O participante G1 citou que “Se não tivesse feito o curso, acho que cometeria mais erros e teria mais dificuldades. Dependeria de colegas para me ensinar e iria ter mais retrabalho”.

Dois participantes expuseram que não percebem tanta melhoria na qualidade se seus trabalhos quando os cursos não possuem conteúdos diretamente relacionados às suas atividades. Os demais, consideram que mesmo quando as atividades não são correlatas com as habilidades aprendidas, há de alguma forma melhoria no desempenho. O participante G4 citou que “Quando os conteúdos dos cursos têm a ver com a rotina de trabalho acredito que melhora bastante a qualidade do meu trabalho. E mesmo quando não tem muito a ver,

de certa forma acaba melhorando”. O participante G2 manifestou que sem certos cursos, seria impossível realizar algumas tarefas e afirmou que “existem cursos essenciais para que possamos executar nosso trabalho. Sem esses cursos seria impossível fazer certas atividades no dia a dia”.

Em relação a recordação dos conteúdos ensinados, todos os participantes concordaram que recordam bem dos conteúdos ensinados nos cursos. Um dos participantes elogiou a seleção de instrutores dos cursos internos e disse que todos demonstram bastante domínio e familiaridade com o tema abordado. A participante G5 afirmou que se recorda do conteúdo ao realizar alguma atividade, mas às vezes não lembra exatamente em qual curso aprendeu.

Dessa forma, assim como nos resultados do questionário, os servidores do grupo consideram que os cursos internos colaboram para a diminuição da quantidade de erros, para o aumento da qualidade e velocidade do trabalho e para a melhoria do desempenho.

Assim sendo, a nota total da avaliação da categoria Impacto Funcional foi **4,0**, indicando um **Bom** nível de percepção de impacto. Esse resultado aponta para o entendimento de que os cursos internos colaboram para a diminuição da quantidade de erros, para o aumento da qualidade e velocidade do trabalho e, de forma geral, para a melhoria do desempenho dos servidores.

CATEGORIA IMPACTO COMPORTAMENTAL

Esta categoria avalia se os cursos internos de capacitação influenciam o comportamento dos servidores no que diz respeito à motivação e às atitudes favoráveis para a mudança da forma de realizar o trabalho. A Tabela 6 mostra a frequência absoluta das respostas para a categoria e as notas atribuídas para cada afirmativa após a aplicação da fórmula apresentada no capítulo anterior.

**Tabela 6 - Distribuição das respostas relativas à
categoria Impacto Comportamental**

Afirmativa	CT	CP	I	DP	DT	Nota
A1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	33	25	2	10	4	4,0
A2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no(s) curso(s) interno(s) de capacitação.	46	24	0	4	0	4,5
A8. Minha participação no(s) curso(s) interno(s) de capacitação serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	34	27	4	4	5	4,1
A9. Minha participação no(s) curso(s) interno(s) de capacitação aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso)	29	33	5	4	3	4,1
A10. Após minha participação no(s) curso(s) interno(s) de capacitação, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.	22	31	6	9	6	3,7
A11. O(s) curso(s) interno(s) de capacitação que fiz tornei-me mais receptivo a mudanças no trabalho.	25	29	8	7	5	3,8
A12. O(s) curso(s) interno(s) de capacitação que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	27	27	6	10	4	3,9

Legenda: CT- Concordo Totalmente; CP – Concordo Parcialmente; I – Indiferente; DP – Discordo Parcialmente; DT – Discordo totalmente

Fonte: Tavares (2021).

Observa-se que as afirmativas da categoria tiveram notas compreendidas entre 3,7 e 4,5. De forma geral, os resultados dessa categoria mostram que:

1. A afirmativa que aborda aspectos relacionados à frequência em que os servidores utilizam no trabalho o que foi ensinado nos cursos (Afirmativa A1), obteve nota 4,0, com 58 ocorrências para respostas positivas (Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente), indicando que um número considerável de respondentes utiliza constantemente na prática, o que foi aprendido no curso.
2. No aspecto relacionado às oportunidades que os servidores aproveitam para colocar em prática o que foi aprendido (Afirmativa A2), obteve-se a maior nota da categoria com 4,5. Destaca-se que para essa afirmativa não houve nenhuma resposta totalmente negativa (Discordo Totalmente), podendo se inferir que todos os respondentes, em algum momento, aproveitam as oportunidades que surgem no dia a dia para colocarem em prática o que foi aprendido nos cursos.
3. Na afirmativa que aborda os aspectos relacionados ao aumento da motivação para o desempenho das atividades após participação no curso interno (Afirmativa A8), foi obtida a nota 4,1 com 61 ocorrências de repostas positivas (Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente). Esse dado aponta para o fato de que os servidores se sentem mais motivados para o trabalho após as capacitações internas. O resultado é positivo pois a motivação para o trabalho é vantajosa tanto para o servidor quanto para a Instituição.
4. Da mesma maneira, na afirmativa relacionada ao aumento da autoconfiança para realizar o trabalho após participação no curso interno (Afirmativa A9), também foi obtida a nota 4,1, com 62 ocorrências para repostas positivas, nos padrões Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente. Esse resultado mostra que um número considerável de respondentes se sente mais confiantes para desempenhar suas atividades após participarem dos cursos internos.

5. Na afirmativa que aborda a frequência em que os servidores oferecem sugestões de mudanças nas rotinas de trabalho após participação nos cursos internos (Afirmativa A10), obteve-se a menor nota da categoria com 3,7. Porém, ainda assim, percebe-se uma grande concentração de respostas positivas (53 ocorrências) podendo-se apontar a existência de potencialidades para que os servidores, após a aquisição de novos conhecimentos, se tornem mais capazes de identificar maneiras para aprimorar o processo de trabalho.
6. Em relação aos aspectos relacionados à receptividade, por parte dos servidores, em relação a possíveis mudanças no ambiente de trabalho (Afirmativa A11), foi obtida a nota 3,8. Também, nesse aspecto, ocorreu uma maior concentração de respostas positivas (54 ocorrências de Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente), podendo indicar que o servidor capacitado é menos resistente às mudanças no ambiente de trabalho, ou seja, que o servidor passa a compreender melhor, que às vezes é necessário realizar mudanças visando a melhoria dos processos de trabalho.
7. Em relação à afirmativa que aborda o fato de colegas de trabalho serem beneficiados com o aprendizado de servidores que participaram dos cursos (Afirmativa A12), obteve-se a nota 3,9 com 54 ocorrências de repostas positivas para Concordo Totalmente e Concordo Parcialmente. Pode se inferir com esse dado que o conhecimento adquirido pelos servidores capacitados está sendo disseminado em seus ambientes de trabalho para os demais colegas, multiplicando conhecimentos.

Considerando os resultados do Grupo Focal, verificou-se que quanto à colocação em prática do que foi aprendido, todos os participantes consideram que desejam aplicar o que aprenderam nos cursos internos visando a melhoria do trabalho como um todo.

Nesse aspecto, o participante G1 afirmou que não vê sentido em fazer um curso e não colocar em prática o que foi aprendido e citou que "sempre quando tenho oportunidade coloco em prática. Todos saem ganhando com isso".

No aspecto relacionado ao aumento da motivação, todos os integrantes do grupo expuseram que se sentem mais motivados após conclusão dos cursos. O participante G2 citou que "sempre retorno dos cursos animada para colocar em prática algo novo que aprendi."

Em relação ao aumento da confiança em realizar um melhor trabalho, todos manifestaram que se sentem mais capazes e confiantes para realizar um melhor trabalho e sugerir mudanças nas rotinas do setor. Nesse sentido, o participante G3 citou que "acho que quando fazemos um curso e aprofundamos nossos conhecimentos em um assunto, temos mais confiança para fazer nosso trabalho e até sugerir às chefias algumas mudanças. Conhecimento é tudo."

Em relação ao aumento na frequência de sugestões oferecidas pelos servidores após participação nos cursos, todos os participantes manifestaram que ao retorno da capacitação, passam a sugerir com mais frequência mudanças nos processos de trabalho. Dois participantes expuseram que apesar de oferecer sugestões, muitas vezes elas não são aceitas. Nesse sentido o integrante G5 citou que "sugerir sempre sugiro, mas autorizarem a colocar em prática já é outra história". Em relação à abertura para possíveis mudanças que venham a ocorrer no ambiente de trabalho, todos os integrantes do grupo consideram que os cursos contribuem para um melhor entendimento da necessidade de realizar mudanças nos processos de trabalho visando a melhoria deles.

Todos os participantes consideram que os colegas de trabalho acabam aprendendo em conjunto as novas habilidades adquiridas. Nesse sentido, o participante G2 citou que "a participação no curso acaba influenciando os demais que desempenham atividades

semelhantes. "ainda sobre a reação de colegas de trabalho, o participante G3 afirmou que quando um colega considera que algum processo de trabalho está funcionando melhor, também deseja aprender para aprimorar seu próprio processo de trabalho.

Dessa forma, os resultados do grupo focal grupo focal estão em concordância com os dados obtidos com a aplicação do questionário. Ou seja, de forma geral, as habilidades aprendidas são colocadas em prática no ambiente de trabalho. Os cursos, também, contribuem para aumentar a motivação e autoconfiança dos servidores, que se tornam mais receptivos à possíveis mudanças na forma de realizar o trabalho. Além disso, os participantes consideram haver multiplicação de conhecimentos, pois os colegas de trabalho, mesmo sem participar dos cursos, acabam aprendendo novas habilidades com aqueles que participaram.

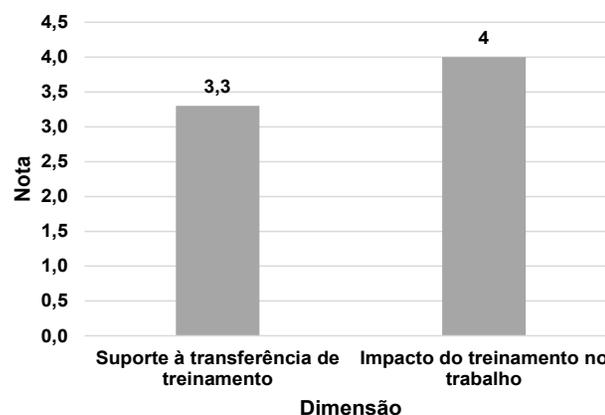
Assim sendo, a nota total da avaliação da categoria impacto comportamental foi 4,0, indicando um Bom nível de percepção de impacto em relação à motivação e abertura para aceitar e realizar possíveis mudanças na forma de realizar o trabalho.

8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder às questões avaliativas foram avaliadas as dimensões suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho, levando em consideração a média das notas de cada categoria que as integram. O Gráfico 3 mostra a avaliação final de cada dimensão do estudo.

Gráfico 3- Nota final das dimensões suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho



Fonte: Tavares (2021).

Em resposta à **primeira questão avaliativa** “Em que medida, a UNIRIO oferece aos servidores técnico-administrativos em educação, suporte para a transferência, no trabalho, de habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação?”, o estudo indicou que os servidores técnico-administrativos consideram Regular o suporte que recebem da chefia, colegas, pares e Instituição para que transfiram ao trabalho as novas habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação.

Os resultados deste estudo indicaram, principalmente, que o apoio oferecido aos servidores por suas chefias imediatas com o propósito de estimular o uso das novas habilidades aprendidas, não é adequado. Segundo grande parte dos servidores, nem sempre as

chefias oferecem ajuda para superar dificuldades na aplicação das novas habilidades e o planejamento no setor, após a realização do curso, não é suficiente. É necessário que haja uma maior compreensão dos gestores sobre a importância da capacitação profissional, uma vez que seus resultados devem ser vistos como ferramentas estratégicas para o alcance dos objetivos institucionais.

Além disso, o estudo revelou que o suporte material é pior percebido pelos servidores do que o suporte psicossocial. Os servidores consideram que o ambiente físico, a disponibilidade e a qualidade dos materiais e equipamentos necessários para colocar em prática o que foi aprendido nos cursos não são adequados e/ou oferecidos de forma satisfatória. Tal resultado era esperado, pois as condições de infraestrutura e a disponibilidade e qualidade de equipamentos e materiais possui relação com a suficiência de recursos financeiros da UNIRIO que, nos últimos anos, tem sofrido contingenciamentos no orçamento.

Quanto à segunda questão avaliativa “Em que medida, na percepção dos servidores técnico-administrativos em educação, as habilidades e conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação, apresentam impacto no trabalho?”, o estudo revelou que os servidores técnico-administrativos consideram que os cursos internos de capacitação possuem um Bom impacto no trabalho que executam, interferindo positivamente no desempenho, atitudes e motivação no ambiente de trabalho.

Os resultados da avaliação estão de acordo com aqueles esperados pela literatura relacionada ao treinamento, desenvolvimento e educação, que sugerem que um treinamento deve melhorar o nível de desempenho da pessoa treinada em atividades similares e em outras que requeiram o uso da nova habilidade, capacidade e atitude (Pilati; Abbad, 2005).

O resultado positivo, sobretudo na categoria impacto funcional, apresenta congruência com os objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNIRIO e do Plano de Desenvolvimento de Pessoas do Governo Federal que visam melhorar o desempenho dos servidores técnico-administrativos por meio de ações de capacitação.

Os servidores técnico-administrativos também consideram bom o impacto comportamental decorrente da participação nos cursos internos de capacitação. De acordo com a literatura, o aumento da motivação para o desempenho das atividades e atitudes favoráveis à modificação da forma de se realizar o trabalho são importantes para a valorização de pessoas; para aumentar o comprometimento com a organização; para reduzir conflitos internos e facilitar a aceitação de mudanças organizacionais.

Neste estudo avaliativo, apesar do suporte à transferência de treinamento ter sido considerado regular pelos servidores técnico-administrativos, o impacto do treinamento no trabalho foi considerado bom. Ou seja, o suporte regular oferecido aos servidores pela Instituição, chefia e colegas para a transferência de habilidades e conhecimentos adquiridos, não gerou efeitos negativos no desempenho, na atitude e na motivação dos servidores ao realizarem suas atividades.

Contudo, mesmo que o resultado tenha demonstrado um bom impacto do treinamento no trabalho, é necessário se atentar para o resultado regular atribuído ao suporte à transferência de treinamento. Deduz-se que, apesar da percepção de impacto ter sido positiva, caso continue não sendo oferecido o suporte psicossocial e material suficientes, pode ser que os índices apropriados de impacto não sejam duradouros.

Os principais resultados de estudos sobre suporte para transferência sugerem que o apoio dos gerentes, dos colegas e da própria organização pode facilitar a manutenção do aprendizado

após o término do curso (Zerbini, 2010). Ou seja, a UNIRIO precisa oferecer o suporte à transferência de treinamento adequado para que os impactos positivos no desempenho, motivação e atitudes sejam contínuos.

Os resultados do debate proposto no grupo focal permitiram avaliar em profundidade os temas abordados pelas categorias do estudo, obtendo-se assim mais detalhes sobre a percepção dos servidores em relação ao suporte à transferência e ao impacto dos cursos internos de capacitação.

A percepção dos participantes do grupo focal foi semelhante aos resultados obtidos com as respostas do questionário. As respostas das questões relacionadas às categorias da dimensão suporte, reuniram as maiores críticas de caráter negativo, principalmente em relação ao suporte material oferecido pela UNIRIO. Da mesma maneira, os servidores percebem pouco apoio, planejamento e orientação das chefias quando retornam dos cursos. Já na abordagem sobre o impacto dos cursos internos no desempenho, motivação e atitudes, os servidores do grupo focal percebem como extremamente positiva a participação nos cursos para melhorar a qualidade do trabalho exercido, para diminuir a quantidade de erros, para aumentar a motivação e autoconfiança.

AS RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Considerando-se o investimento realizado pela Universidade no aprimoramento profissional de seus servidores, para que eles adquiram novas competências, o que remete à ideia do aumento de suas capacidades profissionais por meio da soma de novos conhecimentos e habilidades, é de se esperar que os profissionais, depois de realizarem os cursos internos de capacitação, passem a ter maior

facilidade para executar suas atividades. No entanto, é necessário haver a compreensão que o processo de aprimoramento profissional não se esgota com a realização dos cursos, pois considera-se fundamental que, no período pós-curso, o servidor continue tendo o apoio da Instituição, de suas chefias diretas e dos colegas de trabalho para aplicarem as novas habilidades adquiridas da melhor forma possível.

Pautado nesse princípio e nos resultados alcançados neste estudo em relação à Dimensão suporte à transferência de treinamento, recomenda-se que:

1. Haja uma maior preocupação por parte da gestão da UNIRIO em dar maiores oportunidades ao servidor em usar no seu dia a dia de trabalho as habilidades que adquiriram nos cursos internos de capacitação que, porventura, tenham realizado. Esse aspecto pode ser equacionado, inicialmente, por meio da realização de um mapeamento de competências e posteriormente, na realocação de servidores em unidades onde possam, de fato, aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação que frequentaram.
2. Seja instituído na Universidade um processo de treinamento para os servidores que ocupam cargos de chefias, no sentido de que eles tenham uma maior compreensão da importância de encorajar os indivíduos de suas equipes de trabalho a aplicarem, com motivação e no exercício de suas funções, o que aprenderam nos cursos internos de capacitação que realizaram. Nesse aspecto é relevante citar que, nas práticas das novas habilidades, sejam consideradas também, aquelas que, apesar de importantes, são pouco frequentes nas atividades diárias da Universidade.
3. Os servidores ocupantes de cargo de chefia sejam treinados no sentido de adquirirem as necessárias habilidades de reconhecerem possíveis obstáculos e dificuldades associados

à aplicação das novas competências por parte dos indivíduos que compõem sua equipe de trabalho, auxiliando-os no enfrentamento dos problemas.

4. Sejam criadas condições para se instituir ambientes mais participativos nos diferentes setores da Universidade, em que seja possível haver um maior espírito de cooperação nas equipes de trabalhos, onde servidores em cargo de chefia utilizem, em seus processos de planejamento das atividades de trabalho, os conhecimentos dos membros de suas equipes. Pelos resultados do estudo se pode inferir que esse aspecto possui grande relevância nos processos de encorajamento dos servidores a aplicarem nas suas atividades de trabalho aquilo que aprenderam nos cursos internos de capacitação.
5. Haja maior compreensão por parte da chefia e equipe de trabalho de que habilidades recém adquiridas pelos servidores participantes dos cursos internos podem, a curto prazo, diminuir no ritmo de trabalho. Porém, é importante oferecer ao servidor oportunidades para que ele adquira experiência prática, que a longo prazo, refletirão positivamente na melhoria das atividades exercidas.
6. Haja um processo de conscientização e treinamento, tanto com gestores, quanto com os servidores sobre a importância do *feedback*, seja ele positivo ou negativo. Essa é uma prática de comunicação eficiente para que todos exponham seus pontos de vista, dificuldades e sugestões para melhoria do trabalho desempenhado.
7. Seja aumentado o investimento para a melhoria da infraestrutura física da Universidade. Sugere-se que seja realizada a avaliação ambiental das unidades da Universidade pelos Técnicos em Segurança do Trabalho onde seriam identificados os locais com condições ambientais mais críticas, os quais poderiam ser colocados em uma lista de intervenção prioritária.

8. Seja realizado um estudo minucioso pela Pró-Reitoria de Administração para levantamento e identificação das reais necessidades de materiais, equipamentos, computadores e mobiliários nas diversas unidades da Universidade. Os resultados do levantamento poderiam sugerir a necessidade de investimento na compra de novos equipamentos e materiais ou até mesmo a realocação ou conserto de equipamentos e materiais já existentes.
9. Seja reservada uma parte da verba de capacitação ao custeio de inscrições, diárias e passagens para a participação de servidores técnico-administrativos em educação em congressos, fóruns, encontros e similares. Tais eventos são importantes para complementar as aprendizagens dos cursos internos de capacitação.

Em relação à Dimensão impacto do treinamento no trabalho recomenda-se que:

1. Seja considerado a utilização do instrumento de avaliação de impacto do treinamento no trabalho em avaliações periódicas dos cursos internos de capacitação oferecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.
2. Sejam desenvolvidos instrumentos para avaliação dos cursos internos de capacitação em profundidade, ou seja, instrumentos que avaliem o efeito das capacitações internas em tarefas estritamente relacionadas aos conteúdos programáticos, abarcando indicadores extraídos dos próprios objetivos dos cursos realizados.
3. Seja estudada a possibilidade de realizar uma avaliação de impacto do treinamento no trabalho, também, sob a ótica das chefias imediatas dos servidores técnico-administrativos em educação que participaram dos cursos internos de capacitação.

Dessa forma, seria possível realizar uma comparação entre as diferentes fontes obtendo, assim, dados mais abrangentes.

4. Seja ampliado o catálogo de cursos internos oferecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para que uma gama mais diversificada de competências seja desenvolvida, aumentando, assim, a oportunidade dos servidores técnico-administrativos em educação para utilizá-las em mais atividades técnicas e administrativas.
5. Os servidores técnico-administrativos em educação, egressos dos cursos internos de capacitação, sejam treinados e incentivados a multiplicar os conhecimentos e habilidades adquiridas em seus locais de trabalho. Dessa maneira, a aprendizagem seria estimulada para além dos cursos de capacitação, colaborando para um ambiente de trabalho de constante aprendizado e transmissão de conhecimentos.
6. Haja estímulo e incentivo, por parte da equipe de trabalho e chefias, para que os servidores técnico-administrativos em educação utilizem os conhecimentos adquiridos nos cursos internos de capacitação para promover inovações e mudanças na rotina de trabalho, contribuindo para o aprimoramento e melhoria dos processos de trabalho.

MÉRITO DO ESTUDO

Elaine Maria de Andrade Senra

Ovidio Orlando Filho

A UNIRIO, em consonância com a legislação vigente, busca aprimorar a capacitação de seus servidores por meio do Plano Anual de Desenvolvimento de Pessoas, que visa contribuir para o crescimento profissional de seus servidores técnico-administrativos em educação. No entanto, a simples oferta de ações de formação não garante o desenvolvimento eficaz das competências necessárias para melhorar o desempenho no ambiente de trabalho.

O estudo destaca que fatores externos podem influenciar positiva ou negativamente na transferência de aprendizagem para o ambiente de trabalho. Isso significa que adquirir novas habilidades em um treinamento pode não resultar em uma melhoria real no desempenho do trabalho, a menos que a organização ofereça suporte adequado à transferência de habilidades. Seu objetivo principal foi avaliar os cursos internos de capacitação da UNIRIO, considerando duas dimensões fundamentais: o suporte à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho. É importante ressaltar que desde a implementação do Programa de Capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação na UNIRIO em 2016, não houve avaliações dos resultados dos cursos internos nem do impacto desses cursos no desenvolvimento dos servidores e no desempenho profissional.

Os resultados desta avaliação fornecem informações valiosas para os gestores da UNIRIO, permitindo a tomada de decisões baseadas nos treinamentos oferecidos na universidade. Isso pode contribuir para a melhoria contínua da aprendizagem na instituição,

para o avanço do desenvolvimento constante das competências de seus servidores e, como resultado, para a prestação de serviços de maior qualidade à sociedade.

Portanto, o livro em questão apresenta não apenas uma avaliação crítica e construtiva dos programas de capacitação da UNIRIO, mas também, uma oportunidade de aprimorar os processos avaliativos na universidade e a criação de novos instrumentos que possam ser usados para medir a qualidade dos treinamentos futuros, garantindo que os recursos públicos sejam investidos de forma eficiente e responsável.

A proposta de uma Administração Pública Gerencial no Brasil, iniciada em 1995 com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, visa reorganizar a administração do país, enfatizando a necessidade de elevar a qualidade e produtividade do serviço público de acordo com princípios modernos. A reforma propôs a substituição do modelo burocrático pelo gerencial, resultando na Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que dinamizou o princípio da eficiência na Constituição. Isso impactou a admissão de pessoal, política salarial, estabilidade e técnicas de gestão. Essa mudança levou à necessidade de qualificação e desenvolvimento profissional dos servidores públicos, com a criação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal em 2006, posteriormente atualizada em 2019. Ressalta-se que essa política busca focar no desenvolvimento dos servidores em relação aos objetivos institucionais, promovendo a eficiência e a equidade. A transição para uma gestão baseada na excelência e na adaptação a novos paradigmas organizacionais é desafiadora, mas essencial para o progresso do setor público no Brasil.

Na primeira década do século atual, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passaram por mudanças na administração pública, implementando novos planos e programas para preparar os servidores para um novo paradigma. A Lei nº 11.091/2005 criou o Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em

Educação (PCCTAE), enfatizando a importância dos servidores na conquista de metas e na excelência das atividades. O Plano foi uma estratégia do Governo Federal para modernizar a gestão de pessoas nas IFES, alinhando-a com as estratégias institucionais. Suas diretrizes promovem a capacitação dos servidores técnico-administrativos e instituem a Progressão por Capacitação Profissional, que permite a ascensão na carreira com base em certificações em programas de capacitação.

Além disso, em 2006, o Decreto Federal nº 5.825 elaborou diretrizes para os planos de desenvolvimento dos servidores do PCCTAE, ressaltando o desenvolvimento profissional, a capacitação em gestão pública e a integração com a função social das IFES. É fundamental considerar que o sucesso das organizações, inclusive as IFES, depende do investimento na capacitação e desenvolvimento dos servidores, com foco na formação contínua e no aprimoramento profissional.

Nesse sentido, a UNIRIO é uma instituição pública de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação, com o objetivo de oferecer graduação, pós-graduação, extensão, pesquisa e serviços à comunidade. Seu objetivo é promover a formação de profissionais competentes e atualizados, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Para cumprir sua missão, a Universidade busca ser reconhecida como referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico e cultural, com um corpo docente altamente qualificado, enfatizando a importância da capacitação de seus servidores técnico-administrativos e promovendo cursos internos de capacitação como parte de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Esses cursos visam aprimorar as habilidades dos servidores e contribuir para o desenvolvimento da instituição. Para sua implementação, a Universidade realiza levantamentos de necessidades de treinamento, envolvendo gestores e servidores, para determinar quais cursos serão oferecidos ao longo do ano. Os instrutores são recrutados entre os próprios servidores da universidade, e os participantes recebem gratificação.

Importante destacar que, de acordo com o estudo realizado, a avaliação do treinamento é considerada fundamental para medir a eficácia dessas ações. O suporte à transferência e o impacto do treinamento no trabalho são duas dimensões avaliadas. O suporte à transferência envolve fatores que afetam a aplicação prática do conhecimento adquirido, incluindo apoio psicossocial e material. O impacto do treinamento no trabalho avalia os efeitos de longo prazo nas habilidades, motivação e desempenho dos servidores após o treinamento.

Desse modo, a UNIRIO como uma instituição de ensino comprometida com a formação de profissionais atualizados, investe em cursos internos de capacitação e avalia sua eficácia, tanto em termos de suporte à transferência como no impacto do treinamento no trabalho de seus servidores técnicos- administrativos. Não obstante, o estudo aborda a complexidade da implementação de estudos avaliativos, especialmente em contextos sociais e humanos, devido à presença de subjetividade e pressupostos teóricos. Por esse motivo, destaca a importância de escolher a metodologia correta e a abordagem avaliativa adequada, levando em consideração o objeto de estudo, seus significados e as premissas teóricas. O texto enfatiza que as opções metodológicas não se limitam às relações de causa e efeito.

A escolha da abordagem avaliativa deve ser alinhada aos objetivos da avaliação e às necessidades específicas. No contexto do estudo sobre cursos internos de capacitação, a abordagem centrada no consumidor foi escolhida devido à sua objetividade, permitindo avaliar a qualidade dos serviços educacionais sob a perspectiva dos servidores. A elaboração das questões avaliativas foi cuidadosa no sentido de evitar resultados inadequados. Critérios de importância, capacidade de redução de dúvidas e produção de informações relevantes, influência nas decisões e previsões de recursos foram considerados na formulação dessas questões.

O estudo também destaca a importância de estabelecer critérios de avaliação, que servem como referência para julgar o

desempenho do programa. Os critérios são essenciais para determinar o sucesso do programa avaliado. Para o estudo em questão, conforme dito anteriormente, os critérios foram baseados em duas dimensões: suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho, com base em um quadro de categorias e indicadores adaptados de um modelo de avaliação.

De acordo com as recomendações de Fonseca (2002), o estudo utilizou também uma variedade de métodos para coleta de dados, incluindo análises de bibliografias, fontes legais na Internet, questionários e grupos focais. Os questionários foram divididos em três partes, avaliando o perfil dos entrevistados, suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho. As escalas usadas eram bem fundamentadas na literatura. Os entrevistados foram servidores técnicos-administrativos da UNIRIO que concluíram cursos internos de capacitação entre 2016 e 2019.

O estudo de segurança e procedimentos éticos foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO. A coleta de dados foi feita por meio de questionários online. Os dados foram analisados estatisticamente com base na estatística descritiva, utilizando tabelas e gráficos. Um grupo focal foi criado para aprofundar as temáticas. As gravações foram transcritas e seus pontos principais foram incluídos nos resultados. Importante destacar que foram estabelecidos critérios de julgamento para avaliar o suporte à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho, usando escalas de concordância e atribuindo pesos aos padrões de respostas.

Os resultados do trabalho de campo mostraram que a maioria dos entrevistados possui entre 3 e 10 anos de serviço na instituição. Contudo, ficou evidenciado também um número significativo de entrevistados na faixa de 11 a 20 anos, e apenas um pequeno grupo tem mais de 20 anos de serviço, indicando um possível declínio no interesse por cursos após esse período.

Em relação ao suporte à transferência de treinamento, o estudo se concentra em três categorias: suporte psicossocial relacionado a fatores situacionais de apoio, suporte psicossocial relacionado a consequências relacionadas ao uso de novas habilidades e suporte material. No geral, o suporte psicossocial é considerado regular, com algumas deficiências na orientação e planejamento das chefias após a conclusão dos cursos. Quanto ao material de suporte, a disponibilidade de recursos e a adequação do ambiente de trabalho são consideradas insuficientes, resultando em um nível de suporte regular.

Na avaliação do impacto do treinamento no trabalho, duas categorias são consideradas: impacto funcional e impacto comportamental. Os cursos internos são percebidos como benéficos, contribuindo para a redução de erros, melhoria da qualidade e velocidade do trabalho, e para o aumento do desempenho dos servidores. Além disso, os cursos influenciam positivamente o comportamento dos servidores, aumentando sua motivação e disposição para mudanças na forma de trabalho. Assim, o estudo aponta que os cursos internos de capacitação têm impacto positivo no desempenho e no comportamento dos servidores, mas existem desafios em termos de suporte psicossocial e materiais que precisam ser trabalhados para melhorar a eficácia desses cursos.

Apesar do bom impacto do treinamento, o suporte à transferência foi considerado regular, o que levanta a preocupação de que os efeitos positivos podem não ser duradouros se não houver suporte psicossocial e material adequado. O estudo destaca a importância do apoio dos gestores, colegas e da organização para manter o aprendizado após o treinamento. Isso está de acordo com a literatura sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), que sugere que o treinamento deve melhorar o desempenho das atividades.

Os resultados do grupo focal confirmaram as percepções obtidas no questionário, com críticas principalmente em relação ao suporte material e à falta de orientação das chefias após os cursos.

No entanto, os servidores perceberam de forma extremamente positiva o impacto dos cursos na melhoria da qualidade do trabalho, na redução de erros e no aumento da motivação. Parte superior do formulário

No sentido de formular um juízo de valor sobre a estrutura do trabalho como um todo, se pode afirmar que o seu texto é bem estruturado, com parágrafos bem definidos e uma sequência lógica de ideias. Ele começa explicando a origem da proposta para uma Administração Pública gerencial no Brasil em 1995, introduzindo os conceitos e objetivos da reforma. A utilização de fontes como a Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (ANESP) e autores como Bulos, Bresser-Pereira e Moraes contribui para fundamentar os argumentos apresentados. Além disso, o texto aborda de forma clara e detalhada as mudanças introduzidas pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que substituiu o modelo burocrático de Estado por um modelo gerencial, destacando a importância do princípio da eficiência na administração pública. Também ressalta a necessidade de qualificação e desenvolvimento profissional dos servidores públicos, bem como as políticas inovadoras para alcançar esses objetivos, como o Decreto nº 5.707/2006 e o Decreto nº 9.991/2019.

No que diz respeito à atualidade do tema, o texto se baseia em acontecimentos e reformas ocorridas nas décadas de 1990 e 2000 no Brasil, o que pode ser considerado um aprofundamento histórico sobre o assunto. No entanto, é importante salientar que a última informação sobre a substituição ocorrida foi a do Decreto nº 5.707/2006 pelo Decreto nº 9.991/2019, ou seja, data de 2019.

De modo objetivo, entre as principais características do estudo, podem-se destacar os seguintes aspectos:

- a. A descrição do objeto de investigação, que inclui o suporte à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho, é fornecida de forma precisa e concisa. O leitor consegue entender imediatamente qual é o foco do estudo e quais aspectos estão sendo avaliados.
- b. É descrito claramente que o estudo foi realizado com servidores técnicos-administrativos da UNIRIO, o que ajuda a situar o leitor a entender a relevância do estudo para esse grupo específico. Além disso, são considerados problemas de infraestrutura e orçamento limitados da universidade, o que contribui para a descrição do contexto e compreensão das dificuldades enfrentadas pelos servidores.
- c. É apresentada uma discussão clara sobre a escolha da abordagem avaliativa, destacando a importância de alinhar a abordagem aos objetivos da avaliação e às necessidades dos *stakeholders*. A abordagem focada nos consumidores foi justificada com base nos objetivos do estudo. Apresenta literatura para embasar essa escolha. Portanto, a abordagem avaliativa é específica e justificada.
- d. É definido claramente as dimensões do estudo, que são “suporte à transferência de treinamento” e “impacto do treinamento no trabalho”. Como dito anteriormente, essas dimensões são específicas aos objetivos do estudo, que é avaliar os cursos internos de capacitação. Além disso, o texto menciona a adaptação de um quadro de categorias e indicadores, baseado em um modelo de avaliação do impacto do treinamento. Portanto, as categorias e dimensões estão bem alinhadas com o objetivo do estudo.
- e. São apresentadas duas questões avaliativas associadas às dimensões do estudo. As questões são formuladas de maneira clara e específica, abordando o suporte à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho.

- f. O resultado apresentado responde claramente às duas questões avaliativas propostas. Ele fornece informações sobre como os servidores percebem o suporte à transferência de treinamento e o impacto dos cursos internos de capacitação. Consequentemente, são consistentes com o objetivo proposto.
- g. A análise dos dados é adequada, pois apresenta informações sobre a percepção dos servidores em relação ao suporte que recebem e ao impacto dos cursos de capacitação no trabalho. Nesse ponto, é importante destacar que a análise reflete as respostas às questões avaliativas, identificando onde o suporte é adequado e onde há espaço para melhorias. O texto relaciona os resultados aos objetivos institucionais e à literatura relevante.

Assim, esse estudo se mostra importante uma vez que seus resultados fornecem sugestões valiosas sobre o suporte à transferência de treinamento e o impacto dos cursos internos de capacitação da UNIRIO. As recomendações apresentadas no final do texto são relevantes e ajudam a melhorar a eficácia dos programas de capacitação e desenvolvimento de pessoal na instituição.

Em resumo, o texto apresenta uma análise clara e consistente dos resultados do estudo, oferecendo recomendações práticas para melhorar a eficácia dos programas de capacitação na instituição. Os resultados e as recomendações têm importância significativa para a área de estudo e podem contribuir para o aprimoramento do desenvolvimento pessoal na instituição.

EXPERIÊNCIA DA AUTORA

Tathiana Teixeira Tavares

Desde 2009, sou servidora pública na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, sempre atuando na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Ao trabalhar no Setor de Formação Permanente desempenhei um papel fundamental na promoção de ações de desenvolvimento voltadas para docentes e técnico-administrativos da Universidade. Minha dedicação a esse setor foi recompensada com a oportunidade de assumir o cargo de Diretora de Desenvolvimento de Pessoas.

Ocupar uma posição de gestão implica uma grande responsabilidade, uma vez que desempenhamos um papel vital nas decisões institucionais. A avaliação desempenha um papel central nesse processo, fornecendo informações essenciais para fundamentar decisões e orientar ajustes estratégicos.

A decisão de cursar o Mestrado Profissional em Avaliação na Cesgranrio foi impulsionada por uma profunda motivação em adquirir novos conhecimentos, além de ser uma oportunidade de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido por mim e pela equipe da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

Avaliar os cursos internos de capacitação, focando nas dimensões de suporte à transferência e impacto do treinamento, a partir da perspectiva dos servidores que participaram desses cursos, foi de extrema importância. Minha familiaridade com o objeto e sua conexão direta com meu trabalho não apenas simplificaram o processo de avaliação, mas também possibilitaram uma compreensão mais profunda e uma análise criteriosa.

Com base nos resultados da avaliação, foi possível elaborar um conjunto abrangente de recomendações destinadas a aprimorar efetivamente os cursos internos de capacitação na UNIRIO. Algumas dessas recomendações foram colocadas em prática e estão sendo implementadas até o momento presente.

Ver as nossas sugestões de melhorias ganhando vida no ambiente de trabalho é uma recompensa significativa para todo o esforço investido. Isso demonstra que a avaliação não é apenas uma ferramenta analítica, mas também uma ferramenta de ação que efetivamente impulsiona mudanças positivas.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva. *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho*: IMPACT. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; MENESES; Pedro P. M.; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação*: ferramenta para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.

ABBAD, Gardênia; PILATI, Ronaldo; PANTOJA, Maria Júlia. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 205-218, jul./set. 2003. Disponível em: <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V3803205.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ABBAD, Gardênia; SALLORENZO, Lucia Henriques. 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://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/v36n2p33a45.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ESPECIALISTAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO GOVERNAMENTAL. *Reforma do Estado e Administração Pública*: diagnósticos e propostas para o novo governo. Brasília/DF: Mimeo, 1994.

BALARIN, Camila Spadotto; ZERBINI, Thaís; MARTINS, Lara Barros. A RELAÇÃO ENTRE SUPORTE À APRENDIZAGEM E IMPACTO DE TREINAMENTO NO TRABALHO. *REAd. Rev. eletrôn. adm.* (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 341-370, ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311017201341925>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112014000200341&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2021.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo, ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, n. spe, p. 31-43, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000300005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; OLIVEIRA-CASTRO; Gardênia Abbad. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 112-125, abr./jun. 1996. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1123>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10. jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 jun. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 ago. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 jun. 1998.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico- Administrativos em Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11091compilado.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 6.655, de 5 de junho de 1979. Transforma a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro - FEFIERJ em Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 jun. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6655.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Plano diretor da reforma do aparelho do estado. Brasília, DF, nov. 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>. Acesso em: 29 fev.2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7 a 26, jan. 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>. Acesso em: 17 mar. 2020

BRITO, Lydia Maria Pinto. *Prática de pesquisas em gestão de pessoas 2: a tênue separação entre o público e o privado no Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

BULOS, Uadi Lammêgo. Reforma Administrativa (Primeiras impressões). *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 214, p. 69, 1 out. 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/rda.v214.1998.47267>. Disponível em: <http://biblioteca.digital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/47267>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CARVALHO, Renata Silveira; ABBAD, Gardênia. Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 10, n. 1, p. 95-116, mar. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552006000100006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2020.

CASTRO, Ahiram Brunni Cartaxo de; OLIVEIRA, Rinaldo Medeiros Alves de; SOARES NETO, Ezequiel da Costa; OLIVEIRA, Marcos Antônio de; SILVA, Arthur William Pereira da; SILVA, Pablo Marlon Medeiros da. 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*, v. 4, p. 137-155, 1 nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.5170>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5170>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CHIANCA, Thomas; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. *Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil*. São Paulo: Global Ed., 2001.

COSTA, Angela Lobo. Percepção dos servidores Técnicos-Administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre o plano de carreira instituído pela lei no 11.091/2005. Especialização (Negociação coletiva) - UFRN, Porto Alegre, 56 p., 2010.

DANTAS, Railma de Andrade Fernandes; ARAÚJO, Alice Inês Guimarães. A Importância da Gestão Estratégica de Pessoas no âmbito da Administração Pública. *Repositório digital IFPB*, nov. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/775>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ELLIOT, Ligia Gomes; HILDENBRAND, Luci; BERENGUER, Mêrcedes Moreira. Questionário. *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e validação*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

ELLIOT, Ligia Gomes; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. *Construção e validação de instrumentos de avaliação: da teoria à exemplificação prática*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/352>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FONSECA, João José S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Isa Aparecida de; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 44-56, set. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000300005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902004000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Avaliação de Políticas Públicas: Guia Prático de Análise Ex Ante. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8285/1/Avaliacao_de_politicas_publicas_guia_pratico_de_analise_%20ex_ante.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2020.

HAMBLIN, Anthony C. Avaliação e controle do treinamento. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

KIRKPATRICK, Donald L. Evaluation of training. In: CRAIG, Robert L. *Training and development handbook*. 2. ed. New York: MacGraw-Hill, 1976.

LACERDA, Érika Rodrigues Magalhães; ABBAD, Gardênia. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 77-96, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 de mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica* 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MENESES, Pedro; ZERBIBI, Thaís; ABBAD, Gardênia. *Manual de Treinamento Organizacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORAES, Ana Flávia de Moraes; SOUZA JÚNIOR, Armando Araújo de; NOGUEIRA, Ricardo Jorge da Cunha Costa. In: XXXV ENCONTRO DA ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. *Trabalhos apresentados [...]*. Rio de Janeiro: ENANPAD, 2011. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/58/APB1943.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

MORAES, Ana Flávia de Moraes; SOUZA JÚNIOR, Armando Araújo de; NOGUEIRA, Ricardo Jorge da Cunha Costa. In: XXXV ENCONTRO DA ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. *Trabalhos apresentados [...]*. Rio de Janeiro: ENANPAD, 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB1943.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MORGAN, David L. *The focus group guide-book*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

ORLANDO FILHO, Ovidio. *Gestão Escolar e Avaliação: O caso de uma rede pública de escolas brasileiras*. Beau Bessin: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

PANTOJA, Maria Júlia; LIMA, Suzana Maria Valle; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. *RAUSP Management Journal*, v. 36, n. 2, p. 46-56, 2001. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/16570/avaliacao-de-impacto-de-treinamento-na-area-de-reabilitacao--preditores-individuais-e-situacionais/i/pt-br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

PENNA-FIRME, Thereza; LETICHEVSKY, Ana Carolina. O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: enfrentando o desafio através da Meta-Avaliação. *Revista Meta: Avaliação*, [S.l.], v. 2, n. 5, p. 180-195, mai., 2010.

PILATI, Ronaldo. História e importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 159-176.

PILATI, Ronaldo; ABBAD, Gardênia. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 21, n. 1, p. 043-051, abr. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722005000100007>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722005000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2021.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, out. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000500005>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122012000500005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 mar. 2020.

RICHARDSON, Robert Jarry. *Pesquisa social: método e técnica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SALLORENZO, Lucia Henriques. Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição, 2000. 69 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. Avaliação de Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação no Contexto Organizacional: Modelos e Perspectivas. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 11, n. 1, p. 37-53, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v11n1/v11n1a04.pdf>. Acesso em: 13. Abr. 2021.

SILVA, Christina Marília Teixeira da. Avaliação: Desafios e Perspectivas. *In*: 5º Congresso de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, 2012, Rio de Janeiro.

SCIENTIARUM HISTÓRIA V: Filosofia, Ciências e Artes - Conexões Interdisciplinares, 2012. p. 216-223.

SILVA, Maria Ednei da. Relações entre impacto do treinamento no trabalho e estratégia empresarial: o caso da Eletronorte. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 91-110, set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552006000300006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000300006. Acesso em: 30.jan.2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

STUFFLEBEAM, Daniel L. *Evaluation models. New directions for evaluation*, San Francisco, n. 89, p. 7-98, 2001.

TAMAYO, Natasha; ABBAD, Gardênia da Silva. Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 9-28, set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2020.

TAVARES, Tathiana Teixeira. Avaliação dos Cursos Internos de Capacitação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação). Rio de Janeiro: Faculdade Cesgranrio, 2021. Disponível em: <https://mestrado.cesgranrio.org.br/mestrado/principal.aspx>. Acesso em: 29 de set. 2023.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Institucional: missão, visão e princípios. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.unirio.br/institucional-1>. Acesso em: 21 mar. 2020.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Plano de desenvolvimento institucional 2017-2021. Rio de Janeiro. 4ª versão. 2019. Disponível em: http://www.unirio.br/pro-reitorias_vh_pro-reitoria-de-planejamento/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional. Acesso em: 29 mar. 2020.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos da Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.unirio.br/progepe>. Acesso em: 21 mar. 2020.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. *RAUSP Management Journal*, v. 31, n. 2, p. 126-136, 1996. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18476/treinamento-e-desenvolvimento--reflexoes-sobre-seus-metodos/i/pt-br>. Acesso em: 19 mar. 2020.

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

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *Opin. Pública*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762001000100001>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762001000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2021.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Validade e confiabilidade em estudos avaliativos: uma revisão teórica. In: ELLIOT, Ligia Gomes, VILARINHO Lúcia Regina Goulart (Org.). *Construção e validação de instrumentos de avaliação*: da teoria à exemplificação prática. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

VITORIA, Daniele Martins. Avaliação do impacto do treinamento no trabalho. Orientadora: Gardênia da Silva Abbad. 2014. 211f, il. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Pós em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de Programas*: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ZERBINI, Thaís. Treinamento, desenvolvimento e educação: tendências no estilo de gestão das organizações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 189-192, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100017>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2020.

ZERBINI, Thais; ABBAD, Gardênia. Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 97-111, jan. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/22212/20149>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Tathiana Teixeira Tavares

Mestra em Avaliação, Mestrado Profissional em Avaliação, Faculdade Cesgranrio (2021); Especialização em Gestão de Pessoas pela Cândido Mendes. Atualmente é servidora pública na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Tem experiência na área de Administração Pública, com ênfase em Gestão de Pessoas.

E-mail: tathiana.teixeira@unirio.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9513215923920546>

Ovidio Orlando Filho

PhD em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, em Portugal; Mestre em Administração e Desenvolvimento Empresarial pela Universidade Estácio de Sá; Especializado em Análise de Sistemas e Processamento de Dados pelo Centro de Instrução Almirante Newton Braga - CIAMB; especializado em Organização e Métodos pelo Centro de Instrução Almirante Newton Braga - CIAMB; aperfeiçoamento em Eletrônica pelo Centro de Instrução Almirante Wandenkolk - CIAW; Graduado em Engenharia Op. Eletrônica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ. É Oficial Superior de carreira do Quadro Técnico da Marinha de Guerra, atualmente reformado, tendo exercido várias funções e ocupado cargos no Brasil e no exterior, se destacando o de Observador Militar das Nações Unidas (ONU) na Guerra Civil da República Popular de Angola. É Membro do Conselho Editorial e Parecerista ad hoc da Revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação da Fundação Cesgranrio e Diretor Adjunto, Membro do Conselho Editorial, Parecerista ad hoc e Analista de Escopo da Revista da Revista "Meta: Avaliação" da Faculdade Cesgranrio. Possui experiência nas áreas de Avaliação Institucional de Gestão Escolar, tendo sido membro da Equipe Central do Subprojeto de avaliação Externa da Gestão Escolar do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro. Atuou em projetos especiais das áreas educacionais e sociais. Foi Coordenador Administrativo do Projeto Inovadores de Cursos do Ministério da Educação. Exerceu as funções de coordenador de Logística de Aplicação em diversas avaliações nacionais como: do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE; do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, entre outros. Ocupa, atualmente, o cargo de Professor Adjunto do Mestrado Profissional em Avaliação da Faculdade Cesgranrio, sendo Docente nas disciplinas "Políticas Públicas em Avaliação", "Meta-Avaliação" e "Avaliação do Desempenho Profissional". É docente, também do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Avaliação e do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, ministrando a disciplina "Avaliação de Desempenho".

E-mail: ovidiofilho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3060612372199508>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6147-0506>

Elaine Maria de Andrade Senra

Possui doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, (2009); Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE/UFRJ) (2013). Especialização em Ensino de Física pela Universidade Federal Fluminense - UFF, (2004). Licenciatura em Matemática pela FEAP (2000). Atua principalmente nas Áreas de História das Ciências e das Técnicas, Epistemologia e Ensino de Física. Atuou como Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia - HCTE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2013-2016). Foi Professora Titular no Centro Universitário Serra dos Órgãos, UNIFESO, Teresópolis, (1995 - 2021), atuando na Educação Básica e nos cursos de graduação em Pedagogia, Farmácia, Licenciatura em Matemática, Engenharias de Produção, Ambiental e Civil. Foi coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, UNIFESO, Teresópolis, RJ (2008-2013), Diretora do Centro de Ciências e Tecnologia? CCT, UNIFESO, Teresópolis, RJ (2010-2018), Diretora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, UNIFESO, Teresópolis, RJ (2018-2021). Atualmente é Professora Adjunta na Faculdade Cesgranrio atuando no curso de Mestrado em Avaliação e nos cursos de Pedagogia e Sistemas de Informação.

E-mail: elainemariapandrade@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7378038316408019>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4072-1486>

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem avaliativa 46, 109, 113
abordagens organizacionais 24
ações de desenvolvimento 17, 18, 24, 31, 86, 115, 118
acompanhamento 13, 16
adaptação 37, 107, 113
Adequação 51
Administração Pública 21, 22, 28, 107, 112, 117, 118, 119, 120, 125
ambiente de trabalho 18, 19, 79, 80, 86, 88, 94, 95, 96, 99,
105, 106, 111, 116
ambiente físico 51, 54, 83, 85, 86, 87, 99
análises 9, 12, 53, 61, 66, 71, 87, 110
aperfeiçoamento 16, 22, 31, 38, 40, 125
apoio 9, 42, 43, 51, 54, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 98, 100,
101, 102, 109, 111
aprendizagem 18, 19, 24, 35, 37, 38, 41, 85, 105, 106
aprimoramento profissional 17, 28, 101, 102, 108
aumento da motivação 54, 93, 95, 100, 112
autoconfiança 92, 93, 96, 101
avaliação de impacto 43, 44, 104, 117
avaliação de treinamentos 8, 38, 41

C

capacitação 8, 17, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 43, 47, 48, 49,
50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
78, 79, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 95, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,
113, 114, 115, 116
caráter didático 60
carreiras 21
chefia imediata 55, 72, 73, 75, 76, 81

competências 18, 19, 23, 24, 35, 36, 48, 74, 75, 77, 101, 102,
103, 105, 106, 107
complexidade 24, 46, 109
concursos públicos 21
condições orçamentárias 84
congressos 84, 85, 87, 104
conhecimentos 24, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 50, 71, 73, 76,
83, 86, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 115
Constituição Federal 22
consumidores 43, 47, 48, 113
conteúdos programáticos 89, 104
credibilidade 16, 53
critérios 8, 11, 17, 46, 47, 48, 49, 50, 71, 77, 109, 110
cultura burocrática 23
cursos de capacitação 32, 70, 75, 85, 102, 105, 114
cursos internos 8, 17, 18, 29, 31, 32, 33, 35, 43, 47, 48, 49, 50,
51, 58, 59, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 83, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116

D

desempenho dos servidores 88, 90, 91, 100, 109, 111
desempenho profissional 23, 35, 106
desenvolvimento profissional 16, 18, 26, 107, 108, 112
dimensões 12, 18, 42, 44, 47, 49, 50, 51, 62, 63, 98, 106,
109, 110, 113, 115
diminuição de erros 89, 90
disponibilidade de recursos 54, 83, 84, 85, 87, 111
documentos oficiais 53

E

economicidade 24, 28

- educação 8, 17, 18, 19, 21, 26, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 48, 50, 57, 58, 61, 67, 98, 99, 104, 105, 106, 117, 119, 120, 122, 124
- educação continuada 21
- educação permanente e continuada 31
- egresso do treinamento 18, 42
- Ensino Superior 26, 27, 28, 30, 47, 86, 107
- escolas de governo 22
- estágio probatório 61, 70
- F**
- fóruns 85, 87, 104
- frequência de cinco pontos 54
- G**
- Gestão de Pessoas 31, 32, 34, 57, 58, 61, 71, 104, 105, 115, 125
- gestores 19, 32, 33, 35, 77, 99, 103, 106, 108, 111
- google forms 58, 59
- graduação 30, 108, 126
- gravações 61, 110
- grupo focal 9, 53, 57, 60, 61, 67, 77, 82, 86, 87, 96, 101, 110, 111
- Guia de Avaliação de Políticas Públicas 16
- H**
- habilidades 9, 18, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 50, 51, 54, 56, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 111
- I**
- instrutores 31, 32, 37, 91, 108
- insumos 61, 71, 87
- investimento 28, 49, 84, 101, 103, 104, 108
- L**
- legislação federal 17
- M**
- materiais 13, 48, 54, 83, 84, 85, 86, 87, 99, 104, 111
- melhoria 16, 17, 23, 30, 32, 35, 38, 40, 78, 89, 90, 94, 95, 103, 105, 106, 111, 112
- Ministério da Educação 30, 108, 125
- modelo gerencial 22, 112
- multiplicação de conhecimentos 96
- N**
- necessidades 22, 32, 35, 36, 40, 47, 104, 108, 109, 113
- novos conhecimentos 24, 42, 94, 101, 115
- O**
- objetivos da avaliação 47, 49, 109, 113
- objetivos institucionais 24, 26, 30, 99, 107, 114
- objeto de estudo 46, 55, 60, 109
- orientação das chefias 75, 101, 111
- P**
- padrões 11, 12, 50, 80, 81, 85, 89, 93, 110
- paradigma velho 24
- participação nos cursos 22, 89, 94, 95, 100, 101
- participantes 13, 40, 43, 57, 58, 59, 61, 67, 70, 76, 77, 81, 82, 86, 87, 90, 91, 94, 95, 96, 101, 103, 108, 121
- pensamento 16, 17, 21, 23, 24, 47, 49, 56, 60
- percepção de impacto 65, 91, 96, 100
- percepção dos servidores 50, 99, 101, 114
- planejamento 24, 32, 33, 36, 37, 76, 77, 99, 101, 103, 111, 123
- Plano Anual de Desenvolvimento de Pessoas 17, 32, 106
- Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação 26, 107
- Plano de Desenvolvimento 17, 24, 27, 30, 100, 108, 118
- Plano de Desenvolvimento de Pessoas 17, 24, 100
- Plano de Desenvolvimento Institucional 17, 30, 100, 108
- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado 21, 107
- planos de desenvolvimento 27, 108
- planos e programas 26, 107
- Plataforma Brasil 58
- política de carreiras 21
- Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas 17, 23, 118
- Políticas Públicas 16, 21, 112, 120, 123, 125
- princípio da eficiência 22, 107, 112
- processo de avaliação 60, 115

processos de trabalho 30, 81, 94, 95, 105

produtividade 21, 107

profissionalização 21, 23

Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento 27

programas 13, 16, 21, 26, 35, 37, 38, 40, 42, 44, 48, 107, 108, 114

Progressão por Capacitação Profissional 27, 108

Progressão por Mérito Profissional 27

projetos 13, 16, 125

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas 31, 32, 57, 58, 61, 71,
104, 105, 115, 125

Q

qualidade dos recursos 85

qualidade do trabalho 89, 90, 101, 112, 115

qualificação 23, 30, 32, 38, 39, 69, 107, 112

questionários 59, 61, 71, 110

questões avaliativas 48, 49, 50, 98, 109, 113, 114

R

recursos 16, 17, 49, 51, 54, 83, 84, 85, 86, 87, 99, 107, 109, 111

redução de erros 111, 112

reforma do Estado 24, 26

responsabilidade 16, 17, 21, 22, 30, 40, 115

restrições orçamentárias 86

S

serviço público 21, 24, 107

servidores 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 47,
48, 49, 50, 57, 58, 59, 61, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 80, 81, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95,
96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120

servidores egressos 33, 47, 59, 88

servidores técnico-administrativos 17, 18, 19, 26, 27, 30, 31,
32, 35, 48, 49, 50, 57, 58, 61, 67, 69, 98, 99, 100,
104, 105, 106, 108

servidor público 23

setor público 23, 107

stakeholders 12, 47, 113

subjetividade 46, 109

sugestões 79, 80, 81, 82, 94, 95, 103, 114, 116

Suporte à Transferência 8, 42, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 62, 71, 82

suporte material 9, 42, 54, 83, 84, 99, 101, 111

suporte psicossocial 9, 42, 54, 72, 73, 77, 78, 82, 99, 100, 111

T

técnicas de gestão 23, 107

técnicas e procedimentos 24

tecnologia instrucional 36, 38

tecnologias 24, 37, 38, 48

trabalho humano 24

transferência 9, 18, 19, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 51, 54, 62, 63, 71,
84, 98, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 113, 114,
115, 117, 119, 123

transferência de treinamento 9, 18, 42, 51, 62, 63, 71, 84, 98, 100,
101, 102, 106, 110, 111, 113, 114, 117, 123

transparência 16, 30

treinamento 8, 9, 18, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
47, 49, 51, 54, 55, 56, 62, 63, 71, 75, 84, 87, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114,
115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

U

UNIRIO 8, 16, 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 43, 48, 49, 50, 56, 57,
58, 61, 67, 69, 70, 71, 78, 85, 86, 98, 99, 100, 101,
102, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 119, 123

V

validação de conteúdo 57

validação semântica 55

velocidade do trabalho 51, 54, 89, 90, 91, 111

viabilidade 13, 49

ESTUDOS
AVALIATIVOS
MULTIDISCIPLINARES

ORGANIZADORAS

Ligia Gomes Elliot
Nilma Gonçalves Cavalcante

www.pimentacultural.com

Avaliação dos cursos internos de capacitação da UNIRIO

SUORTE À TRANSFERÊNCIA
DE TREINAMENTO E SEU IMPACTO
NO TRABALHO

FUNDAÇÃO
cesgranrio

FACULDADE
cesgranrio

pimenta
cultural