

Francini Martins Derosa

**TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO
À LUZ DO MODELO DE KIRKPATRICK: PROCESSOS DE
AVALIAÇÃO NO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DO
HU/UFSC/EBSERH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patricia de Sá Freire.

Coorientadora: Msc. Talita Caetano Silva.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

DEROSA, FRANCINI MARTINS
TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO À
LUZ DO MODELO DE KIRKPATRICK: PROCESSOS DE
AVALIAÇÃO NO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DO
HU/UFSC/EBSERH / FRANCINI MARTINS DEROA ;
orientadora, PATRICIA DE SÁ FREIRE, coorientadora,
TALITA CAETANO SILVA, 2018.
108 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e
Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. Avaliação de
Aprendizagem. 3. Transferência de Aprendizagem para
o trabalho. 4. Processos de Avaliação de Capacitação.
5. Modelo de Kirkpatrick. I. FREIRE, PATRICIA DE
SÁ. II. SILVA, TALITA CAETANO. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Métodos e Gestão em Avaliação. IV. Título.

Francini Martins Derosa

Transferência de aprendizagem para o trabalho à luz do Modelo de Kirkpatrick: processos de avaliação no Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Métodos e Gestão em Avaliação, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de Outubro de 2018.

Dr. Renato Cislighi
(PPGMGA - UFSC - Coordenador)

Dr^a Patricia de Sá Freire
(PPGMGA - UFSC - Orientadora)

Dr^a Lúcia Helena Martins Pacheco
(INE - UFSC - Examinadora)

Dr^a Kelly Benetti Tonani Tosta
(CCADCH - UFFS - Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida. Tenho muitos motivos para agradecer sempre, todos os dias, por tantas bênçãos. Gratidão especial devo a meu esposo por estar ao meu lado, compreendendo-me e motivando nessa caminhada. A meus pais, quero, com muito carinho, agradecer todo o amor e empenho para me educarem e me proporcionarem uma base sólida para que eu pudesse galgar na busca pelo crescimento pessoal e profissional. A meus familiares e colegas de sala de aula, agradeço pelo apoio, aprendizado e orações. Também meus companheiros de trabalho, servidores do HU/UFSC/EBSERH, gratidão devo por me entenderem e ajudarem. Trabalhar no HU/UFSC/EBSERH, com certeza, tornou-me um ser humano melhor.

Agradeço a oportunidade de poder ingressar no Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. Obrigada a todos os responsáveis por esse excelente programa de mestrado profissional, em especial, ao coordenador Prof. Renato Cislighi, aos professores e à equipe de secretaria.

Gratidão enorme à minha orientadora, Prof^a. Patricia de Sá Freire, pela paciência, pela compreensão, por todo aprendizado e força para que essa conquista fosse possível. À minha coorientadora Talita Caetano Silva pela grande ajuda, disponibilidade, atenção e carinho para com meu estudo e para comigo.

Agradeço às queridas professoras, integrantes da banca, Kelly Benetti Tonani Tosta e Lúcia Helena Martins Pacheco, por aceitarem fazer parte desse momento importante em minha vida e pelas contribuições para com esta dissertação.

Aos participantes da pesquisa, agradeço pela confiança e auxílio. Aos demais amigos e colegas, obrigada por cada mensagem de afeto, pelas orações e por toda torcida.

Ama e faz o que quiseres. Se calares, calarás com amor; se gritares, gritarás com amor; se corrigires, corrigirás com amor; se perdoares, perdoarás com amor. Se tiveres o amor enraizado em ti, nenhuma coisa senão o amor serão os teus frutos.

(SANTO AGOSTINHO)

RESUMO

A transferência de aprendizagem para o trabalho é um fenômeno contemporâneo e necessário em cursos oferecidos em um Sistema de Educação Corporativa. A partir deste constructo é possível identificar a aplicabilidade de um conteúdo aprendido após a finalização de uma ação de capacitação. Neste estudo, objetivou-se analisar os processos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho nos cursos de capacitação oferecidos pelo Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e administrado pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - HU/UFSC/EBSERH, à luz do Modelo de Kirkpatrick, o qual foi escolhido por sua relevância entre teóricos e pesquisadores do tema. Para alcançar este objetivo, foi necessário realizar uma pesquisa de qualitativa, fazendo uso de estratégias de investigação exploratória e descritiva, por meio bibliográfico, documental e estudo de caso. Foram selecionados quinze cursos para análise, os quais foram oferecidos pelo Sistema Gestor de Capacitação e realizados na modalidade presencial. A partir dos quatro níveis propostos pelo Modelo de Kirkpatrick - Reação, Avaliação, Comportamento e Resultados, evidenciou-se que: 40% dos cursos oferecidos pelo programa de capacitação realizam a avaliação de Reação; 100% dos cursos realizam avaliação de aprendizagem; 93,33% dos cursos indicam avaliar o Comportamento; e, 46,67% dos cursos apresentam os Resultados da avaliação. Desta maneira, o estudo realizado trouxe um panorama da capacitação na organização de saúde pública pesquisada, destacando os pontos fortes e de melhoria no formato utilizado atualmente. Este trabalho oportunizou uma análise abrangente, com base em um modelo referência, a respeito dos aspectos da avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho. As informações obtidas podem colaborar para que os cursos oferecidos busquem maior sintonia diante das necessidades de formação. Por ser uma instituição de saúde pública, assume caráter relevante a avaliação da aprendizagem perante o programa de capacitação, principalmente pelo fato de envolver recursos físicos, humanos e financeiros para a realização e o controle dos cursos. Assim, o reconhecimento e a análise das diferentes perspectivas quanto à avaliação da Educação Corporativa podem proporcionar agilidade e clareza em relação à necessidade de revisão de métodos e estruturas em capacitações.

Palavras-chave: Avaliação; Capacitação; Educação Corporativa; Transferência de Aprendizagem.

ABSTRACT

The transfer of learning to work is a contemporary and necessary phenomenon in courses offered in a Corporate Education System. From this construct it is possible to identify the applicability of content learned after the completion of a training action. This study aimed to analyze the processes of evaluation of the transfer of learning to work in the training courses offered by Polydoro Ernani University Hospital of São Thiago, linked to the Federal University of Santa Catarina and administered by the Brazilian Hospital Services Company - HU / UFSC / EBSEERH, in the light of the Kirkpatrick Model, which was chosen for its relevance among theoreticians and researchers of the theme. To reach this objective, it was necessary to conduct a qualitative research, using exploratory and descriptive research strategies, through bibliographical, documentary and case study. Fifteen courses were selected for analysis, which were offered by the Training Manager System and carried out in person. From the four levels proposed by the Kirkpatrick Model - Reaction, Assessment, Behavior and Results, it was evidenced that: 40% of the courses offered by the training program carry out the evaluation of Reaction; 100% of the courses carry out appraisal of learning; 93.33% of the courses indicate the evaluation of Behavior; and 46.67% of the courses present the results of the evaluation. In this way, the study carried out brought a panorama of the training in the public health organization researched, highlighting the strengths and improvement in the format currently used. This work provided a comprehensive analysis, based on a reference model, on aspects of evaluation of transference from learning to work. The information obtained can collaborate so that the offered courses seek more attunement to the training needs. Because it is a public health institution, it is relevant to evaluate the learning before the training program, mainly because it involves the physical, human and financial resources to carry out and control the courses. Thus, the recognition and analysis of different perspectives regarding the evaluation of Corporate Education can provide agility and clarity regarding the need to review training methods and structures.

Keywords: Evaluation; Training; Corporative Education; Transfer of Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Palavras-chave e critérios para a busca no Portal CAPES/MEC.....	33
Figura 2 - Modelo de Kirkpatrick com seus quatro níveis de avaliação do treinamento.....	62
Figura 3 - Ciclo de Kolb.....	64
Figura 4 - Classificação de um esquema de resultados de aprendizagem segundo Kraiger, Ford e Salas.....	65
Figura 5 - Modelo de transferência da aprendizagem de Baldwin e Ford.....	67
Figura 6 - Delimitação do Estudo.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Papel das Instituições tradicionais de Ensino Superior e das Instituições de Educação Corporativa.....	28
Quadro 2 - Os documentos analisados sobre transferência da aprendizagem para o trabalho e áreas de pesquisa associadas - Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	34
Quadro 3 - Modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho identificados como base-principal nos doze documentos - Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	37
Quadro 4 - Mudança de paradigma do Treinamento para a Aprendizagem.....	39
Quadro 5 - Principais características do T&D e da Educação Corporativa.....	40
Quadro 6 - Os sete princípios de sucesso na Educação Corporativa e seus objetivos.....	42
Quadro 7 - Os sete princípios para uma Educação Corporativa de qualidade e suas práticas.....	43
Quadro 8 - Estágios de desenvolvimento do Sistema de Educação Corporativa - do Departamento de Treinamento à UCR.....	50
Quadro 9 - Os modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho estudados e suas ideias principais.....	68
Quadro 10 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	74
Quadro 11 - Curso de Capacitação oferecido em 2017 pelo Serviço de Radiologia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	78

Quadro 12 - Curso de Capacitação oferecido em 2017 pela Coordenadoria de Controle de Infecção Hospitalar do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	79
Quadro 13 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pela Comissão de Educação e Pesquisa em Enfermagem do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	81
Quadro 14 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo Serviço de Neurologia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	83
Quadro 15 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo Serviço de Cardiologia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	84
Quadro 16 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo Serviço de Hemoterapia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA.....	85
Quadro 17 - Os cursos de capacitação do HU/UFSC/EBSERH oferecidos em 2017 e os níveis identificados com base no Modelo de Kirkpatrick.....	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
CAGP - Coordenadoria Auxiliar de Gestão de Pessoas
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCIH - Coordenadoria de Controle de Infecção Hospitalar
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CEPEN - Comissão de Educação e Pesquisa em Enfermagem
CHA(s) - Conhecimentos Habilidades e Atitudes
DAP - Departamento de Administração de Pessoal
DICC/CCP - Divisão de Capacitação Continuada / Coordenadoria de Capacitação de Pessoas
EBSERH - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EC - Educação Corporativa
EDP - Energias de Portugal
ENAP - Escola Nacional de Administração Pública
ESHO - Empresa de Serviços Hospitalares
FAPEU - Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária
GC - Gestão do Conhecimento
HU/UFSC/EBSERH - Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial de Saúde
PDI - Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
PROFOR/PROGRAD - Programa de Formação Continuada / Pró-Reitoria de Graduação
PRM - Programa de Residência Médica
SCT - Serviço de Capacitação Técnica
SEC - Sistema de Educação Corporativa
SGCA - Sistema Gestor de Capacitação
SUS - Sistema Único de Saúde
T&D - Treinamento & Desenvolvimento
UC - Universidade Corporativa
UCR - Universidade Corporativa em Rede
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UTI - Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	25
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
1.2.1 Objetivo Geral.....	26
1.2.2 Objetivos Específicos.....	27
1.3 JUSTIFICATIVA.....	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	39
2.1 SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	39
2.1.1 Universidade Corporativa.....	46
2.1.1.1 Universidade Corporativa no Brasil.....	47
2.1.1.2 Universidade Corporativa em Rede.....	49
2.2 TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM.....	51
2.3 AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM.....	53
2.3.1 Avaliação de aprendizagem.....	53
2.3.2 Avaliação de Aprendizagem no SEC.....	56
2.3.3 Avaliação de Aprendizagem na Administração Pública Brasileira.....	58
2.4 AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PRÁTICA DO TRABALHO.....	61
2.4.1 Modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho.....	61
2.4.1.1 Modelo de Kirkpatrick.....	61
2.4.1.2 Modelo de Kolb.....	63
2.4.1.3 Modelo de Kraiger, Ford e Salas.....	65
2.4.1.4 Modelo de Baldwin e Ford.....	66
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
3.1 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	71
3.2 DELINEAMENTO E FASES DA PESQUISA.....	72
3.2.1 Etapas da pesquisa.....	73

3.2.1.1 Etapa 1: Empírica.....	73
3.2.1.2 Etapa 2: Análise de Resultados.....	75
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	77
4.1 AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO NO HU/UFSC/EBSERH COM BASE NO MODELO DE KIRKPATRICK.....	77
4.1.1 Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH....	77
4.1.2 Setores do HU/UFSC/EBSERH visitados e os respectivos cursos disponibilizados, principais características e demandas das capacitações.....	78
4.1.2.1 Serviço de Radiologia.....	78
4.1.2.2 Coordenadoria de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH).....	79
4.1.2.3 Comissão de Educação e Pesquisa em Enfermagem (CEPEN).....	81
4.1.2.4 Serviço de Neurologia.....	83
4.1.2.5 Serviço de Cardiologia.....	84
4.1.2.6 Serviço de Hemoterapia.....	85
5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A partir do treinamento, a organização busca aptidão para executar o trabalho, aprimoramento, produtividade e resultados. Tais expectativas, quando em consonância com os objetivos organizacionais, tendem a conduzir ao sucesso. Grohmann e Kauffeld (2013) explicam que o treinamento procura responder às necessidades de desenvolvimento das pessoas e das organizações, proporcionando satisfação profissional e elevados padrões de desempenho.

O treinamento também se relaciona com o desenvolvimento humano - T&D, os quais Chiavenato (2010) expõe que o treinamento consiste num núcleo de esforço contínuo delineado para aprimorar as competências das pessoas para a função específica de sua responsabilidade e, por consequência, o desempenho da organização. Visa, ainda, fornecer talentos com conhecimento e habilidades voltados aos cargos atuais. Quanto ao desenvolvimento, por sua vez, busca a aprendizagem para além do cargo ocupado, aspirando o acompanhamento frente às mudanças e o desenvolvimento da instituição, apresentando uma ótica integrada e a longo prazo.

Em outras palavras, Aleixo (2003, p. 15) afirma que o T&D é um “conjunto de ações organizacionais, intencionalmente desenhadas para promover aprendizagens dos trabalhadores, visando melhoria de desempenhos e crescimento pessoal”. Complementarmente, Jacomelli (2014) pontua que o T&D é um dos principais instrumentos para a gestão de pessoas na organização por capacitar os funcionários para exercerem suas funções e contribuir com o desenvolvimento e a expansão dos seus horizontes e o da empresa.

No entanto, na prática organizacional, ocorre que nem sempre a aprendizagem acontece ou acaba não alcançando o resultado esperado. As ações de T&D, embora bem planejadas e executadas, podem, ao final, não conduzir à transferência de aprendizagem para a prática do trabalho pelo aluno. Em consequência, verifica-se uma certa divisão por parte dos gestores quanto à ideia de que o T&D ou se caracteriza como importante investimento ou se trata de um gasto desnecessário. Aliado a isso, a alta rotatividade e o absenteísmo funcionais também são fatores que desestimulam os gestores ao fomento do T&D.

Souza (2012) ressalta que a alta rotatividade leva a uma redução no desempenho e no rendimento dos colaboradores, influenciando a produtividade da organização. Em consonância, Soares e Silva (2002, p. 01) afirmam que “dentre uma das mais graves e usuais consequências do absenteísmo para as organizações, ressalta-se a queda da produtividade

e, conseqüentemente, a queda dos lucros, o que gera uma seqüela para a organização atingida”. De acordo com Mendes (2013), quando um funcionário é desligado de uma instituição, há uma considerável perda do conhecimento e da inteligência nos negócios, bem como uma certa descontinuidade na dinâmica dos processos.

Para diminuir a perda de conhecimentos essenciais à organização por motivos como a rotatividade, em meados dos anos 2000, a área de gestão de pessoas tem sido chamada a assumir responsabilidades quanto ao treinamento, desenvolvimento e educação dos colaboradores desenvolvendo o “capital humano de alto desempenho, dando suporte às outras áreas, no que tange ao desenvolvimento do capital intelectual necessário ao alcance das metas estratégicas organizacionais”, indo muito “além das rotinas operacionais dos seus processos básicos de recrutar, selecionar, remunerar, treinar, manter e monitorar as pessoas”. (FREIRE et al., 2016a, p.1).

Silva (2009), enfatiza que em resposta a este cenário, na qual estão inseridas as instituições cujo alinhamento está voltado à estratégia, dá-se o surgimento de conceitos como Sistema de Educação Corporativa (SEC), Educação Corporativa (EC) e Universidades Corporativas (UCs), como resultado direto da evolução histórica da gestão organizacional.

Diante de tal realidade, o incentivo à gestão desse Sistema de Educação Corporativa faz-se necessário. Cumpre esclarecer que, o conjunto de ações educacionais, formais, não formais e informais realizadas no âmbito organizacional são reconhecidas como um SEC, conforme corroborado por Kraemer (2018) e Hourneaux et al. (2008).

O SEC envolve ações de treinamento e desenvolvimento, mas para gerenciá-lo faz-se necessário ter o foco na busca por alinhamento entre os processos de conhecimento, aprendizagem e os interesses estratégicos das organizações. Isso, por meio da implantação de sistemas educacionais para auxiliar e estimular a criação de métodos de aprendizagem contínua, em que toda a organização aprenda, tendo, contudo, como eixo os resultados institucionais esperados (MEISTER, 1999).

Pode-se propor como principal objetivo de um Sistema de Educação Corporativa, o objetivo definido por Mundim (2002, p. 63) que é:

[...] evitar que o profissional se desatualize técnica, cultural e profissionalmente, e perca sua capacidade de exercer sua

profissão com competência e eficiência, causando desprestígio à profissão, além do sentimento de incapacidade profissional.

Entretanto, não existe consenso na literatura científica sobre a terminologia e conceituação dos componentes do Sistema de Educação Corporativa. Alguns autores tratam como Centro de Treinamento, outros como Educação Corporativa e, mais recentemente, pelo nome de Universidade Corporativa. Margheritta e Secundo (2009), Freire et al. (2016) e Silva e Freire (2017) a partir de variados estudos teórico-empíricos, conseguiram elaborar uma sequência evolutiva destas estruturas educacionais que compõem o SEC. Margherita e Secundo (2009) propõem quatro estágios de evolução – Treinamento; Plataforma *E-learning*, Universidade Corporativa e *Stakeholder University*. Freire et al. (2016), avançam sobre estes estágios, reconhecendo como são tratados no Brasil. Assim, estes autores definiram seis estágios de evolução do SEC, onde o primeiro é o Departamento de Treinamento, o segundo a *Plataforma E-learning*, o terceiro a Educação Corporativa, o quarto a Universidade Corporativa, o quinto a *Stakeholder University* e o último, o modelo Universidade Corporativa em Rede (UCR).

Para que o SEC evolua de maneira a não mais se restringir ao treinamento para a tarefa e alcançar o nível mais contemporâneo de universidade em rede, deve gerenciar diferentes dimensões de maneira a promover o desenvolvimento humano e organizacional.

Bem se sabe que o processo de ensino e aprendizagem, apesar de estarem integrados que pareçam uma ação só, envolvem vários aspectos que podem fazer com que não alcancem o objetivo pretendido de transferência do aprendizado para a prática do trabalho. Muitas vezes, o ensino se posiciona apenas como etapa de disseminação do conhecimento e não, de mobilização para a criação de conhecimentos e aprendizagem. Conforme Pantoja e Borges-Andrade (2002), a aprendizagem é um processo psicológico que acontece no âmbito do indivíduo.

Indo além, quando se trata da aprendizagem, indispensável ao desenvolvimento organizacional, reconhece-se que a aprendizagem inicia no âmbito do indivíduo e, a partir da gestão do SEC, alcança-se o estágio organizacional. Este último, relaciona-se com o exposto por Crossan, Lane e White (1999) em seu modelo 4is – intuição, interpretação, integração e institucionalização. Então, embora ocorra a aprendizagem individual, não significa dizer que a aprendizagem organizacional está garantida.

Como salientado por Silva e Freire (2017), a efetiva aprendizagem organizacional necessita, inicialmente, que a aprendizagem individual ocorra por meio do desenvolvimento cognitivo e comportamental próprio e dos grupos de trabalho. Só assim, possibilita-se a transferência da aprendizagem para a prática do trabalho, objetivo maior da existência do Sistema de Educação Corporativa.

Sob o enfoque da gestão universitária em relação a organizações na área pública, os aspectos do SEC podem ser incorporados às práticas administrativas, principalmente na busca por otimização e compartilhamento do conhecimento. Neste âmbito, cabe a idéia de Scharf (2008, p. 216) na qual a universidade deve proporcionar “um amplo espaço de apresentação de idéias, compartilhamento de conhecimento, aprendizagem e criação de valor”. Consoante a isso, é importante ressaltar que as instituições públicas têm características peculiares e desafios a serem enfrentados, como transpor modelos burocráticos que prejudicam a aprendizagem. Todavia, a literatura aponta mudanças nos padrões de gestão pública (GUIMARAES E SOUZA, 2001).

As organizações que têm o foco estratégico no desenvolvimento organizacional, independente do setor que atuam, vêm enfrentando estas dificuldades em relação à transferência de aprendizagem para o trabalho. Em relação às organizações de saúde, conforme Santos (2011), essas necessitam de um planejamento mais aprofundado para que possam atingir seus objetivos e metas na prestação de serviços com qualidade, visto a complexidade das questões sensíveis relacionadas. Para o autor, o gestor de uma organização de saúde deve principalmente se dedicar à motivação da equipe de trabalho para que busque a aprendizagem constante. Sem a atualização contínua, a organização da saúde não sobrevive.

Duarte e Silvino (2010) expõem que assegurar a qualidade dos serviços, de modo geral, mostra-se um desafio na atualidade, principalmente na área da saúde, afinal, na medida em que se sucedem mudanças nas ciências da saúde, nas formas educativas, nos acontecimentos mundiais e nas condições sociais influenciadas pelas questões políticas e econômicas complexas, as tendências no mercado se tornam cada vez mais competitivas.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Com o passar do tempo, nota-se que a Educação Corporativa vem crescendo e se aprimorando. A busca por uma Gestão de Pessoas integrada com a Gestão de Conhecimento e orientada à estratégia de longo prazo das organizações é algo bastante valorizado e que se mostra como um dos pilares das instituições que prosperam.

Embora seja mais evidente no mundo dos negócios, as Universidades Corporativas também ganham espaço e têm auxiliado para uma gestão que integra a valorização das capacidades necessárias de seus colaboradores e a satisfação dos que usufruem de organizações na área da saúde. Um exemplo é a Universidade Corporativa da Empresa de Serviços Hospitalares ESHO, criada em 2007. A ESHO é considerada um dos maiores grupos hospitalares privados do Brasil e, conforme Pinheiro (2008), seu enfoque na gestão hospitalar e no desenvolvimento de um sistema integrado de Recursos Humanos, visa colaborar para a melhor gestão de pessoas e demonstrar a importância do modelo de gestão por competências como diferencial da empresa no mercado.

Em um estudo realizado, segundo Santos et al. (2012), na identificação do papel da UC para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional na empresa de serviços de saúde ESHO, verificou-se a construção do comprometimento dos colaboradores quando do aprimoramento de suas habilidades associadas às estratégias do negócio. No entanto, o uso exclusivo da modalidade presencial para as capacitações é apontado como um fator limitante na evolução dos programas de ensino. Aliada a isso, a ausência de mecanismos específicos de avaliação se mostrou um fator crítico do modelo.

Assim, o reconhecimento e a análise das diferentes perspectivas quanto à avaliação da Educação Corporativa podem proporcionar agilidade e clareza em relação à necessidade de revisão de métodos e estruturas neste sistema de ensino. Desta maneira, diante das inovações no ensino corporativo, avaliar a transferência da aprendizagem para a prática do trabalho em organizações de saúde se revela um aspecto importante e o enfoque deste estudo.

A motivação para a realização desta pesquisa leva em conta a necessária contribuição de novos estudos sobre o Sistema de Educação Corporativa ainda recente, especialmente em organizações na área de saúde pública. Este fato foi verificado a partir de uma busca dirigida ao tema na literatura realizada em 2018 utilizando palavras-chaves sobre o tema, confirmou-se serem poucos os estudos sobre a transferência da

aprendizagem para a prática do trabalho, independente do setor. E, entre os documentos encontrados, em número de doze, poucos são os que fazem menção a metodologias de avaliação das práticas de transferência da aprendizagem em organizações na área da saúde, apenas cinco deles. Estes dados estão melhores esmiuçados na seção de procedimentos metodológicos deste trabalho.

Na busca por modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho no SEC, ainda com base na busca dirigida ao tema efetuada na literatura, identificaram-se poucos modelos aplicados, sendo o Modelo de Kirkpatrick o mais mencionado dentre os doze documentos, apontado em quatro deles. E também entre os cinco documentos com enfoque na área da saúde foi citado em três deles.

Conforme Mourão e Marins (2009), o Modelo de Kirkpatrick é um modelo internacional clássico, consolidado e aplicado mundialmente. Ele busca avaliar a aprendizagem na prática perante a capacitação aplicada em quatro níveis: a reação, a aprendizagem, o comportamento e os resultados. Além disso, já vem sendo utilizado há mais de quarenta anos para avaliar programas de treinamento. Com base nisso, e por considerar que sua aplicabilidade é condizente com a estrutura de organizações na área da saúde, optou-se pela sua escolha para a análise.

Neste contexto, surge a questão de pesquisa, quais os elementos que caracterizam a transferência de aprendizagem para o trabalho são considerados em avaliações dos cursos de capacitação oferecidos por organizações públicas de saúde à luz do Modelo de Kirkpatrick?

1. 2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo consiste em analisar os processos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho nos cursos de capacitação oferecidos pelo Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina - HU/UFSC/EBSERH, à luz do Modelo de Kirkpatrick.

1.2.2 Objetivos Específicos

Com base no objetivo geral, delinearão-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Averiguar os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelo Sistema de Educação Corporativa;
- b) Descrever o constructo da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho;
- c) Analisar, por meio do Modelo de Kirkpatrick, elementos que caracterizam a Transferência de Aprendizagem para a Prática do Trabalho em avaliações, dos cursos oferecidos pelo Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH.

1.3 JUSTIFICATIVA

Observa-se que as novas concepções no Sistema de Educação Corporativa têm se tornado uma realidade marcante e um caminho de evolução nesta forma de capacitar. O destaque que se tem dado à educação para o trabalho remete a uma visão mais abrangente da relação entre esses dois elementos. De acordo com Ramos (2001), cabem à escola e as demais instâncias de formação do trabalhador, o papel de fomentar, da maneira mais eficiente possível, os mecanismos que viabilizem a inserção e a permanência no mundo do trabalho. Para isso, é necessário, muitas vezes, que se negue a autonomia e se dê ênfase à adaptação.

Cardenas (2014) argumenta que o conhecimento é um ativo importante nas instituições, interferindo de maneira favorável ou desfavorável no desenvolvimento das atividades organizacionais, dependendo de como é gerenciado. Pagnozzi (2002) defende que cada vez mais as organizações vêm despertando a necessidade de desenvolver um sistema educacional próprio e conduzido para o mercado, na qual melhores relações com os clientes, fornecedores e comunidades em geral sejam alcançadas.

Na busca por uma aprendizagem mais voltada para a prática do trabalho, o Sistema de Educação Corporativa se destaca das tradicionais instituições de ensino superior. O Quadro 1, abaixo, apresenta os enfoques entre esses dois modelos de ensino:

Quadro 1 - Papel das Instituições tradicionais de Ensino Superior e das Instituições de Educação Corporativa.

Instituições tradicionais de Ensino Superior	Instituições de Educação Corporativa
Desenvolve competências para o mundo do trabalho	Desenvolve competências para o mundo da organização
Propicia aprendizagem baseada em formação conceitual sólida e universal	Propicia aprendizagem baseada na prática do trabalho
Pertence ao sistema educacional formal	Pertence ao sistema de gestão da organização
Transmite crenças e valores universais da sociedade	Transmite crenças e valores da organização e de seu ambiente de negócios
Desenvolve a cultura acadêmica	Desenvolve a cultura organizacional
Forma cidadãos competentes para gerar o sucesso das instituições e da comunidade	Forma cidadãos competentes para gerar o sucesso da organização e dos clientes

Fonte: Adaptado de Eboli (2004, p. 202).

Como exposto no Quadro 1, a Educação Corporativa está mais voltada aos objetivos das organizações e em melhor auxiliar os colaboradores para que se alcance o sucesso e a prosperidade na gestão. De maneira geral, quando a Educação Corporativa nas empresas é bem realizada, tende-se a ter mais rapidez na resolução de tarefas no dia-a-dia, maior eficiência na tomada de decisão e potencial melhoria na comunicação interna.

Em uma análise dos últimos dez anos, pode-se notar o crescimento nos investimentos em Educação Corporativa. Com base em Silva (2013), dados da Association for Talent Development (ATD) - considerada a maior associação de profissionais de treinamento do mundo - estima-se que, em 2007, aproximadamente US\$ 134,39 bilhões foram investidos em treinamento pelas empresas norte-americanas. No

ano de 2012 foram US\$ 164,2 bilhões, ou seja, um aumento de 22,18% em relação a 2007.

Atualmente, as maiores organizações internacionais investem muito no capital humano. Empresas como a Apple, colocam as pessoas no centro de sua estratégia de crescimento e inovação, apresentando um elevado diferencial competitivo. Segundo Bitencourt (2017), a Universidade Corporativa da Apple se empenha em alimentar um sentimento de exclusividade, pelo fato das pessoas serem convidadas a participar de módulos de desenvolvimento e se sentirem encarregadas de fazer o conhecimento chegar a todos pela ação do compartilhamento. Trata-se de uma estratégia para valorizar a capacitação por meio de uma reservada escola de negócios para membros da empresa indicados por um seletivo processo de escolha.

Outra experiência interessante na Educação Corporativa, conforme Bitencourt (2017), é a da empresa Energias de Portugal (EDP) que opera em diferentes países, entre os quais Portugal, Espanha, Estados Unidos e Brasil. A Universidade EDP está organizada em sete escolas que abrangem todas as áreas do seu negócio.

Em relação aos investimentos brasileiros, conforme a publicação da Pesquisa Integração (2016), dados do estudo “O Panorama do Treinamento no Brasil 2016”, que contou com a participação de mais de 500 empresas respondentes, apesar da crise política e econômica enfrentada pelo país em 2016, o volume de horas de treinamento por colaborador foi 33% superior ao registrado no ano de 2015. Também a média de valores aplicados por colaborador aumentou, 24% em comparação com 2015 e o absenteísmo nos programas de treinamento apresentou queda, passando do índice de 21% em 2015 para 12% em 2016.

Complementarmente, em uma pesquisa realizada pelo guia Você S/A (2016) da Revista Exame, que apresentou as 150 melhores empresas para se trabalhar, dentre elas 55% adotam programas estruturados de treinamento no local de trabalho e 80,4% dos funcionários acreditam que os treinamentos oferecidos pela empresa atendem adequadamente às necessidades do trabalho.

Cavazotte, Moreno Jr. e Turano (2015), realizaram uma pesquisa com empresas públicas e privadas baseada em teorias que sugerem que crenças compartilhadas sobre o apoio à aprendizagem no contexto organizacional são um importante fator situacional que pode interferir nas atitudes de funcionários e seu desempenho no trabalho. Os resultados obtidos sugerem que a aprendizagem contínua está mais presente na cultura das organizações privadas, e está significativamente

relacionada com o desempenho e a percepção de oportunidades de crescimento.

Nota-se que a avaliação da aprendizagem em instituições públicas apresenta dificuldades e, muitas vezes, não é devidamente valorizada. Costa e Cassundé (2014) analisaram a utilização de sistemas formais no processo de avaliação de desempenho como ferramenta de apoio a tomada de decisão em uma prefeitura municipal na Bahia. Constataram que a avaliação de desempenho não era utilizada como apoio aos processos decisórios e que grande parte dos servidores não sabia como ela acontecia, o que refletia na falta de motivação, compromisso, bem como na má alocação dos servidores em relação às suas aptidões.

Quanto a organizações públicas de saúde, a avaliação da aprendizagem, especialmente de sua transferência para a prática do trabalho, assume papel muito importante por ter elevada abrangência perante as pessoas atendidas, envolver recursos públicos e, principalmente, a preservação e a qualidade da vida humana. Wanderlei e Montagna (2018), realizaram uma pesquisa em um hospital público estadual que apresentava relevantes limitações de recursos, alta rotatividade de colaboradores e uma demanda acima das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Eles avaliaram o curso intitulado “Segurança do Paciente” verificando que os conhecimentos adquiridos contribuíram para o entendimento da necessidade de se adotarem sistematicamente práticas organizacionais mais adequadas para o trabalho. Houve melhoria na motivação e no apoio da equipe envolvida frente a mudanças na cultura de segurança do paciente. No entanto, observou-se que para resultados mais efetivos são necessários além de um ambiente propício, disposição dos gestores e a colaboração de todos os envolvidos no processo.

A partir da relevância do tema e levando em consideração o fato da pesquisadora trabalhar num hospital público, tendo facilidade ao acesso de informações necessárias ao estudo, o Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e administrado pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - HU/UFSC/EBSERH foi a instituição escolhida. O enfoque buscou a avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho perante o Programa de Capacitação da organização.

O HU/UFSC/EBSERH foi fundado em 02 de maio de 1980 e atende exclusivamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS). É o único hospital federal do estado de Santa Catarina. O início de suas atividades está ligado à criação da UFSC - Lei nº 3.849 de 18/12/1960 - e a agregação da Faculdade de Medicina existente em Florianópolis desde

1957, consolidando-se, a partir de então, a necessidade da construção de um hospital. A demanda de alunos dos cursos da área de saúde - inicialmente dos cursos de Farmácia, Odontologia e Medicina, para a realização de atividades práticas, impulsionaram a fundação do HU/UFSC/EBSERH (CARVALHO et al, 2015).

O surgimento das capacitações se relaciona com o aprendizado prático dos estudantes da UFSC, não sendo localizado o registro oficial de início dos cursos. As primeiras instalações do hospital englobaram os leitos de clínica médica e de clínica pediátrica com seus respectivos ambulatórios, sendo que em 1987 foi implantado o primeiro Programa de Residência no hospital, voltando-se à Área Médica - Residência de Clínica Médica com quatro residentes. Atualmente, o Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH é vinculado ao Sistema Gestor de Capacitação (SGCA) da UFSC e ofereceu quinze cursos no ano de 2017.

A partir do dia 16 de março de 2016, por meio de um contrato de gestão especial gratuita firmado entre a UFSC e a EBSEH vem ocorrendo um processo de transição na gerência do hospital. Segundo o Portal do MEC (2018), a EBSEH “é uma empresa pública de direito privado, criada pela Lei Federal nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011 com estatuto social aprovado pelo Decreto nº 7.661, de 28 de dezembro de 2011”. Complementarmente, expõe que

a EBSEH tem por finalidade a prestação de serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como a prestação às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres de serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, observada, nos termos do art. 207 da Constituição Federal, a autonomia universitária (MEC, 2018).

A administração plena do hospital pela EBSEH está em processo avançado mais ainda não há data definida para a sua total efetivação. Assim, atualmente, uma parte das funções gerenciais é de responsabilidade da UFSC e outra da EBSEH. Em relação às ações de capacitação, apenas no ano de 2018 iniciaram algumas iniciativas de cursos disponibilizados nos parâmetros da EBSEH.

Com base neste contexto e apoiado na reestruturação do ensino impulsionada pelo Sistema de Educação Corporativa, a presente pesquisa, em aderência ao Programa de Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina, visa analisar os processos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho no HU/UFSC/EBSERH. Por meio da verificação de questões gerais no sistema de ensino-aprendizagem e avaliando a gestão e as diretrizes de uma instituição de saúde pública inserida na realidade sócio-política do Brasil, este estudo se volta à linha de pesquisa da Gestão em Avaliação.

Na busca por verificar os aspectos quanto às áreas de estudo sobre a transferência de aprendizagem para o trabalho, bem como os modelos aplicados para a sua avaliação, realizou-se uma busca dirigida na literatura que englobou três fases:

Fase 1 - Construção do objetivo de pesquisa.

Fase 2 - Revisão da literatura.

Fase 3 - Correlação dos conteúdos encontrados na literatura.

Na fase 1 traçou-se o intuito deste estudo: identificar elementos que caracterizam a avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho nos cursos de capacitação oferecidos pelo HU/UFSC/EBSERH. Para isto, identificaram-se três constructos a serem estudados: transferência de aprendizagem, modelos de avaliação de aprendizagem e sistemas de educação corporativa.

Na fase 2, iniciou-se o processo de revisão da literatura a partir do aprofundamento dos temas sinalizados acima, procedendo-se com o estudo da avaliação da aprendizagem e da sua transferência para a prática do trabalho. Em seguida, utilizou-se de revisão dirigida ao tema na literatura por meio da base de dados do Portal de Periódicos CAPES/MEC, por reunir o melhor da produção científica internacional, a fim de identificar modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho.

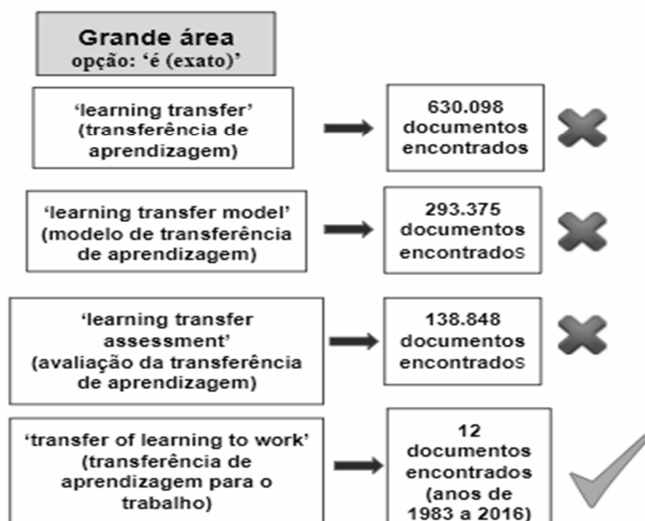
Segundo a CAPES (2018), a sua base de dados possui

[...] um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

No sistema de busca do referido portal, no dia vinte e três de janeiro de 2018, utilizou-se o termo *'learning transfer'* (transferência de aprendizagem) na opção 'é (exato)', sendo localizados 630.098 documentos publicados. A seguir, fez-se nova busca com o termo *'learning transfer model'* (modelo de transferência de aprendizagem) na opção 'é (exato)', encontrando-se 293.375 resultados. Devido o elevado número de publicações localizadas, procedeu-se com uma nova busca aplicando o termo *'learning transfer assessment'* (avaliação da transferência de aprendizagem) na opção 'é (exato)', sendo localizados 138.848 documentos. Diante da grande quantidade de publicações, refinou-se a pesquisa com a nova busca por meio do termo *'transfer of learning to work'* (transferência de aprendizagem para o trabalho) na opção 'é (exato)', localizando-se 12 resultados com publicações entre os anos de 1983 a 2016.

Na Figura 1, abaixo, condensam-se os critérios utilizados para a busca dos documentos no Portal CAPES/MEC.

Figura 1 - Palavras-chave e critérios para a busca no Portal CAPES/MEC



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Após a leitura do título e do resumo de cada um dos doze documentos encontrados, observou-se que havia relação com o tema

desta pesquisa. A partir daí, todos os doze documentos encontrados foram lidos e analisados na íntegra.

Na fase 3, interrelacionaram-se todos os aspectos encontrados sobre o tema em estudo a fim de aprimorar o enfoque para a área da saúde, tendo em vista que a instituição pesquisada foi um hospital público. Com a verificação da importância e de que o Modelo de Kirkpatrick é o mais apontado na literatura em geral, bem como em estudos envolvendo organizações de saúde, procedeu-se com a melhor delimitação da fase 1. Esta, por sua vez, passou a ter como objetivo: identificar elementos que caracterizam a avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho nos cursos de capacitação oferecidos pelo Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina - HU/UFSC/EBSERH, à luz do Modelo de Kirkpatrick.

No Quadro 2, a seguir, são apontados os tipos de documentos encontrados por meio da revisão dirigida ao tema na literatura com seus respectivos títulos e áreas de pesquisa relacionadas.

Quadro 2: Os documentos analisados sobre transferência da aprendizagem para o trabalho e áreas de pesquisa associadas - Portal de Periódicos CAPES/MEC.

Tipo e Título	Área(s) de Pesquisa
<u>Artigo</u> : The High Performance Trainer	Educação; Administração; Ciências Sociais em geral.
<u>Artigo</u> : The Japanese Difference	Educação; Administração; Ciências Sociais em geral.
<u>Artigo</u> : Negotiating Power Dynamics in Workshops	Educação.
<u>Capítulo de livro</u> : Personal construct theory and the transfer of learning	Educação; Psicologia; Ciências Sociais em geral.
<u>Artigo</u> : The effective use of virtual environments in the education and rehabilitation of students with intellectual disabilities	Educação; Psicologia.

<u>Entrevista</u> : Sheila Payne - email interview	Educação; Psicologia; Medicina; Ciências Humanas e Sociais em Saúde.
<u>Artigo</u> : Evaluation of GP appraiser development centres using emotional intelligence: can positive learning outcomes be transferred to practice?	Educação; Psicologia; Medicina; Ciências Humanas e Sociais em Saúde.
<u>Artigo</u> : Case-Based Analogical Reasoning: A Pedagogical Tool for Promotion of Clinical Reasoning	Educação; Psicologia; Medicina; Ciências Humanas e Sociais em Saúde.
<u>Artigo</u> : Benefits and challenges of focus groups in the evaluation of a new Graduate Entry Medical Programme	Educação; Psicologia; Medicina; Ciências Humanas e Sociais em Saúde.
<u>Capítulo de livro</u> : The Work Experience Component of an Ontario College Baccalaureate Program	Educação; Administração; Ciências Sociais em geral.
<u>Artigo</u> : Determinants of training transfer in the wine industry: conceptual hypotheses and results for Rioja (Spain)	Educação; Administração; Ciências Sociais em geral.
<u>Artigo</u> : The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching	Educação; Psicologia; Medicina; Ciências Humanas e Sociais em Saúde.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

De acordo com o Quadro 2, os doze documentos analisados têm como tipos: artigos (9), capítulos de livro (2) e entrevista (1). Nota-se que Educação é a grande área de pesquisa nos documentos estudados, tendo destaque principal em todos eles. Logo depois, enfatiza-se a área de Psicologia, mencionada por seis (metade) das publicações. Na sequência, evidenciam-se as áreas de Medicina, Ciências Humanas e Sociais em Saúde, Ciências Sociais em Geral, todas as três aludidas por cinco (cerca de 41,67%) dos doze documentos analisados. E, por último,

em relação à Administração houve apontamento em quatro publicações (aproximadamente 33,33%).

Em se tratando de menção a modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho, embora compreendendo diferentes enfoques, foram identificadas referências em comum nos documentos verificados. No Quadro 3 são demonstrados os autores e ano das publicações analisadas com seus respectivos modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho citados como base-principal.

Quadro 3: Modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho identificados como base-principal nos doze documentos - Portal de Periódicos CAPES/MEC

Autor (es) e Ano	Modelo(s)
Bell, Chip R. (1983)	-
Stern, Sam; Muta, Hiromitsu. (1990)	-
Johnson-Bailey, Juanita; Cervero, Ronald M. (1997)	-
Gould, Nick. (2000)	Modelo de Kolb
Standen, P.J. (2001)	-
Payne, Sheila. (2006)	-
Koczwara, Anna; Tavabie, Abdol; Patterson, Fiona. (2011)	Modelo de Kirkpatrick; Modelo de Kraiger, Ford e Salas.
Speicher, Timothy E.; Bell, Alexandra; Kehrhahn, Marijke; Casa, Douglas J. (2012)	-
Nestel, Debra; Ivkovic, Amélie; Hill, Robyn A.; Warrens, Anthony N.; Paraskevas, Paraskeva A.; McDonnell, Jacqueline A.; Mudarikwa, Ruvimbo S.; Browne, Chris. (2012)	Modelo de Kirkpatrick
Donohue, Marguerite M.; Skolnik, Michael L. (2012)	Modelo de Kolb
Gil, Alfonso J.; Molina, José Alberto; Ortega, Raquel. (2016)	Modelo de Kirkpatrick; Modelo de Baldwin e Ford
Jones, Rebecca J.; Woods, Stephen A.; Guillaume, Yves R. F. (2016)	Modelo de Kirkpatrick; Modelo de Kraiger, Ford e Salas; Modelo de Baldwin e Ford

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

Nota-se, por meio do Quadro 3, que a avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho é referenciada por quatro modelos que embasaram as publicações averiguadas. O modelo mais apontado é o de Kirkpatrick com quatro menções entre os doze documentos analisados, representando cerca de 33,33%. Em seguida, aparecem o Modelo de Kolb, o Modelo de Kraiger, Ford e Salas e o Modelo de Baldwin e Ford com duas menções cada, representando aproximadamente 16,67%. A partir dessas informações coletadas, desenvolveu-se um estudo dos modelos aludidos nas doze publicações com o intuito de encontrar seus aspectos principais.

Diante dos quatro modelos aprofundados, o de Kirkpatrick (1959; 1996 e 1998), o de Baldwin e Ford (1988), o de Kraiger, Ford e Salas (1993) e o de Kolb (1984), bem como da verificação de que a transferência de aprendizagem para o trabalho na instituição analisada não utiliza um modelo para a sua avaliação, optou-se pela aplicação do modelo de Kirkpatrick frente ao estudo de caso. Este foi escolhido por ser o mais apontado na revisão da literatura realizada, de maneira geral e também em relação à área da saúde. Além disso, observa-se a sua relevância entre teóricos e pesquisadores do tema. Em relação ao Sistema de Educação Corporativa, Allen e McGee (2004) explicam que como as UCs são descendentes das áreas de T&D, não é de se admirar que o modelo básico de avaliação utilizado por muitas UCs seja o Modelo de Kirkpatrick. Complementarmente, Eboli (2004) aponta que, embora a metodologia de Kirkpatrick tenha sido desenvolvida há mais de 50 anos, é recente o interesse em sua implantação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Expõem-se, nesta seção, os principais conceitos que embasam esta pesquisa.

2.1 SISTEMA DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Na década 1950, nos Estados Unidos, um movimento de empresas, visando alcançarem vantagem competitiva e liderança no mercado, instituíram a Educação Corporativa (QUARTIERO; BIANCHETTI, 2005). A necessidade de mudanças na produção, melhorias nas formas de trabalho e exigências de novas habilidades e atitudes dos empregados permitiram as bases para a EC. Seu surgimento busca a superação do *gap* existente entre as capacidades do empregado e as demandas do trabalho, visto que o sistema educacional se mostrou limitado e deficitário nesse sentido (PATON et al., 2005).

No Brasil, no final do século XX, a EC desponta como um trabalho em andamento, por meio da junção coordenada do gerenciamento de pessoal e da Gestão do Conhecimento. A partir do desenvolvimento educacional de colaboradores, fornecedores e clientes, buscou-se a otimização das competências individuais e organizacionais de capacitação (MEISTER, 1999; EBOLI, 2004).

Com o desenvolvimento da Educação Corporativa, percebem-se mudanças nas práticas de treinamento. No Quadro 4 é apresentada a evolução do treinamento para a busca pela aprendizagem.

Quadro 4: Mudança de paradigma do Treinamento para a Aprendizagem.

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

Fonte: Meister (1999).

Como evidenciado no Quadro 4, o maior alcance, tanto em relação à quantidade de pessoas atendidas quanto a obtenção de informações pelos interessados, é, notadamente, uma importante evolução no processo de treinamento. A facilidade no acesso para uma contínua aprendizagem, permite manter os instrutores atualizados e voltados às realidades organizacionais e, em consequência, a aprendizagem pelos capacitados tende a atingir melhores resultados.

A evolução nas práticas de T&D alicerçou o desenvolvimento da Educação Corporativa, como se observa nos aspectos apresentados no Quadro 5.

Quadro 5- Principais características do T&D e da Educação Corporativa.

CARACTERÍSTICA	TREINAMENTO & DESENVOLVIMENTO	EDUCAÇÃO CORPORATIVA
ATUAÇÃO	Reativo	Pró-ativo
ORGANIZAÇÃO	Descentralizado	Centralizado
AUDIÊNCIA	Massificado	Personalizado
APROFUNDAMENTO	Saber como fazer	Saber ser
MODALIDADE	Aulas presenciais	Utilização de diversos formatos
ALCANCE	Predominantemente tácito e operacional	Predominantemente estratégico, mas também tácito e operacional
FOCO PRINCIPAL	Capacitação e aperfeiçoamento	Educação continuada
OBJETIVOS	Funcional	Estratégico
PAPEL DOS LÍDERES	Estimuladores do processo de aprendizagem	Facilitadores e multiplicadores
APRENDIZAGEM	Individual	Organizacional
METAS	Reprodução do conhecimento Estimula a aprendizagem individual	Elaboração e democratização do conhecimento Estímulo à aprendizagem organizacional
ESTRUTURAÇÃO	Área meio	Unidade de negócios
PÚBLICO ALVO	Funcionários	Funcionários, parceiros de negócios e comunidade
CORPO DOCENTE	Instrutores e multiplicadores internos, consultores externos	Executivos e técnicos internos e consultores externos

Fonte: (Adaptado de COUTINHO, 2004 apud GONÇALVES, 2005).

Como demonstra o Quadro 5, a Educação Corporativa objetiva desenvolver a pró-atividade e facilita a promoção da aprendizagem em todo o ambiente organizacional, principalmente por seus objetivos possuírem enfoque a nível estratégico e ser mais voltada aos interesses do negócio. Em relação ao T&D, mostra-se mais direcionado ao atendimento de necessidades pontuais, muitas vezes de setores específicos da instituição.

Pereira (2010) salienta que não é o investimento em número de aulas ou em dinheiro que estabelece as especificidades entre o sistema tradicional de T&D e a Educação Corporativa. Para o autor, trata-se da perspectiva dos objetivos: no treinamento tradicional, a capacitação é planejada para eliminar deficiências dos funcionários, sendo que ao final todos alcançam o mesmo entendimento, nivelando até mesmo com a concorrência; na EC, a organização avalia qual setor necessita ser excelente e os funcionários são estimulados a desenvolver as competências para atingir este intuito.

Mundim (2002) entende a Educação Corporativa como um conjunto de práticas educacionais planejadas para auxiliar no desenvolvimento do funcionário a fim de que atue com eficiência e eficácia na organização. Nesse sentido, Eboli (2004) elenca sete princípios da Educação Corporativa com seus respectivos objetivos e práticas, conforme descritos no Quadro 6.

Quadro 6 - Os sete princípios de sucesso na Educação Corporativa e seus objetivos.

PRINCÍPIOS	OBJETIVOS
1º Competitividade	Valorizar a Educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa diante dos concorrentes, ampliando assim sua capacidade de competir. Significa buscar continuamente elevar o patamar de competitividade empresarial por meio da implantação, desenvolvimento e consolidação das competências críticas empresariais.
2º Perpetuidade	Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas também como um processo de transmissão de herança cultural, a fim de perpetuar a existência da empresa.
3º Conectividade	Privilegiar a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões e intensificando a comunicação e a interação. Objetiva ampliar a quantidade e a qualidade da rede de relacionamentos com o público interno e externo.
4º Disponibilidade	Oferecer e disponibilizar atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso, propiciando condições favoráveis para que os colaboradores realizem a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar.
5º Cidadania	Estimular o exercício da cidadania individual e corporativa, formando atores sociais, ou seja, sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional, de construí-la e modificá-la, e de atuar pautados por postura ética e socialmente responsável.
6º Parceria	Entender que desenvolver continuamente as competências dos colaboradores é uma tarefa complexa, exigindo que se estabeleçam parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior).
7º Sustentabilidade	Ser um centro gerador de resultados para a empresa, procurando sempre agregar valor ao negócio. Pode significar também buscar fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autossustentável.

Fonte: Adaptado de Eboli (2004).

Os sete princípios apresentados no Quadro 6 embasam o Sistema de Educação Corporativa. Destaca-se no Princípio da Competitividade, o desenvolvimento do capital intelectual na busca por elevar o nível perante a concorrência e obter diferenciação no mercado. Quanto ao Princípio da Perpetuidade, ressalta-se a disseminação da cultura empresarial, especialmente pelos gestores e responsáveis pela Educação Corporativa. Os Princípios da Conectividade e Disponibilidade, ponderam a ampliação e o fortalecimento da rede de relacionamentos tanto interna como externa e a utilização de variadas formas e tecnologias aplicadas à educação. O Princípio da Cidadania se compromete com a sinergia entre programas educacionais e projetos sociais. Por meio do Princípio da Parceria, procurar continuamente estabelecer parcerias internas (com líderes e gestores) e externas (instituições de nível superior) a fim de desenvolver as competências dos colaboradores. Com o Princípio da Sustentabilidade, fortalecer o negócio com o intuito de se tornar um centro de agregação de resultados, buscando fontes alternativas de recursos e a autossustentabilidade.

Além da análise por meio dos objetivos, podem-se verificar algumas práticas relacionadas a cada um dos sete princípios que sustentam um SEC de qualidade. No Quadro 7 são elucidadas essas práticas.

Quadro 7 - Os sete princípios para uma Educação Corporativa de qualidade e suas práticas.

PRINCÍPIOS	PRÁTICAS
<p style="text-align: center;">1° Competitividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Obter o comprometimento e envolvimento da alta cúpula com o sistema de educação; - Alinhar as estratégias, diretrizes e práticas de gestão de pessoas às estratégias do negócio; - Implantar um modelo de gestão de pessoas por competências; - Conceber ações e programas educacionais alinhados às estratégias do negócio.
<p style="text-align: center;">2° Perpetuidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser veículo de disseminação da cultura empresarial; - Responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem.

<p style="text-align: center;">3º Conectividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adotar e implementar a educação "inclusiva", contemplando o público interno e externo; - Implantar modelo de Gestão do Conhecimento que estimule o compartilhamento de conhecimentos organizacionais e a troca de experiências; - Integrar sistema de educação com o modelo de gestão do conhecimento; - Criar mecanismos de gestão que favoreçam a construção social do conhecimento.
<p style="text-align: center;">4º Disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar de forma intensiva tecnologia aplicada à educação; - Implantar projetos virtuais de educação (aprendizagem mediada por tecnologia); - Implantar múltiplas formas e processos de aprendizagem que favoreçam a "aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar".
<p style="text-align: center;">5º Cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Obter sinergia entre programas educacionais e projetos sociais; - Comprometer-se com a cidadania empresarial, estimulando a formação de atores sociais dentro e fora da empresa; e a construção social do conhecimento organizacional.
<p style="text-align: center;">6º Parceria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Parcerias internas: responsabilizar líderes e gestores pelo processo de aprendizagem de suas equipes, estimulando a participação nos programas educacionais e criando um ambiente de trabalho propício à aprendizagem; - Parceria externa: estabelecer parcerias estratégicas com instituição de ensino superior.
<p style="text-align: center;">7º Sustentabilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tornar-se um centro de agregação de resultados para o negócio; - Implantar sistema métrico para avaliar os resultados obtidos, considerando-se os objetivos do negócio; - Criar mecanismos que favoreçam a auto-sustentabilidade financeira do sistema.

Fonte: Adaptado de Eboli (2004).

Em relação ao Quadro 7, o Princípio da Competitividade considera práticas junto à gestão de pessoas na busca pelo alinhamento com as diretrizes do negócio, enfoque nas competências requeridas e o envolvimento da alta gerência. As ações embasadas no Princípio da Perpetuidade destacam a importância do conhecimento da cultura

organizacional e a valorização da aprendizagem pelos líderes. Quanto ao Princípio da Conectividade, a Gestão do Conhecimento assume grande importância e necessita perpassar toda a instituição, bem como acompanhar as alterações no ambiente interno e externo. O Princípio da Disponibilidade adota práticas educacionais que permitam a busca do saber em diferentes maneiras e momentos, estimulando a permanente capacitação. No tocante ao Princípio da Cidadania, a formação de atores sociais é um instrumento que alcança não somente assuntos da organização, mas projetos sociais e políticas públicas. Em relação ao Princípio da Parceria, o entrosamento entre diferentes hierarquias na instituição favorecem ações educacionais bem sucedidas e o relacionamento com diferentes instituições de ensino amplia o acesso ao conhecimento. E, por último, o Princípio da Sustentabilidade abrange a criação de mecanismos para a avaliação de resultados e a auto-sustentabilidade financeira do sistema.

Lourenzo (2012) enfatiza que a Educação Corporativa se constitui como um importante instrumento para a comunicação interna e a propagação dos valores corporativos. Ademais, ele menciona que a EC estimula os trabalhadores a buscar o crescimento profissional, pois estes tendem a estar bem alinhados com a visão e os valores da organização, auxiliando para que ela seja bem sucedida.

Apesar da EC ser um ativo intangível, o seu resultado é mensurável e repercute em toda a instituição, como no aperfeiçoamento dos produtos, no aumento da produção, na qualificação dos funcionários, na melhoria do atendimento aos clientes e junto às demais relações da cadeia produtiva (TARAPANOFF, 2004).

Com base em Eboli (2006), destacam-se como os principais problemas e desafios encontrados pelas ECs no Brasil:

- estabelecer um vínculo entre Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento;
- medir adequadamente os resultados obtidos;
- ampliar as ações educacionais aos demais públicos (cadeia produtiva e comunidade);
- proporcionar o envolvimento da média / alta gerência;
- estimular o envolvimento dos *stakeholders*.

A ampliação e a diversificação de maneiras para se estabelecer a Educação Corporativa é uma tendência natural nas organizações. Greenspan (1999) reforça tal afirmação, discorrendo que o aumento da demanda por serviços educacionais, como os de *on-the-job training* (treinamento em serviço ou no local de trabalho), estimula a proliferação

das universidades corporativas e para que estas estejam cada vez mais voltadas às especificidades do negócio a que se destinam.

No tópico, a seguir, expõe-se sobre a Universidade Corporativa, seu valor e desenvolvimento como importante instrumento de capacitação.

2.1.1 Universidade Corporativa

A primeira Universidade Corporativa que se tem registro data de 1955 e foi fundada pela General Eletric. No entanto, de acordo com Ricardo (2007, p. 14), é mais antiga a criação da Universidade Corporativa,

[...] remota 1920 quando a General Motors incorporou uma escola noturna para a indústria automobilística. O General Motors Institute (GMI) durante 56 anos ajudou a transformar a GM na maior montadora do planeta. Em 1982 o GMI se transformou em uma escola independente e, em 1997, passou a ser conhecido como Kettering University.

Nessa época, o conceito de treinamento era tido como a mera preparação dos operários para executar suas atividades. Eles necessitavam saber utilizar das fórmulas, manuais e novas tecnologias no exercício de suas funções. Assim, a área de T&D tinha a função de fornecer cursos voltados ao contexto interno da instituição, identificando necessidades individuais e buscando o desenvolvimento de práticas específicas. Tudo isto com base nos aspectos tático-operacionais da organização (EBOLI, 2004).

Meister (1999) também enfatiza que os tradicionais departamentos de treinamento se focam mais nas habilidades técnicas imediatamente essenciais ao trabalho, sendo que as universidades corporativas vão além disso. As UCs também levam em conta os valores e a cultura da organização, os *stakeholders* e todo o ambiente em que a corporação está inserida.

Nesse contexto, a UC propõe uma visão mais ampla e objetiva acerca do ensino superior frente ao mercado de trabalho. Crainer (2009), destaca que o crescimento do número de universidades corporativas pode ser atribuído a três fatores: a metodologia de ensino defasada em relação ao ramo empresarial, a inconsistência das escolas de negócios

tradicionais, a percepção de que o desenvolvimento de pessoas é a chave para a sobrevivência no mercado.

O cenário de surgimento da UC, segundo Ramos et al. (2008), tem base na competitividade e na sustentabilidade que impulsionam a valorização da aprendizagem contínua e a busca pela gestão por competências. Desta maneira, os investimentos em capacitação se coadunam mais diretamente com a estratégia do negócio.

Complementarmente, Quartiero e Cerny (2005) apontam que as empresas, quando criam UCs, almejam o desenvolvimento de seus profissionais e de ações nas áreas operacional e estratégica com o intuito de encontrar respostas para as suas atividades-fim. Desta maneira, promovem o estímulo à educação permanente, com um público um pouco diferente das universidades tradicionais. Os adultos profissionais/alunos são o enfoque e levam à especialização e diversificação do ensino. Os autores mencionam que, por este motivo, observa-se o crescimento no mercado de universidades corporativas, consórcios educacionais, universidades virtuais e empresas de treinamento especializado.

Ao final do século XX, a Universidade Corporativa aponta como setor de maior crescimento no ensino superior, firmada por cinco forças: Rápida obsolescência do conhecimento; Empregabilidade; Organizações flexíveis; Era do conhecimento; e Educação para a estratégia global (MEISTER, 1999).

No tópico seguinte, apresenta-se a evolução da Universidade Corporativa no Brasil.

2.1.1.1 Universidade Corporativa no Brasil

No Brasil, o conceito de UCs despontou no início da década de 1990 com a tese de doutorado de Marisa Eboli na USP (Eboli, 2004). Nela, a pesquisadora aponta que o objetivo principal de uma Universidade Corporativa é desenvolver e implementar as competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios (EBOLI, 2004).

As primeiras UCs brasileiras, conforme Freitas (2003), buscavam o estabelecimento de modelos virtuais a fim de que fosse possível levar o conhecimento a toda a sua rede de clientes espalhada pelo país.

Segundo Eboli (2004), o termo Universidade Corporativa, cunhado nos Estados Unidos, apresenta um viés mercadológico. A autora menciona que muitas experiências de empresas no Brasil, mesmo

não tendo o emblema de UC, desenvolvem seus sistemas educacionais nos princípios fundamentais de uma Universidade Corporativa e se voltam à gestão do conhecimento.

Fleury & Fleury (2004) expõem que os processos de treinamento e desenvolvimento tomam novos contornos, criando-se em algumas empresas o conceito de Universidade Corporativa, pois todo o processo de desenvolvimento das pessoas procura estar alinhado à definição das estratégias de negócio e competências essenciais da organização. Além disso, em termos do sistema de remuneração, algumas corporações começam a desenvolver modelos próprios, estipulando os níveis de competência e a compensação condizente com cada nível.

A implementação de universidades corporativas pelas empresas brasileiras, como cita Vieira (2012), partiu, inicialmente, de decisões da alta gerência, seguida do diagnóstico das competências críticas. A análise dos cargos para a verificação do perfil e das capacidades requeridas para seu melhor desempenho, mostrou-se um diferencial competitivo e decisivo na perenidade das organizações. As UCs, então, revelam-se oportunidades valiosas de melhorias e promovem uma renovação nos programas de treinamento.

Ferreira declara que a Universidade Corporativa é uma nova prática educacional que desenvolve uma relação entre a teoria e a prática de maneira a fortalecer as competências necessárias para enfrentar o mercado competitivo. As UCs procuram “[...] se organizar em torno de alguns princípios e objetivos semelhantes, tendo como finalidade tornar-se uma instituição onde aprendizado tenha uma presença contínua [...].” (FERREIRA, 2015, p. 3).

Todavia, Marcondes e Paiva (2001) afirmam que as universidades corporativas acabaram se destacando por focar na imagem institucional e na rentabilidade de seus programas educacionais, afastando-se da proposta diferenciada de desenvolvimento profissional ligada às reais necessidades de competências das empresas. Os autores acrescentam que a maioria das UCs concentra suas atividades no ambiente interno, restrito à alta cúpula e não extensivo à cadeia de valor.

Atualmente, nota-se que a maioria das universidades corporativas busca a capacitação do universo próprio de colaboradores, no entanto, há estruturas que se estendem para toda a cadeia de produção, segundo afirma Marcos Baumgartner, presidente da Associação Brasileira de Educação Corporativa (AEC Brasil) em matéria “Universidades corporativas ganham força no Brasil” (Estadão, 20 nov. 2013). Baumgartner explica que existem ainda as universidades corporativas

setoriais que desenvolvem cursos para os colaboradores de pequenas e médias empresas com a mesma natureza de operações.

Diante do aprimoramento da qualificação oferecida pelas UCs, atendendo à demanda crescente pela educação que parte desde o chão de fábrica até níveis mais altos de formação e envolve toda a cadeia de valor organizacional, destaca-se a concepção do ensino em rede. Desponta, assim, a Universidade Corporativa em Rede (UCR) que é explicitada no tópico seguinte.

2.1.1.2 Universidade Corporativa em Rede

O modelo UCR foi desenhado por Freire et al. (2016) e classificado como o último estágio do Sistema de Educação Corporativa. O destaque deste modelo está no desenvolvimento de redes de aprendizagem internas e externas para a capacitação, englobando não somente os colaboradores internos como os *stakeholders* envolvidos no ecossistema organizacional.

A UCR apresenta uma maior integração da área de Gestão de Pessoas junto à estratégia organizacional. Nesse contexto, a Gestão de Pessoas toma a linha de frente na busca pelo desenvolvimento da organização, colaborando, principalmente, com o gerenciamento de conhecimentos e competências considerados fundamentais, com a diminuição da rotatividade dos colaboradores, e com o maior engajamento de toda a equipe (FREIRE et al., 2016b).

A UCR tem como aspectos-base a aprendizagem em rede, a Gestão do Conhecimento, e a memória organizacional. Este Modelo tem se tornado referência, principalmente para as universidades corporativas de empresas privadas e escolas de governo.

Freire et al. (2016) definiram seis estágios de evolução do SEC, onde o primeiro é o departamento de treinamento e o último o modelo UCR. Por meio de sete diretrizes (alcance, interconexão, reconhecimento dos *stakeholders*, tecnologia, foco, nível e gestão do conhecimento) que norteiam e alicerçam as ações educativas, Freire et al. (2016) apresentam o desenvolvimento do Sistema de Educação Corporativa, conforme evidenciado no Quadro 8.

Quadro 8: Estágios de desenvolvimento do Sistema de Educação Corporativa - do Departamento de Treinamento à UCR

Diretrizes da UCR	Departamento de Treinamento	Educação à Distância	Educação Corporativa	Universidade Corporativa	Stakeholder University	Universidade Corporativa em Rede
Cultura De Aprendizagem	Cultura do Saber Fazer(-)	Cultura do Saber Fazer(-)	Cultura do Saber Agir(+)	Cultura do Saber Agir(+)	Cultura do Saber Ser (+)	Cultura do Saber Ser (+)
Alcance	Publico Interno (+)	Publico Interno (+)	Publico Interno (+)	Publico Cadeia de Valor (+)	Stakeholders Fixos (+)	Stakeholders Fluidos(+)
Interconexão	Inter (-)	Inter (médio)	Inter (médio)	Inter (+)	Inter (+)	Inter (+)
Capital	Capital Humano (-)	Capital Humano (médio)	Capital Humano (+)	Capital Social (médio)	Capital Social (+)	Capital Relacional (+)
Tecnologia	Presencial	A distância	Híbrida	Híbrida	Híbrida	Híbrida
Foco	Foco da Tarefa(+)	Foco na Tarefa(+)	Foco na Gestão(+)	Foco na Estratégia Organizacional(+)	Foco na Estratégia da Rede Fixa (+)	Foco na Estratégia de Mudanças (+)
Nível	Nível Livre (+)	Nível Livre (+)	Nível Livre (+)	Nível Certificação (+)	Nível Diploma(+)	Nível Diploma(+)
MTF de GC	Conhecimento Especialista	Tecnologias de Educação à Distância	Gestão por Competências	Gestão de Stakeholders	Comunicação em Rede	Gestão de Mudanças

Fonte: Freire et al. (2016).

No primeiro estágio, denominado Departamento de Treinamento, tem-se o reconhecimento do capital humano porém limitado aos atores internos e com pouca interconexão. O nível de cursos é livre. Além disso, o foco nas tarefas e o baixo uso de tecnologias de educação faz com que o alinhamento entre a estratégia do negócio e as ações de aprendizagem não ocorram (FREIRE et al., 2016).

O segundo estágio é a Educação à Distância que, assim como o Departamento de Treinamento, apresenta o reconhecimento do capital humano limitado aos atores internos, foco estreito nas tarefas e grau de cursos livre. Também não expressa alinhamento entre a estratégia de negócio e de aprendizagem. A evolução em relação ao primeiro estágio está na elevada utilização das tecnologias de educação e numa interconexão de nível entre médio e alto (FREIRE et al., 2016).

No terceiro estágio tem-se a Educação Corporativa que, em comparação com a Educação à Distância, apresenta características semelhantes diferenciando-se quanto à presença do alinhamento entre estratégia organizacional e de aprendizagem (FREIRE et al., 2016).

O quarto estágio, a Universidade Corporativa, sobressai-se em relação ao terceiro estágio por abranger tanto atores internos como externos da cadeia produtiva e, também, pelo enfoque da tarefa voltada à gestão e estratégia da organização. A partir desses aspectos, a UC institucionaliza uma cultura de aprendizagem (FREIRE et al., 2016).

No quinto estágio, denominado Stakeholder University, assim como em todos os outros quatro estágios anteriores, há o reconhecimento do capital humano. No entanto, evolui-se para o entendimento de que também o capital social é importante e precisa ser considerado. O alcance engloba os *stakeholders* da rede e o nível de interconexão é alto conduzindo à integração junto de universidades acadêmicas para a emissão e reconhecimento de certificados, estimulando, deste modo, atores fixos e de longo prazo. Institui-se a cultura de aprendizagem em rede fundada na forte colaboração entre seus membros (FREIRE et al., 2016).

O último estágio, a Universidade Corporativa em Rede, distingue-se do quinto estágio por apresentar enfoque na rede de aprendizagem, reconhecendo não apenas o capital humano e social, mas também o capital relacional. Por conseguinte, envolve atores internos, externos e amplos da rede, além de desenvolver a cocriação e coprodução com universidades acadêmicas. A partir disso, há a integração de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (PDI) com a Gestão do Conhecimento (GC). Levando, esta última, a se fortalecer como disciplina indispensável às ações de UC (FREIRE et al., 2016).

Observa-se que a UCR é a grande inovação no âmbito do ensino e da aprendizagem corporativos e se mostra um importante instrumento para o desenvolvimento das instituições, de seus profissionais, dos *stakeholders*, da região em que está inserida e de todos os que, de alguma forma, envolvem-se com ela.

A partir de toda a concepção construída até aqui sobre o surgimento e a evolução da Educação Corporativa, analisa-se, no tópico seguinte, os aspectos da transferência de aprendizagem em relação à prática do trabalho.

2.2 TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM

O intuito do ensino consiste em produzir a aprendizagem que pode ser tão mais positiva quanto melhor se dê a sua transferência para a prática. Dessler (2003) menciona que um colaborador bem orientado leva, ao menos, orientação básica aos outros funcionários sobre a forma de como executar adequadamente o trabalho, informações e diretrizes da

empresa. A capacitação deve alcançar não somente os participantes de um respectivo evento para tal, mas estimular a disseminação de conhecimentos e proporcionar a construção de um ambiente em que se almeja o crescimento de todo o grupo.

Os investimentos em educação e treinamento ocorrem por parte das instituições, como Cheng e Hampson (2008) relatam, contudo, elas não sabem lidar com a lacuna entre o que os empregados aprenderam e o que transferem para a prática do trabalho. Abbad (1999) explica que a expressão transferência de aprendizagem tem base na psicologia experimental e apresenta conceito mais amplo que a transferência de treinamento. Esta última, expressa-se pelo desempenho após a capacitação ou seja, pelo comportamento no cargo (HAMBLIN, 1978).

Para Kozlowski et al. (2000), a transferência de treinamento tem duas subdivisões: a transferência horizontal que se dá por diferentes percursos ou contextos, ao nível da tarefa realizada pelo indivíduo; e a transferência vertical que pondera o elo entre os resultados do treinamento a nível de indivíduo e a nível organizacional.

Em relação à transferência de aprendizagem, como expõem Pilati e Abbad (2005), esta é o indicador mais utilizado para assimilar a aplicação dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHAs) no trabalho. Smith-Jentsch, Salas e Brannick (2001) apontam que a clareza quanto aos objetivos das atividades de capacitação permite ao indivíduo o desenvolvimento de novas competências e a percepção de como e quando elas podem ser aproveitadas no ambiente organizacional, ou seja, propicia a transferência de aprendizagem.

A transferência de aprendizagem, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), pode ser classificada como lateral ou vertical. Na primeira, observa-se a transferência a partir da comparação com situações semelhantes, demonstrando uma aprendizagem indireta. Neste caso, uma série ampla de circunstâncias que consideram o mesmo grau de complexidade conduzem a uma espécie de generalização. Na segunda, o indivíduo desenvolve aptidões mais complexas a partir de capacidades mais simples. Em outras palavras, estabelece-se um vínculo com a situação como um todo, um entendimento profundo da natureza das coisas e seus relacionamentos.

Para Royer (1979), há duas classes de transferência de aprendizagem: uma ocorre quando o treinamento partilha incentivo comum com o evento da transferência e, a outra, é o resultado do próprio processo de aprendizagem. O autor ainda menciona que a transferência de aprendizagem se efetiva quando a aprendizagem de um

treinamento contribui para a resolução de problemas ou serve de base para aplicações em eventos subsequentes.

Diante do exposto, percebe-se que, na literatura científica, os conceitos de transferência de treinamento e transferência de aprendizagem são semelhantes. Com base em Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati (2006), os termos transferência de treinamento e transferência de aprendizagem são considerados sinônimos pela área de psicologia organizacional. Ademais, os autores expõem que ambas expressões são empregadas em pesquisas que buscam avaliar os resultados de ações de capacitação sobre o desempenho dos indivíduos participantes.

Pantoja e Borges-Andrade (2004) salientam que, para se expandir a probabilidade de ocorrer a transferência de aprendizagem, é importante que a pessoa treinada tenha contato com diferentes atividades e contextos. Além disso, todas as informações por ela armazenadas podem ser úteis e, portanto, necessitam estar organizadas para que possam ser facilmente recuperadas e, posteriormente, aplicadas nas situações organizacionais ou em novas ocupações.

Deste modo, os objetivos da aprendizagem devem ser elaborados cuidadosamente a fim de que se alcance certa precisão nos resultados. Assim, avaliar a transferência de aprendizagem se mostra um aspecto considerável como se averigua no tópico seguinte.

2.3 AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM

2.3.1 Avaliação de aprendizagem

Há diferentes formas de se avaliar a aprendizagem. Além disso, ela pode se dar em momentos distintos. Segundo Oliveira (2003), as avaliações devem refletir aqueles instrumentos imprescindíveis à constatação do aprendizado concreto realizado pelo aluno, além de dar suporte ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no decurso de ensino e aprendizagem a fim de contemplar tanto a melhor abordagem pedagógica como o método didático mais apropriado à disciplina. Aliás, sempre que possível, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno necessitam ser considerados.

Perrenoud (1999) expõe que a avaliação é um processo que deve contemplar as individualizações da aprendizagem, estando a serviço delas. Deste modo, os resultados das avaliações de caráter classificatório

não devem ser absolutos. Também as observações diárias e de caráter diagnóstico devem ser consideradas e podem auxiliar na mensuração da aprendizagem.

Uma forma de se aferir a aprendizagem compreende duas perspectivas: a associativa e a construtiva. Conforme Pozo (2004), os modelos de aprendizagem associativa são fundamentados na ótica elementarista, analítica, de modo que qualquer ambiente pode ser decomposto em elementos que se associam. A detecção precisa dos níveis de relação e as contingências entre esses elementos ou fatos caracteriza o ato de aprender. Já as teorias construtivistas, segundo o autor, tecem um enfoque holista, organicista e estruturalista. Destacam a construção de vínculos entre a aprendizagem e o significado dos ambientes que se apresentam diante de si, estabelecendo estruturas cognitivas e conceituais para interpretar todo o contexto.

O associacionismo (comportamental e cognitivo) percebe a aprendizagem como um processo dinâmico de construção do conhecimento. A aprendizagem é comparada a um sistema dinâmico autorregulado que articula condições, processos e resultados. Ela leva o sujeito a reorganizar seus conhecimentos (Pozo, 1999).

A teoria construtivista compreende o conhecimento como uma construção pessoal e não simplesmente como uma cópia da realidade. A mesma informação pode ser interpretada de maneira diversa por diferentes pessoas, assim, a aprendizagem conduz a uma transformação do conteúdo que é transmitido e também do próprio aprendiz.

Outro enfoque para se verificar a aprendizagem é por meio da análise das funções do processo avaliativo. Haydt (1988) considera que a avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar). Pautadas a elas, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

A abordagem diagnóstica é tida como uma avaliação introdutória. Miras e Solé (1996) mencionam que a avaliação diagnóstica (ou inicial) é a que fornece informações relativas às capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem. Complementarmente, Blaya (2007, apud Oliveira et al., 2008) destaca que:

Avaliação Diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação

diagnóstica não devem ser tomados como um "rótulo" que se cola sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem.

Para Barlow (2006), a avaliação diagnóstica é aquela que acontece antes da ação de formação, permitindo estabelecer o perfil dos alunos, abrangendo seus pontos positivos e negativos, a fim de se estimar quais competências poderão ser utilizadas como pontos de apoio para a formação e quais ainda necessitam ser aprimoradas.

Ao tratar da modalidade formativa, Hadji (2001) esclarece que este tipo de avaliação informa o professor e o aluno, os dois principais atores do processo. O primeiro, sobre os resultados reais do seu trabalho pedagógico para que possa melhor regular sua ação. O último, quanto ao seu andamento a fim de que identifique as dificuldades e possa reconhecer seus erros e corrigi-los.

Perrenoud (1999) entende que a função formativa promove condições para as regulações retroativas das aprendizagens, considerando que as dificuldades dos alunos são identificadas após o processo de ensino-aprendizagem, normalmente, por meio de teste.

Segundo Abrecht (1994), “[...] no fundo a avaliação formativa consiste sempre, essencialmente, na questão de saber se determinada aprendizagem teve sentido, e qual esse sentido”.

Em relação ao enfoque somativo, este ocorre ao final do processo de ensino. Por meio da avaliação somativa, torna-se possível ver o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor. Para Rabelo (1998), uma avaliação somativa normalmente é “uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos”.

Com base em Romanowski e Wachowicz (2003), a avaliação somativa busca a verificação do desempenho dos alunos por meio de uma abordagem, geralmente, centrada no professor, assumindo uma natureza mais tradicional. Utiliza-se de testes e provas, fazendo o registro quantitativo para apurar se o padrão de aprendizagem desejável foi alcançado, diante dos objetivos de ensino planejados.

Ainda conforme Rabelo (1998), a avaliação somativa “faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar

certificado, titular”.

A partir das caracterizações dos tipos de avaliação da aprendizagem, prossegue-se com a sua análise em relação ao Sistema de Educação Corporativa.

2.3.2 Avaliação de Aprendizagem no SEC

As UCs têm importante função no mundo empresarial, pois o ambiente a sua volta é influenciado e usufrui dos benefícios gerados. Segundo Meister (1999), as universidades corporativas são como laboratórios de aprendizagem, uma forma estratégica para o desenvolvimento dos colaboradores, clientes e fornecedores, visando ensinar técnicas para melhorar o desempenho organizacional. Senge (2004, p. 167) reforça essa ideia ao ressaltar que “as organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem”.

No entanto, embora ocorra a aprendizagem individual, não significa dizer que a aprendizagem organizacional está garantida. Para que a organização desenvolva um ambiente de aprendizagem, como destaca Boog (2008), necessita disseminar o conhecimento em larga escala, por meio de um sistema de formação e desenvolvimento que engloba o universo dos colaboradores como um todo e não somente alguns “privilegiados”.

Dutra (2004), chama a atenção para o fato de que possuir um conjunto de CHAs não assegura que o indivíduo vai desempenhar suas atribuições e responsabilidades da forma esperada e agregar valor à organização. Assim, é importante que estejam muito claros os objetivos corporativos em relação às perspectivas individuais e organizacionais, buscando-se o alinhamento entre eles.

As técnicas de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas, na visão de Abbad e Borges-Andrade (2004), têm o intuito de contribuir para o bom funcionamento do processamento humano de informações – requisito necessário, embora não suficiente, para a geração de resultados individuais e organizacionais de desempenho. Além do apoio dos recursos pedagógicos, a seleção de estratégias instrucionais é um passo importante e, muitas vezes, essencial para que se possa verificar quando se deve utilizar práticas individuais ou grupais, ou mesmo ambas, dependendo da situação em questão (BOOG, 2008).

De forma geral, no SEC, a educação é direcionada para as atividades que serão realizadas em um futuro planejado pela organização. O desenvolvimento profissional estimula o processo de

crescimento pessoal para esse fim e o treinamento visa melhorar o desempenho dos indivíduos no cargo atual em que se encontrem (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004).

Comumente, a evolução do processo de ensino e aprendizagem apresenta ligação com os avanços tecnológicos. Com melhores ferramentas, o estudo tende a se tornar mais fácil, prazeroso e eficaz. Por isso, as salas de aulas deixaram de se limitar a estrutura física e passaram a ganhar apoio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). O aprimoramento das metodologias empregadas proporciona rapidez na aprendizagem e, ao mesmo tempo, questiona a qualidade neste processo.

Segundo Johnston, Angerilli e Gajdamaschko (2004), a avaliação da aprendizagem diante da educação recebida apresenta grande embasamento teórico, mas na prática do trabalho encontra problemas. Os autores complementam afirmando que, nas corporações, a aprendizagem ocorre por meio da educação institucional e da prática do trabalho, sendo que esta última, por vezes, é de natureza ampla e complexa, sofrendo influência de diversos fatores contextuais.

Em se tratando de EC, a advertência de Abbad, Pilati e Pantoja (2003) é pertinente, pois caso o intuito seja averiguar os impactos da capacitação no desempenho geral, condutas e motivação do trabalhador, avaliar a transferência de aprendizagem não é o bastante. Conforme os autores, o indivíduo que emprega os CHAs no trabalho não demonstrará, obrigatoriamente, mudanças globais em suas práticas.

Na visão de Ruas (2003), a Universidade Corporativa ganha maior sentido se trazer metodologias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e contextualizadas, criativas na forma de congregar as realidades de trabalho com as técnicas adequadas ao ambiente empresarial, com o intuito de facilitar aprendizagens efetivas. Deste modo, a avaliação dessas metodologias empregadas e o entendimento dos seus efeitos, permitem avanços na Educação Corporativa.

Com base em uma pesquisa realizada por Freire et al. (2016), tendo uma amostra de 210 participantes entre clientes de uma empresa de consultoria em Educação Corporativa e membros da Sociedade Americana de Treinamento e Desenvolvimento, identificaram-se cinco fatores prioritários para o sucesso de uma UC: alinhamento à execução, desenvolvimento de habilidades para suportar as necessidades de negócio, avaliação de desempenho e de aprendizagem, parceria com as universidades e tecnologia para apoio à aprendizagem.

Observa-se que não há um modelo definido para a avaliação da aprendizagem no SEC, pois esta costuma se dar de maneira

independente por cada organização empregadora. Desta forma, analisar a base de sustentação da UC para verificar se a aprendizagem se dá no trabalho e para o trabalho, coloca-a para além da estratégia mercadológica.

Neste estudo, apresentam-se, a seguir, alguns modelos utilizados para avaliar a transferência de aprendizagem na prática do trabalho aplicados ao Sistema de Educação Corporativa.

2.3.3 Avaliação de Aprendizagem na Administração Pública Brasileira

Ao longo de sua história, o Brasil passou por diferentes modelos de gestão na área pública. Estes, permitem um embasamento na maneira de entender e avaliar a aprendizagem nas organizações públicas. Conforme Costa (2008), primeiramente, o Estado era caracterizado pelo patrimonialismo, em seguida, evoluiu para uma administração burocrática e, por fim, seguiu o modelo de administração gerencial. O autor afirma que cada um dos três tipos não são excludentes, ao contrário, com o decorrer do tempo uma mistura desses modelos conduziu a administração pública a algo de análise bastante complexa.

Em relação à administração patrimonialista, seu início se deu com a chegada da família real portuguesa no Brasil e com a posterior transferência da corte. Pois, antes deste fato, o que existia eram ordenamentos gerais soltos, encargos, atribuições, circunscrições e missões extraordinárias que não obedeciam a princípios uniformes de divisão de trabalho, hierarquia e simetria (COSTA, 2008).

Em meio a esse cenário monárquico, comumente os bens coletivos se confundiam com o patrimônio privado. O Rei, diante de sua potencialidade decisória, executava a prática patrimonialista com ampla legitimidade social. O patrimonialismo pode ser descrito como os múltiplos atos em que ocorre a apropriação do que é público pelo privado (FAORO, 2001).

Além do Rei, também as Ordens Religiosas apresentavam forte influência na administração pública. Observa-se que as primeiras iniciativas frente a avaliação da aprendizagem e de desempenho organizacional, podem ser notadas na Companhia de Santo Inácio de Loyola. Esta, elaborava relatórios para identificar as aptidões dos jesuítas de acordo com a formação recebida e quanto às pregações e gestão das unidades da ordem pelo mundo. Os próprios jesuítas e membros da ordem avaliavam, fazendo anotações sobre o desempenho dos seus colegas. (CHIAVENATO, 2006).

Sob a visão de Romão (2002), mesmo com a evolução do Estado, o fim da monarquia e o desenvolvimento da burguesia, a sociedade brasileira ainda cultiva o patrimonialismo em sua essência. Assim, conforme o autor, no Estado Patrimonialista e na Sociedade Burguesa, os chefes hierárquicos acabam tendo a postura semelhante ao rei, sendo que os seus subordinados são avaliados conforme demonstram a melhor execução das vontades de seus superiores. Esse posicionamento autoritário permeia a construção de critérios profissionais discriminatórios que, segundo Romão (2002) se concretizam em discriminações sociais, de raça e ideológicas.

A evolução do modelo de gestão patrimonialista, com base em Costa (2008), culminou na administração burocrática. Este modelo de gestão é atribuído a Max Weber, porque o sociólogo alemão examinou e sintetizou seus principais aspectos. O modelo burocrático weberiano contou com uma grande disseminação nas administrações públicas durante o século XX em todo o mundo. No entanto, desde o século XVI o modelo burocrático já era muito propagado tanto nas administrações públicas como nas organizações religiosas e militares, principalmente na Europa (SECCHI, 2009).

Como apontado por Secchi (2009), a busca pela eficiência organizacional é central no modelo burocrático, aliada à ideia de equidade, pois visa dar tratamento igualitário aos que desempenham tarefas iguais. Além disso, implicitamente, o modelo burocrático evidencia a desconfiança geral com relação à natureza humana. Para Hood (1995), a intenção de se evitar a discricionariedade de gestores públicos é um aspecto marcante na administração pública burocrática.

Em relação à aprendizagem, numa administração burocrática a organização do ensino tende a se estabelecer em arranjos muito formais. Deste modo, ao mesmo tempo que esta característica auxilia na avaliação, tende a promover limitações no trabalho pedagógico. Por conseguinte, os questionamentos e inovações necessários ao desenvolvimento do processo educativo podem ser reprimidos (TAVARES, AZEVEDO & MORAIS, 2014). Complementarmente, Pereira (2003), embora reconhecendo a superação da administração pública burocrática sobre o patrimonialismo, critica a sua rigidez e ineficiência.

Da administração burocrática, passou-se à administração gerencial. Esta última, segundo Harvey (1992), é pautada no empreendedorismo, concentrando-se, principalmente, nos esforços individuais junto ao processo de transformação social. Ainda conforme o autor, o movimento gerencialista no setor público é um reflexo do

capitalismo flexível e se estabeleceu nas últimas décadas por meio da concepção de um código de valores e condutas que direciona as atividades de maneira a assegurar eficiência e controle em níveis máximos.

A transformação, no âmbito dos órgãos públicos, para um modelo fundamentado em resultados, com base em Camões, Pantoja e Bergue (2010), implica na ruptura com alguns padrões vigentes. Segundo os autores, a eficiência e a flexibilidade inerentes a esse processo possibilitam uma elevada agilidade na adequação dos objetivos traçados, transmitindo maior transparência pelo fato de estabelecer metas e indicadores orientados para os resultados.

Para absorver os novos conhecimentos necessários à adoção do gerencialismo, a capacitação dos gestores públicos se mostrou essencial. Nesse período, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) foi a responsável, no âmbito federal, não somente pela capacitação mas por um programa de reforma que adotou prêmios como meios de incentivo e verificação dos resultados. Desde a sua criação em 1986, a ENAP buscou ser uma “Escola Prática de Governo” diferenciando-se dos tradicionais centros acadêmicos (MENDES E COSTA, 2013).

Desde então, respeitando as especificidades legais, estruturais e culturais, observam-se que, a gestão do emprego público e das pessoas que fazem parte dele vêm ganhando importância junto aos dirigentes das organizações e os sistemas utilizados por este setor. Embora ocorram modificações legais, reestruturações institucionais e modernizações tecnológicas, elas por si só não são suficientes para transformar em profundidade o funcionamento das organizações públicas. A verdadeira mudança é aquela que consegue atingir as mentes dos indivíduos e concretiza-se na sua conduta (LONGO, 2007).

Atualmente, no campo da educação brasileira, vê-se a consolidação das avaliações e sistemas de exames educacionais de abrangência nacional e, em paralelo, o crescimento das discussões sobre a falta de utilização dos seus resultados (DANTAS, 2009). Complementarmente, Sousa (2003), expõe que um aspecto importante sobre as avaliações é o fato de que mesmo assumindo uma condição central na conjuntura política, seus resultados são pouco utilizados.

Diante desta perspectiva, além de objetivos e metas bem definidos, é necessário que o gestor público tenha a capacidade de alinhar os funcionários à estratégia da instituição, para que os esforços se voltem à finalidade da mesma (LONGO, 2007). Trata-se de um desafio à administração pública, a capacitação eficiente, a devida avaliação e o conseqüente alcance de melhores resultados.

2.4 AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA A PRÁTICA DO TRABALHO

2.4.1 Modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho

2.4.1.1 Modelo de Kirkpatrick

O criador deste modelo, Donald L. Kirkpatrick, foi um respeitado professor da Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos. A primeira versão de seu modelo foi apresentada em 1959, prevendo a existência de quatro níveis de avaliação da transferência de aprendizagem. Com a publicação de seu livro intitulado “Evaluating Training Programs” (Avaliando Programas de Treinamento), em 1994, consolidou as ideias anteriormente propostas e estabeleceu o Modelo de Kirkpatrick.

Segundo Kirkpatrick (1998), o modelo apresenta a realização da avaliação em quatro níveis: reação (como os participantes se sentem sobre a formação ou experiência), aprendizagem (a medida do aumento do conhecimento – antes e depois), comportamento (grau de aprendizagem aplicada de volta ao trabalho – implementação) e resultados (mede o efeito prático do treinamento no negócio).

O nível 1 analisa a Reação, relativamente ao que os indivíduos pensaram e sentiram a respeito dos aspectos da formação aplicada, tais como o tema, o instrutor e os materiais. Seu enfoque considera mais o emocional e, não propriamente os quesitos concretos de aplicação das capacitações realizadas (KIRKPATRICK, 1996).

O nível 2, por sua vez, avalia a Aprendizagem. Esta, caracteriza-se pelo aumento de conhecimentos, de habilidades. A demonstração de competências específicas e a mudança na maneira de compreender a realidade evidenciam a aprendizagem (KIRKPATRICK, 1998).

Em relação ao nível 3, o Comportamento, cinco indicadores podem identificar o impacto da capacitação sobre as alterações de atitudes do indivíduo: pretensão por mudança; clima de trabalho apropriado; entendimento do que fazer e de como fazer; apoio na utilização dos conhecimentos obtidos; e recompensa pela alteração no comportamento (KIRKPATRICK, 1998).

No nível 4, avaliam-se os Resultados. Conforme Kirkpatrick (1998), considera-se o mais importante e, provavelmente, o mais

complexo dos quatro níveis. Isto, pelo fato da dificuldade em se medir os resultados e comprovar que houve melhorias.

Na Figura 2, a seguir, expõem-se os quatro níveis do Modelo de Avaliação do Treinamento de Kirkpatrick com questionamentos elaborados a partir do que cada nível propõe.

Figura 2 - Modelo de Kirkpatrick com seus quatro níveis de avaliação do treinamento.



Fonte: Adaptado de Kirkpatrick (1998).

Como demonstrado na Figura 2, o primeiro nível, a Reação, busca determinar a satisfação dos participantes com o programa de capacitação realizado. Ele verifica o atendimento da expectativa dos participantes. Quanto ao segundo nível, a Aprendizagem, mede a retenção dos conteúdos pelos participantes. Avalia-se o desenvolvimento das competências desejadas. Já em relação ao terceiro nível, o Comportamento, mensura a ação frente à transferência do aprendizado para o ambiente de trabalho. Analisa se o programa de capacitação foi capaz de desenvolver competências aplicáveis às situações reais. E, por fim, o quarto nível, Resultados, verifica o impacto da capacitação realizada perante os indicadores da organização. Em outras palavras, pondera o efeito das competências desenvolvidas no resultado final.

Conforme Kirkpatrick (1998), nem sempre é possível mensurar, em termos monetários, os resultados das ações de capacitação. Isto pode ocorrer, por exemplo, em formações nas áreas de comunicação, liderança e tomada de decisão. Contudo, pode-se determinar e avaliar o comportamento, verificando mudanças, sendo que os resultados finais focariam em medir melhorias quanto a princípios, ética, moral e outros aspectos não financeiros.

Há críticas e propostas ao Modelo de Kirkpatrick que tratam da necessidade de se atribuir um perfil mais financeiro para o processo de mensuração e avaliação dos resultados. Neste sentido, García Moreno (2002) propõe o acréscimo de um quinto nível ao modelo de Kirkpatrick: a eficiência, tida como de grande importância para as organizações e para um bom projeto de treinamento. O avanço da metodologia para um quinto nível permitiria uma maior credibilidade aos programas e o enfoque na análise com base em quesitos financeiros, como a relação custo-benefício. Deste modo, a gestão dos recursos seria otimizada (ROWDEN, 2001).

2.4.1.2 Modelo de Kolb

Segundo Kolb (1984), em sua Teoria da Aprendizagem Experiencial, explica o aprendizado como um processo que se desenvolve em quatro etapas: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. Kolb afirma que todas as etapas devem ser concluídas para uma experiência de aprendizagem completa. Ele expõe que este ciclo de aprendizagem em quatro estágios é como uma espiral, sendo que o aprendido em uma experiência será usado em uma nova oportunidade de aprendizagem, e assim por diante, como apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Ciclo de Kolb



Fonte: Adaptado de Kolb, 1984, p. 38.

O estágio 1, denominado Experiência Concreta, é a forma principal que as pessoas aprendem, estando em contato com uma atividade ou experiência e por guardarem a sensação do que viveram. Em outras palavras, é a aprendizagem pela experiência (KOLB, 1984).

No segundo estágio, analisa-se a Observação Reflexiva. Esta, utiliza uma experiência concreta como fundamento, refletindo sobre ela a fim de adquirir mais informações ou aprofundar seu entendimento. Ou seja, é a aprendizagem pelo processamento (KOLB, 1984).

A Abstração Conceitual é o estágio 3, tendo por eixo a reflexão de uma experiência que leva o indivíduo a teorizar, categorizar ou generalizar a fim de gerar novos conhecimentos. Também chamada de aprendizagem pela generalização, permite a identificação de regras e padrões e a visualização de um quadro geral da experiência. Esta etapa é decisiva para que os indivíduos possam transferir sua aprendizagem de uma situação para outra (Kolb, 1984).

O estágio 4 é a Experimentação Ativa, na qual o indivíduo pratica ou testa sua concepção recém-assimilada em uma realidade concreta. O emprego da própria aprendizagem é uma nova experiência e faz com que o ciclo se reinicie. Ou seja, este estágio caracteriza a aprendizagem pela atuação. Em cada etapa do ciclo, ocorre um tipo distinto de aprendizagem: experienciar, refletir, aprofundar ou realizar (KOLB, 1984).

De acordo com Silva (2006), os modelos que apresentam estilos ou estágios de aprendizagem, como o apresentado por Kolb, estão relacionados à forma particular de assimilar conhecimentos, habilidades

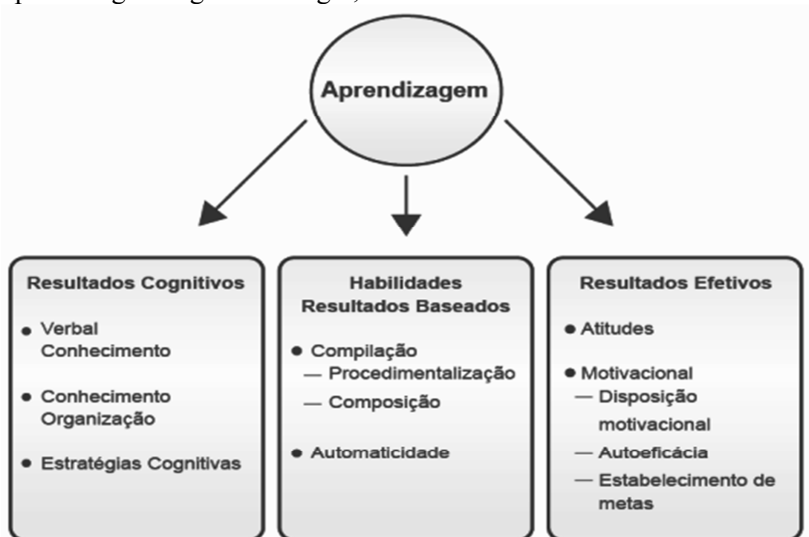
e atitudes por meio da experiência ou por meio de muito tempo de estudo. Além disso, seriam como subconjuntos de estilos cognitivos.

Para Basílio e Vasconcelos (2011), reconhecer os estilos de aprendizagem dominantes nos indivíduos permite ao instrutor utilizar estratégias de ensino mais adequadas, oportunizando a ampliação da capacidade de adaptação e flexibilidade.

2.4.1.3 Modelo de Kraiger, Ford e Salas

Este modelo, com base em Kraiger, Ford e Salas (1993), propõe três classes de resultados da aprendizagem averiguadas após o treinamento: cognitiva (conhecimento verbal e organizacional, percepção da aprendizagem); baseada em habilidades (comportamental) e; resultados afetivos (atitudes e motivações). Os autores argumentam que os resultados do processo de aprendizagem apresentam um panorama multidimensional, visto que a avaliação deve considerar alterações evidenciadas em diferentes áreas, como no desenvolvimento de habilidades, relacionadas à cognição ou abrangendo o campo da aprendizagem afetiva, como evidencia a Figura 4.

Figura 4 - Classificação de um esquema de resultados de aprendizagem segundo Kraiger, Ford e Salas



Fonte: Adaptado de Kraiger, Ford e Salas (1993, p. 312).

A avaliação de resultados cognitivos está associada aos elementos que envolvem o conhecimento, principalmente o tipo e a quantidade deste. Em relação à análise da obtenção de habilidades, esta verifica o atingimentos de resultados esperados na realização de tarefas perante prováveis contextos. Na avaliação dos resultados efetivos, quesitos motivacionais e de atitudes são levados em conta no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, indicadores que possam medir a autoeficácia, o propósito motivacional e as metas estipuladas são relevantes (KRAIGER, FORD E SALAS, 1993).

Algumas capacitações falham ao buscarem produzir aprendizado, sendo que este acaba ocorrendo fora do ambiente de ensino. A aprendizagem é um resultado desejado da capacitação, consistindo na aquisição de conhecimentos e condutas resultantes da prática, estudo ou experiência. Deste modo, envolve mudanças, de certa forma permanentes, na cognição, comportamento e afeto (KRAIGER, FORD E SALAS, 1993).

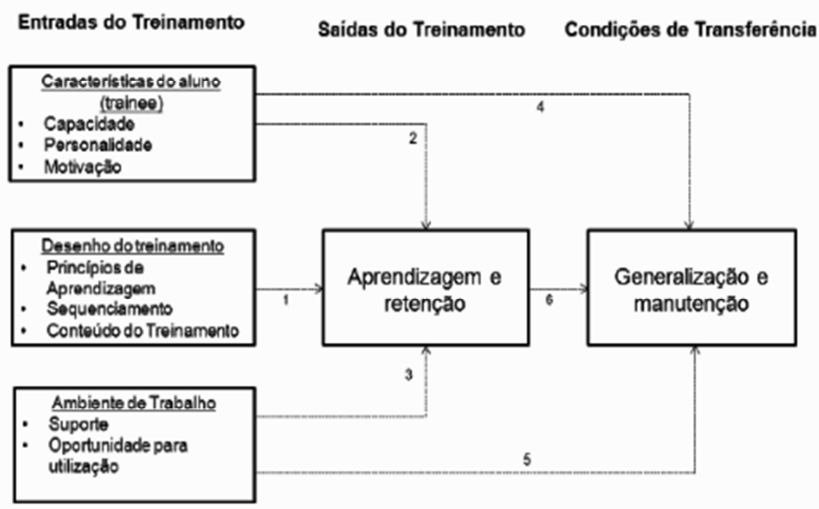
A partir do Modelo de Kraiger, Ford e Salas, posteriormente, Ford e Kraiger (1995) explicaram a ligação evidente entre a pesquisa de aprendizagem e transferência sob o enfoque da psicologia cognitiva e a transferência de capacitação em contextos aplicados. Este estudo expandiu a teoria da transferência de capacitação, ressaltando a conexão entre ações de aprendizagem durante o treinamento e a aplicação da aprendizagem após o treinamento a nível organizacional.

2.4.1.4 Modelo de Baldwin e Ford

Este modelo afirma que é preciso compreender o tipo de aprendizagem envolvida e os eventos instrucionais para a definição do procedimento de aprendizagem mais efetivo. Pois a transferência de aprendizagem é influenciada por três fatores principais: as características do aluno, o desenho do treinamento e o ambiente de trabalho. Assim, esses fatores determinam a aprendizagem, a retenção ou a manutenção do que foi aprendido ao longo do tempo e a aplicação no contexto do trabalho e da organização (BALDWIN E FORD, 1988).

Na Figura 5, evidenciam-se cada um dos três fatores do processo de transferência da aprendizagem segundo o modelo de Baldwin e Ford.

Figura 5 - Modelo de transferência da aprendizagem de Baldwin e Ford.



Fonte: Baldwin e Ford (1988).

Conforme a Figura 5, a transferência da aprendizagem de um treinamento ou capacitação abrange tanto a aplicação, como a generalização - capacidade de colocar em prática o que se aprendeu por meio da comparação com situações iguais ou parecidas - e, ainda, a manutenção do que foi aprendido em relação aos CHAs obtidos na formação.

Os atributos do aluno e os aspectos do ambiente exercem ação direta sobre o contexto de transferência (links 4 e 5 da Figura 5). Os efeitos da formação quanto à aprendizagem e a retenção são elementos fundamentais na busca pela generalização e a manutenção das capacidades adquiridas no treinamento (link 6 da Figura 5). O modelo de Baldwin e Ford (1988) evidencia que os traços individuais (como a personalidade, as aptidões e a motivação), a organização da formação (fundamentos da aprendizagem, sequência e conteúdo da capacitação) e o ambiente no trabalho (apoio e incentivo para pôr em prática os conhecimentos adquiridos) influenciam o processo de transferência (links 2, 1 e 3 da Figura 5, respectivamente).

Ford et al. (1992), ao revisarem o modelo de Baldwin e Ford, identificaram uma variação significativa entre os alunos de um curso diante das oportunidades de uso das habilidades aprendidas, caracterizando-se como um preditor da transferência, o qual foi

denominado autoeficácia. Conforme Baldwin, Ford e Blume (2009), a autoeficácia é uma relevante variável para a avaliação da transferência, influenciando no estímulo para aprender e para transferir. Dennis (2003) acrescenta que as teorias de aprendizagem cognitivistas, como a de Baldwin e Ford, podem apresentar um perfil mais objetivista ou mais construtivista, sendo que este último vem se destacando em função do crescimento da educação a distância.

Assim, pode-se resumir as ideias apresentadas por cada um dos modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho estudados por meio do Quadro 9 a seguir.

Quadro 9: Os modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho estudados e suas ideias principais

Modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho	Ideias Principais
Modelo de Kirkpatrick	Apresenta a realização da avaliação em quatro níveis: reação (como os participantes se sentem sobre a formação ou experiência), aprendizagem (a medida do aumento do conhecimento – antes e depois), comportamento (grau de aprendizagem aplicada de volta ao trabalho – implementação) e resultados (mede o efeito prático do treinamento no negócio).
Modelo de Kolb	Explica o aprendizado como um processo que se desenvolve em quatro etapas: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa. Ele expõe que este ciclo de aprendizagem em quatro estágios é como uma espiral, sendo que o aprendido em uma experiência será usado em uma nova oportunidade de aprendizagem, e assim por diante.

<p>Modelo de Kraiger, Ford e Salas</p>	<p>Propuseram três classes de resultados da aprendizagem averiguadas após o treinamento: cognitiva (conhecimento verbal e organizacional, percepção da aprendizagem); baseada em habilidades (comportamental) e; resultados afetivos (atitudes e motivações).</p>
<p>Modelo de Baldwin e Ford</p>	<p>Afirma que a transferência de aprendizagem é influenciada por três fatores principais: as características do aluno, o desenho do treinamento e o ambiente de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

No Quadro 9 ficam evidentes as especificidades de cada modelo estudado e que há pontos em comum entre eles. Um aspecto a se destacar abrange as experiências do indivíduo que influenciam e constituem suas características pessoais. Em todos os modelos apresentados, faz-se essencial a consideração deste ponto na avaliação da transferência de aprendizagem. Além disso, a análise do comportamento do indivíduo após a capacitação recebida é apontado por três modelos: de Kirkpatrick; de Kolb; de Kraiger, Ford e Salas. Nos quatro modelos apresentados, a avaliação de todas as etapas que estruturam cada um deles é necessária para uma avaliação completa da transferência de aprendizagem. No entanto, o Modelo de Kirkpatrick mostra uma distinção mais definida entre os seus quatro níveis, permitindo que se possa avaliar separadamente cada um deles, sem que isso comprometa a análise geral de todos os níveis juntos.

Cerqueira (2000) expõe que, entre as diferentes teorias de avaliação da aprendizagem, há divergências e ao mesmo tempo pontos em comum. Ocorre que, nesse entendimento, devido aos diversos tipos e resultados da aprendizagem em seus variados contextos, a aplicação de um modelo pode ser melhor do que outro para se avaliar os efeitos de uma capacitação. Assim, não se pode dizer qual é o melhor modelo, mas o que se apresenta mais adequado para a realidade de cada curso ou programa de capacitação.

Na seção, a seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa de campo bem como a análise de dados deste estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo abordam-se os procedimentos deste estudo que possibilitaram caracterizar, classificar, analisar os dados capturados e obter os resultados.

3.1 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa apresenta caráter qualitativo e faz uso de estratégias de investigação exploratória e descritiva. Rodrigues Filho (2006) destaca que a abordagem qualitativa possui como ênfases: perspectivas dos participantes e suas diversidades; reflexividade do pesquisador e variedade de interpelações e métodos. Complementarmente, Godoy (1995, p. 58) explica que "a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve".

A utilização de técnica exploratória, conforme Silva e Menezes (2001), busca a familiarização com o problema, especialmente por meio de levantamento bibliográfico e estudo de caso. O presente estudo utilizou-se de revisão dirigida ao tema na literatura, tendo uma base de dados conceituada como fonte principal, além de estudo de caso realizado em uma instituição na área de saúde pública.

Esta pesquisa se evidencia como descritiva pois visa observar, registrar, ponderar e estabelecer relações entre variáveis sem manipulá-las (VERGARA, 2007). As pesquisas descritivas permitem especificar as propriedades, as características e o perfil do fenômeno investigado. Segundo Sampieri et al. (2006), em um estudo descritivo com enfoque qualitativo, indica-se uma série de questões e reúnem-se informações sobre variáveis ou conceitos a que se relacionem para, ao término, descrever como se demonstra o fenômeno de interesse. Neste estudo, tem-se como objetivo geral descrever os elementos que caracterizam a avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho nos cursos de capacitação oferecidos pelo HU/UFSC/EBSERH, à luz do Modelo de Kirkpatrick, traçando relações entre os levantamentos bibliográficos, documentais e estudo de caso realizados.

A partir do objetivo geral e em relação ao Sistema de Educação Corporativa buscou-se: a) averiguar os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelo Sistema de Educação Corporativa; b) descrever o constructo da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho; c) analisar, por meio do Modelo de Kirkpatrick, elementos

que caracterizam a Transferência de Aprendizagem para a Prática do Trabalho em avaliações, dos cursos oferecidos pelo Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH.

A delimitação do estudo envolveu três eixos, como demonstrado na Figura 6.

Figura 6 - Delimitação do Estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

Isto é, este estudo delimita-se na identificação de elementos que caracterizam, ou garantem que a transferência de aprendizagem seja analisada e identificada após a ação educacional, no recorte de cursos pré-selecionados por meio dos quatro níveis propostos no Modelo Kirkpatrick: Reação, Aprendizagem, Comportamento e Resultados.

A seguir, apresentam-se o delineamento e as etapas da pesquisa.

3.2 DELINEAMENTO E FASES DA PESQUISA

Quanto ao delineamento dos procedimentos para a obtenção dos dados para esta pesquisa, definem-se pelas formas bibliográfica, documental e estudo de caso. De acordo com Zanella (2006), a pesquisa bibliográfica permite o desenvolvimento de uma fundamentação teórica com cobertura ampla, servindo de alicerce para posteriores análises e interpretações dos dados. Na revisão da literatura para este estudo foi utilizada a base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), bem como livros, revistas, artigos e demais documentos, tanto físicos como disponibilizados na Internet. Ao optar por um estudo de caso, de acordo com Gomez, Flores & Jimenez (1996) e Punch (1998), possibilita-se a caracterização intensa e profunda

de um só sujeito, pequeno grupo ou situação. Neste estudo, a instituição analisada foi o HU/UFSC/EBSERH com enfoque no seu Programa de Capacitação.

3.2.1 Etapas da pesquisa

As fases da pesquisa visaram atender os objetivos e permitir o delineamento do estudo. Para alcançar o objetivo geral de examinar as práticas de avaliação da transferência de aprendizagem utilizadas nos cursos de capacitação oferecidos pelo HU/UFSC/EBSERH à luz do Modelo de Kirkpatrick foi necessário percorrer duas etapas (empírica e análise de resultados), de um total de quatro fases de pesquisa.

3.2.1.1 Etapa 1: Empírica

Esta etapa envolve o estudo de caso e englobou três fases:

Fase 1 - Escolha da instituição e definição dos participantes.

Fase 2 - Elaboração do roteiro de entrevistas e pesquisa documental.

Fase 3 - Realização das entrevistas.

Na fase 1, procedeu-se com a escolha da instituição a ser analisada. Para isso, levou-se em consideração a importância do tema, a facilidade de acesso às informações necessárias e a originalidade quanto ao enfoque. Deste modo, identificando-se a oportunidade de estudo e o fato da pesquisadora ser servidora da organização de saúde pública escolhida, verificou-se a viabilidade desta pesquisa.

Este estudo se limitou a analisar os eventos de capacitação realizados no último ano - em 2017, abrangendo os cursos oferecidos pelo HU/UFSC/EBSERH por intermédio da Coordenadoria Auxiliar de Gestão de Pessoas (CAGP) da instituição, antigo Departamento de Administração de Pessoal (DAP). O Setor de Capacitação Técnica (SCT) da CAGP é quem auxilia no registro dos cursos no SGCA, vinculados à UFSC. No entanto, diferentes setores da instituição são responsáveis pelos cursos oferecidos, conforme as áreas de enfoque e público-alvo. A limitação em examinar somente os cursos oferecidos em 2017 levou em consideração as diferentes áreas englobadas pela organização de saúde pública e a complexidade em compreender e comparar diferentes períodos.

Durante o ano de 2017 foram oferecidos quinze cursos via SGCA pelo HU/UFSC/EBSERH, como apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo HU/UFSC/EBSERH, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
ATENÇÃO E CUIDADO PALIATIVO	20
ATUALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL	20
ATUALIZAÇÕES E MELHORES PRÁTICAS NO REPROCESSAMENTO DOS PRODUTOS PARA A SAÚDE	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM CARDIOLOGIA	21
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA IX	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA VII	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA VIII	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA X	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA XI	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA XII	20
PREVENÇÃO DE DISSEMINAÇÃO DE MICRORGANISMOS MULTIRRESISTENTES NO AMBIENTE HOSPITALAR	3
REANIMAÇÃO CARDIORRESPIRATÓRIA EM PEDIATRIA	20
ROTINAS LABORATORIAIS PARA A PRÁTICA TRANSFUSIONAL E CUIDADOS NA TRANSFUÇÃO DE SANGUE	20
SAÚDE SISTÊMICA: A SAÚDE DO PROFISSIONAL DE SAÚDE/ENFERMAGEM - HU	20
V SIMPÓSIO DE APERFEIÇOAMENTO EM IMAGINOLOGIA	20

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

A partir da identificação dos quinze cursos, procurou-se informações junto ao SCT da CAGP sobre os setores do hospital responsáveis por cada uma das capacitações oferecidas, a fim de definir os setores a serem visitados para a realização das entrevistas. Assim, seis setores apresentaram cursos disponibilizados em 2017 por meio do SGCA, sendo que cada um deles foi procurado para o levantamento de dados: Serviço de Radiologia; Coordenadoria de Controle de Infecção Hospitalar; Comissão de Educação e Pesquisa em Enfermagem; Serviço de Neurologia; Serviço de Cardiologia.

A fase 2, por sua vez, englobou o levantamento de dados junto aos seis entrevistados, todos servidores do HU/UFSC/EBSERH, cada qual responsável pelos seis setores que ofereceram um total de quinze cursos no ano de 2017. Os entrevistados são gestores, conteudistas e

instrutores no programa de capacitação do HU/UFSC/EBSERH. Também uma servidora do SCT/CAGP, forneceu os relatórios de acompanhamento e demais documentos relacionados aos quinze cursos de 2017, emitidos por meio do SGCA.

Para auxiliar na realização das entrevistas, quatro perguntas serviram de base :

- 1) Há identificação das lacunas de competência? Como esta se dá?
- 2) Os cursos atendem as lacunas/demandas?
- 3) Como se dá a avaliação do aprendizado transferido para a prática do trabalho?
- 4) Quais os elementos que evidenciam a transferência de aprendizagem para a prática nos modelos de avaliações utilizados?

Na fase 3, procedeu-se com a visita aos seis setores que disponibilizaram os quinze cursos listados no SGCA em 2017 para a realização das entrevistas. Estas, aconteceram no período compreendido entre janeiro a março do ano de 2018 e tiveram a duração média de 35 minutos cada. Durante as entrevistas, sob o consentimento dos participantes, tomou-se nota das informações obtidas, cujos aspectos principais constam descritos na apresentação dos resultados.

3.2.1.2 Etapa 2: Análise de Resultados

Fase 4 - Análise das informações obtidas e interrelação com o Modelo de Kirkpatrick.

Na fase 4, examinaram-se os relatos e documentos obtidos junto ao HU/UFSC/EBSERH. Esta verificação ocorreu sob a orientação de Bardin (2006), constituindo a análise de conteúdo. Para a autora, a análise de conteúdo consiste na apropriação de várias técnicas com o intuito de retratar, de maneira ampla, o teor de todo o processo de comunicação. Esta técnica possibilita a realização da inferência de conhecimentos, tanto com base em falas quanto por meio de textos, proporcionando a construção de indicadores. A análise de conteúdo se divide em três estágios: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados.

No primeiro estágio, a pré-análise, buscou-se organizar o material a ser examinado. O intuito foi torná-lo operacional. Para isso, quatro etapas formam este primeiro estágio: a) leitura flutuante, a qual identifica as ideias iniciais, estabelecendo um contato com os

documentos da coleta de dados; b) escolha dos documentos, pois a partir do levantamento de dados se faz necessária a definição do que será considerado; c) formulação das hipóteses e dos objetivos; d) elaboração de indicadores, determinados por meio de aspectos em destaque nos documentos analisados (BARDIN, 2006).

O segundo estágio estabeleceu a exploração do material. Neste, codificam-se as informações contidas nos textos por meio de recortes dos aspectos analisados, os quais são categorizados. Neste estágio ocorreu a descrição analítica, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos (BARDIN, 2006).

No terceiro estágio deu-se o tratamento dos resultados. Neste ponto ocorre a condensação e a ênfase das informações analisadas que culminam nas interpretações e demais descobertas inesperadas. Este estágio se caracteriza pela análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

Com o desenvolvimento de interrelação entre as informações colhidas e o Modelo de Kirkpatrick, procurou-se identificar os elementos característicos da avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho no programa de capacitação do HU/UFSC/EBSERH. Cada um dos quinze cursos pesquisados foi avaliado à luz do Modelo de Kirkpatrick, encontrando-se evidências de aderência ou não aos quatro níveis propostos pelo mesmo. O estudo proporcionou examinar a capacitação oferecida pela instituição, bem como aspectos de seus efeitos na prática do trabalho.

Na seção seguinte são evidenciados os resultados da pesquisa em relação ao Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O TRABALHO NO HU/UFSC/EBSERH COM BASE NO MODELO DE KIRKPATRICK

4.1.1 Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH

Embora o HU seja vinculado à UFSC, os registros das capacitações realizadas na trajetória do hospital utilizam as instalações físicas próprias. A grande maioria dos seus profissionais são os responsáveis pelos treinamentos realizados na instituição e, em alguns casos, parcerias com outros hospitais-escola e universidades auxiliam nas capacitações. Desta forma, nota-se uma independência do HU em relação à UFSC quanto à programação e aplicação de treinamentos.

A partir do ano de 2010, uma área específica do portal eletrônico da UFSC passou a disponibilizar informações detalhadas sobre as capacitações oferecidas, como o período de inscrição, a duração, a carga horária e o público alvo por meio do Sistema Gestor de Capacitação (SGCA). Este último apresenta eventos oferecidos pelo Departamento de Administração de Pessoal do Hospital Universitário (DAP/HU), mas também pela Divisão de Capacitação Continuada da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (DICC/CCP) e o Programa de Formação Continuada da Pró-Reitoria de Graduação (PROFOR/PROGRAD) da UFSC. Hoje o SGCA apresenta diversas ferramentas no auxílio, controle e avaliação das capacitações, inclusive na emissão de certificados.

A plataforma do Sistema Gestor de Capacitação HU/UFSC/EBSERH possui uma ferramenta que disponibiliza a avaliação do curso, logo após o seu término, por meio de formulário enviado automaticamente para o email cadastrado pelo participante no ato de sua inscrição. No entanto, em relação aos quinze cursos oferecidos em 2017 via SGCA pelo HU/UFSC/EBSERH, não foram registradas avaliações por meio desta ferramenta. Esta, não vem sendo utilizada devido a problemas na computação das respostas e no envio eletrônico do formulário, após todas as informações terem sido inseridas, conforme relatos dos entrevistados e com base nas informações a eles repassadas pelos participantes dos cursos.

Os quinze cursos realizados em 2017 envolveram 118 participantes concluintes - trabalhadores vinculados ao hospital e à UFSC com acesso ao SGCA, sem contar os estudantes e profissionais de outras instituições. Disponibilizaram-se 26 turmas, abrangendo os quinze cursos, conforme informações do SGCA. As capacitações foram oferecidas no formato presencial e organizadas pelos setores a que se relacionam no HU, utilizando materiais, equipamentos, dependências e toda a estrutura de pessoal do próprio hospital. Alguns dos quinze cursos oferecidos em 2017 realizaram avaliações das capacitações, de maneira independente, sem um formulário padrão da instituição (embora tenha sido identificado nesta pesquisa que até 2014 era aplicado um questionário padrão, gerado pelo próprio SGCA ao final das capacitações).

4.1.2 Setores do HU/UFSC/EBSERH visitados e os respectivos cursos disponibilizados, principais características e demandas das capacitações

4.1.2.1 Serviço de Radiologia

O início do oferecimento de curso para capacitação no setor teve como demanda: a) o dever do Serviço de Radiologia atender uma lei específica que exige o mínimo de oito horas de curso anual de Proteção Radiológica, conforme Portaria nº 453/1998; b) a necessidade dos funcionários em buscar progredir profissionalmente na instituição e não ser oferecido curso voltado para a área de radiologia.

Ofertou apenas um curso, por intermédio do SGCA, como demonstrado no Quadro 11, tendo disponibilizado somente uma turma no período pesquisado.

Quadro 11 - Curso de Capacitação oferecido em 2017 pelo Serviço de Radiologia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
V SIMPÓSIO DE APERFEIÇOAMENTO EM IMAGINOLOGIA	20

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

Segundo os responsáveis por esta capacitação, os objetivos são: capacitar os profissionais e estudantes da área de Radiologia para que se otimize a realização dos exames, proporcionando empatia e qualidade

nas imagens; atualizar conceitos e procedimentos básicos relativos a essa prática; mostrar novos avanços da Radiologia em diversas áreas.

A participação nesta edição analisada se mostrou dentro do esperado, sendo que foram disponibilizadas 110 vagas e poucas não foram preenchidas, em torno de 20 restantes. O curso é um evento marcante para o setor e para a instituição, pois além de capacitar apresenta caráter solidário. Foram arrecadados alimentos não perecíveis nas inscrições para o curso. O público alvo envolveu: a) internos - enfermeiros, médicos, técnicos em radiologia, servidores técnico-administrativos, auxiliares de enfermagem, técnicos em enfermagem da Radiologia, Hemodinâmica e Centro Cirúrgico do HU/UFSC/EBSERH; b) externos - técnicos e tecnólogos em Radiologia do Instituto Federal de Santa Catarina, integrantes do Conselho Regional de Técnicos em Radiologia e estudantes da Escola Técnica Geração.

Ao final desta capacitação, aplicou-se um formulário de avaliação a fim de obter um feedback, sendo que o tema do curso atualmente é definido conforme as informações coletadas nesses formulários. Assim, a partir do tema mais votado busca-se palestrante na área.

4.1.2.2 Coordenadoria de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH)

O Quadro 12, abaixo, expõe o único curso disponibilizado pela CCIH em 2017 pelo SGCA.

Quadro 12 - Curso de Capacitação oferecido em 2017 pela Coordenadoria de Controle de Infecção Hospitalar do HU/UFSC, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
PREVENÇÃO DE DISSEMINAÇÃO DE MICRORGANISMOS MULTIRRESISTENTES NO AMBIENTE HOSPITALAR	3

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

Embora sendo oferecido apenas um curso, foram doze as edições, com 20 vagas cada, no período pesquisado. O número de participantes no período pesquisado foi em média 10 por edição. O curso apresenta respaldo na Portaria nº 2.616 de 12 de maio de 1998 do Ministério da Saúde e é obrigatório segundo a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Conforme os organizadores, o objetivo dessa capacitação é: atualizar os profissionais acerca dos cuidados e precauções que previnem a disseminação de infecções hospitalares, bem

como orientar sobre o uso adequado de equipamentos de proteção individual.

O público-alvo da capacitação oferecida via SGCA abrangeu: servidores do HU e da UFSC, residentes, empregados da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) e bolsistas do HU. Os organizadores expuseram que praticamente todas as fichas de frequência se encontram devidamente arquivadas. Assim, é possível verificar facilmente as demandas de cada edição realizada. No entanto, o setor não registra, de maneira formal, as avaliações junto dos participantes.

Além do curso oferecido via SGCA, outras capacitações menores foram realizadas, de maneira informal, junto dos integrantes da residência multiprofissional e de alunos e docentes dos centros de ensino da UFSC, como na área de Odontologia e Enfermagem - Curso: Acidentes com Material Biológico. Os organizadores explicaram que praticamente toda a semana são realizadas capacitações para os residentes, por meio da observação e acompanhamento diários dos pacientes. Ainda, conforme a necessidade, são realizadas capacitações nas áreas de Clínica Médica e junto à Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) com grupos menores (servidores e alunos), devido às questões de isolamento e segurança necessárias.

A capacitação dos integrantes do Programa de Residência Multiprofissional do HU/UFSC/EBSERH, sob a responsabilidade do setor, é obrigatória a cada dois anos: aluno e professor. Para isso, há um sistema de controle por meio de crachá. Após a participação nas capacitações, pelo residente, este recebe uma etiqueta que é colada no verso do crachá. Desta forma, a verificação dos crachás permite que o aluno não deixe de fazer as capacitações obrigatórias.

Para as capacitações, a CCIH acompanha as Notas Técnicas constantemente, utilizando vídeos nas aulas. Os materiais escritos e audiovisuais empregados são produzidos de forma independente. Os integrantes do CCIH realizam reuniões com todo o grupo semanalmente para tratar de capacitações e assuntos diversos, de maneira informal. Além disso, a equipe da CCIH também realiza visitas em diferentes unidades do hospital para divulgar seus cursos. Assim, embora não ocorrendo a aplicação de formulário de avaliação junto dos participantes dos cursos, a CCIH apresenta diferentes meios informais de verificação dos resultados das capacitações.

4.1.2.3 Comissão de Educação e Pesquisa em Enfermagem (CEPEN)

No ano de 2017, o CEPEN ofereceu cinco cursos pelo SGCA, conforme evidenciado no Quadro 13.

Quadro 13 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pela Comissão de Educação e Pesquisa em Enfermagem do HU/UFSC, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
ATENÇÃO E CUIDADO PALIATIVO	20
ATUALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL	20
ATUALIZAÇÕES E MELHORES PRÁTICAS NO REPROCESSAMENTO DOS PRODUTOS PARA A SAÚDE	20
REANIMAÇÃO CARDIORRESPIRATÓRIA EM PEDIATRIA	20
SAÚDE SISTÊMICA: A SAÚDE DO PROFISSIONAL DE SAÚDE/ENFERMAGEM - HU	20

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

Dos cursos apontados no Quadro 13, apenas um deles, o intitulado “Reanimação Cardiorrespiratória em Pediatria” disponibilizou 25 vagas, sendo que o restante ofereceu 20 vagas no período pesquisado. Foram cinco capacitações oferecidas pela CEPEN, uma turma para cada curso. A média de participantes ficou em torno de 12 para cada um dos cinco cursos.

Desde 2014 o CEPEN é o responsável pelas capacitações na área de Enfermagem, oferecendo os mesmos cursos descritos acima todos os anos, exceto o intitulado “Atenção e cuidado paliativo”. Este último, veio da demanda do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFSC e foi oferecido pela primeira vez em 2017. Conforme os organizadores, o objetivo deste curso foi: promover a compreensão das ações para o cuidado paliativo; identificar principais sinais e sintomas do paciente na palição; promover o diálogo atento e sensível junto à família e ao paciente; possibilitar o desenvolvimento e aquisição de novas competências aos servidores do HU; promover o cuidado emocional e social durante todo o acompanhamento ao paciente e familiares. O público-alvo englobou: enfermeiros, médicos, técnicos e

auxiliares de enfermagem, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas e demais profissionais da área de saúde.

O curso “Atualização em avaliação de desempenho profissional” teve como objetivo: capacitar os enfermeiros para a realização do processo de avaliação de desempenho profissional. O público-alvo abrangeu: servidores que ocupam o cargo de enfermeiro lotados junto à Diretoria de Enfermagem do HU.

Quanto ao curso “Atualizações e melhores práticas no reprocessamento dos produtos para a saúde” seu objetivo foi: capacitar e atualizar os profissionais de enfermagem sobre o reprocessamento seguro dos produtos para a saúde de acordo com as boas práticas recomendadas e a legislação vigente sobre o assunto. O público-alvo englobou: servidores que ocupam o cargo de técnico de enfermagem, auxiliar de enfermagem e auxiliar de saúde.

A capacitação intitulada “Reanimação cardiorrespiratória em pediatria” apontou o seguinte objetivo: capacitar os profissionais quanto ao atendimento de parada cardiorrespiratória em pediatria e ao reconhecimento da criança em estado potencialmente grave. O público-alvo abrangeu: servidores ocupantes do cargo de enfermeiro e médico da Unidade de Pediatria do HU, residentes de enfermagem (área de concentração em saúde da mulher e da criança) e medicina (área de concentração em pediatria).

O curso “Saúde sistêmica: a saúde do profissional de saúde/enfermagem - HU” teve como objetivo: preparar/capacitar o profissional da saúde (área de atuação na enfermagem) para lidar com as demandas/desafios da sua profissão (pacientes/colegas de trabalho/trabalho em equipe/estrutura do local de trabalho) de forma a ter os resultados mais eficientes sem sobrecarga e, ao mesmo tempo, mantendo a sua saúde e a realização em todos os âmbitos de sua vida: profissional, pessoal e familiar. Quanto ao público-alvo, englobou: servidores ocupantes do cargo de enfermeiro, técnico de enfermagem e auxiliar de enfermagem lotados nas unidades de Pediatria e Emergência Pediátrica.

Apesar de quatro dos cinco cursos ofertados pela CEPEN em 2017 terem o mesmo enfoque há alguns anos (cronograma inalterado),

há a preocupação de alternar os palestrantes e modificar as formas de explanar os temas. Ocorrem reuniões quinzenais no CEPEN e, quando oportuno, realizam-se avaliações dos cursos de capacitação. Ao final dos cursos, aplica-se um formulário de avaliação com os participantes.

4.1.2.4 Serviço de Neurologia

As capacitações no setor vêm de bastante tempo, pois estão vinculadas às residências médicas ofertadas em parceria com a UFSC. O Serviço de Neurologia iniciou seu Programa de Residência Médica (PRM) em 1994 e atua até hoje. Atualmente, o serviço de Neurologia conta com duas vagas anuais – 3 anos de duração – do Programa de Residência Médica em Neurologia, e uma vaga anual – do Programa de Residência Médica em Neurofisiologia Clínica – reconhecidos e com bolsa pelo MEC.

A partir do mês de janeiro de 2016, os primeiros cursos com certificado foram disponibilizados pelo setor e divulgados no SGCA. No ano de 2017, foram oferecidos seis cursos pelo Setor de Neurologia, conforme demonstrado no Quadro 14.

Quadro 14 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo Serviço de Neurologia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA IX	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA VII	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA VIII	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA X	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA XI	20
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM NEUROLOGIA XII	20

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

Os seis cursos apresentados no Quadro 14 disponibilizaram uma turma cada um no período analisado. Foram 15 vagas ofertadas para cada um dos cursos, tendo uma média de 10 participantes.

Cinco dos seis cursos foram destinados a: neurologistas e neuropsicólogos que trabalham no HU, atuando no cuidado a pacientes neurológicos. Apenas o curso “Educação continuada em neurologia VIII” apresentou como público-alvo: servidores técnico-administrativos do HU, lotados na neurologia, que atuam no cuidado de pacientes neurológicos.

As seis capacitações tiveram o mesmo objetivo: atualização de conhecimentos e condutas para atendimento de pacientes neurológicos, proporcionando aos servidores que atuam no atendimento hospitalar e ambulatorial de pacientes neurológicos do Serviço de Neurologia do HU, um conhecimento amplo de práticas clínicas, promovendo uma comunicação entre teoria e prática. No entanto, as ementas variaram, visando estimular a capacitação contínua dos participantes.

Segundo os responsáveis pelos cursos, a avaliação da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho pela capacitação oferecida está vinculada a duas ações: uma prova escrita realizada uma vez ao ano pelo PRM e a avaliação da prática no estágio supervisionado dos residentes que ocorre mensalmente. Além disso, em todo o período da residência médica, que abrange diferentes turnos (manhã, tarde e noite), há, pelo menos, um supervisor acompanhando os alunos. A observação dos casos clínicos, nas enfermarias, é constante e gera capacitações periódicas, conforme a necessidade, de maneira informal.

4.1.2.5 Serviço de Cardiologia

Este setor ofereceu apenas um curso em 2017, como evidenciado no Quadro 15 abaixo:

Quadro 15 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo Serviço de Cardiologia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
EDUCAÇÃO MÉDICA CONTINUADA EM CARDIOLOGIA	21

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

Esta capacitação se voltou para os servidores ocupantes do cargo de médico, lotados no HU/UFSC/EBSERH e também para os residentes.

Foi oferecida apenas uma turma no período pesquisado com 10 vagas disponíveis.

O objetivo foi: atualizar os conhecimentos e condutas junto a pacientes cardiológicos, proporcionando aos servidores do hospital que atuam nesta área um conhecimento amplo e contemporâneo de práticas clínicas.

Semelhante ao Serviço de Neurologia, os responsáveis pelos cursos mencionaram que a avaliação da transferência de aprendizagem para a prática do trabalho pela capacitação oferecida está vinculada a duas ações: uma prova escrita realizada uma vez ao ano pelo PRM e a avaliação da prática no estágio supervisionado dos residentes que ocorre mensalmente.

4.1.2.6 Serviço de Hemoterapia

O setor ofereceu apenas um curso em 2017, como mostra o Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 - Cursos de Capacitação oferecidos em 2017 pelo Serviço de Hemoterapia do HU/UFSC/EBSERH, via SGCA

Nome do Evento de Capacitação	Carga Horária
ROTINAS LABORATORIAIS PARA A PRÁTICA TRANSFUSIONAL E CUIDADOS NA TRANSFUSÃO DE SANGUE	20

Fonte: Portal SGCA - UFSC, 2018.

A única capacitação disponibilizada pelo Serviço de Hemoterapia foi destinada aos servidores do Laboratório de Imuno-hematologia e Agência Transfusional do Serviço de Hemoterapia do HU/UFSC/EBSERH. No período analisado, o curso disponibilizou uma edição apenas, estando dividida em dois módulos, sendo necessária a participação em ambos para a certificação. Foram ofertadas 12 vagas, tendo 7 participantes.

O objetivo deste curso foi: desenvolver as atividades pré-transfusionais e abordar os cuidados peritransfusionais com base na exigência da legislação vigente, garantindo a segurança transfusional.

Esta capacitação não apresentou avaliação formal, limitando-se às informações obtidas pelos organizadores por meio dos apontamentos realizados por parte das chefias dos servidores envolvidos.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Como evidenciado pelo Quadro 10 e a partir da revisão dirigida ao tema realizada na literatura, quatro modelos de avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho foram referenciados perante o Sistema de Educação Corporativa. A partir do modelo mais apontado, tendo menção em cerca de 33,33% entre os documentos analisados, observa-se que o Modelo de Kirkpatrick tem aderência significativa pelas organizações. Segundo Chapman (2009), a avaliação da transferência de aprendizagem por meio da aplicação do Modelo de Kirkpatrick geralmente é rápida e fácil de ser realizada, além de apresentar baixo custo. Na sequência, aparecem o Modelo de Kolb, o Modelo de Kraiger, Ford e Salas e o Modelo de Baldwin e Ford com aproximadamente 16,67% de menção cada um perante os documentos pesquisados. Nota-se que outros modelos vêm ganhando aprovação pelas organizações. Em relação à diversidade de modelos, percebe-se a necessidade de atender às especificidades das instituições.

No que se refere à instituição pesquisada, o HU/UFSC e os seis setores visitados, averiguaram-se evidências da avaliação de transferência da aprendizagem para o trabalho à luz do Modelo de Kirkpatrick. A análise do único curso oferecido pelo Serviço de Radiologia, referenciado no Quadro 11, o qual apresentou apenas uma edição, demonstrou aspectos de avaliação em dois dos quatro níveis (1º e 2º) do Modelo de Kirkpatrick. Desta maneira, apresentam-se elementos característicos da realização de avaliação nos níveis de Reação e de Aprendizagem do curso oferecido pelo Serviço de Radiologia.

O único curso oferecido pela CCIH, conforme Quadro 12, nas suas sete edições no período, apresentou elementos característicos de dois dos quatro quesitos do Modelo de Kirkpatrick (2º e 3º). Desta forma, evidencia-se a realização de avaliação nos níveis de Aprendizagem e Comportamento.

Os cinco cursos ofertados pela CEPEN, conforme o Quadro 13, disponibilizados em uma edição cada um no período analisado, demonstram evidências de avaliação em três dos quatro quesitos (1º e 2º e 3º) do Modelo de Kirkpatrick. Desta forma, apresenta elementos característicos da realização de avaliação nos níveis: Reação, Aprendizagem e Comportamento.

Os seis cursos disponibilizados pelo Serviço de Neurologia, como retratado no Quadro 14, foram disponibilizados em uma edição cada um no período pesquisado. Com base nas informações levantadas e perante

o Modelo de Kirkpatrick, evidenciam-se elementos característicos da realização de avaliação em três dos quatro níveis (2º, 3º e 4º): Aprendizagem; Comportamento e Resultados.

O único curso do Serviço de Cardiologia, com apenas uma edição oferecida no período analisado, como demonstrado no Quadro 15, apresentou evidências de realização da avaliação em três dos quatro níveis (2º e 3º e 4º) do Modelo de Kirkpatrick: Aprendizagem; Comportamento e Resultados.

O último curso analisado, como retratado no Quadro 16, é o único oferecido pelo Serviço de Hemoterapia e também foi disponibilizado em apenas uma edição no período em estudo. A partir de todos os dados levantados e perante o Modelo de Kirkpatrick, apresentou elementos característicos de realização da avaliação em dois dos quatro níveis (2º e 3º): Aprendizagem e Comportamento.

De forma sucinta, os aspectos gerais dos quinze cursos analisados frente ao Modelo de Kirkpatrick são evidenciados, a seguir, pelo Quadro 17.

Quadro 17: Os cursos de capacitação do HU/UFSC/EBSERH oferecidos em 2017 e os níveis identificados com base no Modelo de Kirkpatrick

Cursos	Níveis do Modelo de Kirkpatrick				Quantidade de Níveis Abrangidos
	1º Reação	2º Aprendizagem	3º Comportamento	4º Resultados	
Atenção e cuidado paliativo	X	X	X		3
Atualização em avaliação de desempenho profissional	X	X	X		3
Atualização e melhores práticas no reprocessamento dos produtos para a saúde	X	X	X		3

Educação médica continuada em cardiologia		X	X	X	3
Educação médica continuada em neurologia IX		X	X	X	3
Educação médica continuada em neurologia VII		X	X	X	3
Educação médica continuada em neurologia VIII		X	X	X	3
Educação médica continuada em neurologia X		X	X	X	3
Educação médica continuada em neurologia XI		X	X	X	3
Educação médica continuada em neurologia XII		X	X	X	3
Prevenção de disseminação de microorganismos multirresistentes no ambiente hospitalar		X	X		2

Reanimação cardiopulmonar em pediatria	X	X	X		3
Rotinas laboratoriais para a prática transfusional e cuidados na transfusão de sangue		X	X		2
Saúde sistêmica: a saúde do profissional de saúde/enfermagem - HU	X	X	X		3
V Simpósio de aperfeiçoamento em imagiologia	X	X			2
TOTAL	6	15	14	7	42

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2018).

O Quadro 17 permite analisar que todos os quinze cursos oferecidos pelo HU/UFSC/EBSERH em 2017, por intermédio do SGCA, apresentam evidências de avaliação da transferência para a prática do trabalho com base no 2º nível do modelo de Kirkpatrick - a Aprendizagem - 100%. Além disso, apenas um dos cursos - V Simpósio de aperfeiçoamento em imagiologia - não apresentou aspectos de realização da avaliação sob o 3º nível, o Comportamento, caracterizando que aproximadamente 93,33% dos cursos avalia sob este nível. Notam-se que os níveis 2 e 3 são os que apresentam maiores indicativos de avaliação da aprendizagem no programa de capacitação do HU/UFSC/EBSERH. Observam-se, ainda, que apenas seis dos quinze cursos avaliam a partir do 1º nível do modelo de Kirkpatrick - a Reação - 40% do total e que somente sete dos quinze cursos avaliam o 4º nível - os Resultados - cerca de 46,67% do total. Sendo que os níveis 1 e 4 são os que demonstram os menores indícios de avaliação da aprendizagem dos cursos oferecidos.

A análise dos níveis de Reação e de Aprendizagem, 1º e 2º do Modelo de Kirkpatrick, respectivamente, podem ser relacionados com a função formativa da avaliação. Como exposto por Perrenoud (1999), a avaliação formativa tem como premissa se encarregar da formação e, por conseguinte, do desenvolvimento do aluno. Ainda segundo Perrenoud (1999, p. 103), "a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender". Desta forma, observa-se que a avaliação dos dois primeiros níveis do Modelo de Kirkpatrick promovem os fundamentos para facilitar e permitir que o aprendizado ocorra.

Neste contexto, a ausência de avaliação da Reação por boa parte dos cursos do Programa de Capacitação do HU/UFSC/EBSERH, em 2017, dificulta a percepção das formações ministradas e, conseqüentemente, o futuro delas. A visão de Haydt (1988) coaduna com a importância da avaliação da Reação ao mencionar que uma das três funções básicas da avaliação de aprendizagem é a de controlar (acompanhar), relacionada ao aspecto formativo. Neste sentido, de acordo com Haydt (1988, p. 11), a avaliação formativa é um bom auxílio "[...] para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações sobre o aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos".

Quanto ao segundo nível do Modelo de Kirkpatrick, a Aprendizagem, apontado em todos os cursos elencados no Quadro 17, a evidência de sua avaliação pelo HU/UFSC/EBSERH fornece elementos úteis para identificar se os objetivos da formação foram alcançados ou não. Há relação com o exposto por Pozo (2004), ao tratar da teoria construtivista que apresenta a aprendizagem como uma construção pessoal, na qual sua interpretação diferente por cada indivíduo conduz a uma transformação do conhecimento adquirido e também do próprio aprendiz. Pode-se dizer que uma abordagem ampla, utilizando ferramentas variadas a respeito de um mesmo tema, amplia as chances de que a aprendizagem ocorra.

Kirkpatrick (1998) esclarece que a importância da avaliação da aprendizagem consiste em complementar a análise do nível 3, o Comportamento. Caso se proceda com a avaliação direta da mudança de comportamento, sem a verificação da aprendizagem, pode-se acabar concluindo que uma circunstância em que não ocorra a mudança de comportamento se deve ao fato de não ter acontecido o aprendizado. No entanto, pode haver aprendizado e a mudança de comportamento não se efetivar por causa do ambiente que o indivíduo encontra após a formação. Assim, para se verificar esse fato, é necessário que a avaliação do nível 2 tenha ocorrido.

A avaliação por meio do terceiro nível do Modelo de Kirkpatrick, o Comportamento, mostra-se como a efetivação da aprendizagem, evidenciando na prática o conhecimento obtido. Pois, como enfatizado por Silva e Freire (2017), a aprendizagem organizacional se inicia com o desenvolvimento cognitivo e a evolução comportamental por parte do indivíduo. Complementarmente, a teoria construtivista, segundo Pozo (2004), destaca a construção de vínculos entre a aprendizagem e os diferentes contextos em que o indivíduo está inserido, estabelecendo estruturas cognitivas e conceituais para apoiar o seu comportamento.

Embora tenha se identificado indícios de que o Comportamento é avaliado perante quase todos os cursos de capacitação do HU/UFSC/EBSERH, Kirkpatrick (1998) orienta que, caso não se constate mudança de comportamento, retorne-se aos níveis anteriores para averiguar se a reação (nível 1) foi positiva e se ocorreu o aprendizado (nível 2). Com isso, torna-se possível distinguir se a mudança de comportamento não se sucedeu porque a formação não foi eficaz ou porque o ambiente de trabalho não colaborou.

À nível de Resultados, quarto do Modelo de Kirkpatrick, há relação com uma das três funções básicas da avaliação de aprendizagem indicada por Haydt (1988): classificar (valorar). Esta, por sua vez, fundamenta-se na modalidade somativa de avaliação. Rabelo (1998), expõe que a avaliação somativa deve ser cumulativa, reunindo diversos instrumentos realizados ao longo do processo de formação. Desta maneira, possibilita informar, situar e classificar. Em termos organizacionais, ganhos financeiros acabam identificando mais diretamente o quesito Resultados. No entanto, algumas vezes os efeitos na instituição levam à minimização de perdas e podem acabar sendo observados somente em longo prazo.

Nota-se que apenas sete cursos do programa de capacitação do HU/UFSC/EBSERH, como indicado no Quadro 17, apresentam evidências de avaliação no nível de Resultados. Este índice, relativamente baixo, pode apontar que não há o alinhamento do planejamento das capacitações junto aos indicadores institucionais. Na área da saúde pública, índices positivos podem refletir na manutenção de vidas, na qualidade do cuidado aos atendidos, na satisfação dos trabalhadores e em toda a rede que envolve uma organização hospitalar. Pois, com base em Kirkpatrick (1998), o nível Resultados é importante para determinar a repercussão final em decorrência da participação dos indivíduos no programa de capacitação oferecido. Nesse sentido, deve-se atentar para que os instrumentos de avaliação dos resultados expressem: a satisfação dos participantes das formações, a ampliação da

qualidade nos serviços, a otimização de tempo nos atendimentos, a redução de acidentes de trabalho, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado trouxe um panorama da capacitação no HU/UFSC/EBSERH em 2017. Por ser uma instituição de saúde pública, assume caráter relevante a avaliação da aprendizagem para a prática do trabalho, principalmente pelo fato de envolver recursos físicos, humanos e financeiros para a realização e o controle dos cursos. A análise por meio do Modelo de Kirkpatrick evidenciou os pontos fortes e fracos no formato utilizado atualmente e, caso venha a ser adotado como ferramenta de avaliação da aprendizagem organizacional, pode colaborar para que os cursos oferecidos estejam em maior sintonia com as necessidades dos trabalhadores.

Com base nos dados da pesquisa, verificou-se a oportunidade de maiores investimentos no programa de capacitação da instituição para que alcance, principalmente, os níveis de Reação e de Resultados, primeiro e quarto do Modelo de Kirkpatrick, respectivamente. A avaliação da Reação propicia um número considerável de informações que permitem a implementação de atualizações aos programas de capacitação, conforme as necessidades dos trabalhadores e da própria organização. Kirkpatrick (1998) enfatiza que a reação positiva à formação é muito importante, pois afeta o futuro do programa aplicado. No entanto, a satisfação dos participantes não garante a aprendizagem. Por outro lado, reação negativa e insatisfação diminuem as perspectivas de aprendizagem.

Quanto à avaliação dos Resultados, este nível fornece a verificação do impacto da formação na organização, se afetou favoravelmente ou não. Este item, especialmente para uma instituição na área de saúde pública, pode ser marcante para que suas atividades sejam promissoras e os recursos otimizados. Afinal, um número maior de atendimentos e com qualidade faz muita diferença na área de saúde pública.

O fato de grande parte dos cursos oferecidos em 2017 não apresentar indicações de avaliação sob os níveis de Reação e Resultados pode demonstrar deficiências e, conseqüentemente, afetar o progresso perante os parâmetros organizacionais. Além disso, a ausência de um meio formal padronizado para avaliar a aprendizagem ao final dos cursos, como ocorre com a grande maioria das formações oferecidas,

reflete que uma boa oportunidade para o acompanhamento das capacitações desenvolvidas no HU/UFSC/EBSERH não está sendo aproveitada. Claro que, como exposto nesta pesquisa, alguns cursos têm mecanismos de controle e conseguem obter feedbacks, mesmo que informalmente. No entanto, maiores poderiam ser os benefícios obtidos com a adoção de uma ferramenta institucional de avaliação da transferência de aprendizagem.

Gonçalves e Mourão (2011), ao abordarem as variáveis que impactam nas capacitações dos servidores públicos, mencionam a necessidade de se criar subsídios para o planejamento das formações. Para isso, os autores propõem a verificação de: anseios, retorno e aplicação do treinamento, disseminação dos conhecimentos aprendidos, modificações no comportamento e melhoria no desempenho do cargo. Além disso, a realização de avaliação antes e depois da capacitação pode ser interessante para mensurar a aprendizagem. No entanto, os quinze cursos oferecidos pela instituição em 2017 pelo SGCA não realizaram avaliação antes das formações.

Um quesito a ser analisado é a operacionalização dos quinze cursos disponibilizados em 2017 ter se dado apenas de forma presencial. Este fato pode ser revisto com o intuito de possibilitar a ampliação no número de participantes das capacitações. Martins (2004) aponta que o SEC no Brasil, por meio das UCs, conta cada vez mais com a utilização de recursos para uma aprendizagem aberta, flexível ou a distância. Tal aperfeiçoamento pode servir de maior estímulo para a busca da educação permanente pelos trabalhadores.

Abbad e Borges-Andrade (2004) relatam que a transferência de aprendizagem é observada com as mudanças no indivíduo verificadas em atividades e situações diferentes daquelas em que ocorreu a aquisição, sendo que os CHAs adquiridos devem auxiliar no seu melhor desempenho frente ao ambiente organizacional. Diante disso, uma recomendação feita por Kirkpatrick (1998) se apresenta significativa para o aperfeiçoamento no planejamento das ações de capacitação do HU/UFSC/EBSERH. O autor aponta para o envolvimento das chefias no desenvolvimento dos programas de capacitação com o intuito de criar um ambiente favorável a transformações e de acolhimento dos participantes após a formação para que a transferência da aprendizagem possa se concretizar.

Neste contexto, a conscientização de toda a instituição para a criação de um ambiente propício ao aprendizado contínuo é um aspecto a ser explorado. Estimular a troca de conhecimentos entre os

trabalhadores se apresenta como uma maneira de dar os passos iniciais neste sentido.

A reestruturação que o HU/UFSC/EBSERH está vivenciando, para que venha a ser plenamente administrado pela EBSEHR, é um grande desafio enfrentado pela atual gestão do hospital. O Programa de Capacitação passará por adaptações e há previsão de que até final do ano de 2019 a instituição tenha a Gerência de Ensino e Pesquisa (GEP) coordenando toda a demanda que envolve a capacitação e a educação permanente dos trabalhadores. O acompanhamento desta transição se mostra uma oportunidade para futuros estudos.

Sugere-se a continuidade da presente pesquisa junto ao programa de capacitação do HU/UFSC/EBSEHR, à luz do Modelo de Kirkpatrick, bem como a verificação de evidências com base em outros modelos de avaliação da aprendizagem para futuras análises. Estudos comparativos em relação a outras instituições na área da saúde pública se mostram alternativas a serem realizadas. Além disso, diferentes enfoques sobre a capacitação dos profissionais de um hospital também possibilitam o aprimoramento da avaliação da aprendizagem em geral e na prática do trabalho.

REFERÊNCIAS

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

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. *Aprendizagem humana em organizações de trabalho*. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Orgs.) *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 237-275.

ABBAD, G., PILATI, R. & PANTOJA, M. J. (2003). *Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa*. *Revista de Administração da USP*, 38(3), 205-218.

ALEIXO, A.I. de S. *Procedimentos para Implantar Equipes*. Florianópolis. 2003. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.. Disponível em:< <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/8183.pdf>>. Acesso em 15 jan 2018.

ALLEN, M.; MCGEE, P. *Measurement and evaluation in corporate universities*. *New Directions for Institutional Research*, n. 124, p. 81-92, Winter, 2004.

ALPERSTEDT, C. *Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição*. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, n.3, p. 149-166, Set/Dez. 2001.

AROMANDO, J.L. *A missão das Universidades Corporativas*. HSM, 2002. Disponível em: <<http://www.hsm.com.br>>. Acesso em 08 nov. 2016.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K.; BLUME, B. D. *Transfer of training 1988-2008: An Updated Review and Agenda for Future Research*. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, v. 24, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006 (Obra original publicada em 1977).

BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASILIO, V. B.; VASCONCELLOS L. *Estilos de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Um estudo dos alunos de administração da FEA – USP*. In: Encontro SEMEAD XIV, 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: Seminários em Administração da FEA/USP, 2011.

BITENCOURT, Luciano. *Universidades corporativas podem ser parceiras da educação de nível superior na qualificação de profissionais*. Akademis, 09 maio 2017. Disponível em: <<http://akademis.com.br/universidades-corporativas-podem-ser-parceiras-da-educacao-de-nivel-superior-na-qualificacao-de-profissionais/>>. Acesso em 21 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEERH*. Apresentação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ebserh--empresa-brasileira-de-servicos-hospitalares>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

CAMÕES, Marizaura R. de Souza; PANTOJA, Maria Júlia; BERGUE, Sandro Trescastro. (Org.). *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público* – Brasília: ENAP, 2010.

CARDENAS, Ana Daneida Villanueva Lapa de. *Comunidades de prática: uma ferramenta de gestão de conhecimento em ambiente de projetos*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção).- Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-29042015-182256/>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

CARVALHO, Juliana B. de; BORENSTEIN, Miriam S.; MAIA, Ana R.; CARAVACA-MORERA, Jaime A. *Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina: o saber-poder das enfermeiras docentes (1975-1980)*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, Jul-Set; 24(3): 766-74, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072015002170014>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

CAVAZOTTE, Flávia de Souza Costa Neves; MORENO JR., Valter de Assis; TURANO, Lucas Martins. *Cultura de aprendizagem contínua, atitudes e desempenho no trabalho: uma comparação entre empresas do setor público e privado*. Revista Administração Pública - Rio de Janeiro/RJ, nov./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612136534>>. Acesso em: 10 no. 2018.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. *Estilos de aprendizagem em universitários*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

CHAPMAN, Alan. *Kirkpatrick's learning and training evaluation theory*. Businessballs, 2009. Disponível em: <<http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. *Transfer of training: A review and new insights*. International Journal of Management Reviews, v.10, n.4, p.327-341, 2008.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 8. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COSTA, Áquila Manuela Nunes Guimarães da; CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. *Eficiência da Avaliação de Desempenho nas Organizações Públicas: Uma Análise de sua Efetividade na Prefeitura Municipal de Juazeiro - BA*. ID On Line Revista de Psicologia. Ano 8, n. 24, nov. 2014. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/303>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

COSTA, Frederico Lustosa da. *Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas*. RAP - Rio de Janeiro 42(5):829-74, set/out, 2008.

CRAINER, Stuart. *O Estilo Jack Welch de Gerir: As 10 Lições de um dos maiores Executivos da História*. São Paulo: Gente, 2009.

CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. *An organizational learning framework: from intuition to institution*. The Academy of Management Review, v.24, n.3, p.522-537, 1999.

DANTAS, Lys M. V. *As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia*. Tese - Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11878/1/Lys%20Dantas.pdf>>. Acesso em: 05 nov 2018.

DENNIS, J.K. *Problem-based learning in online vs. face-to-face environments*. Education for Health, v.16, n.2, p. 198-209, 2003.

DESSLER, G. *Administração de recursos humanos*. 2. ed. Tradução de Cecília Leão Oderich. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2003.

DUARTE, Mônica Simões da Motta; SILVINO, Zenith Rosa. *Acreditação hospitalar: qualidade dos serviços de saúde*. Revista de Pesquisa: cuidado é fundamental, São Paulo, p.182-185, 2010.

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

EBOLI, Marisa. *Educação Corporativa - Desenvolvendo a Excelência Profissional e Organizacional*. Palestra ministrada na Escola de Governo – Goiás, jun. 2006.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: a formação do patronato brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 913 p., 2001.

FERREIRA, Glória Charão. *Universidade Corporativa: O caso de uma rede de Franchising à luz do modelo de Meister (1999)*. Universidade da Beira Interior. Portugal, 2015.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004. 160 p.

FORD, J. K.; QUIÑONES, M. A.; SEGO, D. J.; SORRA, J. S. *Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job*. *Personnel Psychology*, v.45, n.3, p.511–527,1992.

FORD, J. K., e Kraiger, K. *The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems model of training: Implications for needs assessment, design, and transfer*. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (Vol. 10, p. 1–48). New York, NY: Wiley, 1995.

FREIRE, Patricia de Sá; SILVA, Talita Caetano da. *Como as universidades brasileiras - Acadêmicas e Corporativas – podem colaborar entre si para desenvolverem as competências essenciais ao profissional do Séc. XXI?* Blog Engenharia da Integração e Governança do Conhecimento (ENGIN). Artigo de 23 out. 2017. Disponível em: <<http://engin.ufsc.br>>. Acesso em: 24 out 2017.

FREIRE, Patricia de Sá et al. *Universidade Corporativa em Rede: Considerações Iniciais para um Novo Modelo de Educação Corporativa*. *Revista Espacios*. v. 37, n. 5, 2016a. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n05/163705e5.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FREIRE, P. de S. DANDOLINI, G.; SOUZA, J.a.de; SILVA, S.M. da. *Processo de implantação da Universidade Corporativa em Rede (UCR)*. *Revista Espacios*. v.37, n.23, 2016b. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n23/163723e2.html>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

FREIRE, Patricia de Sá et al. *Universidade corporativa em rede: Diretrizes que devem ser gerenciadas para a implantação do modelo*. *Revista Espacios*. v. 38, n. 10, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a17v38n10/17381015.html>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

FREITAS, Maria do Carmo Duarte. *Educação Corporativa: um método de apoio à decisão para implantação nas organizações empresariais*.

2003 Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

FREITAS, I. A., BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G. & PILATI, R. *Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações*. In: J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, p. 489-504, 2006.

GARCÍA MORENO, S. M. *La evolución de la eficacia de la formación: propuesta de una metodología de análisis*. *Icade*, 56, 239–256, ano 2002.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995.

GOMEZ, G.; FLORES, J. & JIMÈNEZ, E. *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

GONÇALVES, A.; MOURÃO, L. *A expectativa em relação ao treinamento influencia o impacto das ações de capacitação?* *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, mar.-abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n2/09.pdf>>.

GREENSPAN, A. *The interaction of education and economic change*. *The Region*, Minneapolis, v. 13, n. 1, p. 6-10, 1999.

GROHMANN, A. & KAUFFELD, S. *Evaluating training programs: development and correlates of the questionnaire for professional training evaluation*. *International Journal of Training and Development*, 17(2), 135-155, 2013.

GUIMARAES, Tomás; SOUZA, Eda. *Aprendizagem organizacional na nova administração pública*. XV Congresso Latino Americano para el Desarrollo-CLAD, Buenos Aires, 2001.

HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1988.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora,

2001.

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

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HOOD, Christopher. *The “new public management” in the 1980s: variations on a theme*. *Accounting, Organizations and Society*, v. 20, n. 2/3, p. 93-109, 1995.

HOURNEAUX, F.; EBOLI, M. P.; MARTINS, E. C. *Corporate Education and the Role of the Chief Learning Officer*. *RBGN-Revista Brasileira De Gestão De Negócios*, v. 10, n. 27, p. 105-117, Abr-Jun, 2008.

JACOMELLI, Renan da Silva. *Gestão do treinamento e desenvolvimento: estudo de caso em uma cooperativa*. 2014. 60 f. Monografia (Bacharel em Administração). Curso de Administração. Universidade de Passo Fundo, Carazinho, RS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/454/CAR2014Renan_da_Silva_Jacomelli.pdf?sequence=1>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

JOHNSTON, N., ANGERILLI, N., and GAJDAMASCHKO, N. *How to Measure Complex Learning Processes: The Nature of Learning in Cooperative Education*. In P. L. Linn, A. Howard, and E. Miller (eds.), *Handbook for Research in Cooperative Education and Internships*, 157–190. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

KIRKPATRICK, D. *Techniques for evaluating training programs*. *Journal of ASTD*, 13 (11), 3-9, 1959.

KIRKPATRICK, D. L. *Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick’s four-level model*. *Training & Development*, 50, 54-59, 1996.

KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating training programs: the four levels (2 Ed.)*. San Francisco: BerrettKoehler, 1998.

KOZLOWSKI, S. W. J., BROWN K. G., WEISSBEIN, D. A.,

CANNON-BOWERS, J. A., & SALAS, E. *A Multilevel approach to training effectiveness: enhancing horizontal and vertical transfer*. In K. J., Klein, S. W. J. Kozlowski. *Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions, and new directions* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

KRAEMER, Rodrigo. *Modelo de Maturidade do Sistema de Educação Corporativa*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2018. 162 p.

KRAIGER, K.; FORD, J. K.; SALAS, E. *Application of cognitive skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation*. *Journal of Applied Psychology*, Washington DC, v. 78, n. 2, p. 311-328, 1993.

LONGO, F. *Mérito e flexibilidade: a gestão de pessoas no setor público*. São Paulo: Fundap, 2007.

LOURENZO, A. *Tendências e desafios no desenvolvimento de adultos*. In: Casarini, F. G., Baumgartner, M., (orgs.), *Educação Corporativa – Da Teoria à Prática*, 1 ed, São Paulo, Editora Senac, 2012.

MARCONDES, R. C.; PAIVA, J. A. *Afinal, a universidade corporativa é uma T&D revisitada?* In: Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração (Enanpad), 25, 2001, Campinas. *Anais...* Campinas: ANPAD, 2001.

MARGHERITA, A; SECUNDO, G. *The Emergence of the Stakeholder University, em Romano, Aldo*. *Open Business Innovation Leadership The Emergence of the Stakeholder University*. Londres: Palgrave Macmillan, 30(2), 170-206, 2009.

MARTINS, H. G. *Estudo da trajetória das universidades corporativas no Brasil*. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MEISTER, Jeanne C. *Educação Corporativa*. SP: Pearson Makron Books, 1999.

MENDES, Alessandro de Souza. *Aplicação de técnicas de data mining na caracterização de turnover interno para o suporte à gestão de pessoas*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15589/1/2013_AlessandrodeSouzaMendes.pdf>. Acesso em: 05 jan 2018.

MENDES, Arnaldo P. M.; COSTA, Frederico J. L. da. *A Cultura Gerencialista na Formação e na Prática dos Novos Gestores Públicos Brasileiros*. XXXVII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro-RJ, 7 a 11 set 2013. Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_APB1811.pdf>. Acesso em: 10 nov 2018.

MOURÃO, Luciana; MARINS, Jesiane. *Avaliação de treinamento e desenvolvimento nas organizações: resultados relativos ao nível de aprendizagem*. Revista Psicologia: organizações e trabalho. Rio de Janeiro, v.9, n.2, p.72-85, jul/dez., 2009.

MUNDIM, Ana Paula Freitas. *Desenvolvimento de produtos e Educação Corporativa*. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, I. B. de (2003): *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP & A. Disponível em: <<http://www.gestioipolis.com/canales5/fin/avalica.htm>>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

PESQUISA INTEGRAÇÃO. *O Panorama do Treinamento no Brasil 2016: Fatos, Indicadores, Tendências e Análises*. 11ª edição, Integração, 2016. Disponível em: <<http://www.integracao.com.br/pesquisa-panorama-do-treinamento-no-brasil-2016.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

PAGNOZZI, L. *Gestão do Conhecimento: Programa de Educação Corporativa como diferencial competitivo na formação continuada de docentes*. Universidade Federal de Santa Catarina, dissertação de mestrado na área de Engenharia de Produção, Florianópolis, 2002.

PANTOJA, M.J., & BORGES-ANDRADE, J.E. *Uma abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e transferência nas organizações*. Anais do ENANPAD, Salvador, 2002.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J.E. *Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações*. Revista de Administração Contemporânea, v.8, n.4, p. 15-138, Out./Dez., 2004.

PATON, Rob; PETERS, Geoff; STOREY, John; TAYLOR, Scott. *Handbook Corporate University Development: Managing strategic learning initiatives in public and private domains*. London: Gower, 2005.

PEREIRA, M. A. *Educação Corporativa: a utilização das novas tecnologias em busca da qualidade profissional*. Projeto de Pesquisa, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

PILATI, R. & ABBAD, G. *Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21 (1), 43-51, 2005.

PINHEIRO; A. G R. *Maximização de Desempenho dos Recursos Humanos com base na Gestão por Competências: foco nos processos de avaliação*. 2008. 22 p. Monografia (MBA Executivo em Saúde AMIL – Assistência Médica Internacional Ltda. Rio de Janeiro, 2008.

POZO, J. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza, 1999.

POZO, J. *Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

PUNCH, K. *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications, 1998.

QUARTIERO, E. M. & CERNY, R. Z. *Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação*. In: QUARTIERO, E. M. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira de. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, Eleonora Jorge (org.). *Gestão da educação corporativa*. 1.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

RODRIGUES FILHO, José. *Anotações de palestras e seminários*. Programa de Pós-Graduação em Administração. Curso de Mestrado em Administração. Universidade Federal da Paraíba. 2006.

ROMÃO, José E. *Avaliação: exclusão ou inclusão?* EccoS Rev. Cient., Uninove, São Paulo: (n. 1, v. 4): 43-59, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/715/71540103>>. Acesso em: 02 nov 2018.

ROWDEN, R. W. *Exploring methods to evaluate the return from training*. American Business Review; ABI/INFORM Global; 19, 1; p.6. Jan 2001.

ROYER, J. M. *Theories of the transfer of learning*. Educational Psychologist, 14, p. 53-69, 1979.

RUAS, Roberto. *Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas*. In: Encontro Nacional da Anpad, 2003, Atibaia: Anais... Atibaia: Anpad, 2003.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Neuza Maria dos. *Planejamento estratégico: como foco na gestão hospitalar*. Convibra Administração, Rio de Janeiro, p.2-10, 2011.

SANTOS, José Antonio Alves dos.; NASCIMENTO, Rejane Prevot.; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de.; SANTOS, Vânia Martins dos. *O Papel de uma Universidade Corporativa para o Desenvolvimento da Aprendizagem Organizacional: análise de uma empresa de serviços de saúde*. Revista de Ciências da Administração (RCA). Periódico do Departamento de Ciências da Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. v. 14, n. 34, dezembro 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2012v14n34p91>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

SCHARF, Edson Roberto. *Conhecimento compartilhado nas universidades: o tácito e o explícito em sala de aula*. Revista Eletrônica Sistemas & Gestão n.3 v.3. p. 216-232, setembro a dezembro de 2008. Programa de Pós-graduação em Sistemas de Gestão, TEP/TCE/CTC/PROPP/UFF. Disponível em: <<http://www.revistasg.uff.br/index.php/sg/article/view/SGV3N3A/60>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 121p., 2001.

SILVA, D. M. *O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de contabilidade na FEA-RP/USP*. Dissertação de Contabilidade. FEA-RP/USP. 2006.

SILVA, Robson Santos da. *A Educação Corporativa: Universidades Corporativas*. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a Distância: O Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 230-236.

SILVA, Patrícia Teixeira Maggi da. *Transferência de aprendizagem: um estudo com alunos e ex-alunos de programas de MBA*. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/620>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, T. C.; FREIRE, P. de S. *Universidade Corporativa em Rede: Diretrizes que devem ser gerenciadas para a implantação do Modelo*. Espacios. v.38; n.10; p.13, 2017.

SMITH-JENTSCH, K. A.; SALAS, E.; BRANNICK, M. T. *To transfer or not transfer. Investigating the combined effects of trainee characteristics, team lead support, and team climate*. Journal of Applied psychology, v.86, n.2, pp. 279-292, 2001.

SOARES, Leandro Queiroz; SILVA, Eduardo Ramos Ferreira da. *Absenteísmo docente em instituição de ensino público*. In: Encontro Nacional da Anpad, Salvador, 2002: Anais... Disponível em:

<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-grt-773.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. Cadernos de pesquisa, n. 119. São Paulo, 2003. p. 175-190. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 03 nov 2018.

SOUZA, Grasielle de. *Fatores responsáveis pela alta rotatividade na Secretaria de Obras da Prefeitura de Pinhais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/870/1/CT_GEOB_XVII_2011_11.pdf>. Acesso em: 12 jan 2018.

TARAPANOFF, K. *Panorama da Educação Corporativa no contexto internacional*. In: Educação Corporativa: contribuição para a competitividade, Brasília, Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

TAVARES, A. M. B. N.; AZEVEDO, M. A.; MORAIS, P. S. *A Administração Burocrática e sua repercussão na gestão escolar*. HOLOS, Ano 30, Vol. 02, 2014. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2155/812>>. Acesso em: 29 nov 2018.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *Sistema Gestor de Capacitação*. Programação 2017. Eventos de Capacitação DAP/HU. Disponível em:

<<http://sgca.sistemas.ufsc.br/publico/login.xhtml?jsessionid=E1E7E119D7539F168438B60CA46402D8>> Acesso em: 05 jan. 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, Fabio Henrique Antunes. *Etapas da implementação da Educação Corporativa e seus impactos em empresas brasileiras*. Produção, v.22, n.2, p. 296 - 308, 2012.

VOCÊ S/A. *As 150 Melhores Empresas para você trabalhar 2016*. Guia 2016. Revista Exame. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/conheca-as-150-melhores-empresas-para-trabalhar-de-2016/>>. Acesso em: 18 dez 2017.

WANDERLEI, Poliana Nunes; MONTAGNA, Erik. *Formulação, desenvolvimento e avaliação de um curso a distância para acreditação em segurança do paciente*. Einstein - Publicação Oficial do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein (São Paulo). 2018;16(2):1-8. Disponível em: <<https://journal.einstein.br/pt-br/article/formulacao-desenvolvimento-e-avaliacao-de-um-curso-a-distancia-para-acreditacao-em-seguranca-do-paciente>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia da pesquisa*. Florianópolis, SEaD/UFSC, 2006.