

Marcelo Marins Padilha

**O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES  
TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFSC:  
UM ESTUDO DE CASO NAS UNIDADES  
DESCENTRALIZADAS**

Dissertação submetida ao Programa de  
Pós-Graduação em Administração da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do Grau de Mestre em  
Administração.

Orientador: Prof. Dr. Irineu Manoel de  
Souza

Florianópolis  
2019

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

Padilha, Marcelo Marins  
O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO  
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFSC: UM ESTUDO DE  
CASO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS / Marcelo  
Marins Padilha ; orientador, Irineu Manoel de  
Souza, 2019.  
281 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de  
Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

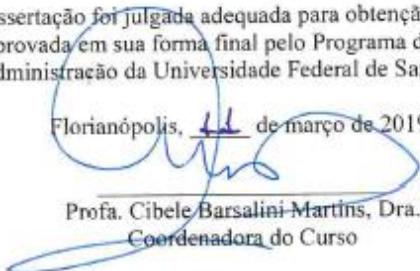
1. Administração. 2. Gestão Universitária. 3.  
Gestão de Pessoas. 4. Treinamento, Desenvolvimento  
e Educação (TD&E). I. Souza, Irineu Manoel de . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Marcelo Marins Padilha

**O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES  
TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFSC:  
UM ESTUDO DE CASO NAS UNIDADES  
DESCENTRALIZADAS**

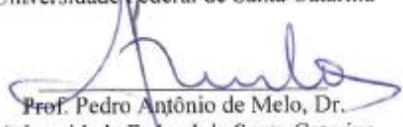
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de março de 2019.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Cibele Barsalini-Martins, Dra.  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Irineu Manoel de Souza, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Carla Cristina Dutra Búrigo, Dr.ª  
Universidade Federal de Santa Catarina

Ao meu querido pai, Valdeni, pelo estímulo e exemplo de permanecer firme perante um objetivo a ser transposto.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Wilma e Valdeni, pela dedicação incondicional que tiveram com os alicerces de minha educação, tanto social como acadêmica, sou grato por compartilhar minhas vitórias e derrotas com dois referenciais importantes em minha caminhada. E meu querido irmão, André, que serviu de exemplo, abrindo caminhos para que eu pudesse realizar meus sonhos, mostrou-me que devemos ter coragem diante da mudança.

Agradeço de forma especial, a minha amável esposa Gabriele, que durante a realização do mestrado me incentivou e me apoiou de forma impetuosa. Por diversas vezes a sombra da incerteza tomou conta de minha mente, mas nos momentos mais difíceis seu colo aconchegante e materno trouxe paz de espírito ao meu coração, silenciando assim todas minhas inquietudes. Somente nós sabemos o quanto foi difícil o peso de minha ausência durante os primeiros meses de vida de nossos filhos Felipe e Helena. Sua caridade e companheirismo serão eternamente lembrados.

Agradeço ao professor Pedro Antônio de Melo, que esteve sempre pronto a ajudar com suas pontuais reflexões.

Agradeço à professora Carla Cristina Dutra Búrigo, pela ajuda, pelo carinho e incentivo durante o andamento deste trabalho.

Agradeço particularmente ao meu orientador, pelo exemplo de mestre, profissional e, sobretudo, pelo ser humano que é. Soube extrair o meu melhor nesta pesquisa, mesmo diante das dificuldades. Prof. Irineu, registro aqui que seu tratamento ético como orientador foi o maior aprendizado que obtive na construção desta dissertação, um verdadeiro exemplo a ser seguido.

Agradeço ao Coordenador da CCP, Patric da Silva Ribeiro, e aos demais colegas de trabalho da referida Coordenadoria, por terem me apoiado durante esta caminhada acadêmica, principalmente compreendendo a minha ausência no período em que estive afastado para estudar. Este trabalho não seria possível sem o apoio desta equipe singular.

Agradeço aos servidores da UFSC que participaram da pesquisa, por terem fornecido os dados primários, tão importantes e necessários à conclusão dos resultados do presente estudo.

Agradeço aos Diretores Administrativos dos respectivos *campi*: Araranguá (Cibeli Borba Machado); Blumenau (Carolina Suelen da Silva); Curitiba (Paulo Roberto Kammer) e Joinville (Luana de Freitas

Gonçalves), por terem me recebido de forma profissional e humana, ambos contribuíram com valiosas sugestões para o aperfeiçoamento deste estudo.

Por fim, agradeço aos demais amigos e familiares que sempre torceram pelo meu sucesso, enviando boas vibrações para a realização deste mestrado. Registro aqui minha eterna gratidão!

O potencial da humanidade é infinito e todo ser tem uma contribuição a fazer por um mundo mais grandioso. Estamos todos nele juntos. Somos UM.

(Helena Petrovna Blavatsky)

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) lotados nos *campi*: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. Nesse sentido, foi caracterizado o respectivo perfil dos pesquisados, verificou-se as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao Programa de Capacitação dos servidores TAES, considerando a nova realidade multicampi da Instituição, examinou-se a atuação dos gestores das respectivas Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação, analisou-se a percepção dos servidores TAES lotados nas unidades descentralizadas, egressos das ações de capacitação promovidas pela Universidade quanto: ao impacto dos cursos de capacitação; ao suporte organizacional e ao suporte à transferência da aprendizagem, e também foram propostas diretrizes que indicam caminhos alternativos, visando apoiar e fortalecer o processo de capacitação profissional das unidades descentralizadas da UFSC. Quanto aos aspectos metodológicos, no que se refere a forma de abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualiquantitativa; no que diz respeito aos fins é descritiva e no tocante aos meios é bibliográfica, documental e estudo de caso. Na análise dos dados foram utilizadas ferramentas da estatística combinadas com o uso das técnicas de análise de conteúdo, categorias de análise e *pattern matching*, que auxiliaram na sistematização dos resultados obtidos pela pesquisa. O estudo demonstrou que as ações de capacitação promovidas pela UFSC tiveram um impacto positivo nas atividades institucionais dos servidores TAES lotados nas unidades descentralizadas, tanto na visão dos treinados, como na dos dirigentes, no entanto, a UFSC está contribuindo de forma moderada no suporte organizacional relativo ao desenvolvimento profissional de seu quadro funcional e carece de ações voltadas ao suporte do uso de novas habilidades por parte dos TAES no ambiente organizacional.

**Palavras-chave:** Gestão Universitária. Gestão de Pessoas. Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E).

## ABSTRACT

The research had as objective to understand the impact of the improvement actions promoted in 2017 by the Training Program of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), in relation to the institutional activities of the technical-administrative servants in education (TAEs) workers in *campi*: Araranguá, Blumenau, Curitibanos and Joinville. In this sense, the respective profile of the respondents was characterized, the management practices adopted by UFSC regarding the Training Program of the TAEs servers, considering the new multicampi reality of the Institution, were analyzed, the work of the managers of the respective Administrative Directorates of the *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos and Joinville, with regard to the management practices adopted in the conduction of the Training Program, we analyzed the perception of TAEs employees crowded in the decentralized units, graduated from the training actions promoted by the University regarding: training; organizational support and support for the transfer of learning, and guidelines have also been proposed that indicate alternative ways of supporting and strengthening the professional qualification process of UFSC decentralized units. Regarding the methodological aspects, this research is characterized in what refers to the way of approach as qualitative; in terms of the purposes is descriptive and as far as the means is bibliographical, documentary and case study. In the analysis of the data we used statistical tools combined with the use of content analysis techniques, categories of analysis and pattern matching, which helped systematize the results obtained by the research. The study showed that the training actions promoted by UFSC had a positive impact on the institutional activities of the TAEs servers crowded in the decentralized units, in the eyes of both the trained and the managers, however, UFSC is contributing moderately in the organizational support related to the professional development of its staff and requires actions to support the use of new skills by the TAEs in the organizational environment.

**Keywords:** University Management. People Management. Training, Development and Education (TD&E).

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Processo de Gestão de Pessoas.....	63
Figura 2 - Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais. ....	82
Figura 3 - Representação gráfica das etapas do desenho instrucional com destaque para a primeira fase. ....	88
Figura 4 - Modelo da avaliação integrado e somativo – MAIS. ....	98
Figura 5 - Modelo de avaliação de treinamento IMPACT.....	100
Figura 6 - Delineamento da pesquisa.....	103
Figura 7 - Estrutura interna da CCP.....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção de estudos.....	35
Quadro 2 - Os processos de Recursos Humanos na década de 1980.....	62
Quadro 3 - Principais componentes organizacionais de uma política de pessoal para as universidades.....	75
Quadro 4 – Definições de treinamento.....	79
Quadro 5 - Descrição das etapas do desenho instrucional.....	88
Quadro 6 – Entrevista Gestores.....	107
Quadro 7 - População de servidores TAES lotados fora da sede Florianópolis que frequentaram Curso de Capacitação em 2017.....	108
Quadro 8 - Questionário Modelo IMPACT.....	111
Quadro 9 - Operacionalização dos objetivos específicos.....	113
Quadro 10 - Distribuição por nível de instrução e nível de cargo.....	126

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos Servidores da UFSC por Município. ....	119
Gráfico 2- Faixa etária dos servidores pesquisados. ....	124
Gráfico 3 - Sexo dos servidores pesquisados. ....	124
Gráfico 4 - Último nível de instrução dos servidores pesquisados. ....	125
Gráfico 5 - Distribuição por nível dos cargos dos servidores pesquisados. ....	125
Gráfico 6 - Distribuição dos servidores pesquisados de acordo com o tempo de serviço. ....	127
Gráfico 7 - Distribuição dos servidores pesquisados de acordo com o tempo de serviço na unidade atual. ....	128
Gráfico 8 - Distribuição por Tempo de serviço na unidade atual e Tempo de serviço de UFSC. ....	128
Gráfico 9 - Distribuição por número de unidades em que já esteve lotado. ....	129
Gráfico 10 - Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no Curso de Capacitação. ....	178
Gráfico 11 - Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no Curso de Capacitação. ....	178
Gráfico 12 - As habilidades que aprendi no Curso de Capacitação fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do curso. ....	179
Gráfico 13 - Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no Curso de Capacitação. ....	179
Gráfico 14 - Quando aplico o que aprendi no Curso de Capacitação, executo meu trabalho com maior rapidez. ....	180
Gráfico 15 - A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação. ....	181
Gráfico 16 - A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação. ....	181
Gráfico 17 - Minha participação no Curso de Capacitação serviu para aumentar minha motivação para o trabalho. ....	182
Gráfico 18 - Minha participação no Curso de Capacitação aumentou minha autoconfiança (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso). ....	183
Gráfico 19 - Após minha participação no Curso de Capacitação, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho. ....	183

Gráfico 20 - O Curso de Capacitação que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.....	184
Gráfico 21 - O Curso de Capacitação que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.....	185
Gráfico 22 - Em minha Unidade, o servidor recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades. ....	187
Gráfico 23 - Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo servidor para atingir os resultados esperados. ....	188
Gráfico 24 - A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do servidor e prestar-lhe orientação e aconselhamento. ....	188
Gráfico 25 - Em minha Unidade, consulta-se o servidor antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização....	189
Gráfico 26 - Em minha Unidade, o servidor sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.....	190
Gráfico 27 - Minha Unidade possui um espaço para prestar orientações técnica e profissional ao servidor. ....	190
Gráfico 28 - Minha Unidade valoriza as ideias e propostas criativas de trabalho feitas pelo servidor. ....	191
Gráfico 29 - Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo servidor e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.....	192
Gráfico 30 - As oportunidades de progressão por capacitação oferecidas por minha organização são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do servidor. ....	193
Gráfico 31 - Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza. ....	194
Gráfico 32 - A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente capacitações específicos, segundo a área de atuação de cada um. ....	194
Gráfico 33 - A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.....	195
Gráfico 34 - Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do servidor, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.....	196
Gráfico 35 - Em minha Unidade, o servidor pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.....	196

Gráfico 36 - Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-se com as suas necessidades pessoais.....	197
Gráfico 37 - A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente. ....	199
Gráfico 38 - Minha Unidade costuma chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.....	200
Gráfico 39 - Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo servidor, interrompendo frequentemente projetos de trabalho em andamento. .	201
Gráfico 40 - A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.....	201
Gráfico 41 - Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho. ....	202
Gráfico 42 - Na Unidade onde trabalho, são frequentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito. ....	202
Gráfico 43 - Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no Curso de Capacitação.....	204
Gráfico 44 - Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no Curso de Capacitação.....	205
Gráfico 45 - Os objetivos de trabalho estabelecidos por minha chefia imediata encorajam-me a aplicar o que aprendi no Curso de Capacitação. ....	205
Gráfico 46 - Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no Curso de Capacitação. ....	206
Gráfico 47 - Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no Curso de Capacitação), mas, comumente, pouco usados no trabalho.....	206
Gráfico 48 - Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no Curso de Capacitação são identificados e removidos pelo meu chefe.....	207
Gráfico 49 - Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no Curso de Capacitação. ....	208
Gráfico 50 - Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades. ....	208
Gráfico 51 - Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho. ....	209

Gráfico 52 - Em seu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no Curso de Capacitação são levadas em consideração.....	212
Gráfico 53 - Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no Curso de Capacitação. ....	212
Gráfico 54 - Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi nos cursos de capacitação.	213
Gráfico 55 - Minha chefia ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.....	213
Gráfico 56 - Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi. ....	214
Gráfico 57 - Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo. ....	214
Gráfico 58 - Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no Curso de Capacitação. ....	215

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANT - Avaliação das Necessidades de Treinamento  
ASTD - American Society for Training and Development  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCP - Coordenadoria de Capacitação de Pessoas  
CHA - Conhecimentos, Habilidades e Atitudes  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DAAC - Divisão de Afastamento e Apoio a Capacitação  
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público  
DDP - Departamento de Desenvolvimento de Pessoas  
DiCC - Divisão de Capacitação Continuada  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFEs - Instituições Federais de Ensino Superior  
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo  
LNC - Levantamento de Necessidades de Capacitação  
LNT - Levantamento de Necessidades de Treinamento  
MEC - Ministério da Educação  
PAC - Plano Anual de Capacitação  
PCCTAE - Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PRODEGESP - Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas  
Prouni - Programa Universidade para Todos  
Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RUF - Ranking Universitário Folha  
RH - Recursos Humanos  
TAEs - Técnico-Administrativos em Educação  
TD&E - Treinamento, Desenvolvimento e Educação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1	OBJETIVOS DE PESQUISA .....	31
1.1.1	Objetivo geral .....	31
1.1.2	Objetivos específicos .....	32
1.2	JUSTIFICATIVA.....	32
1.3	ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	37
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>39</b>
2.1	GESTÃO UNIVERSITÁRIA .....	39
2.1.1	As origens da universidade .....	39
2.1.2	As origens da universidade brasileira.....	43
2.1.3	A Universidade e suas práticas de gestão .....	50
2.2	GESTÃO DE PESSOAS.....	55
2.2.1	Desenvolvimento da gestão de pessoas no mundo .....	56
2.2.2	Desenvolvimento da gestão de pessoas no Brasil .....	59
2.2.3	Os Processos de Gestão de Pessoas .....	61
2.3	GESTÃO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO .....	66
2.3.1	Gestão de Pessoas em Universidades .....	70
2.4	TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E).....	78
2.4.1	Levantamento de necessidades de treinamento .....	84
2.4.2	Planejamento instrucional em TD&E .....	87
2.4.3	Avaliação das ações em TD&E.....	93
2.4.4	Modelos de avaliação de TD&E .....	95
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>102</b>
3.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	103
3.1.1	Filosofia da pesquisa .....	103
3.1.2	Lógica da Pesquisa .....	105
3.1.3	Abordagem do problema .....	105
3.1.4	Objetivos da pesquisa.....	106

<b>3.1.5</b>	<b>Estratégia da pesquisa e horizonte de tempo.....</b>	<b>106</b>
3.2	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA .....	107
3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	108
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	114
<b>3.4.1</b>	<b>Análise das entrevistas.....</b>	<b>115</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Análise dos questionários .....</b>	<b>116</b>
3.5	LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	116
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>118</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA. 118	
<b>4.1.1</b>	<b>Caracterização da UFSC .....</b>	<b>118</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Caracterização da PRODEGESP .....</b>	<b>121</b>
4.2	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SERVIDORES TAES DA UFSC LOTADOS NOS <i>CAMPI</i> ARARANGUÁ, BLUMENAU, CURITIBANOS E JOINVILLE QUE PARTICIPARAM DE ALGUM CURSO DE CAPACITAÇÃO OFERTADO PELA CCP/UFSC NO ANO DE 2017.....	123
4.3	CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ADOTADAS PELA UFSC QUANTO AO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TAES.....	130
<b>4.3.1</b>	<b>Entrevista com o Gestor do Departamento de Pessoas (DDP).....</b>	<b>131</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Entrevista com o Gestor da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP).....</b>	<b>137</b>
4.4	A ATUAÇÃO DOS GESTORES DAS DIRETORIAS ADMINISTRATIVAS DOS <i>CAMPI</i> ARARANGUÁ, BLUMENAU, CURITIBANOS E JOINVILLE, QUANTO ÀS PRÁTICAS DE GESTÃO ADOTADAS NA CONDUÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TAES DA UFSC LOTADOS NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS.....	156
<b>4.4.1</b>	<b>Entrevista com o Gestor do <i>campus</i> Araranguá.....</b>	<b>157</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Entrevista com o Gestor do <i>campus</i> Blumenau .....</b>	<b>162</b>

4.4.3	Entrevista com o Gestor do <i>campus</i> Curitibanos .....	166
4.4.4	Entrevista com o Gestor do <i>campus</i> Joinville .....	172
4.4.5	Síntese da atuação dos Gestores das Diretorias Administrativas dos <i>campi</i> Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAES da UFSC lotados nas unidades descentralizadas.....	174
4.5	A PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES TAES LOTADOS NOS <i>CAMPI</i> ARARANGUÁ, BLUMENAU, CURITIBANOS E JOINVILLE, EGRESSOS DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO PROMOVIDAS PELA UFSC NO ANO DE 2017 QUANTO: IMPACTO DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO; SUPORTE ORGANIZACIONAL E SUPORTE À TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM.....	176
4.5.1	Impacto dos Cursos de Capacitação .....	177
4.5.2	Suporte Organizacional .....	186
4.5.2.1	Suporte Organizacional – Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho .....	187
4.5.2.2	Suporte Organizacional – Valorização do Servidor .....	199
4.5.3	Suporte à Transferência de Aprendizagem .....	204
4.5.3.1	Suporte à Transferência – Fatores Situacionais de Apoio ...	204
4.5.3.2	Suporte à Transferência – Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades. ....	211
4.6	PROPOSIÇÕES DE DIRETRIZES QUE APONTEM CAMINHOS ALTERNATIVOS, VISANDO APOIAR E FORTALECER O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS DA UFSC .....	217
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	223
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
5.2	SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS .....	230
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>231</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário a ser aplicado aos servidores pesquisados .....</b>	<b>257</b>

<b>APÊNDICE B – Roteiro da entrevista 1 – A ser aplicada ao Gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da PRODEGESP:.....</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro da entrevista 2 – A ser aplicada ao Gestor da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da PRODEGESP:.....</b>	<b>264</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro da entrevista 3 - A ser aplicada aos Gestores dos respectivos <i>campi</i>: Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville.....</b>	<b>266</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>267</b>
<b>APÊNDICE F – Mensagem enviada por e-mail aos servidores com o convite para participar da pesquisa...</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE G – Resultados do Fator de Análise: Impacto dos cursos de capacitação no trabalho. ....</b>	<b>271</b>
<b>APÊNDICE H – Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional – Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho.....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE I – Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional - Valorização do Servidor.....</b>	<b>276</b>
<b>APÊNDICE J – Resultados do Fator de Análise: Suporte à Transferência de Aprendizagem - Fatores Situacionais de Apoio. ....</b>	<b>278</b>
<b>APÊNDICE K – Resultados do Fator de Análise: Suporte à Transferência de Aprendizagem - Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades.....</b>	<b>280</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Gestão de Pessoas tem passado por constantes mudanças, tanto práticas como teóricas, exigindo estudos e pesquisas sobre esse importante campo do conhecimento administrativo. As transformações tecnológicas, sociais e econômicas ocorridas nos últimos anos incentivaram nas organizações, tanto públicas como privadas, um grande processo de mudanças estruturais, com o surgimento de novas posturas de organização de trabalho e estilos de gerenciamento, a necessidade de indivíduos capacitados e incentivados a colaborar para a realização dos objetivos organizacionais passa a representar uma questão estratégica (BORGES-ANDRADE, 2006; ABBAD et al., 2012).

Na visão de Nonaka e Takeuchi (2004) a capacidade de uma organização se destacar em um contexto dinâmico, se assenta nas pessoas que a constituem, este é um fator que ultimamente, na visão de Almeida et al. (2017), tem contribuído na diferenciação das organizações, isto é, aquelas com quadro funcional mais capacitado têm tido maiores facilidades em se destacar no mercado. Neste contexto, a gestão de pessoas passa a desenvolver um papel fundamental na captura e no desenvolvimento dos talentos humanos da organização, pessoas estas que de acordo com Girardi (2009) deverão trabalhar de forma mais harmônica na busca da melhoria da eficiência e da eficácia, para o alcance dos objetivos organizacionais.

Abbad et al. (2012) apontam que na busca de renovar suas competências, as organizações públicas e privadas, perceberam a necessidade de desenvolver as capacidades humanas, conseqüentemente houve um aumento no investimento em Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) em resposta ao contexto dinâmico que as organizações se encontram. A sobrevivência das organizações inseridas dentro desta conjuntura, na visão de Borges-Andrade et al. (2006), passa, obrigatoriamente, por ações que visam a formação profissional. Ações de TD&E e de qualificação do trabalhador, na visão dos autores, estão reformulando a área de Gestão de Pessoas nas organizações brasileiras.

Menezes et al. (2010) apontam ainda que até pouco tempo atrás os indivíduos se satisfaziam com ações de aprendizagem organizadas por ministrantes qualificados em ambientes agradáveis, ocorre que, na visão dos autores, com o dinamismo que o conhecimento se atualiza atualmente, práticas antes aceitas em ações de TD&E não parecem ser mais suficientes.

Garlet et al. (2017) ressalta que a vigilância com o desenvolvimento das pessoas é um compromisso que deve estar presente em todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, portanto se o objetivo da universidade pública é oferecer educação gratuita e de qualidade à sociedade, quem os presta deve receber os melhores incentivos quando se trata de capacitação profissional.

Desse modo, para se alcançar os objetivos estratégicos Garlet et al. (2017) recomenda que as organizações devem estar comprometidas na busca constante de detectar as carências de seu quadro funcional, esforçando-se em oferecer soluções plausíveis para as dificuldades existentes. De acordo com os autores, esta preocupação com o desenvolvimento profissional ganha ainda mais importância com a dinamização dos processos de trabalho e as constantes mudanças no ambiente de trabalho, é imprescindível que as equipes de trabalho sejam frequentemente capacitadas e desenvolvidas, pois esta atitude impacta diretamente na produtividade e nos resultados organizacionais (GARLET et al., 2017).

A globalização também tem ocasionado profundas mudanças no campo de Gestão de Pessoas, em especial à nova geração de indivíduos que tem ingressado nas organizações públicas, de acordo com Amaral e Lopes (2014) estes novos servidores, grande maioria da geração y<sup>1</sup>, estão conectados em inúmeras redes sociais, com sua ampla maioria com qualificação profissional superior ao exigido nos editais de ingresso no cargo, buscando constantemente melhorias salariais e atividades desafiadoras. Devido a este cenário de mudanças, na visão dos autores, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs), a estrutura de cargos e salários não tem acompanhado a dinâmica do mercado de trabalho.

Além disto, a categoria dos servidores TAEs<sup>2</sup> acaba tendo grandes dificuldades em obter investimentos em ações de TD&E, exatamente por serem muito numerosos. De acordo com dados disponíveis no Painel

---

<sup>1</sup> De acordo com Oliveira et al. (2012) trata-se de um grupo determinado com base em uma delimitação etária (nascidos a partir de 1978) e por um conjunto de comportamentos associados à tônica de mudança, alta interatividade, agilidade no acesso à informação e compreensão do mundo.

<sup>2</sup> Refere-se a servidores pertencentes às Instituições Federais de Ensino subordinadas ao Ministério da Educação (MEC), integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), conforme a Lei n.º 11.091/2005 (BRASIL, 2005b).

Estatístico de Pessoal do Governo Federal (BRASIL, 2018h) o número de servidores vinculados ao Ministério da Educação (MEC) em abril de 2018 era de 441.724, dentre os quais 298.839 ativos (67,7%), 110.424 aposentados (25%) e 32.461 instituidor de pensão (7,3%). Ou seja, qualquer decisão política que vise o desenvolvimento das capacidades humanas deste grupo de servidores tem um expressivo impacto para os cofres públicos.

A consequência de carreiras engessadas e o baixo investimento no desenvolvimento humano do servidor acaba por acarretar nas IFEs, na visão de Amaral e Lopes (2014), o fenômeno da rotatividade de pessoal, e esta entrada constante de novos servidores de acordo com o autor pode afetar consideravelmente o nível de qualidade dos serviços prestados à sociedade. Como se não bastasse tais diversidades, temos um cenário de grave crise econômica no Brasil, no segundo trimestre de 2017, de acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (BRASIL, 2017a) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verificou-se que faltava emprego para 27,6 milhões de brasileiros. Em meio a este cenário, no âmbito das IFEs, a crise financeira se fez presente no final de 2016, quando o governo de Michel Temer conseguiu aprovar a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 1988a), que instituiu um novo regime fiscal ao limitar os gastos públicos na educação e em outros serviços públicos ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) pelos próximos 20 anos. Desta forma, segundo Vairão Júnior e Alves (2018) passa a vigorar um limite (ou teto) para os gastos do Governo Federal, reforça-se assim a importância de se aprofundar as abordagens relativas à gestão de pessoas que trabalham nas IFEs, devido ao investimento em TD&E e a pressão social para que tais recursos sejam adequadamente geridos.

Perante esse horizonte de insegurança nos investimentos públicos e privados, faz-se necessário que as organizações examinem todas as possibilidades de potencialização dos recursos destinados as ações de TD&E. Nesse sentido, segundo Gonçalves e Mourão (2011), as ações de capacitação necessitam ser constantemente avaliadas, com o propósito de verificar se os objetivos propostos foram atingidos e se elas têm respeitado tanto as demandas organizacionais como as demandas dos participantes.

As ações de TD&E têm sido consideradas pela literatura como um investimento essencial, visto que influenciam e são influenciadas pelas estratégias organizacionais. À vista disso, na visão de Gonçalves e Mourão (2011), se faz necessário que o processo de capacitação de uma

organização esteja alinhado com os objetivos estratégicos da mesma e igualmente com os respectivos anseios de seu quadro funcional.

O TD&E nas organizações públicas é um tema que, aos poucos, vem sendo objeto de estudos acadêmicos e seu interesse, na esfera da Ciência da Administração, está voltado para a área de Gestão de Pessoas, pois esse é o campo responsável por possibilitar o desenvolvimento profissional e também gerenciar às perspectivas e anseios de seus servidores.

As IFEs, possuem, na concepção de Oliveira Filho et al. (2011) uma ambiência favorável para a promoção de programas de capacitação, visto que o quadro de pessoal normalmente é formado por uma ampla diversidade de especialistas, tanto no corpo docente como entre os TAEs. Entretanto, neste particular, Souza (2009) afirma que os programas de capacitação para docentes e TAEs nem sempre se utilizam de métodos que atendam às reais necessidades das IFEs. Nesse sentido, Teixeira Filho (2017) afirma que administrar um programa de capacitação em uma IES demanda um processo sistemático e ininterrupto de avaliação das necessidades atuais e futuras tanto da organização, como do quadro de pessoal. Desta forma, investigar a política de capacitação de uma IES tem sua relevância em virtude de sua complexidade (Meyer Jr. 2005).

Antes de um aprofundamento maior sobre o tema desta pesquisa, faz-se necessário um registro sobre o emprego da terminologia “Capacitação” encontrada na literatura sob distintas definições teóricas. O termo Capacitação é muito utilizado nas IFEs devido ao regramento legal que rege a política de desenvolvimento de pessoal da administração pública federal (BRASIL, 2006a). Contudo, na literatura ele está circunscrito à área de TD&E. Desta forma, o termo “Capacitação” estaria relacionado ao termo “Treinamento”. Acontece que a concepção de treinamento, remete a década de 80, de adestramento, neste particular, Vargas e Abbad (2006) apontam que o treinamento implica em ações pontuais de curta e média duração, que buscariam promover apenas a melhoria do desempenho individual no trabalho.

Registra-se que nesta pesquisa adotou-se a concepção de que capacitação profissional é um processo permanente e deliberado de aprendizagem, resultado de um conjunto de ações de indução de aprendizagem formal e informal, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais (BRASIL, 2006a; MOURÃO, PORTO, & PUENTE-PALACIOS, 2014).

O estudo desenvolvido junto à Universidade Federal de Santa Catarina teve como finalidade compreender o impacto dos cursos de

capacitação promovidos pela Universidade em relação às atividades institucionais de seus servidores TAEs lotados fora da sede Florianópolis, bem como verificar as principais características do seu Programa de Capacitação por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, entrevistas realizadas com gestores da UFSC e, ainda, questionários aplicados aos TAEs dos respectivos *campi* em estudo.

A UFSC, com sede em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, possui *campi* em mais quatro municípios: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville. Conta com mais de 5.600 servidores, aproximadamente 2.500 docentes e 3.200 TAEs (UFSC, 2018a). A UFSC possui uma história dedicada à formação do ser humano e conta com elevado reconhecimento social, colocando-se entre as melhores universidades do país.

De acordo com a revisão sistemática realizada para esta pesquisa, verificou-se que, embora tenham sido identificados na literatura estudos sobre a capacitação de pessoas em IFEs, são poucos os estudos que analisam o impacto destas ações. Considerando esta carência de estudos, principalmente em relação às IFEs que possuem unidades universitárias descentralizadas em sua estrutura, acredita-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para a implementação de melhores práticas na capacitação dos servidores públicos das referidas instituições, as quais proporcionarão a melhoria dos serviços públicos prestados à comunidade acadêmica, bem como a redução de custos e o aumento da eficiência na execução dos processos administrativos.

A partir das considerações expostas, concebeu-se para este estudo a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma o Programa de Capacitação da UFSC tem impactado na execução das atividades institucionais dos servidores TAEs dos respectivos *campi*: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville?

## 1.1 OBJETIVOS DE PESQUISA

Apresenta-se a seguir os objetivos geral e específicos, os quais norteiam a pesquisa e foram formulados com o propósito de buscar as possíveis respostas a questão de pesquisa.

### 1.1.1 Objetivo geral

Elaborou-se para o atual estudo o seguinte objetivo geral:

Compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: campi Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville.

### 1.1.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral são elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar o perfil sociodemográfico dos servidores TAEs da UFSC lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville;
- b) Caracterizar as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao Programa de Capacitação dos servidores TAEs;
- c) Examinar a atuação dos gestores das Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas;
- d) Analisar a percepção dos servidores TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, egressos das ações de capacitação promovidas pela UFSC no ano de 2017 quanto: impacto dos cursos de capacitação; suporte organizacional e suporte à transferência da aprendizagem;
- e) Propor diretrizes que apontem caminhos alternativos, visando apoiar e fortalecer o Programa de Capacitação nas unidades descentralizadas da UFSC.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Para a elaboração da presente pesquisa, um dos procedimentos metodológicos adotados para identificar, avaliar e interpretar toda pesquisa relevante de um determinado tema em particular foi a busca sistemática da literatura. De acordo com Galvão e Pereira (2014) ao

pesquisar sobre determinado tema, existe a possibilidade de nos depararmos com resultados completamente contraditórios. De acordo com os autores um dos caminhos adequados que visa esclarecer tais controvérsias é apoiar-se em estudos de maior relevância sobre o tema pesquisado. Assim, a revisão sistemática da literatura nos possibilita identificar e apreciar o que já foi objeto de pesquisa e o que é expressivo dentro de uma base de dados.

A delimitação do tema a ser pesquisado é importante para compreender o assunto, e criar um ponto de partida reflexivo (LAKATOS; MARCONI, 2009). Para quê pesquisar universidades e capacitação, bem como a conciliação dos dois temas? Uma revisão sistemática tem o intuito de posicionar o pesquisador sobre essas particularidades, sendo um dos pilares para a uma posterior análise especializada dos resultados da pesquisa.

Deste modo, visando justificar a relevância do estudo, foi realizada uma revisão sistemática que buscou identificar o estado da arte em relação à avaliação de capacitação recebida por servidores de IFEs a partir de artigos científicos que abordassem o emprego de métodos e técnicas capazes de avaliar o impacto dos cursos de capacitação nas respectivas atividades institucionais.

A pergunta que norteou a revisão sistemática foi: Existem artigos científicos que relacionam avaliação de capacitação com gestão universitária? Destarte, surgiram algumas questões a serem respondidas a partir desta pergunta: Quais são os critérios existentes para definir os cursos de capacitação ofertados em ambientes universitários? Quais os métodos e técnicas que são empregados para avaliar o impacto dos cursos de capacitação ofertados?

Convém destacar que a decisão pela exclusividade de publicações nacionais se deu pela opção de se utilizar o tema capacitação de pessoas restrito ao ambiente das IFEs, suscitando assim a necessidade de se averiguar o que se pesquisa nacionalmente na temática.

Após a pergunta de pesquisa a revisão da literatura seguiu os seguintes critérios: a busca na literatura, que são os termos de busca; a seleção dos artigos nas bases de pesquisa; os critérios de inclusão e exclusão; seleção e extração.

- Termos de Busca: A associação de palavras chave da pesquisa resultou nos termos ou os chamados descritores utilizados no momento da pesquisa dos artigos nas bases de dados. Os descritores aplicados foram: Gestão Universitária, Gestão de

Pessoas e Capacitação, localizados tanto no título, nos termos ou até mesmo no resumo dos trabalhos. O descritor Gestão Universitária foi colocado entre aspas para garantir que o assunto ficasse restrito ao tema fruto da linha de pesquisa e não abordasse todos os artigos que trouxessem as palavras gestão e/ou universitária. Ressalta-se que também foi pesquisado o termo “Treinamento”, pois durante o levantamento bibliográfico houve a necessidade de se revisar a aplicação do termo “Capacitação” no âmbito da administração pública federal.

- Seleção dos artigos nas bases científicas: A pesquisa foi realizada nos periódicos acadêmicos identificados nas bases de dados do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2018i), dos quais buscou-se considerar os mais relevantes para a área da pesquisa classificados no Qualis da CAPES superior ou igual ao nível B2. Este critério de corte até a classificação B2 justifica-se pelo motivo de que os periódicos elencados sob referida classificação atenderem aos critérios de organização, transparência do processo editorial, revisão dos trabalhos por pares e organização do periódico (FERREIRA, 2015). Em decorrência do tema pesquisado permear a área de Gestão Pública, optou-se também por consultar as seguintes revistas científicas pelo mesmo critério de classificação no Qualis da CAPES: Revista de Administração Pública; Revista do Serviço Público; Revista de Ciências da Administração; Revista Gestão Universitária na América Latina. Ainda, cabe registrar que a análise dos periódicos ocorreu com base na classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016, acessada em maio de 2018.
- Critérios de inclusão de estudos: Trabalhos relevantes em relação à questão da investigação foram incluídos e catalogados após leitura do título, palavras-chave, resumo e ano. Os critérios para inclusão são: os artigos deveriam ter seus textos completos para análise on-line, constar pelo menos uma das seguintes palavras: Gestão Universitária, Capacitação ou Treinamento e terem sido publicados nos últimos 5 anos.
- Critérios de exclusão de estudos: Foram excluídos os artigos considerando os seguintes critérios: (1) não disponível (2) não responde as questões da pesquisa (irrelevante), (3) duplicado.

- Processo de seleção de produção bibliográfica: O procedimento para a seleção dos estudos relevantes deu-se com a identificação de estudos primeiramente por meio do título e palavras-chave, posteriormente da leitura do resumo e por fim da leitura completa dos estudos. Após esta seleção iniciou-se o processo de catalogar os estudos conforme os critérios de inclusão.
- Extração e síntese de dados: Na etapa da organização dos artigos extraídos, optou-se pela utilização da metodologia da Systematic Review (Revisão Sistemática), proposta por Dyba e Dingsoyr (2008), que basicamente consiste em um método estruturado para distinguir trabalhos relevantes sobre determinado tema específico. Neste método em cada estágio da revisão selecionam-se os trabalhos elegidos, que em seguida são sujeitos à nova revisão. O resultado desse processo de sucessivas eliminações, constituindo a seleção de estudos é apresentado a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 – Seleção de estudos.

Estágios	Descrição	Total
Estágio 1	Identificar artigos relevantes para o estudo nas bases de dados selecionadas	183
Estágio 2	Excluir artigos com base nos títulos	125
Estágio 3	Excluir artigos com base nos resumos	55
Estágio 4	Obter artigos e realizar a leitura crítica	4
Total de artigos selecionados		3

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Esta revisão sistemática teve como propósito identificar na literatura os artigos científicos que relacionam a importância da capacitação de pessoas no contexto da gestão universitária. Demonstrou-se que a partir dos periódicos consultados, que não existe um grande número de artigos relacionando estes assuntos em âmbito nacional, foram

encontrados três artigos que ressaltam a importância do tema. Na leitura dos estudos selecionados, identificou-se diferentes iniciativas aplicadas na área de educação corporativa, inclusive a aplicação de métodos e técnicas para avaliar os cursos de capacitação ofertados (DA SILVA CESAR; DE FÁTIMA BRUNO-FARIA, 2013; BALSAN et al., 2016; DE SENNE RANZINI; BRYAN, 2017).

Com relação à dimensão da relevância do tema a ser pesquisado, Lakatos e Marconi (2009) expressam a importância de haver novos conhecimentos a serem explorados em uma pesquisa científica como esta, e, como demonstrou a revisão realizada, o entrelaçamento dos temas capacitação de pessoas com gestão universitária ainda está se desenvolvendo, tendo, a presente pesquisa do mestrado, a função de acrescentar novas evidências empíricas, que expandem as definições teóricas sobre o assunto.

Isso posto, esta pesquisa justificou-se pela importância que a área de gestão de pessoas representa para uma IFEs, levando-se em consideração o que a avaliação de impacto das ações de aperfeiçoamento significa para a estratégia de capacitação dos servidores TAEs, já que a mesma assegura às perspectivas e anseios de seus servidores na oferta de um programa de capacitação eficiente e eficaz.

Quanto à promoção de cursos de capacitação nas unidades universitárias descentralizadas, ou seja, naquelas distantes do *campus* sede, dentre os critérios mencionados, a UFSC se baseia principalmente nas demandas indicadas pelas unidades administrativas e acadêmicas (UFSC, 2018a). Porém, ressalta-se que alguns problemas têm influenciado a promoção de cursos de capacitação nestas unidades, tais como: a distância entre as unidades universitárias descentralizadas e a sede, a variedade de setores e cargos a serem capacitados, à disponibilidade, ou não, de instrutores, e ainda, a limitação dos recursos orçamentários.

A capacitação dos servidores públicos tornou-se uma das prioridades na gestão dos órgãos públicos, o que resultou em ações como a implementação e a disseminação do ensino à distância nas escolas do governo, a modernização da sua gestão e a inclusão de políticas de capacitação focadas no aperfeiçoamento do servidor público para o desempenho das suas atividades administrativas. Cita-se, como exemplo, a iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 27 de 15 de janeiro de 2014, a qual instituiu o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos Servidores Integrandes do Plano de Carreira dos Cargos TAEs (BRASIL, 2014).

Portanto, a pesquisa revelou sua importância ao tratar de um tema típico da Gestão de Pessoas, que está alinhado à Gestão acadêmica e administrativa e que, por sua vez, encontra-se intimamente vinculado à Gestão Universitária. Ao mesmo tempo, o tema mantém aderência à área de concentração e à linha de pesquisa respectivamente propostas pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC. Nesses termos, considera-se que o resultado da pesquisa propiciou contribuição teórica ao tema examinado, produzindo novos conhecimentos que poderão colaborar para o desenvolvimento da gestão universitária, assim como para o enriquecimento dos estudos em gestão de pessoas no setor público.

Na prática, a presente pesquisa propiciou o pesquisador conhecer e entender melhor as relações profissionais que permeiam o ambiente laboral onde os servidores participantes da pesquisa vêm desenvolvendo suas atividades institucionais. Desta forma, com base nos resultados da pesquisa foi possível enumerar providências que fortaleçam o referido processo, e, ao mesmo tempo, auxiliem a nortear as práticas administrativas relacionadas à capacitação dos servidores junto à área de Gestão de Pessoas da UFSC.

A realidade que se apresentou e, tendo em vista, o atual momento por que passa a sociedade brasileira, requer que a UFSC enfrente conscientemente as mudanças decorrentes da realidade multicampi, para tanto, é essencial analisar as particularidades desse novo cenário, para que a citada Instituição possa, por meio da sua área de Gestão de Pessoas, melhorar o planejamento, a execução, o acompanhamento, e a avaliação de todo o processo de capacitação da Instituição.

Quanto à viabilidade da pesquisa, destaca-se que o pesquisador trabalha desde 2013 na Instituição, sendo que a partir de 2015 passou a atuar na área de capacitação de pessoas, assim teve facilidade no que diz respeito ao acesso e obtenção das informações e dados necessários à realização do estudo em questão.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, correlacionados de maneira a possibilitar a consecução dos objetivos propostos pela pesquisa. O primeiro capítulo traz a introdução, cujo início contextualiza a realidade onde a instituição em estudo está inserida, ao mesmo tempo foram considerados as particularidades sobre o problema a ser pesquisado, resultando a pergunta de pesquisa. Em seguida foram expostos o objetivo geral e específicos, assim como a justificativa, a qual

foi construída em razão da viabilidade, oportunidade e importância da pesquisa.

O capítulo dois é destinado exclusivamente à fundamentação teórica, nele apresenta-se um recorte teórico sobre os temas considerados relevantes para a realização dos objetivos da pesquisa. Inicia-se pela abordagem sobre a Gestão Universitária para, em seguida, destacar aspectos relacionados à Gestão de Pessoas. Logo após, faz-se uma investigação sobre Gestão de Pessoas no Setor Público para, finalmente, descrever os principais enfoques do tema Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), tema este que se constitui no objeto da pesquisa.

O capítulo três expõe os procedimentos metodológicos utilizados para o bom desenvolvimento da pesquisa, iniciando com o delineamento metodológico, a delimitação do universo da pesquisa, para em seguida, serem apresentadas as técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados e, finalizando o capítulo, temos as limitações da pesquisa.

O capítulo quatro traz a análise e discussão dos resultados da pesquisa e, por último, o capítulo cinco, apresenta as considerações finais e sugestões de trabalhos futuros.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Faz-se neste capítulo, uma apresentação do resumo da revisão da literatura realizada a respeito de estudos relativos à gestão de pessoas.

Assim, as seções apresentam, em nível teórico, as questões atuais consideradas relevantes para o estudo que enfoca como tema principal os desafios que as Instituições de Ensino Superior (IES) enfrentam para proporcionar os meios indispensáveis para o desenvolvimento profissional e pessoal de seu quadro funcional, com reflexos diretos na formação de profissionais altamente capacitados para a sociedade. Inicia-se pela abordagem sobre a Gestão Universitária, em seguida, são destacados os aspectos que caracterizam a Gestão de Pessoas. Logo após, faz-se uma exposição sobre Gestão de Pessoas no Setor Público e Gestão de Pessoas em Universidades, para, finalmente, descrever as principais definições e características que fundamentam a Capacitação (TD&E).

### **2.1 GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

A gestão universitária é um tema abrangente, possuidor de características variadas e peculiares, envolvendo um extenso acervo bibliográfico, que se realiza num complexo e diversificado conjunto de IES. Nesta seção serão percorridos inicialmente aspectos pertinentes à aurora do movimento universitário no mundo para posteriormente realizarmos um sucinto ensaio exploratório da realidade universitária brasileira. Temas adstritos ao contexto das universidades serão abordados de forma conjunta a questão da gestão universitária na busca do entendimento das complexidades e especificidades que caracterizam a gestão dessas instituições. Ressalta-se que a gestão universitária será tratada sob a perspectiva multidimensional no desenvolvimento institucional, desenvolvimento este que, em tese, culminaria em benefício do próprio meio social onde está inserida, em amplo e abrangente sentido.

#### **2.1.1 As origens da universidade**

Existem análises na literatura da área que vinculam origem da instituição universitária, nos moldes de nossas instituições contemporâneas, como proveniente da Idade Média, geograficamente no continente europeu, entre o final do século XI e início do século XII. Oliveira (2007) em sua análise das origens das universidades traz as escolas árabes do século IX, dentre as quais a Al Quaraouiyine, localizada

no Marrocos, como a universidade mais antiga do mundo. Há ainda, segundo Oliveira (2007), outros historiadores que consideram que as universidades somente poderiam ter sido concebidas no século XIII, o século das corporações de ofício. Na visão de Haskins (2015), a dificuldade de definir a origem das universidades, reside na compreensão de que certas instituições se desenvolveram de forma lenta e silenciosa, e sem deixar registros claros de sua origem. Isso esclarece o pouco conhecimento acerca dos primórdios das universidades mais antigas.

Haskins (2015) menciona que a universidade medieval passou a ser uma instituição que certificava o conhecimento, uma prática que não era comum nas academias filosóficas da Antiguidade, instituição esta que exerceu durante séculos o papel de depositário do saber, onde não existia um cronograma fixo de estudos, tampouco a emissão de diplomas.

Sócrates, que era um grande professor, não oferecia diplomas, e o estudante moderno que sentasse aos seus pés durante três meses exigiria um certificado, algo tangível e externo que pudesse exibir como uma vantagem do seu estudo — aliás, esse seria um excelente tema para um diálogo socrático. É somente nos séculos XII e XIII que realmente surgem no mundo aquelas características tão marcantes da educação organizada com as quais estamos mais familiarizados, todos aqueles mecanismos de instrução representados por faculdades, colégios, cursos, exames, formaturas e graus acadêmicos. (HASKINS, 2015, p. 22)

Ao investigar os cursos universitários da Idade Média, Haskins (2015) demonstra que os mestres medievais possuíam uma certa liberdade acadêmica para lecionar, o direito de ensinar aquilo que acredita ser a verdade, o que atualmente chamaríamos de liberdade acadêmica, porém havia uma condição, o conteúdo ministrado não poderia se chocar ou interferir excessivamente nos assuntos teológicos (HASKINS, 2015). Bertolin (2009) justifica este impedimento ao destacar que as primeiras universidades eram tuteladas pela Igreja e, portanto, eram instituições que fundamentalmente buscavam a preservação da filosofia cristã. Oliveira (2007) aponta que a disputa entre os poderes laico e eclesiástico, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciaram diretamente o surgimento das universidades.

No início do século XIII, de acordo com Oliveira (2007), tanto a realeza como o papado identificaram as universidades como importantes

sítios político e cultural. Desta forma, sempre que possível, buscavam nelas intervir, seja no ensino, nas relações entre mestres e estudantes ou entre estes e a comunidade. Constatamos que desde os primórdios a universidade já era arena de interesses políticos dos grupos de poder à época.

Em virtude do entendimento que a universidade passa a ser reconhecida como instituição, ela passa a exercer a atribuição de centro de produção de conhecimento. De acordo com Haskins (2015) as origens das universidades europeias medievais estão ligadas à um grande renascimento cultural, renascimento este diferente daquele dos séculos XIV e XV com relação ao qual o termo é normalmente empregado, mas sim de um renascimento anterior, que os historiadores atuais chamam de renascimento do século XII. O autor afirma que enquanto o conhecimento estivesse circunscrito às sete artes liberais da alta Idade Média, não haveria razão de existência de uma universidade, já que não haveria nada que ensinar além de elementos de gramática, retórica e lógica, e das noções primitivas de matemática, geometria, astronomia e música, que simbolizavam o que entendemos atualmente como um currículo acadêmico (HASKINS, 2015).

De acordo com Haskins (2015), por decorrência das primeiras cruzadas que partiram da Europa Ocidental em direção à Terra Santa, entre os anos 1100 e 1200, houve uma grande afluência de novos conhecimentos dentro da Europa, transmitidos principalmente por intermédio de eruditos árabes após a conquista do mediterrâneo. Aportam na Europa as obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeu e da medicina grega, além da nova aritmética e de textos do direito romano que estiveram ocultos praticamente por toda alta Idade Média (HASKINS, 2015; OLIVEIRA, 2007).

Os Europeus agora possuíam o conhecimento antigo em sua plenitude, esses novos conhecimentos, na visão de Haskins (2015), superaram os limites das escolas catedrais e monacais, e deram origem as faculdades superiores de teologia, direito e medicina, a primeira definição de uma universidade, ou seja, uma sociedade de mestres e estudantes. Oliveira (2007) observa que mudanças teóricas proporcionadas pela filosofia aristotélica às investigações e aos saberes desencadearam um amplo debate no seio da universidade entre os intelectuais do século XIII. Na visão deste autor estas discussões traçaram o caminho teórico da modernidade, já que em sua concepção o empirismo aristotélico se tornaria o pensamento dominante dos saberes da modernidade (OLIVEIRA, 2007).

Neste período, Bolonha, cidade situada ao norte da Itália, havia se transformado em uma cidade povoada por um grande número de estudantes, provenientes das mais diversas regiões da Itália e do continente Europeu. Longe de suas casas, eles se uniram em busca de refúgio e ajuda mútua, e essa organização na visão de Haskins (2015) foi o início da universidade. Ao que parece, de acordo com o autor, essa associação dos estudantes seguiu os moldes das guildas, organizações que durante aquele período eram habituais nas cidades italianas. Corroborando com esta visão, Souza (2012) afirma que o modelo das corporações de ofício foi o verdadeiro embrião das universidades na Idade Média. De fato, o termo universidade originalmente significava esse grupo ou corporação em geral, somente após algum tempo que acabou a referir-se notadamente às guildas de mestres e estudantes, *universitas societas magistrorum discipulorumque* (HASKINS, 2015). Para Haskins (2015), aqui temos a própria palavra universidade, que representava uma associação de mestres e estudantes que dedicavam parte de suas vidas ao conhecimento.

No norte europeu, a origem das universidades passa por Paris, na escola catedral de Notre Dame, que segundo Oliveira (2007), abrigou o debate entre as propensões aristotélicas e agostinianas, ou seja, o debate entre teologia e filosofia. Essas características, de acordo com Oliveira (2017) marcaram o futuro dessa nação e da sociedade ocidental como um todo, visto que nos séculos vindouros assistimos na França a difusão de um pensamento filosófico que propiciou o surgimento do Iluminismo.

No início do século XII, tanto na França como nos Países Baixos, o ensino havia deixado os mosteiros, para ter seus centros mais ativos nas escolas catedrais, das quais as mais distintas eram as de Liège, Reims, Lyon, Paris, Orleães e Chartres (HASKINS, 2015). Uma universidade na concepção de estrutura organizada de mestres que se transfigurou em uma corporação, já que em Paris, de acordo com o autor, em contraste com Bolonha, era uma universidade de mestres.

A partir do século XIV, de acordo com Simões (2013) o território europeu presenciou uma grande expansão de universidades, destacando-se neste período a criação da universidade de Cambridge (1318) na Inglaterra. No século XV, conforme a autora, esta expansão continua e muitas outras universidades são criadas, assim como no transcurso dos séculos vindouros.

Na visão de Haskins (2015) a Idade Média foi um período que os professores gozavam de grande prestígio e destaque social. A respeitabilidade desta categoria acabou por justificar o envolvimento deles na administração dos negócios da universidade. O autor destaca que

como o financiamento das universidades era precário, sua estrutura não havia conselho diretor, nem qualquer sistema de controle estatal semelhante ao que vemos atualmente nas IFEs do Brasil, por exemplo. Levando em conta esse contexto, Haskins afirma que na universidade:

Não existia administração no sentido moderno, o que é algo notável, — todavia, muito tempo era gasto em vários tipos de reuniões universitárias. Em grande medida, a universidade mantinha a sua autonomia e dignidade, e não estava submetida aos abusos de um sistema que eventualmente permite que membros do conselho diretor refiram-se aos professores como os seus “homens contratados”. Se o professor individual tinha mais liberdade sob tal sistema, é outra questão, pois, a corporação de mestres tinha a tendência de exercer um controle estrito sobre a ação, quando não sobre a opinião, e a tirania dos colegas é uma forma daquela “tirania do vizinho que mora ao lado”, da qual o mundo parece não conseguir escapar (KASKINS, 2015, p.29).

Souza (2012) ainda relata que a administração das universidades medievais possuía características nitidamente democráticas, que envolvia uma administração patrimonial e material de um acervo modesto. Resumida na salvaguarda dos interesses universitários e na coordenação do ensino, sua principal razão.

Podemos observar com fascínio o modo que uma organização remota como essa, com origens na Idade Média, continua a existir no mundo contemporâneo, preservando sua essência, apesar de todo progresso e mudanças sociais ocorridas nos últimos sete séculos. Neste particular, Laux e Perstchy (2014) relatam que um dos maiores desafios que a universidade tem superado ao longo desses séculos é a constante necessidade de ter que se moldar às alternâncias dos ditames sociais, buscando constantemente níveis de desenvolvimento que assegurem sua razão de existência, ou seja, o cultivo da cultura e a transmissão do conhecimento acumulado. (LAUX; PERSTCHY, 2014).

### **2.1.2 As origens da universidade brasileira**

Discorrer sobre as origens do surgimento da universidade brasileira exige, segundo Stelzer et al. (2011), proceder uma retomada

histórica à época do Brasil colônia, momento este em que se fazia presente a dependência política, econômica, religiosa e organizacional do Brasil em relação à Portugal. Na visão dos autores a possível instalação de uma universidade em uma de suas colônias deveria passar pelo aval da Coroa Portuguesa, assim, o que se percebe durante todo o período colonial é uma falta de preocupação, intencional, com relação à implantação de universidades no Brasil (STELZER et al., 2001).

Brito e Oliveira (2009) ao revisitar a história da universidade no Brasil constatam que os motivos que levaram Portugal a não investir no ensino superior no Brasil colônia, partem do receio, por parte de Portugal, de que os estudos universitários poderiam fomentar movimentos independentistas, particularmente a partir do século XVIII, quando as ideias revolucionárias positivistas se fizeram sentir em vários locais da América. Outra questão encontrada pelos autores que teria dificultado a implantação das universidades no Brasil se deve ao fato de que Portugal não ter um sistema universitário tão desenvolvido como outros países europeus, o que dificultaria a circulação de docentes entre Portugal e Brasil. Os autores ainda relatam que enquanto países de colonização hispânica tinham a concepção de que a universidade exercia o papel de potencializadora de uma nova cultura, no Brasil, Portugal identifica a universidade como uma fonte de ameaça ao processo de exploração (BRITO; OLIVEIRA, 2009).

Brito e Oliveira (2009), apontam que nem mesmo o poder da Igreja, representado pelos jesuítas, obteve êxito ao tentar fundar uma universidade no Brasil colônia, pois também foram negados pela Coroa Portuguesa, visto que de acordo com Stelzer et al. (2001), esta congregação teve sua área educacional limitada aos estudos de Letras e Artes, com atributos intermediários entre os cursos de humanidades e os superiores.

Percebe-se que as inúmeras tentativas de estabelecimento de uma universidade no Brasil colônia terminaram em fracasso. Somente com a chegada da Família Real e a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, em 1808, que segundo Stelzer et al. (2001) permitiu-se a criação, por meio de Decreto Real, de cursos superiores, dos quais os autores destacam o Curso Médico de Cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. No transcurso do período Joanino (1808-1821) até a Declaração da Independência (1822), não se verifica no Brasil a instituição da universidade (STELZER et al., 2001).

Constata-se assim, que as escolas de cursos superiores predominam durante o período do Império, Stelzer et al. (2001) destacam que a ideia da instituição universitária continuava a ter enfoque, mas na

prática pouco se fazia para a sua concretização. Segundo os autores a última tentativa, antes da Proclamação da República, foi quando o Imperador, em 1889 propôs a criação de uma universidade na região norte do país e outra ao sul, tal proposta não se cumpriu. Mesmo após a formação do República Brasileira, o próprio Estado resistia à concepção de uma universidade. Neste particular Fávero (2000, p. 33) afirma que:

Da Colônia à República, há uma grande resistência à ideia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de Universidades foram apresentados, e não lograram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram.

Em 1915, no governo de Venceslau Brás, a Reforma Carlos Maximiliano, a partir do Decreto nº 11.530 (BRASIL, 1915), que reorganiza o ensino secundário e o superior na República, propõem, de acordo com seu Art. 6º, a reunião das Escolas Superiores, quando achar oportuno, para a formação de uma universidade, atribuindo o poder de administração à União. Contudo, somente em 1920 que, segundo Romanelli (2001), a primeira universidade brasileira foi criada, a Universidade do Rio de Janeiro, criada a partir de autorização legal decretada pelo então Presidente da República, Epitácio Pessoa. Desta forma, na visão Stelzer et al. (2001), é que podemos reconhecer, sob o ponto de vista legal e terminológico, que a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade brasileira.

A forma de disposição da Universidade do Rio de Janeiro resultaria em um modelo para a formação das Universidades Federais que foram criadas em seguida no Brasil: Minas Gerais (1927) e Rio Grande do Sul (1934) (STELZER et al., 2001).

Ressalta-se aqui uma importante constatação na constituição das primeiras universidades Brasileiras. Observa-se a partir do Decreto nº 11.530 que o Estado tinha a prerrogativa de nomear seus diretores e controle do orçamento das universidades (BRASIL, 1915):

Art. 2º. O patrimonio de cada instituto será administrado pelo respectivo director, de accôrdo com o orçamento elaborado pela Congregação, approved pelo Conselho Superior do Ensino e homologado pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores.

Art. 113º. Os directores são nomeados livremente pelo Presidente da República, dentre os professores cathedaticos effectivos ou jubilados, de cada instituto de ensino, e são demissiveis *ad mitum*.

Este *modus operandi* não difere praticamente em nada do controle exercido pelo Estado/Igreja nas universidades medievais, o que nos leva a ponderar que nos primórdios da universidade brasileira, a autonomia universitária poderia ser considerada um total embuste.

Essa falsa autonomia da universidade brasileira, na visão de Brito e Oliveira (2009), mascara a real utilização dessa instituição, desde então, como uma real aliada da permanência do poder dominante por parte do Estado. Segundo os autores, ao imaginarmos uma universidade mais democrática e autônoma perante o Estado, cria-se um paradoxo que reflete a condição de sua existência: liberdade/autonomia.

Em 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi fundado o Ministério da Educação, por meio do Decreto n.º 19.402 (BRASIL, 1930). A partir desta nova disposição, a Educação superior brasileira passou por diversas modificações. No ano de 1931, tivemos a publicação do Decreto de n.º 19.851, que dispunha que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário (BRASIL, 1930). O Decreto também estabeleceu os padrões de organização para as IES em todo o país, além da possibilidade de criação de universidades estaduais e privadas. Este Decreto ficou conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras (BRITO; OLIVEIRA, 2009).

Outro Decreto relevante deste período, foi o de n.º 20.179 (BRASIL, 1931), que dispunha, entre outras matérias, a inspeção de institutos livres, especificamente os requisitos essenciais do instituto livre. O formato de outras instituições de Educação Superior que não fossem de controle da União ou Estado Membros da Federação deveriam seguir as regras deste Decreto para ter a chancela do Estado para seu efetivo funcionamento (BRASIL, 1931). Esse instrumento legal, na visão de Brito e Oliveira (2009) é considerado a materialização do controle do Estado sobre a Educação Superior, fosse ela pública ou privada.

O Decreto n.º 20.179 (BRASIL, 1931), na visão Brito e Oliveira (2009) sinalizava que qualquer intenção ou iniciativa de se organizar uma universidade, naquele momento, contrária ao pensamento Estatal, não teria solo fértil para se desenvolver. Tal decisão, segundo os autores, trouxe um forte descontentamento, o que acabou por aflorar manifestações contrárias ao poder laico do Estado, por parte do pensamento católico. Por decorrência deste episódio temos a criação do

Instituto Católico de Estudos Superiores, embrião das Universidades Católicas do Brasil (BRITO; OLIVEIRA, 2009).

Nesta mesma linha de visão, Stelzer et al. (2001) destacam que o projeto da universidade do Brasil tinha seu sustentáculo na centralização e no controle exercido pela União sobre as universidades, justificando-se a vida acadêmica como caminho de progresso tecnológico capaz de trazer desenvolvimento a nação. Essas circunstâncias, de acordo com os autores, repetiram-se por todo período do Estado Novo (1937-1945) até que novos ares democráticos se fizeram sentir com a promulgação da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946).

Diante desta nova conjuntura, em 1945 o Presidente José Linhares sancionou o Decreto nº 8.393 (BRASIL, 1945). Concedendo à universidade do Brasil autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. A universidade brasileira, de acordo com Stelzer et al. (2001), até aquele período era voltada quase que unicamente para o ensino, passando naquela ocasião a se dedicar também à pesquisa. Para isso, algumas instituições de apoio foram criadas. Em 1951, a partir da Lei nº 1.310 (BRASIL, 1951) temos a fundação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma instituição criada para desenvolver a área de investigação científica e tecnológica, que segundo os autores contribuiu para a atualização de disciplinas e introdução da pesquisa dentro da universidade brasileira. Nesta mesma linha, também em 1951, pelo Decreto nº 29.741 (BRASIL, 1951), foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que a partir do seu Art. 2º congregava dois objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

Os anos seguintes foram marcados por uma crescente industrialização, em 1947, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica é fundado. Em 1961 a Universidade de Brasília (UNB) é fundada, reflexo direto da intenção de se transferir a sede do governo federal para o Centro-Oeste. Sobre a UNB, Stelzer et al. (2001) ressaltam que ela foi criada com uma característica distinta até o momento, diferentemente das outras

universidades que eram autarquias, a UNB foi organizada como fundação, modelo este adotado por outras universidades federais. Neste mesmo ano foi promulgada a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovendo a normatização do ensino superior, porém não trouxe grandes avanços para área segundo Brito e Oliveira (2009).

Adveio o Golpe de Estado de 1964, Rodrigo Motta (2014), em seu livro "As universidades e o regime militar" assim descreve a situação das universidades após o vitorioso Golpe:

[...] e antes que os novos donos do poder definissem que rumos dariam ao país, o expurgo dos derrotados já era sua primeira preocupação. Depois dos sindicatos e das organizações de trabalhadores rurais, as instituições universitárias foram os alvos prioritários das ações repressivas. Na visão dos vitoriosos de 1964, as universidades haviam se tornado ninhos de proselitismo das propostas revolucionárias e de recrutamento de quadros para as esquerdas. Ali se encontraria um dos focos principais da ameaça comunista, o perigo iminente de que o Brasil deveria ser salvo, e que mobilizou muitos, sobretudo nas corporações militares, a se levantar em armas contra o governo Goulart, acusado de tolerar ou, pior ainda, de se associar aos projetos revolucionários. (MOTTA, 2014, p.13).

Segundo Motta (2014), os principais motivos que desencadearam o Golpe de Estado tinham natureza política. O medo da suposta "comunização" em curso no país, de acordo com o autor, foi amplamente suggestionado no discurso daqueles que foram favoráveis ao golpe. Stelzer et al. (2001) menciona que com a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), as inovações trazidas no texto constitucional pelos militares mostravam nitidamente a interferência do poder estatal nos rumos das universidades, tendo por exemplo à liberdade da cátedra, ainda prevista naquele período, embora garantida, esta estava condicionada ao prévio exame de avaliadores integrantes do regime ditatorial. Outra amostra de interferência na condução das universidades, é percebida na Lei nº 4.759 (BRASIL, 1965), em seu artigo primeiro ela decreta que:

Art. 1º As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado (BRASIL, 1965).

A partir de então, todas as universidades inseridas neste enquadramento eram obrigadas a anexar o termo "Federal" ao seu respectivo nome.

A reforma universitária implementada pelo governo militar foi apresentada por meio da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), de acordo com Motta (2014), seus pontos mais impactantes para o universo acadêmico foram: o vestibular unificado, a criação dos departamentos, o fim das cátedras e o tempo integral. Neste particular Stelzer et al. (2001) destacam que, a reforma universitária proposta pelos militares manteve as características da LDB, abrangendo, contudo, por meio de políticas repressivas, o controle direto das universidades, com o intuito de frustrar as manifestações e as críticas contrárias ao regime.

Após a Ditadura Militar, a partir da década de 1980, de acordo com Brito e Oliveira (2009) essa mesma universidade, que no passado foi palco de diversas invasões policiais, com diversos alunos e mestres presos, com bibliotecas dilapidadas, passa a ser protagonista dos movimentos que lutam por democratização. Reafirmando sua importância nas questões sociais e políticas do Brasil. Com a transição política iniciada em 1982, dois eventos relacionados às IES merecem destaque, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 79.394 (BRASIL, 1996), configurando-se, na visão de Stelzer et al. (2001), a reorganização das universidades e do ensino superior no país, especialmente pela inclusão da autonomia universitária em texto constitucional.

Nos últimos anos o MEC tem direcionado um conjunto de políticas educacionais voltadas para a educação superior. Dentre as quais destacamos: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260 (BRASIL, 2001); o Programa Universidade para Todos (Prouni) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas na forma da Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005b); Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um programa regulado pelo Decreto 5.800 (BRASIL, 2006) destinado a ampliar e interiorizar a oferta de cursos e

programas de educação superior, por meio da educação a distância; e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), é um programa que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), e é um programa que também contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos, além de outras metas.

Com relação ao Reuni, destaca-se que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSC, em 2007, a UFSC aderiu ao programa e, em 2008, esse programa proporcionou uma expressiva ampliação de vagas na instituição, por meio da oferta de novos cursos presenciais ou da ampliação de vagas em cursos já implantados. Além do que, é a partir dos recursos provenientes do Reuni, que o incremento de uma estratégia focada na interiorização do ensino superior público no estado de Santa Catarina se fez possível (UFSC, 2015). Resultando na instalação dos *campi* da UFSC nas cidades de Araranguá (Sul), Blumenau (Vale-Itajaí), Curitiba (Oeste) e Joinville (Norte)

Ao analisar as origens da universidade no Brasil, Brito e Oliveira (2009) percebem que em cada momento histórico, as universidades são reformuladas pelos interesses de determinados grupos detentores do poder, e que a universidade brasileira contemporânea não foge a esta regra, pois age dentro da doutrina de atender ao mercado (capital) e aos interesses do Estado. De acordo com Buarque (2005) mais de um século após a proclamação da república, décadas depois da modernização econômica, trinta anos depois da redemocratização, o Brasil prossegue incompleto, a distribuição de renda continua desigual e o acesso à educação se mantém restrito a pequena parcela da população. Buarque (2005) salienta que quaisquer que sejam as limitações de um país, sua universidade não deve perder de vista seu compromisso de transformar a sociedade que faz parte, devido a seu produto. Resta saber se a universidade brasileira aceitará o desafio de ser uma Instituição relevante não só para entender a realidade que a cerca, mas para também transformá-la, para que assim, definitivamente se torne um componente de mudança social.

### **2.1.3 A Universidade e suas práticas de gestão**

Nas últimas décadas a sociedade tem passado por profundas e intensas mudanças. Estas são cada vez mais frequentes e transformadoras, desafiando a posição de diversas organizações sociais. A sociedade do início do século XXI tem passado por um grande questionamento das suas

bases comportamentais, tanto pela crise sistêmica por que passa o sistema financeiro internacional, como pelo reflexo da globalização no modo de vida da população mundial. De certa forma, a conjunção destes fenômenos tem afetado diretamente o desempenho das organizações.

Nesse sentido, Meyer Jr. (2005) considera que as IES, a exemplo das demais organizações sociais, estão inseridas neste contexto de transformações, muitas delas tão imprevisíveis que colocam os administradores destas instituições, complexas por natureza, numa situação de extrema dificuldade em responder aos novos desafios da gestão.

A universidade é considerada por Meyer Jr. (2005) como uma das organizações mais complexas de nossa sociedade. Ao longo de sua história, segundo o autor, a universidade enfrentou diversas crises que tiveram origem tanto em fatores internos como externos. Isso se deve ao fato de que a universidade ser uma organização muito sensível às mudanças ambientais da realidade em que está inserida, segundo Meyer Jr. (2005) muito dos problemas enfrentados pelas universidades tem origem em sua característica de se ajustar a realidade que a circunda.

Ao examinar a realidade das IES, Chaves (2010, p. 17) afirma que:

[...] as instituições acadêmicas são organizações bastante atípicas, apesar da articulação entre o mercado educacional e o restante da economia. Como qualquer organização, seu sucesso depende do desempenho de sua gestão, em especial das estratégias e da visão de seus líderes. Entretanto, a ideia de que as instituições de educação superior são empresas comuns tem feito com que estratégias do setor empresarial sejam importadas como solução para seus problemas gerenciais. Na prática, essas experiências não são bem-sucedidas.

Corroborando com esta visão, Búrigo et al. (2016) colocam que a gestão universitária é por natureza complexa e distinta, por consequência, a aplicação de modelos ou princípios externos a sua realidade, de forma indiscriminada, seria prenúncio de ineficiência. Ainda no íntimo das particularidades da universidade, as autoras apontam que especificidades em IES não estão apenas restritas ao contexto da gestão, elas também perpassam por áreas de ensino, pesquisa e extensão. Apesar de tais atividades terem uma determinada de interdependência, Mainardes et al.

(2010) corrobora que para cada uma delas há uma dinâmica particular e outra para a organização como um todo.

Grillo (1996) ainda ressalta que é necessário ter o entendimento que, no contexto das universidades, os sistemas administrativos reconhecidos e aceitos nas diversas organizações, em sua ampla maioria não se aplicam à realidade das IES, e quando encontram reverberação nas instituições universitárias não são utilizados em sua plenitude, principalmente pela razão de que as especificidades das IES são bastante distintas das demais organizações.

Souza (2010) ao examinar na literatura as características centrais que tornam a universidade essa instituição tão distinta destaca algumas:

[...] ambiguidade de objetivos; muitos grupos de interesse tentam influenciar as decisões; as mudanças geralmente ocorrem com reações e crises; a natureza política que predomina nas decisões; a existência de uma estrutura fragmentada e descentralizada em que as decisões são diluídas e órgãos colegiados; fragmentação interna devido à elevada autonomia baseada no profissionalismo, especialização, tradição e natureza das atividades e as medidas de desempenho para o alcance de objetivos que são de difícil quantificação (SOUZA APUD BALDRIGE, 1983; CASTRO, 2000; ESTRADA, 2000; SOUZA, 2008)

Nota-se que as IES são percebidas por suas características específicas que acabam por torná-las uma organização complexa. No entendimento de Meyer Jr. et al. (2004) essa complexidade reflete diretamente no modo que elas se estruturam e operam, influenciando de forma clara na sua gestão, que precisa se adequar constantemente as especificidades deste ambiente organizacional. Infelizmente, quando pesquisamos na literatura sobre o funcionamento destas organizações, verifica-se que uma das funções mais descuidadas nas IES é a sua gestão (MEYER JR.; SERMANN; MAGOLIM, 2004).

As pesquisas científicas do campo da Gestão Universitária têm verificado que as IES vêm sendo administradas nos mesmos padrões empregados em organizações públicas ou privadas, ignorando, na visão de Grillo (1996), às especificidades de uma instituição que detém características próprias e elevada complexidade, e que por esse motivo,

segundo o autor, necessita de modelos próprios de gestão para atingir os seus objetivos estratégicos. Embora algumas semelhanças são percebidas entre a gestão das universidades e a gestão de outras organizações, Souza (2010) aponta que levando em consideração alguns aspectos organizacionais, as IES têm em si características muito diferenciadas.

Dentro deste intrincado cenário, Grillo (2001) expõe que a simples adaptação de modelos gerenciais provenientes de organizações privadas, e até mesmo de organizações públicas de natureza diversa das IFEs, não atendem às particularidades de uma universidade.

A utilização da comparação de práticas organizacionais costuma ser, em alguns casos, uma proveitosa forma de aprendizado, pois desperta para as ações que as organizações de vanguarda estão desenvolvendo e que servem de orientação para as demais organizações, porém, Meyer Jr. et al. (2004) destacam que as organizações educacionais se encontram desprovidas de modelos próprios de gestão, inviabilizando assim qualquer tipo de confrontação, o que se percebe na prática é a utilização de modelos importados do universo empresarial, inapropriado à realidade das IES. Desta forma, segundo os autores, estas organizações padecem de uma prática amadora e professoral de gestão, na sua grande maioria os gestores não possuem formação adequada, experiência, nem tampouco preparação formal para exercer posições gerenciais vitais para o bom desenvolvimento institucional (MEYER JR.; SERMANN; MAGOLIM, 2004).

Bottoni et al. (2013) entendem que em um contexto mais dinâmico, faz-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias por parte das IES que possibilitem o uso das capacidades de adaptabilidade e crescimento da instituição. De acordo com os autores, há necessidade de se promover novas formas de gestão universitária capazes de operacionalizar estruturas heterogêneas, tornando os processos decisórios mais céleres e processos gerenciais mais eficientes e eficazes, compatíveis com a complexidade destas organizações.

Na visão de Meyer Jr. (2004) e Lopes (2014), as IES, assim como outras instituições que estão inseridas em mercados dinâmicos, têm necessidade de formular seu processo de planejamento o que acarreta no desenvolvimento e na execução de estratégias que combinam aspectos técnicos e políticos. Este processo normalmente é demorado, e seu custo costuma ser alto, pois estamos lidando com organizações complexas, além disso, segundo Souza (2010), por decorrência de seu caráter interdisciplinar, a universidade se relaciona com um amplo número de

segmentos da sociedade, superior do que qualquer outra organização específica.

Meyer Jr. et al. (2004) também perceberam que os gestores dessas instituições estão abandonando a cultura do planejamento ocasional, para adotar de forma crescente o planejamento estratégico como um exercício permanente e sistemático. Das práticas de gestão a que tem merecido maior atenção no ambiente das IES é o planejamento estratégico. De acordo com os autores o planejamento está intimamente empenhado com a ação, já que sua realização só é plena se for efetivado, do contrário torna-se um aglomerado de boas intenções sem qualquer utilidade concreta à organização.

Entretanto, o que se observa nas práticas de gestão das IES, segundo Meyer Jr. et al. (2004), é que a formulação de estratégias e sua implementação estão desagregadas. Segundo os autores este fato tem-se demonstrado na elaboração da estratégia, no pensar estratégico, quase que exclusivo na sua totalidade a cúpula da organização, ficando a função de execução, supostamente exercida pelos níveis inferiores. Indicando uma inconveniente dicotomia entre o pensar e o agir estratégicos. Fato que, de acordo com os autores, poderá originar insatisfações e conflitos entre os membros da IES. A integração entre ações de formulação e de implementação se faz imprescindível (MEYER JR.; SERMANN; MAGOLIM, 2004). Portanto, caso não ocorra esta integração, a sobrevivência deste tipo de organização terá sérias dificuldades de cumprir sua missão institucional e de sobreviver num ambiente de mudanças rápidas e constantes desafios.

Meyer Jr. et al. (2004) apontam que o planejamento se revela neste novo cenário como um instrumento de gestão essencial, em que a instituição se projeta para o futuro, definindo uma programação na qual objetivos estratégicos são estabelecidos, ações estratégicas são formuladas e recursos são alocados visando sua implementação. O planejamento de ocasião pode até produzir bons documentos, mas, inexistindo uma consciência sobre a importância de se estabelecerem rumos precisos para a instituição, esses documentos acabam por ser subutilizados, sem nunca resultarem em ações de melhoria, em direção ao futuro desejado para a organização (MEYER JR.; SERMANN; MAGOLIM, 2004).

O planejamento em IES tem se configurado por meio da formulação de Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, apesar da sua exigência legal por parte do governo como condição essencial para atividade das IES, algumas instituições estão utilizando-o como diferencial de sucesso em suas respectivas práticas de gestão.

O PDI é um documento formal e ferramenta de planejamento, a ser considerado dentro do contexto da gestão organizacional. Nele estão fixadas a missão e a visão da IES, bem como as estratégias, diretrizes e políticas a serem seguidas pela instituição para a consecução de seus objetivos e metas. A título de exemplo, as políticas de gestão da UFSC para o quinquênio 2015-2019 estão expressas nesse documento. A formulação dessas políticas está elaborada conforme objetivos e metas que serão os norteadores para a elaboração dos Planos Anuais das unidades componentes da UFSC (UFSC, 2015).

Após analisar a conjuntura universitária, percebe-se que são numerosas as adversidades impostas às IES. Com base nas reflexões desses autores e, consciente das especificidades típicas das IES, a ideia de fomentar a realização de pesquisas científicas em instituições universitária ganha força, por acreditar ser este um caminho capaz de mostrar novos rumos para a gestão universitária.

Na próxima seção serão desenvolvidos assuntos referentes à gestão de pessoas, uma área considerada relevante para a construção e manutenção de diferenciais competitivos para organização.

## 2.2 GESTÃO DE PESSOAS

Com o intuito de proporcionar um melhor entendimento do significado de gestão de pessoas, inicia-se a apresentação do referido tema buscando analisar o entendimento do ponto de vista conceitual de alguns autores que estudam o assunto, concomitantemente serão trazidas as etapas históricas que influenciaram no processo de gestão de pessoas e as diversas nomenclaturas que acompanharam o desenvolvimento desta área.

A área de Gestão de Pessoas, de acordo com Ribeiro (2005), possui com propósito principal administrar as relações da organização com as pessoas que a compõe, na visão de Tragtenberg (2006) esse tipo de gestão desponta dos conflitos naturais que emergem da relação organização x trabalhador, preocupa-se na promoção do equilíbrio de interesses antagônicos ou um estado de colaboração definido pelo autor como saúde social.

Na visão de Gil (2011, p. 17), “gestão de pessoas é a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais”. Enquanto que, para Dutra (2011, p. 17), a gestão de pessoas se define como “um conjunto de políticas e práticas que permite a conciliação de

expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo”.

Limongi-França (2011, p. 3), considera que a valor fundamental da gestão de pessoas reside “na contribuição prática para uma vida humana mais saudável e com resultados legítimos de produtividade, qualidade e desenvolvimento e competitividade sustentável”.

A gestão de pessoas é percebida, por Girardi (2009, p. 24), como “um processo descentralizado, em que todos os gestores estão envolvidos na coordenação e no desenvolvimento dos talentos humanos, para que haja o desenvolvimento da organização”.

Observa-se nas definições que foram citadas anteriormente o papel crucial que as pessoas têm na consecução dos objetivos organizacionais, além de incluir o desenvolvimento delas como fator relevante neste processo.

Ressalta-se que a literatura sobre gestão de pessoas tem indicado haver uma nova terminologia que vem sendo utilizada por aqueles que se dedicam ao estudo da área. Trata-se do modelo de gestão de pessoas (instrumental, político e estratégico), que de acordo com Dutra (2001) resulta de acentuado processo de mudança que se tem percebido nas políticas, nas práticas e nos processos de gestão das organizações.

Dutra (2001) trata o modelo instrumental como aquele que abrange a gestão de pessoas como uma função técnica, amparado na visão estritamente utilitarista dos indivíduos. Neste modelo a estrutura organizacional é pensada a partir dos fins organizacionais, restando ao indivíduo a opção de adaptar-se a ela. O Político visualiza a organização como arena política, em que atores (organização x trabalhador) competem pelos seus respectivos interesses. Nesta perspectiva, os conflitos são considerados vantajosos para os processos de gestão, pois por meio deles soluções são encontradas e compartilhadas. O Estratégico se constitui num conjunto de procedimentos que a organização adota para direcionar e atingir seus fins estratégicos.

### **2.2.1 Desenvolvimento da gestão de pessoas no mundo**

Girardi (2009, p.17) ao descrever o processo de desenvolvimento da gestão de pessoas afirma que a área de Gestão de Pessoas em sua configuração atual nas organizações,

[...] é resultado da transformação da função de Recursos Humanos (RH) ao longo dos anos. Ela acompanhou a evolução organizacional sofrendo

influências relacionadas às Teorias Administrativas e ao contexto político-econômico. Tais fatos contribuíram para que o RH assumisse uma postura estratégica nas organizações e que seus processos fossem ampliados.

Para chegar ao nível de complexidade que o campo de Gestão de Pessoas atingiu em nossos dias, ela passou por uma longa trajetória histórica. No início do século XX surgiram os precursores da teoria administrativa, duas escolas originais ou básicas de pensamento: a Escola Clássica ou da Administração Científica, e a Escola de Relações Humanas. Ambas surgem, na visão de Motta e Vasconcelos (2008), especificamente para operacionalizar as estruturas burocráticas a partir da consolidação da lógica de mercado.

O movimento da Administração Científica, de acordo com Gil (2011), tinha como objetivo principal promover fundamentação científica às atividades administrativas ao substituir o improvisado e o empirismo. Ambos tiveram como objetivo fundamentar cientificamente as atividades administrativas e o trabalho. Taylor, com base em observações *in loco*, realizadas em oficinas, desenvolveu a racionalização do trabalho, a mecanização da produção, a simplificação dos movimentos requeridos para a execução de uma tarefa e do tempo de produção. Fayol também contribuiu com o movimento da Administração científica ao formular a doutrina administrativa: conhecer, prever, organizar, comandar, coordenar e controlar (GIRARDI, 2009).

Henry Ford, considerado o pioneiro da indústria automobilística americana, também contribuiu para fundamentar a Administração Científica. Em sua fábrica de carros ele foi capaz de aumentar a produtividade ao implantar a produção em massa de bens padronizados, bom salário e jornada de trabalho menor (GIL, 2011).

Gil (2011) considera que a partir deste cenário que se originou nas indústrias “o departamento pessoal”, que apesar de uma visão limitada da área de Gestão de Pessoas, buscou na especialização e no treinamento o desenvolvimento das organizações, já que o trabalhador não era valorizado. Girardi (2009) corrobora com este posicionamento ao destacar que essa função limitada da gestão de pessoas era coerente com a visão da administração desse período.

Anos mais tarde, Mayo, desenvolve uma experiência inédita no campo do comportamento humano no trabalho. Conhecida como a experiência de Hawthorn, tinha como objetivo verificar a influência da iluminação na produtividade, índices de acidentes e fadiga. Porém no

transcorrer de seu desenvolvimento ela revelou a interferência de fatores psicológicos e sociais no resultado final de trabalho. Essa experiência, na visão de Gil (2011) demonstrou a relevância do fator humano nas organizações.

Dando prosseguimento a esta investigação sobre a evolução da gestão de pessoas no mundo, após o período das grandes guerras verificou-se notável aumento do poder dos sindicatos no contexto das organizações (GIL, 2011). Isso ocasionou na área de Gestão de Pessoas, na visão de Girardi (2009), um aumento na preocupação das condições de trabalho e as relações com os empregados, marcando a passagem do departamento de pessoal para o departamento de relações industriais.

Segundo Gil (2011) é na década de 60, que a expressão Administração de Recursos Humanos passa a substituir a denominação Departamento de Relações Industriais. Girardi (2009) destaca que o aparecimento desta expressão se fez por causa da introdução de definições proveniente da teoria geral dos sistemas à gestão de pessoas.

As transformações ocorridas nos anos 80 com a globalização da economia mundial originaram o termo “Gestão de Pessoas” (DUTRA 2011; GIL, 2011). Consolidada na década de 90, aliada a novas concepções em que as pessoas são percebidas na geração de valor das organizações (GIRARDI, 2009).

É neste momento que, de acordo com Gil (2011), constata-se que em algumas organizações os empregados passam a ser reconhecidos como parceiro do processo produtivo, logo, o valor do empregado torna-se, na visão do autor, mais evidente, principalmente naquelas organizações com atividades especializadas. Neste particular Girardi (2009) destaca que a geração de valor passa a ser um dos desafios das organizações para geração de diferencial competitivo. De acordo com o autor, as pessoas passaram a ser reconhecidas como ativo importante entre os recursos da organização.

Nesse processo de desenvolvimento do campo de Gestão de Pessoas, fala-se agora, em administração com as pessoas. Ribeiro (2005) destaca que administrar com as pessoas significa conduzir a organização de forma conjunta com os trabalhadores e todos aqueles componentes internos que entendem dela e de seu negócio. Para o autor, trata-se de um novo entendimento das pessoas, elas não são mais vistas como recurso de uma organização, mas como um fim.

Administrar com as pessoas, segundo Bitencourt (2009), é quando as políticas de gestão de pessoas são integradas entre si, quando os valores percebidos pelos gestores da organização estão em sintonia com o

pensamento dos trabalhadores. Proporcionando assim, que suas práticas de gestão estejam alinhadas com as políticas de pessoal estipuladas.

Neste particular Búrigo e Loch (2011) destacam que políticas e práticas relativas ao gerenciamento das pessoas na organização devem estar relacionadas e incorporadas à estratégia organizacional, a gestão de uma organização não pode ser mais abordada sem a perspectiva de uma realidade social no qual o trabalhador está inserido. Os autores consideram que pensar em ações de gestão de pessoas, é pensar no processo de desenvolvimento humano e social do trabalhador (BÚRIGO; LOCH, 2011).

Ao analisar o desenvolvimento da área de Gestão de Pessoas no mundo, verifica-se que a mesma passou por inúmeras mudanças. Em que a mais perceptível incidiu sobre o papel do trabalhador, que deixa de ser considerado como um mero recurso organizacional e passa a configurar como um dos bens mais preciosos da organização. Esta nova concepção, ocasionou nas organizações, segundo Girardi (2008, p.49), maiores investimentos no capital intelectual, o que revela, na visão do autor, “a importância do fator humano no século da informação e do conhecimento”.

### **2.2.2 Desenvolvimento da gestão de pessoas no Brasil**

No Brasil, segundo Girardi (2009), o cenário político-econômico tem sido um dos grandes responsáveis pelas transformações acontecidas na área de Gestão de Pessoas. Aparenta haver consenso entre os estudiosos organizacionais de que os diferentes estilos de governo vivenciados pelo país, juntamente com as interferências externas referentes a tecnologia e a novos modelos de gestão organizacional, foram fatores cruciais para o aperfeiçoamento da área de Gestão de Pessoas.

Neste particular, Dutra (2011, p.34) destaca que:

O processo de evolução da Gestão de Pessoas no Brasil é marcado por características legais e pelo referencial taylorista. É com esse pano de fundo que os dirigentes empresariais e profissionais especializados foram formados. Durante a década de 80, algumas empresas foram demandando novos conceitos e instrumentos de gestão, mas o desconforto com essas questões só se consolida nos últimos anos da década de 90.

Em uma exposição mais descritiva desse processo evolutivo, Girardi (2009), Marras (2000); Wood Jr. (2000), Gil (2001), Dutra (2002), França (2007) destacam alguns fatos relevantes.

Até 1930, a massa de proletariados na vida nacional era pequena, decorrência do esgotamento da cultura exportadora do café, havia europeus, mulheres e crianças compondo a força de trabalho nas indústrias, mas a atividade industrial era inexpressiva. Nesse período não havia qualquer estruturação de gestão de pessoas, além de inexistir qualquer legislação trabalhista. Somente a partir dos anos 30 que começaram a aparecer modificações que disciplinassem as relações de trabalho x capital.

Nos anos 40, durante o governo de Getúlio Vargas, foram criados o ministério do trabalho e a Consolidação das Leis de Trabalho (BRASIL, 1943) com o objetivo de disciplinar as relações capital x trabalho. Esse período também é caracterizado por uma expressiva expansão da atividade industrial no país. Esse conjunto de acontecimentos acaba por aumentar a pressão para que as empresas estruturassem a gestão de pessoas dentro das exigências legais. Surge a seção de pessoal, dando início a gestão burocrática e legalista de pessoas, em que a atividade de gestão de pessoas assumia um caráter meramente disciplinar, não se envolvendo no processo decisório ou tão pouco nos resultados da empresa.

Nas décadas de 50 e 60, o país vive uma intensificação da industrialização, as empresas estrangeiras além de começarem a investir no Brasil, são estimuladas a se instalar aqui, trazendo com elas novas práticas de gestão de pessoas, o que exigiu um número maior de profissionais com maior qualificação para adaptação às novas tecnologias estrangeiras. Esse período marca o início de uma gestão de pessoas mais profissionalizada. A gestão de pessoas teve que remodelar seus critérios de seleção, além de treinar e criar formas de avaliar o desempenho dos empregados com maior eficiência.

Na década de 70, ocorreu o milagre econômico brasileiro, acarretando uma maior competitividade entre os quadros profissionais e preocupação com a habilidade de atração e retenção dos melhores profissionais. Desta forma a gestão de pessoas passa a exercer maior influência nas organizações, participando aos poucos das decisões estratégicas da empresa. Neste momento surgem os primeiros cursos de Administração de Empresas, o Administrador começa a ser valorizado como profissional de gestão de pessoas, época em que surge a Administração de Recursos Humanos.

Os anos 80 foram de grande recessão da economia, as empresas buscam estimular as exportações na busca de novos mercados, isso leva a necessidade de ajustes nos modelos de gestão, demandando novos modelos e práticas de gestão, como descentralização, reengenharia, *just in time*, *downsizing*, *empowerment*, modelos japoneses de gestão e de trabalho, entre outros. A gestão de pessoas amplia ainda mais as suas atividades ao estabelecer relações com a atuação, competência, qualidade e produtividades dos empregados.

Nos anos 90, com influência da globalização na economia mundial e a chegada da tecnologia da informação, a gestão de pessoas passou a adquirir uma posição mais estratégica dentro da estrutura organizacional. É neste período que a tônica passa a ser o desenvolvimento profissional e pessoal dos colaboradores, alinhado aos resultados organizacionais (GIRARDI, 2009; MARRAS, 2000; WOOD JR., 2000; GIL, 2001; DUTRA, 2002; FRANÇA, 2007).

A trajetória histórica da gestão de pessoas no mundo e no Brasil, descrita sob a perspectiva de Dutra (2011), Girardi (2009), Gil (2011) e Ribeiro (2005), demonstra os desafios e avanços ocorridos ao longo do tempo. Um olhar sobre o desenvolvimento do campo Gestão de Pessoas percebida pela própria organização ao longo das transformações políticas, sociais e econômicas demonstra que, houve uma ampliação da sua área de atuação. Em síntese, Girardi (2009), afirma que as organizações passaram a operar sob uma ótica processual composta por atividades cada vez mais complexas, e que perceberam o valor das pessoas para o alcance dos objetivos organizacionais, as quais deixaram de ser tratadas como meros recursos humanos.

### **2.2.3 Os Processos de Gestão de Pessoas**

Seguindo um caminho progressivo e adaptativo, os processos em gestão de pessoas, segundo Girardi (2009), compreenderam diversas denominações e classificações. Na prática organizacional, o autor afirma que esses processos foram sofrendo transformações conforme a mudança de visão que a organização foi possuindo sobre a importância do fator humano.

Com relação às atividades associadas à área de Gestão de Pessoas, Gil (2011) destaca que por serem de tal maneira numerosas, elas podem ser agrupadas em categorias, designadas segundo o autor como sistemas, temos como exemplo o recrutamento de pessoal, a descrição de cargos, o treinamento e desenvolvimento, a avaliação de desempenho, entre outras.

Gil (2011, p. 24) destaca ainda que “essas atividades estão intimamente relacionadas entre si, influenciando-se reciprocamente, fica difícil estabelecer um sistema de classificação que seja suficientemente exaustivo e não excludente”.

Na perspectiva de organizar as concepções sobre o desenvolvimento dos processos de Recursos Humanos, considerando a visão de autores dos anos 80, Girardi (2009) elaborou o seguinte quadro:

Quadro 2 - Os processos de Recursos Humanos na década de 1980.

FLIPPO	<b>Funções operativas de pessoal:</b> Procura, Desenvolvimento, remuneração, Integração, Manutenção.
LOBOS	<b>Subsistemas de Administração de Recursos Humanos:</b> Planejamento, Execução, Controle e Correção.
AQUINO	<b>Função Básica de Pessoal:</b> Procura, Desenvolvimento, Manutenção, Pesquisa, Utilização.
WERTHER E DAVIS	<b>Subsistemas de Administração de Pessoal:</b> Fundamentos e Desafios, Preparação e Seleção, Desenvolvimento e Avaliação, Desempenho, Remuneração e Proteção Administração de Relações Trabalhistas, Administração de Pessoal em Perspectiva.

Fonte: Girardi (2009).

Embora as classificações sejam distintas, essas foram as visões a respeito dos processos de gestão de pessoas que dominaram a década de 80, no entanto Girardi (2009) relata a área continuou a se desenvolver e os seus respectivos processos foram absorvendo as novas tendências do mercado.

A partir da década de 90 as classificações a respeito dos processos de gestão de pessoas encontrados na literatura refletem com maior proximidade as múltiplas atividades relacionadas ao ambiente organizacional contemporâneo, ou seja, dinâmico e complexo.

Milkovich e Boudreau (2000) classificam os processos de gestão de pessoas em planejamento de recursos humanos, recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, remuneração e avaliação de desempenho. E acrescentam: gestão de carreira, remuneração variável, participação nos resultados, remuneração por competências, programas de benefícios, avaliação 360 graus e por competências, qualidade de vida no trabalho, *outplacement*, sistema de informação de recursos humanos e auditoria de recursos humanos.

Gil (2011) classifica os processos de gestão de pessoas em suprimento ou agregação, aplicação, compensação ou manutenção, desenvolvimento ou capacitação e controle ou monitoração.

Dutra (2011), de acordo com a Figura 1, classifica os processos de gestão de pessoas de acordo com três categorias: movimentação; desenvolvimento e valorização. Segundo o autor, os processos compreendidos na categoria movimentação possuem as seguintes práticas: captação; internalização; transferências; promoções; expatriação e recolocação. Já na categoria desenvolvimento temos os seguintes processos: capacitação; carreira e desempenho. Por fim, na categoria de valorização, estão os seguintes processos: remuneração; premiação e serviços; e facilidades.

Figura 1 - Processo de Gestão de Pessoas.



Fonte: Adaptada de Dutra (2011, p. 50).

Na visão de Dutra (2011, p. 46) estes processos influenciam-se mutuamente, da seguinte forma:

Devemos observar os processos de gestão de pessoas não como subsistemas ou funções, mas como um todo monolítico que garante de forma transparente, simples, flexível e consistente a conciliação dos interesses entre pessoas e empresa no tempo.

Ao analisar o desenvolvimento dos processos de gestão de pessoas observa-se uma contínua adaptação dos papéis desenvolvidos pelos profissionais ligados a esta área às mudanças no ambiente organizacional.

Em uma realidade de constantes crises econômicas, em que a globalização, a disputa por mercados, e as constantes mudanças da tecnologia se mostram como os principais desafios externos para uma organização, a habilidade das organizações de renovar suas competências, segundo Ribeiro (2005), está na forma de empregar o conhecimento das pessoas, que deve ser colocado em ação de modo rápido e eficaz.

Diante este novo ambiente onde as organizações estão inseridas, Dutra (2011) coloca que precisamos de um modelo de gestão de pessoas capaz de estimular e oferecer suporte ao desenvolvimento conjunto da empresa e de seus colaboradores. Na visão do autor, os processos de gestão de pessoas não são suficientes para garantir o equilíbrio entre as relações indivíduo x organização. Seria preciso articular um conjunto de políticas e práticas organizacionais que suportassem tanto o equilíbrio dos interesses perseguidos entre organizações e pessoas, quanto dos processos.

Tal proposta mostra-se particularmente difícil, Gil (2011) considera que a área de Gestão de Pessoas vem sendo progressivamente desafiada a transpor um número cada vez maior de problemas resultantes das transformações por qual passa o mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, percebe-se que o ambiente organizacional atual tem sido marcado por extrema transformações e incertezas. Dutra (2011) tem observado que as organizações se encontram em um ambiente que tem exigido cada vez mais uma revisão de definições, práticas e paradigmas.

Esse contexto transformou a área de Gestão de Pessoas, na visão de Ivancevich (2008), em atividade integrada à estratégia organizacional. De acordo com o autor durante um longo período a atividade de gestão de pessoas não era associada aos resultados da empresa, exercendo apenas a função de administrar as pessoas, e não como influenciador da estratégia da empresa.

Ao analisar criticamente o quadro atual da Gestão de Pessoas, Gil (2011) faz uma previsão sobre a área de Gestão de Pessoas, em que esta tende a torna-se no futuro a mais importante área da administração, ciente que os desafios serão cada vez maiores. Com relação a estas adversidades, para um melhor entendimento sobre o assunto, o autor adota uma classificação que as destaca em: desafios ambientais, organizacionais e individuais, que serão considerados a seguir:

- Desafios Ambientais – são aqueles que resultam das forças externas à organização, eles influenciam diretamente seu desempenho, e estão na sua maioria fora de seu controle. Entre principais desafios ambientais destacam-se: a revolução da informação e da comunicação, globalização, participação do Estado, ampliação do setor de serviço, alteração da jornada de trabalho, ampliação do nível de exigência do mercado e responsabilidade social;
- Desafios Organizacionais – aqueles provenientes dos problemas internos das organizações, normalmente as organizações possuem melhores condições para enfrentá-los, do que aqueles que são oriundos do ambiente externo. Entre os principais desafios classificados neste grupo temos: os avanços tecnológicos, competitividade, redirecionamento do processo de gestão de pessoas também para fornecedores e distribuidores, *downsizing*, autogerenciamento de equipes, virtualização da empresa, cultura organizacional e terceirização.
- Desafios Individuais – estão relacionados àqueles desafios que expõem as posturas que a organização adota no tratamento dispensado aos seus empregados. Considerando que essa abordagem está relacionada aos desafios organizacionais, pois, por diversas vezes, a forma com que a organização trata seus empregados pode afetar diretamente o resultado dos desafios organizacionais. Os desafios individuais são: identificação com a empresa, ética e responsabilidade social, produtividade, segurança no trabalho, *empowerment*, qualidade de vida e evasão de talentos.

Em vista do que foi exposto, e considerando os desafios futuros, é possível entender que a área de Gestão de Pessoas deve buscar novos processos de suporte ao desenvolvimento dos indivíduos, buscando tornar as pessoas aptas a manter a organização qualificada e preparada às mudanças ambientais, internas e externas. Atualmente, os desafios advindos da era da globalização não podem ser mais resolvidos da maneira tradicional pelas organizações, eles precisam ser encarados de forma especial, a fim de antecipar-se e se preparar com vistas a evitar problemas futuros, tanto para os trabalhadores quanto para as organizações. Nesse sentido, podemos visualizar que a importância das

capacidades humanas nas organizações passa a receber atenção específica, o poder do conhecimento passa a configurar como fator de grande relevância para o sucesso das organizações.

## 2.3 GESTÃO DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO

Nesta subsecção examina-se o desenvolvimento da área de gestão de pessoas nas organizações públicas, até o surgimento das ideias atuais como as de planejamento estratégico e gestão por competência na administração pública.

Quando a gestão de pessoas transita pelas nuances do setor público, tem-se que entender que esta dimensão diverge da gestão de pessoas no setor privado (FERREIRA; GOMES; ARAÚJO, 2008; BERGUE, 2010). De acordo com os autores isto se dá em função principalmente das especificidades da gestão pública, principalmente quanto às suas finalidades, as formas utilizadas para o recrutamento, seleção e contratação de pessoal, dentre outros.

Gerenciar pessoas no setor público, no entendimento de Bergue (2011) é administrar pessoas e todo o contexto que envolve a dimensão humana, como histórias de vida, trajetórias, expectativas, relações interpessoais e funcionais no contexto organizacional. Essas dimensões, segundo o autor, são complexas demais para serem sustentadas por definições padronizadas de carreiras, normalmente inspiradas em padrões clássicos do raciocínio gerencial.

De acordo com Bergue (2010) de forma diferente como acontece no setor privado, quando um servidor dá início a uma carreira pública, isso não é devido ao lucro que a organização anseia, e sim, em função das melhorias que a contribuição deste servidor provocará no respectivo serviço público prestado pela organização.

Assim, na visão de Bergue (2010, p. 18), gestão de pessoas no setor público, expressa:

[...] um esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas, em conformidade com os ditames constitucionais e legais, observadas as necessidades e condições do ambiente em que se inserem.

De acordo com Moura e Souza (2016) nas últimas décadas a gestão de pessoas no setor público tem estado sob constante vigilância por parte

da sociedade, tanto em relação à prestação pública do controle dos gastos, como em relação ao nível de qualidade dos serviços públicos ofertados aos cidadãos. Mas este cuidado com a coisa pública nem sempre foi assim, é o que retratam Oliveira e Medeiros (2016) ao examinarem o desenvolvimento da gestão de pessoas nas organizações públicas, eles realizam uma comparação histórica do processo evolutivo do gerenciamento de pessoas dentro do contexto das organizações públicas brasileiras.

Inicia-se na Administração Científica, que considerava o trabalhador como homem econômico, o que facilitava as funções de gestão das pessoas. Neste período o Estado brasileiro caracterizava-se como patrimonialista liberal clássico (BERGUE, 2011). O Estado, de acordo com Bergue (2011) não tinha preocupação em realizar a gestão de pessoas no setor público, visto que a noção de público era limitada, pois não havia separação entre público e o privado. E também, segundo o autor, não havia preocupação com o bem-estar, nem dentro, nem fora da organização pública.

Por volta dos anos de 1930, Oliveira e Medeiros (2016) destacam o surgimento da Escola de Relações Humanas, é o aparecimento do homem social, dando mais destaque à organização informal e a assuntos comportamentais como motivação, liderança, clima e cultura organizacional.

Neste mesmo período no Brasil, mais precisamente em 1937, registra-se a primeira grande ação de inovação do sistema público brasileiro. Tem início o Estado intervencionista e que, após a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), predominou na área de gestão pública o modelo clássico baseado na burocracia. Cria-se o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que, em suas funções administrativas, compreendia as de um Departamento de Pessoal. Na visão de Secchi (2009), o fim do governo Vargas em 1945, prontamente com o fim da II Guerra Mundial, determina o fim deste impulso reformista burocrático.

Moura e Souza (2016) destacam que por volta da segunda metade da década de 1950, começou a desenhar-se um projeto amplo de desenvolvimento nacional, o conhecido Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek. Registra-se neste período uma grande multiplicação de órgãos públicos, principalmente da esfera federal. A abordagem sistêmica era recorrente nas organizações da época, ganhando força na Administração de Recursos Humanos, o grande desafio desta época, segundo Secchi (2009), era criar sistemas administrativos que acelerassem o desenvolvimento do país.

De acordo com Moura e Souza (2016) durante a década de 1980, são realizadas as primeiras intervenções por parte do governo federal para se implantar no país o modelo da Administração Pública Gerencialista, com características tais como: tecnologias avançadas, programas de qualidade total, administração estratégica de recursos humanos, competitividade, entre outros. Os autores ainda comentam que a gestão estratégica finalmente passa a ser percebida no setor público no Brasil em decorrência às exigências provenientes do crescimento populacional e de novas tecnologias do final do século XX.

Na percepção de Bergue et al. (2010) essa necessidade de modernização do Estado se faz presente de forma material apenas no final da década de 1980, com aprovação da nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), que apresentou diversas alterações no campo da gestão de pessoas no setor público. De acordo com os autores, dentro do processo de modernização das carreiras de Estado, destaca-se a criação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Responsável pelos cursos introdutórios dos servidores ingressantes no serviço público em cargos efetivos, além do gerenciamento dos cursos de aperfeiçoamento para promoção dos servidores públicos em geral (BERGUE et al., 2010).

Ainda no que tange à gestão de carreiras típicas de Estado, no âmbito da administração pública federal, merece destaque a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 1990), que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Para Bergue et al. (2010) essa legislação, representa uma nova relação entre a administração pública e o servidor, pois traz consigo processos que disciplinam conceitos e critérios de provimento e vacância de cargos públicos; vencimento e remuneração; vantagens, licenças e afastamentos; deveres, proibições, responsabilidades e penalidades; processo administrativo disciplinar e seguridade social do servidor; entre outros.

No início da década de 1990, de acordo com Moura e Souza (2016), surge a Administração Estratégica de Recursos Humanos. Uma iniciativa destacada pelos autores dentro deste contexto é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), criado em 1995 (BRASIL, 1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso. No que diz respeito à gestão de pessoas no setor público, o PDRAE se configurou em um instrumento com o intuito de submeter novas formas contratuais e novos regimes de trabalho.

Em 1998, registra-se o estabelecimento do princípio da eficiência, com redação dada pela Emenda Constitucional de nº 19 (BRASIL, 1998c), a qual estipulava ao Estado a busca da eficiência por meio da

avaliação e reformulação de seus processos e capacitações de pessoas. Quanto à capacitação, a mencionada emenda estabelece que:

Art. 39 § 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1998c).

A partir desta reforma, de acordo com Pacheco (2002), no âmbito da gestão de pessoas no setor público temos a intensificação da oferta dos cursos de capacitação. Conforme o autor, o aumento no número de ações de aperfeiçoamento influenciou o surgimento de uma nova perspectiva acerca do papel da capacitação no setor público. Tendo em vista o atendimento às novas demandas existentes na administração pública brasileira, instituiu-se, em 1998, a Política Nacional de Capacitação dos Servidores, pelo Decreto nº 2.794 (BRASIL, 1998b). Dentre outras, o extinto Decreto trazia como finalidades a melhoria da eficiência do serviço público e do nível de qualidade dos serviços prestados ao cidadão (BRASIL, 1998b). Porém, Pacheco (2002) afirmou que as ações desencadeadas por esta política foram demasiadamente burocratizadas e que ainda não havia alcançado os resultados almejados em 2002.

Assim, em 23 de fevereiro de 2006, em substituição ao Decreto nº 2.794 (BRASIL, 1998b), foi estabelecido o Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a), o qual instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional (BRASIL, 2006a). Esta nova política trouxe, de acordo com Moura e Souza (2016), algumas inovações quanto à capacitação dos servidores públicos federais, a ganhar destaque a inclusão da gestão por competências como instrumento da Política de Desenvolvimento de Pessoal.

A gestão por competência, de acordo com Bergue (2011) é um modelo gerencial complexo, que vem demonstrando extensas possibilidades de transformação na administração pública brasileira. Moura e Souza (2016, p. 581) esclarecem que “a gestão por competência não se contrapõe ao modelo de gestão estratégica de gestão de pessoas, mas o complementa”. Assim, de acordo com os objetivos estratégicos estabelecidos, as políticas e ações de gestão de pessoas voltam-se para a

identificação das competências humanas necessárias à materialização desses objetivos e para o desenvolvimento dessas competências.

Contudo, de acordo com Bergue (2011), os conceitos vinculados que estruturam a gestão por competência reforçam um repensar sobre a estrutura de cargos e carreiras, transferindo a tônica sobre as atribuições do cargo, que no setor público revelam atividades passíveis de serem executadas, desde que a lei as ampare, para as competências pretendidas para a sua investidura.

Esse fator, na visão de Bergue (2011) sugere que a gestão de pessoas nas organizações públicas necessita considerar a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento profissional e pessoal de longo prazo, para que assim, as potencialidades que os servidores possuem e que extrapolam as exigências mínimas de investidura no cargo, possam ser desenvolvidas ao longo de sua vida profissional.

Garlet et al. (2017) compreendem que a atuação das organizações públicas progride ao longo da história em função do aprendizado organizacional, da política, da tecnologia e do governo. Foi possível verificar que a maior influência no progresso da gestão de pessoas no setor público tem partido das diversas teorias e vertentes da administração empresarial. Contudo, para o setor público, Bergue (2011) alerta que tem predominado a tradução quase que direta, com poucas adaptações, da temática gerencial produzida intencionalmente para utilização em organizações privadas. Em face desta realidade, Bergue (2011) considera ser imperativo ao gestor público desenvolver sua sensibilidade e observar, em cada situação, as especificidades de cada campo, distinguindo assim os interesses públicos dos interesses do capital. Para o autor, a distinção entre a gestão pública e a privada é estritamente necessária já que os modelos de gestão diferem em aspectos de finalidade, porém assemelham-se em termos de fundamentos de seus sistemas de gestão (BERGUE, 2011). Em resumo, essa percepção é necessária quando se analisa a gestão de pessoas do setor público, sobretudo em relação ao fenômeno aqui exposto pela literatura da influência de modismos gerenciais do universo privado no contexto público.

### **2.3.1 Gestão de Pessoas em Universidades**

A universidade, de acordo com Grillo (2001) tem a responsabilidade de se preparar no sentido de proporcionar inúmeras possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal para todas as pessoas que tiverem o anseio de trabalhar na instituição, para isto, o autor afirma que ela deve fomentar incentivos para o desempenho das

atividades administrativas, viabilizar o aperfeiçoamento continuado e vincular o aperfeiçoamento à trajetória da carreira.

Verifica-se assim, de acordo com Reis et al. (2015), que gerenciar as práticas de gestão de pessoas em uma instituição universitária tem sua relevância em razão de sua complexidade. Segundo os autores, entre as inúmeras funções de gestão de pessoas, o planejamento passa a desempenhar papel estratégico.

Neste particular, Reis et al. (2015) destaca que o planejamento da força de trabalho demanda um processo metódico, organizado e contínuo de levantamento das necessidades atuais e futuras do quadro pessoal de determinada organização. Grillo (2001) corrobora com esta visão ao considerar que planejamento do quadro de servidores de uma instituição universitária passa, obrigatoriamente, pela definição dos princípios norteadores da gestão de pessoas da instituição, ou seja, a forma de propiciar o desenvolvimento profissional e pessoal de professores, pesquisadores, técnicos e administradores.

Ao examinar a realidade das IES, Grillo (2001, p.14) destaca que:

Para se alcançar uma gestão de pessoal condizente com as reais necessidades da universidade, é imprescindível que se respeite a especificidade da instituição. Tratando-se de uma instituição complexa, com objetivos múltiplos e especializados, visando a criação e difusão do conhecimento, ela distingue-se de todas as demais organizações, apresentando características peculiares que conduzem, naturalmente, a sua gestão para a utilização de princípios e modelos próprios, únicos capazes de imprimir o necessário dinamismo as suas ações.

Grillo (1996) verifica que uma das circunstâncias que torna a especificidade da administração universitária mais perceptível é quando se busca a definição de políticas que pretendam organizar a admissão, o aperfeiçoamento e o desempenho de professores e TAEs.

A título de exemplo da complexidade que envolve a Política de Capacitação da UFSC, o desenvolvimento na carreira dos servidores TAEs é regulamentado pelos seguintes dispositivos legais:

- a) Lei nº 8.112, de 11 de novembro de 1990. Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, Autarquias e das Fundações Públicas Federais (BRASIL, 1990);

- b) Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2005b);
- c) Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2012);
- d) Decreto nº 1.387, 07 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o afastamento do país de servidores civis da Administração Pública Federal, e dá outras providências (BRASIL, 1995);
- e) Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Política e Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional. Regulamenta, também, dispositivos da Lei nº 8.112, de 11/12/1990 (BRASIL, 2006a);
- f) Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006. Procedimentos para concessão do Incentivo à Qualificação e para efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do PCCTAE (BRASIL, 2006c);
- g) Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento do PCCTAE (BRASIL, 2006d); e
- h) Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006 (MEC). Define os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares (BRASIL, 2006e).

Além dos dispositivos legais sobre a gestão e desenvolvimento de pessoas da administração pública federal, há um conjunto de atos normativos de competência exclusiva da UFSC que também precisam ser respeitados, apresentados a seguir:

- a) Resolução nº 16/CUn/1996, de 27 de agosto de 1996: Dispõe sobre as normas de afastamento e acompanhamento de servidores técnico-administrativos para formação (UFSC, 1996);
- b) Portaria Normativa nº 17/GR/2008, de 22 de julho de 2008: Institui as normas de funcionamento dos cursos de capacitação profissional oferecidos aos servidores docentes e técnico-administrativos da Universidade (UFSC, 2008);
- c) Portaria nº 284/DDPP/2007, de 2 de maio de 2007: Disciplina o pagamento de eventos de curta duração, de cursos de capacitação profissional, de cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e de especialização para os servidores técnico-administrativos e docentes da instituição (UFSC, 2007a);
- d) Portaria nº 308/DDPP/2007, de 15 de maio de 2007: Estabelece critérios para a participação dos servidores efetivos da UFSC nos cursos extracurriculares de língua estrangeira oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), com 50% de desconto do valor da taxa de matrícula (UFSC, 2007b);
- e) Portaria nº 703/GR/94: Dispõe sobre horário especial para servidor estudante (UFSC, 1994);
- f) Portaria nº. 027/DDPP/2007, de 02 de fevereiro de 2007: Estabelece critérios para a seleção de servidores docentes e técnico-administrativos da UFSC, ativos, para atuarem como ministrantes nos cursos de capacitação e de educação formal desenvolvidos pela CCP (UFSC, 2007c);
- g) Portaria Normativa nº 023/GR/2009, de 16 de abril de 2009: Estabelece as normas para a emissão de certificados aos alunos dos cursos extracurriculares de línguas estrangeiras, oferecidos pelo Departamento de Língua e

Literatura Estrangeiras do Centro de Comunicação e Expressão, devidamente incluídos no Sistema de Registros de Ações de Extensão da Universidade (UFSC, 2009);

- h) Portaria nº 100/2017/GR, de 13 de setembro de 2017: Dispõe sobre o pagamento de eventos e cursos de curta duração, de especialização e de cursos de idiomas aos servidores técnico administrativos em educação e docentes da Universidade de Santa Catarina (UFSC, 2017a);
- i) Portaria nº 56/GR/2015, de 25 de junho de 2015: Dispõe sobre as diretrizes para a participação dos servidores técnico-administrativos e docentes, ativos da UFSC, nos cursos de idiomas de línguas estrangeiras, com apoio da Secretaria de Gestão de Pessoas (UFSC, 2015); e
- j) Portaria Normativa nº 91/2017/GR, de 16 de janeiro de 2017: Dispõe sobre análise, registro e publicação de concessão de licenças para capacitação e afastamentos de curta e média duração, registro e publicação de afastamentos de longa duração dos servidores docentes da UFSC de que tratam as Leis nº 8.112/1990, nº 11.907/2009 e nº 12.269/2010, o Decreto nº 5.707/2006 (UFSC, 2017b).

Dentro deste cenário, Magalhães et al. (2010) percebem que uma das principais dificuldades encontradas no cotidiano dos gestores universitários, em destaque aos da área de TD&E, está no vasto arcabouço legal que dá sustentação às políticas de gestão de pessoas em IES. O que acaba por dificultar a implementação de programas de capacitação integrados, que relacionem tanto as demandas dos docentes como as dos TAEs.

Na perspectiva de organizar as concepções sobre os componentes organizacionais que formam a política de pessoal em uma IES, Grillo (1996) elaborou o seguinte quadro:

Quadro 3 - Principais componentes organizacionais de uma política de pessoal para as universidades.

Componentes Organizacionais	Funções Básicas
Admissão	Recrutar pessoal qualificado e tornar eficaz o processo seletivo.
Carreira	Propiciar o desenvolvimento profissional e pessoal de professores, pesquisadores, técnicos e administradores universitários.
Incentivo	Estimular o desempenho das funções, eliminando a tendência de acomodação dos ocupantes dos cargos.
Aperfeiçoamento	Promover o aperfeiçoamento continuado em estreita relação com o desejo de realização pessoal e ascensão na carreira.
Desempenho	Verificar a eficiência no trabalho e a potencialidade das pessoas para exercerem funções mais complexas e progredirem na carreira.
Participação	Aperfeiçoar o processo decisório, tornando-o o democrático e descentralizado.

Fonte: Grillo (1996, p. 21)

Dentre os componentes organizacionais, Grillo (1996) ressalta a importância do aperfeiçoamento constante, tanto dos docentes, como dos TAEs, pois, na visão do autor, o desempenho organizacional está diretamente vinculado ao preparo daqueles colaboradores que possuem a responsabilidade de implementá-lo. É inquestionável, de acordo com o autor, a importância de realização de programas de aperfeiçoamento, que busquem proporcionar as condições necessárias para o bom desenvolvimento dos planos institucionais.

A universidade, na visão de Grillo (2001) é uma organização que necessita sobretudo da competência de professores e TAEs na consecução de seus objetivos institucionais, por essa razão ela depende de um quadro funcional que esteja em constante processo de aperfeiçoamento, possibilitando uma atualização de conhecimentos que pode evitar que a instituição ceda ao fracasso.

Vivendo grande parte de sua existência nas organizações, o indivíduo terá que encontrar nelas as condições necessárias para alcançar o progresso almejado. Poucas, porém, são as organizações que oferecem a oportunidade de crescimento. E, então,

as pessoas tornam-se desmotivadas, e as consequências são extremamente desastrosas para ela e a organização (GRILLO, 1996, p. 25).

Com relação as oportunidades de crescimento, há três tipos de aperfeiçoamento que possibilitam manter as pessoas atualizadas em uma universidade pública. Desta maneira, de acordo com Grillo (2001) temos o chamado aperfeiçoamento para iniciação: é aquele que oferece as primeiras informações sobre as características da universidade, moldando o conhecimento das pessoas, principalmente aquelas provenientes de organizações privadas, às peculiaridades próprias de uma universidade pública. Em seguida o autor destaca o aperfeiçoamento para atualização, aquele que tem o objetivo de manter o quadro funcional da IES em conformidade com o progresso científico da sua respectiva área de atuação. E, por fim, o aperfeiçoamento para carreira, que é considerado pelo autor como um grande incentivo na busca de novos conhecimentos a medida que favorece aos TAEs a ascensão na carreira e a possibilidade de ocupar os cargos mais elevados da instituição.

Atualmente na UFSC, o desenvolvimento de ações de capacitação para os servidores é pautado pelo PAC (UFSC, 2018a), sendo um dos instrumentos da Política de Capacitação e Desenvolvimento dos servidores da UFSC, e destina-se a proporcionar os meios para a operacionalização das diretrizes que norteiam o processo de desenvolvimento profissional dos servidores da Universidade. O PAC da UFSC está fundamentado nas atividades de planejamento, organização e coordenação das ações de capacitação que permitem aos servidores da universidade a possibilidade de aquisição e aperfeiçoamento de competências individuais e profissionais, buscando entregar valor competitivo à UFSC e valor social ao seu quadro funcional (UFSC, 2018a).

Uma discussão que envolve os especialistas na área de gestão de carreiras diz respeito à definição de quem seria o responsável pelo aperfeiçoamento da carreira do quadro funcional de uma organização. Limongi-França (2011), traz a seguinte contextualização:

Tradicionalmente, pensava-se que a gestão da carreira era de inteira responsabilidade da empresa. A carreira, então, era vista como algo dado, predefinido, como se fosse uma estrada já pronta que conduziria à riqueza e ao sucesso profissional. Mais tarde, com os problemas e dificuldades surgidos no ambiente que culminaram nas

reestruturaturas e nos enxugamentos organizacionais, as pessoas deram-se conta de que elas mesmas deveriam ter um papel mais ativo na gestão de suas carreiras (LIMONGI-FRANÇA, 2011, p. 235).

Mas, para que isso aconteça Grillo (2001) adverte que:

É necessário que haja a participação de ambas as partes, isto é, de um lado a organização dando as condições para a efetivação de uma carreira por parte dos seus colaboradores, e de outro lado esses mesmos colaboradores buscando o seu contínuo aperfeiçoamento profissional e pessoal. Não se trata, pois, do esforço de apenas uma das partes envolvidas, mas cada uma desenvolve o seu papel, e dessa conjugação de esforços criam-se as condições para as pessoas realizarem uma carreira, propiciando, igualmente, o progresso da própria organização (GRILLO, 2001, p.85)

Na UFSC, a Lei Federal nº 11.091 (BRASIL, 2005b) legitima o Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que abrange as Universidades Federais, os Institutos Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2005b).

O PCCTAE é um conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores, ele estruturou o desenvolvimento da carreira dos TAEs aos objetivos institucionais, substituindo o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (BRASIL, 1987), que era utilizado desde 1987.

Dentro do plano de carreira dos TAEs da UFSC, a promoção da carreira configura-se como um processo contínuo e permanente, que visa tanto o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores quanto da Instituição. Tal como é concebido, esse processo conduz ao esforço de ultrapassar a visão de que objetiva exclusivamente a progressão funcional por mérito, constituindo-se em um instrumento de planejamento e desenvolvimento de gestão de pessoas, à medida em que potencializa a interpretação e análise da realidade organizacional (UFSC, 2018a).

Segundo Grillo (2001), vincular o aperfeiçoamento à trajetória da carreira, possibilitando oferecer aos seus colaboradores uma remuneração condigna, deve constituir uma meta sempre presente nas IES, uma vez

que somente um procedimento com essas características é capaz de propiciar elevados níveis de qualidade no ensino e na pesquisa, com repercussões positivas para a comunidade universitária.

Para esse fim, Dutra (2008) afirma que devem ser perfeitamente definidos os papéis a serem desempenhados pelas partes envolvidas, isto é, cabe a instituição de ensino superior organizar e oferecer uma programação de aperfeiçoamento continuado atrativa e motivadora, estreitamente ligada à progressão na carreira, e aos TAEs é atribuída a responsabilidade de buscarem a constante atualização, para eles mesmos construírem a sua carreira.

Na próxima seção, serão discutidas as concepções acerca do assunto Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). Faz-se uma abordagem introdutória sobre o sentido amplo do tema, e, em seguida, seus principais processos no âmbito organizacional. Por fim, destacam-se os modelos de avaliação em TD&E que orientam nesse processo.

#### 2.4 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)

Antes de iniciarmos esta seção, cabe uma ressalva importante acerca das definições essenciais em TD&E. Como foi mencionado na introdução deste trabalho, esta pesquisa parte da constatação de que existe uma polissemia da definição de “capacitação”, principalmente na produção científica brasileira. Assim, aprofundou-se o estudo sobre a diferenciação encontrada na literatura entre as definições de TD&E, visto que cada uma dessas perspectivas desencadeia uma abordagem específica de atuação. Vargas e Abbad (2006) afirmam que se faz necessário compreender essas definições de forma mais detalhada, pois uma definição clara possibilita um melhor entendimento dos resultados que se almeja e dos métodos necessários ao planejamento, execução e avaliação das distintas ações educacionais.

Contudo, se tomarmos por referência algumas definições sobre treinamento, Borges-Andrade et al. (2006), relatam que embora em grande número, as definições guardam certa coerência entre si. Sendo assim, apresenta-se no quadro 4 a seguir, algumas definições de treinamento sumarizadas pelos autores encontradas na literatura.

Quadro 4 – Definições de treinamento.

Definições de Treinamento	
Autor	Definição
Hinrichs (1976)	Treinamento pode ser definido como quaisquer procedimentos, de iniciativa organizacional, cujo objetivo é ampliar a aprendizagem entre os membros da organização.
Nadler (1984)	Treinamento é aprendizagem para propiciar melhoria de desempenho no trabalho atual
Wexley (1984)	Treinamento é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados
UK Department of Employment (1971)	Treinamento é o desenvolvimento sistemático de padrões de comportamentos, atitudes, conhecimento-habilidade, requeridos por um indivíduo, de forma a desempenhar uma dada tarefa ou trabalho.
Goldstein (1991)	Treinamento é uma aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimento, regras ou habilidades que resultem do desempenho no trabalho.

Fonte: Borges-Andrade et al. (2006).

Ao estudar as origens da expressão treinamento e desenvolvimento (T&D) Vargas e Abbad (2006) identificam que esta expressão emergiu de dentro da conjuntura empresarial norte-americana, nas circunstâncias de criação da *American Society for Training and Development (ASTD)* em 1942. Os Estados Unidos viviam a Segunda Guerra Mundial, e o treinamento dos funcionários industriais era crítico para suprir as necessidades do aumento da produção. Na convenção de 1946, a ASTD estabeleceu o seguinte propósito: elevar o padrão e o prestígio do profissional que atua com treinamento nas organizações e promover a educação e o desenvolvimento desse profissional (VARGAS e ABBAD, 2006).

No final dos anos 70, o termo *desenvolvimento de recursos humanos* foi citado pela primeira vez durante uma reunião da ASTD, por Leonard Nadler, um professor de educação da *George Washington University*. A partir de 1980, a área de T&D segundo Vargas e Abbad (2006) passou a ser revisada pelo *Annual Review of Psychology*. Discutida dentro das subseções da psicologia do trabalho e da administração de pessoal.

Neste particular Mourão (2009) salienta que as demandas por capacitação e as novas exigências do mundo do trabalho fizeram com que esses dois termos (Treinamento e Desenvolvimento) não fossem mais capazes de equacionar as ações de capacitação das organizações, existindo a necessidade de se acrescentar o termo *educação*. Assim, de acordo com o autor, a área de T&D passou a denominar-se TD&E.

Menezes et al. (2010, p. 16) definem processos de TD&E da seguinte forma:

[...] ações organizacionais que utilizam da tecnologia instrucional na promoção do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) para suprir lacunas de desempenho no trabalho e preparar os colaboradores para novas funções.

Em relação as definições de TD&E, Menezes et al. (2010, p. 17) apontam uma diferença crítica, referindo-se ao fato de que uma ação de treinamento é “direcionada para atividades atualmente desempenhadas”. Já o desenvolvimento, de acordo com os autores, reflete uma “ação orientada para o crescimento pessoal e profissional do funcionário e sem vínculo estreito com as atividades, presentes ou futuras, demandadas por determinada organização”. Por fim, a educação, “refere-se às oportunidades dadas pela organização ao indivíduo visando prepará-lo para ocupar cargos diferentes em outro momento dentro da mesma organização”.

Apesar da clareza das distinções entre as definições anteriormente expostas por Menezes et al. (2010), na prática, os autores revelam que durante o processo de TD&E nem sempre é possível uma distinção precisa destas ações, porém por meio da finalidade que se dedica a ação educacional, a distinção de qual definição está sendo utilizado se torna mais fácil.

Borges-Andrade et al. (2006) ao considerar a abrangência das três definições – treinamento, desenvolvimento e educação, esclarecem que a aprendizagem humana não está limitada somente às ações de TD&E, podendo ocorrer de diversas maneiras. Desta forma, os autores trazem para a discussão dois novos termos: *informação* e *instrução*, que contribuem para o esclarecimento das ações educacionais e o modo que se concretiza a aprendizagem. A seguir, é trazida a síntese dos cinco tipos de definições elencadas pelos autores:

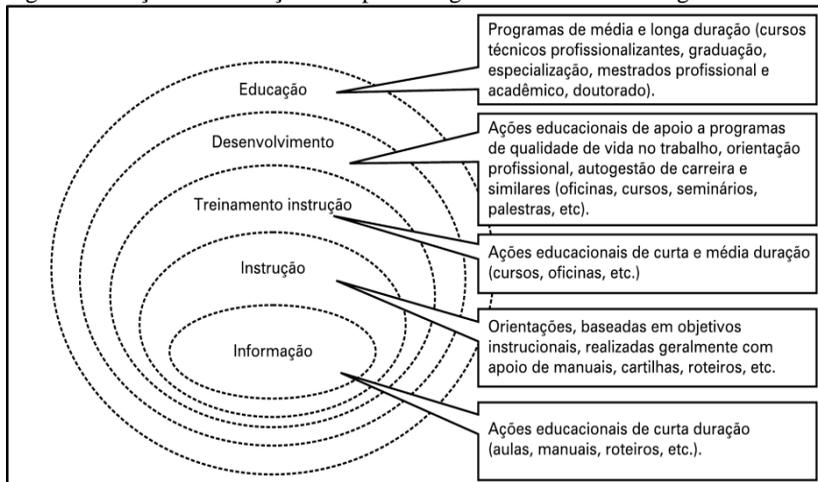
- Informação – Módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais, *links*, textos impressos, bibliotecas virtuais, banco de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos e similares).
- Instrução – Forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. É utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e fáceis de transmitir ou desenvolver por intermédio de eventos de curta duração. Os materiais assumem a forma de cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares, podendo, em alguns casos, serem auto instrucionais.
- Treinamento – Eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. A documentação completa de um evento educacional dessa natureza contém a programação de atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos.
- Desenvolvimento – Refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.
- Educação – Programas ou conjunto de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos

empregados. Incluem cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

Após a análise individual das cinco definições, Vargas e Abbad (2006) propõem uma visão integrada a partir de um diagrama que tem a pretensão de demonstrar a abrangência de cada uma dessas definições. As autoras decidem que a definição de desenvolvimento não englobará a definição de educação. Justificam a decisão pelo fato de que ao propor as definições para os termos: treinamento, desenvolvimento e educação em ambientes organizacionais, Nadler nunca idealizou um diagrama e nem estabeleceu ordem de prioridade ou abrangência (VARGAS; ABBAD, 2006).

Outras duas circunstâncias que favorecem a mudança são: i) a existência de aparente consenso nas áreas de gestão de pessoas, de que a definição de educação supera em tamanho as ações de desenvolvimento e ii) nas últimas décadas, o desenvolvimento e novos significados assumidos pela definição de educação, todos fortemente ligados ao crescimento profissional e pessoal do indivíduo. Observa-se na figura 2 a proposição das autoras:

Figura 2 - Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais.



Fonte: Vargas e Abbad (2006).

Em relação as definições de treinamento e capacitação, Licório et al. (2015) revelam que os treinamentos são significativos quando se deseja proceder o desenvolvimento parcial de um indivíduo, contudo eles não têm sido completamente efetivos, principalmente quando se trata de ações de TD&E com repercussões em longo prazo, sendo necessária, na visão dos autores, a quebra de paradigmas, desenvolvimento de pensamentos, utilizando a capacitação como forma de desenvolvimento profissional e pessoal, de um modo mais pleno.

Corroborando com esta visão, Pacheco et al. (2009, p. 22) elucidada:

Entende-se por capacitação o ato ou efeito de habilitar; de tornar uma pessoa capaz, possuidora de faculdades, potencial e habilidades para estar em estado de compreender e desenvolver uma determinada atividade. Não se confunde com treinamento. Nesse, o processo de ensino-aprendizagem é tomado na perspectiva de instruir, de transmitir conhecimentos e informações, de acostumar o trabalhador às tarefas que deverá assumir no seu trabalho, ou seja, de habituar, disciplinar e até de adestramento.

Pacheco et al. (2009, p. 22), ainda relatam que: “O conceito de capacitação surge com a exigência de assimilação de novos conhecimentos, técnicas, atualização, desenvolvimento de competências e mudanças de atitudes traduzidas por mudanças de comportamento”.

Nesse sentido, Licório et al. (2015, p. 21) refere que: “A capacitação tem maior grau no processo de conhecimento e aprendizagem, ela é tratada num contexto abrangente, que atinge uma área maior. Já o treinamento é algo específico para a realização de uma atividade”.

Diferentemente do treinamento, o foco da capacitação parte da aprendizagem no nível dos indivíduos, ciente que uma mudança nesse nível poderia produzir uma mudança no nível organizacional, mediante um fenômeno conhecido como emersão na abordagem multinível (KLEIN; KOZLOWSKI, 2000). Tal fenômeno, de acordo com os autores, teria sua base em Conhecimentos Habilidades e Atitudes (CHA), ou simplesmente competências, próprios dos indivíduos, mas que, por transferência, influência social e extensão, desenvolveriam propriedades que se evidenciariam nos níveis superiores da equipe ou da organização (KLEIN; KOZLOWSKI, 2000).

Isto posto, cabe ao setor de um IES responsável pelo TD&E, de acordo com Grillo (2001), ter especial atenção para o desempenho de seu quadro funcional, pois sobre ele recai a responsabilidade pela condução do destino da instituição na conquista ampla de seus objetivos. Na concepção deste autor, esse corpo de profissionais necessita encontrar em uma IES as condições necessárias para o seu contínuo desenvolvimento profissional e pessoal.

Para superar os desafios organizacionais do século XXI, as IES devem, na visão de Grillo (2001) implementar novas formas de gestão, dirigidas, sobretudo, para o desenvolvimento das pessoas que integram seu quadro funcional. Nesse sentido, Abbad et al. (2012) frisa que o processo de TD&E deve ser pensado e executado pelas organizações como um sistema integrado por subsistemas que realizam avaliações constantes, antes e depois de cada ação de TD&E, que efetuam um planejamento e execução próprio, mantendo consigo um constante fluxo de informações.

Após a discussão das definições fundamentais referentes à disposição adequada das ações de TD&E, na subseção seguinte será apresentado as três etapas realizadas no contexto organizacional que caracterizam o processo de TD&E, a conhecer: 1) levantamento de necessidades de treinamento (LNT) ou avaliação de necessidades de treinamento (ANT); 2) planejamento e execução instrucional em TD&E e 3) avaliação das ações em TD&E (BORGES-ANDRADE et al., 2006).

#### **2.4.1 Levantamento de necessidades de treinamento**

Ao investigar as definições de TD&E, Carvalho et al. (2012) consideram que, apesar da evolução conceitual e da otimização dos processos organizacionais, para alcançar os objetivos institucionais o processo básico do sistema de treinamento permanece ainda o mesmo: diagnosticar necessidades, ter compreensão e conhecimento do que vai ser ensinado, disponibilizar eventos de ensino, e verificar resultados.

Borges-Andrade et al. (2006) ressaltam que antes de se pensar na estruturação de um LNT, é importante frisar o caráter de interdependência entre as competências organizacionais e individuais. De acordo com os autores, o LNT é um primeiro passo para favorecer o processo decisório a respeito de políticas estratégicas de gestão e de gestão de pessoas especificamente.

Abbad e Mourão (2012) consideram o LNT como uma das etapas mais importantes na construção de um programa de educação corporativo, visto que o bom desempenho das demais etapas (planejamento, execução

e avaliação de treinamento) dependem justamente da boa qualidade das informações geradas pelo LNT.

O objetivo do LNT, segundo Borges-Andrade et al. (2006), é diagnosticar necessidades de TD&E, de forma que as mesmas, remodeladas em objetivos instrucionais, auxiliem na construção de ações de aprendizagem para satisfazê-las.

Na elaboração dos programas de capacitação, Grillo (2001) alerta para alguns cuidados que devem ser considerados para que as ações de aperfeiçoamento ofertadas sejam verdadeiramente interessantes, e as pessoas constatem a partir delas a oportunidade de melhoria em seu desempenho profissional e pessoal, possibilitando também um maior aproveitamento de seus potenciais.

Por essa razão, segundo Grillo (2001), é necessário se ofertar ações de aperfeiçoamento que correspondam realmente aos objetivos e as especificidades da instituição para qual está sendo destinado o programa de capacitação. Evitando, de acordo com o autor, a realização de ações que não possuem nenhuma relação com a realidade da instituição. Ao mesmo tempo também deve-se observar os anseios dos colaboradores, assim o nível de satisfação destes e os programas de treinamento ganham maior credibilidade (Grillo, 2001).

Entretanto Borges-Andrade et al. (2006) apontam que o simples diagnóstico muitas vezes não é suficiente para garantir a relação dos cursos com as reais necessidades presentes das pessoas que integram um determinado departamento. Para mitigar a ocorrência dessas e de outras situações prejudiciais aos programas de capacitação, Grillo (2001) afirma que a primeira ação que precisa ser colocada em prática é a realização de um criterioso LNT da instituição, a fim de que se tenha uma imagem nítida das verdadeiras intenções do quadro funcional, em conformidade com as respectivas carreiras, com os objetivos institucionais, com as pretensões de crescimento profissional e pessoal.

Sem o exato conhecimento dessas necessidades, corre-se o risco de organizar uma programação de aperfeiçoamento que não encontre ressonância entre os colaboradores da instituição, uma vez que não apresenta relação com a vontade dos interessados de melhorarem os seus conhecimentos e progredirem na carreira (GRILLO, 2001, p. 78)

Levy (2001) indica que o objetivo fundamental de levantar necessidades é descobrir caminhos e estratégias, diagnosticando o que

seja importante treinar em uma determinada realidade organizacional. Contudo, o autor ressalta que o LNT não se esgota nesse contexto do diagnóstico; finda, também, por cumprir outros propósitos, como, por exemplo, tornar os colaboradores partícipes pelo processo e envolvidos institucionalmente com seus resultados. Segundo Borges-Andrade (2006), a organização pode utilizar-se do LNT como instrumento para discutir seus processos internos, suas funções e o que deve ser modificado na mesma.

Borges-Andrade et al. (2006) afirmam que são várias as fontes de informação utilizadas no processo de identificação das necessidades de treinamento. Além de utilizar informações relacionadas com à estratégia da organização, o LNT pode operar com dados provenientes de avaliações de desempenho, de informações das avaliações de reação dos cursos, entre outros.

Com relação as etapas do LNC da UFSC, de acordo com o PAC 2018 (UFSC, 2018a), destaca-se como critério inicial que as linhas de desenvolvimento dos cursos de capacitação devem abranger tanto demandas individuais como as institucionais. Percebe-se que as necessidades de TD&E da UFSC se manifestam em múltiplos níveis, contudo, à luz dos ditames do Decreto n. 5.707 (BRASIL, 2006a) o mais recorrente seja o individual. Do mesmo modo, de acordo com Borges-Andrade et al. (2006), tais necessidades de TD&E podem decorrer de fatores extra organizacionais, como mudanças legais, atualizações tecnológicas, políticas públicas, demandas sociais, entre outras. Considerando o exposto, na visão de Andrade et al. (2006), são recomendadas algumas ações antes da execução de programas de TD&E:

- Um LNT deve incluir a análise do contexto externo e interno à organização, com a finalidade de prospectar e diagnosticar necessidades de desenvolvimento ou aquisição de novos CHA no trabalho.
- A identificação de contextos restritivos ou que não oferecem suporte organizacional ao desempenho, à aprendizagem e à transferência de aprendizagem para o trabalho é de vital importância em LNT, porque muitos hiatos de competências não são necessariamente devidos à faltas de CHA ou de motivação para o trabalho.

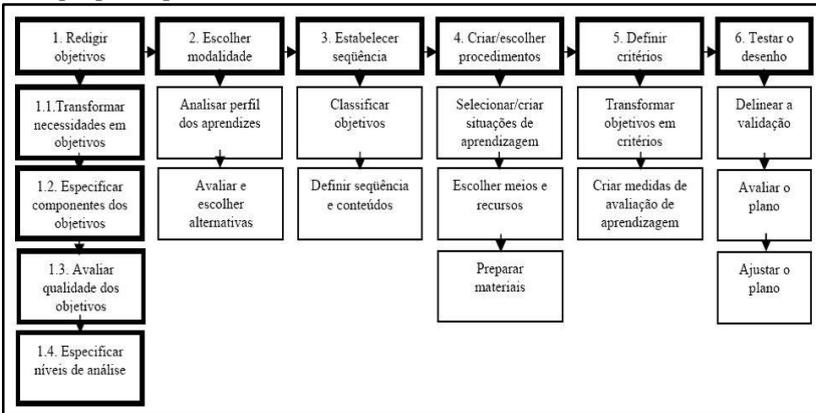
- Ações de TD&E são voltadas para solucionar principalmente problemas de desempenho ou induzir a aprendizagem de novos CHA. Elas sozinhas não solucionarão problemas de contexto externo e interno relacionados à falta de suporte e/ou motivação para o trabalho.
- A identificação prévia de falta de suporte durante ao LNT provavelmente aumentará a eficiência, a eficácia e a efetividade dos sistemas instrucionais, pois restrições situacionais afetam todas as atividades de TD&E, desde a avaliação de necessidades até a avaliação de resultado, bem como o desempenho do participante em todas as fases de sua participação nos eventos.
- A identificação prévia da presença ou ausência de condições necessárias a aprendizagem e a aplicação de novos CHA no trabalho é importante elemento facilitador do desenho da instrução e da avaliação dos seus efeitos no comportamento de indivíduos, grupos, equipes e organização.

Entende-se que tais ações propostas antes do LNT poderão exercer influência decisiva sobre a efetividade de cursos ofertados por organizações ao seu público-alvo. Abbad e Mourão (2012) consideram que um LNT, se bem realizado, estabelece com nitidez e precisão os CHA que se busca desenvolver nos partícipes das ações de capacitação.

#### **2.4.2 Planejamento instrucional em TD&E**

Esta subseção visa descrever as etapas do processo de criação de uma planeamento instrucional (desenho instrucional), ressalta-se que após analisar a literatura da área, optou-se por utilizar, conforme figura 3 a seguir, o modelo de planeamento apresentado por Abbad et al. (2006), pois ele, além de refletir a realidade da instituição objeto da pesquisa, ilustra de forma clara as etapas do planeamento instrucional.

Figura 3 - Representação gráfica das etapas do desenho instrucional com destaque para a primeira fase.



Fonte: Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006).

A seguir serão reproduzidas essas etapas, conforme proposto pelos autores.

Quadro 5 - Descrição das etapas do desenho instrucional.

(continua)

<p>1. Redigir objetivos</p>	<p>1.1. Transformar necessidades em objetivos</p>	<p>Para o bom andamento do planejamento instrucional, é necessário transformar as descrições de necessidades de treinamento em objetivos instrucionais. Os objetivos instrucionais são a representação de resultados desejados de aprendizagem. Designam CHA que se busca desenvolver no público alvo por meio da capacitação.</p>
-----------------------------	---	--

Quadro 5 - Descrição das etapas do desenho instrucional.

(continuação)

1. Redigir objetivos	1.2. Especificar componentes dos objetivos	Um objetivo bem construído deve conter três componentes: condição, desempenho e critério. Um objetivo instrucional, para ter utilidade, deverá ter, obrigatoriamente, de estar exposto em termos de ações observáveis e ter como sujeito dessa ação o capacitado, e não o professor ou instrutor.
	1.3. Avaliar qualidade dos objetivos	O objetivo deve ser construído de forma clara e concisa, de modo a indicar exatamente aquilo que o capacitado será capaz de realizar após o treinamento.
	1.4. Especificar níveis de análise	Quanto ao nível de especificidade, os objetivos podem ser classificados ao menos em três tipos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos específicos: são aqueles que se referem ao desempenho que se deseja que os participantes apresentem ao final de cada etapa da instrução;</li> <li>• Objetivos intermediários: agregam vários objetivos específicos. São necessários quando as competências a serem desenvolvidas são complexas e requerem várias etapas até a sua completa aprendizagem;</li> <li>• Objetivos gerais: sintetizam o conjunto de desempenhos ou competências que se espera desenvolver nos participantes ao final do treinamento.</li> </ul>
2. Escolher modalidade	2.1. Analisar perfil dos aprendizes	Nesta etapa é necessário organizar as informações relativas ao perfil dos capacitados, ou seja, identificar as características demográficas, funcionais e profissionais, como sexo, idade, escolaridade, cargo, lotação, carga-horária de trabalho, etc. Essas informações são de extrema utilidade para o planejador instrucional, pois ao escolher a melhor modalidade de entrega, estratégia de ensino, necessariamente deverá respeitar a realidade dos futuros participantes do treinamento.

Quadro 5 - Descrição das etapas do desenho instrucional.

(continuação)

2. Escolher modalidade	2.2. Avaliar e escolher alternativas	A escolha da modalidade de ensino (presencial, a distância e semipresencial) deve ser realizada considerando-se o contexto, as necessidades de treinamento, os objetivos instrucionais, o público-alvo e os recursos financeiros e materiais disponíveis para a realização do curso.
3. Estabelecer sequência	3.1. Classificar objetivos	A sequência da abordagem dos conteúdos deverá ser definida a partir do sistema de classificação definido pelo planejador instrucional. Quanto mais complexo (domínio cognitivo), interno (domínio afetivo) ou automatizado (domínio psicomotor) for o objetivo de treinamento desejado, mais etapas intermediárias serão necessárias para sua concreta aquisição, retenção e generalização.
	3.2. Definir sequência e conteúdos	Os autores relatam que há várias formas de se estabelecer sequência dos processos de ensino-aprendizagem. Entre as mais utilizadas formas de estabelecer sequências de conteúdos estão as abordagens formuladas a partir da hierarquia de resultados de aprendizagem, ela consiste em ensinar as habilidades mais simples que servem de pré-requisito para aquisição de habilidades mais complexas.
4. Criar/escolher procedimentos	4.1. Selecionar / criar situações de aprendizagem	A natureza dos objetivos instrucionais servirá como indicativo para a escolha dos meios e procedimentos de ensino. São exemplos de procedimentos, técnicas, ou abordagens instrucionais: discussão em grupo (orientada ou livre), debate, simulação, estudo de caso, painel de discussão, saída de campo.

Quadro 5 - Descrição das etapas do desenho instrucional.

(continuação)

4. Criar/escolher procedimentos	4.2. Escolher meios e recursos	A escolha de meios para um treinamento deve facilitar a aprendizagem do participante. Meios são os veículos que levam os conteúdos instrucionais até o capacitado. Por exemplo: material impresso, slides, CD-ROM, televisão, internet, vídeo, etc. A seleção de meios e recursos deverá ter por finalidade a facilitação da aprendizagem. As características do ambiente real do capacitado deverão ser exploradas pelo planejador instrucional com o intuito de aproximar as situações de aprendizagem à essa realidade.
	4.3. Preparar materiais	O cuidado com a construção de materiais instrucionais deve ser intenso, independentemente da modalidade de ensino, porém é bem mais expressivo em situações de ensino à distância, destacam os autores.
5. Definir critérios de avaliação de aprendizagem	5.1. Transformar objetivos em critérios	A ideia principal nesta etapa é que os critérios de avaliação de treinamento devem ter origem dos objetivos instrucionais, os quais indicam medidas do nível de desempenho desejado. Esses critérios, na visão dos autores, precisam ser específicos, mensuráveis e precisos.
	5.2. Criar medidas de avaliação de aprendizagem	Após a definição da medida de avaliação, deve-se construir os instrumentos, planejar os procedimentos de aplicação (quando, quantas vezes, como, conteúdo da retroalimentação dos resultados para o aluno). Após definidos os instrumentos de medidas é necessário validá-las e analisar a consistência interna. Por fim, é necessário programar como será realizada a devolução dos resultados para os capacitados.

Quadro 5 - Descrição das etapas do desenho instrucional.

(conclusão)

6. Testar o desenho	6.1. Delinear a validação	Essa etapa em diversas vezes não é realizada, contudo na visão dos autores ela é essencial para avaliar, na prática, a qualidade do plano instrucional. Este processo consiste na escolha da amostra de aprendizes que testará a ação de capacitação. Esse tipo de pesquisa possibilita a avaliação dos ganhos de aprendizagem e do impacto que a instrução realmente produziu com essa aprendizagem. Porém, ressaltam os autores, nem sempre essa análise pode ser realizada em ambientes organizacionais.
	6.2. Avaliar o plano	Nesta fase, define-se a amostra do público-alvo que participou da ação de capacitação para a identificação de falhas e lacunas, solicitação de sugestões de aprimoramento e validação do plano que a equipe produziu com o curso. Os alunos deverão ter acompanhado suas reações aos materiais, testes, exercícios, apoio de professores, tutores e/ou monitores e demais procedimentos de ensino mensurados.
	6.3. Ajustar o plano	Os ajustes no plano instrucional, segundo os autores, devem ser realizados pela equipe de planejamento instrucional a partir do relatório descritivo das falhas e lacunas do curso produzido na fase anterior. Nesta fase, é habitual a realização de ajustes nas cargas horárias dos cursos, tanto nos módulos, como no total. Ajustes no conteúdo do curso também são comuns neste período.

Fonte: Adaptado de Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006).

É importante notar aqui que, a adequada realização dessas etapas propostas por Abbad et al. (2006), contribuem para o correto funcionamento do planejamento instrucional e do sistema de TD&E em sua totalidade.

### 2.4.3 Avaliação das ações em TD&E

Anteriormente, no planejamento instrucional, houve a preocupação permanente de se fazer um acompanhamento das ações de TD&E, enquanto realizadas, para caso necessário, efetuar eventuais mudanças, em razão do surgimento de necessidades da própria instituição ou dos indivíduos. Agora, porém, o programa de treinamento está findado e o que se busca é verificar as suas consequências, sejam elas positivas ou negativas, para que as novas ações possam ser aperfeiçoadas.

Mudanças no cenário político e social do Brasil têm provocado, segundo Borges-Andrade (2006), um aumento na demanda por avaliação no setor privado e, principalmente, no setor público. Avaliação da educação formal em seus distintos níveis, satisfação do cliente/usuário e nível de qualidade do clima organizacional, de acordo com o autor, são exemplos dessa demanda. O autor ainda relata que:

[..] houve crescente demanda por avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), nas organizações que tradicionalmente fizeram altos investimentos nessas atividades, bem como naquelas organizações que descobriram os valores estratégicos do conhecimento e do esforço na contínua qualificação de seu pessoal (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 343)

A função de avaliação das ações de TD&E, na visão de Borges-Andrade (2006), seria a de oferecer informações relativas a programas e eventos ofertados interna ou externamente, com o respaldo da referida organização, visando fornecer subsídios capazes de auxiliar na decisão sobre a adoção ou rejeição de determinado programa ou evento isolado de TD&E.

Abbad (1999, p. 8) considera que:

Avaliação de treinamento é um conjunto de atividades, princípios, prescrições teóricas e metodológicas que visa, entre outros objetivos, produzir informações válidas e sistemáticas sobre a eficácia de sistemas instrucionais.

A avaliação das ações de TD&E, na visão de Grillo (2001), verifica como o treinamento impactou no comportamento das pessoas e no

desempenho do trabalho desenvolvido na instituição após a conclusão do treinamento.

Ao examinar a realidade das IES, Grillo (2001), observa que a avaliação das ações de TD&E é uma medida fundamental para qualificar, progressivamente, os programas ofertados por estas instituições, evitando a repetição periódica dos mesmos cursos, sem a real verificação de sua aplicabilidade no processo do desenvolvimento profissional e pessoal.

Contudo, Bergue (2011) observa que a aferição dos resultados das ações de TD&E é ainda precária e, além disso, praticamente não existe uma política subsequente com a finalidade de avaliar os resultados dos cursos de capacitação. Na UFSC, após a conclusão de um curso de capacitação, a avaliação das ações de TD&E ocorre por meio da avaliação de reação, efetuado a partir do levantamento da opinião dos servidores que dele participaram sobre a relevância dos conhecimentos adquiridos, a metodologia adotada para a administração do curso, além de informações relacionadas à didática do professor e de sua equipe de tutores em casos específicos (UFSC, 2018a). Segundo Grillo (2001), esse tipo de avaliação auxilia para dar um panorama do avanço do curso, por isso que a opinião dos participantes é obtida imediatamente após sua conclusão. Baseado na realidade da UFSC, a avaliação assim procedida, na visão do autor, ajuda na gestão dos cursos, o que não deixa de ser relevante, porém ela não pode se resumir em reações tão imediatas, ou seja, uma avaliação das ações de TD&E ampla é aquela que permite verificar não só a validade de determinada ação de capacitação, mas também o impacto que esta ação resultou para a melhoria do desempenho dos servidores no exercício das suas atividades institucionais, ao longo de determinado período (GRILLO, 2001).

Desse modo, segundo Borges-Andrade (2006, p.345), “a avaliação deve transcender sua característica de julgar o alcance de objetivos ou verificar efetividade e ser também um meio de construir conhecimento”.

Verifica-se portanto, que o subsistema de avaliação de TD&E, foco desta pesquisa, remete na maioria das vezes a aplicação de procedimentos de levantamento de informações relacionadas a uma ação educacional, que são utilizadas para emitir juízo de valor, de acordo com certos critérios, e assim auxiliarem na tomada de decisão (BORGES-ANDRADE, 2006; ABBAD et al., 2012).

#### 2.4.4 Modelos de avaliação de TD&E

Continuando com o propósito de elucidar o processo de TD&E, dentro do contexto da avaliação das ações de TD&E, sempre que possível, esta deve ser realizada por meio de aplicação de método científico no levantamento sistemático de informações relevantes, ou seja, aquelas que possuem validade no conteúdo, de modo a conceder credibilidade à avaliação e proporcionar uma segura tomada de decisão pela equipe responsável pelo processo de TD&E (BORGES-ANDRADE, 2006).

Gradativamente com o desenvolvimento dos estudos de avaliação em treinamento, pesquisadores e profissionais do ramo criaram ou reformularam modelos de avaliação que os orientam nesse processo.

Na revisão da literatura foram encontrados diversos modelos, nacionais e internacionais. Desta forma, nesta pesquisa, optou-se por discorrer sobre os modelos de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), referências na literatura internacional; além do modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) e o modelo IMPACT de Abbad (1999), desenvolvidos a partir da realidade brasileira.

A escolha de selecionar estes modelos para estudo se justifica uma vez que foram encontrados diversos trabalhos que utilizaram esses modelos para analisar impacto de programas de capacitação. Além do que, uma adaptação do modelo IMPACT de Abbad (1999), é aplicada ao objetivo geral proposto nesta pesquisa.

Avaliar TD&E, segundo Abbad et al. (2012), envolve geralmente uma etapa de coleta de dados que são utilizados para emitir algum tipo de juízo de valor. O foco dessa avaliação pode ser uma ação isolada de TD&E ou um conjunto delas, ou seja, um programa de TD&E. Essas ações, na visão dos autores, podem produzir resultados imediatos que são avaliados em dois níveis, a partir de modelos propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978):

1. Reação, que aprecia as opiniões ou a satisfação dos participantes em relação os aspectos de utilidade e dificuldade do evento de TD&E.
2. Aprendizagem, ou aquisição, por esses participantes de conhecimentos, habilidades e atitudes – CHA indicadas nos objetivos.

Além dos resultados imediatos, segundo Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), as ações de TD&E podem também ter efeitos em longo prazo em dois ou três níveis:

1. Comportamento no cargo ou utilização no trabalho das competências desenvolvidas pelos participantes das ações de TD&E.
2. Organização ou mudanças que podem ter acontecido nos procedimentos da organização em que trabalham esses participantes.
3. Valor final ou alterações na produção ou nos serviços prestados por essa organização ou demais benefícios sociais ou econômicos.

Neste particular Abbad et al. (2012) destaca que uma consistente avaliação de TD&E precisaria colher dados, tanto dos resultados imediatos, como dos efeitos em longo prazo, pois assim seria possível emitir um juízo de valor mais seguro sobre a ação ou o programa analisado. Entretanto, Borges-Andrade (2006), alerta que se somente esses dados são analisados, o profissional ou a equipe de TD&E pouco conhecerá sobre as razões que levaram ao sucesso ou ao fracasso de determinada ação de TD&E.

Para um maior entendimento, Borges-Andrade (2006), defende que outras características ou fatores também devem ser analisadas. Em diversas vezes, de acordo com o autor, esses fatores podem tornar mais precisa a definição das situações sob as quais o sistema instrucional opera. O modelo IMPACT (ABBAD, 1999), que será analisado logo adiante, é composto por sete fatores de análise a saber: (i) percepção de suporte organizacional, (ii) características de treinamento, (iii) características de clientela, (iv) reação, (v) aprendizagem, (vi) suporte à transferência, (vii) impacto do treinamento no trabalho.

Abbad et al. (2012) classificam os modelos de avaliação de TD&E em:

- a) Genéricos, que descrevem conjuntos de fatores relacionados aos processos de TD&E, como o MAIS (BORGES-ANDRADE, 2006) e os de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), e normalmente influenciam a pesquisa e a atuação profissional no campo, oferecendo quadros de referência para compreensão dos fenômenos relacionados a esses processos.

- b) Específicos, que, com muita regularidade, estão baseados em modelos genéricos e são construídos com a finalidade de testar relações entre um conjunto de fatores específicos e determinados resultados de TD&E, no nível individual temos como exemplo o modelo de Abbad (1999).

Abbad et al. (2012) argumentam que os três primeiros modelos (genéricos) são normalmente utilizados em TD&E como organizadores do campo do conhecimento, já o modelo IMPACT (específico) possibilita inferências construídas a partir das relações entre treinamento e seus resultados. Conforme os testes empíricos dos modelos específicos, atestam ou não, as referidas relações, e a produção do conhecimento se faz presente. Por consequência, os modelos específicos passam por constante aperfeiçoamento.

Como salientado no início dessa seção, passaremos a análise breve dos modelos de Kirkpatrick (1976), Hamblin (1978), o modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) e o modelo IMPACT de Abbad (1999), este último será analisado de forma mais pormenorizada já que o mesmo foi o modelo escolhido para ser utilizado nesta pesquisa.

O modelo clássico de Kirkpatrick (1976), posteriormente aperfeiçoado por Hamblin (1978), tem como objetivo avaliar os resultados de ações em TD&E. O modelo avalia quatro níveis, são eles: reação (satisfação do treinando com a ação instrucional), aprendizagem (atendimento dos objetivos instrucionais), mudança do comportamento no cargo (impacto no trabalho recorrente da aplicação dos CHA aprendidos) e resultados, subdividido em organização (impacto nos processos organizacionais) e valor final (impacto nos indicadores financeiros e/ou sociais).

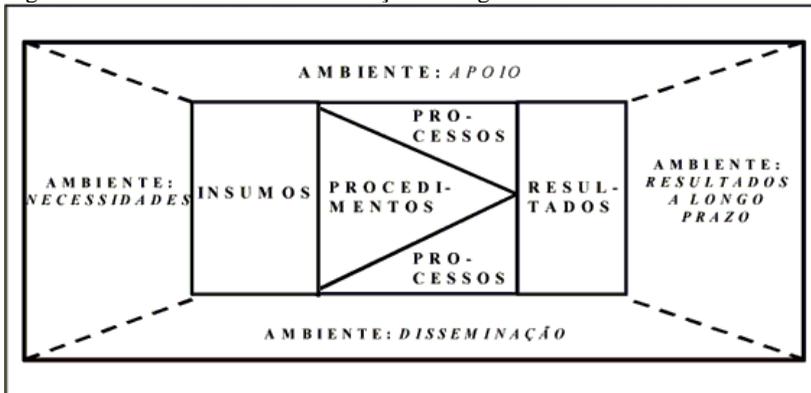
Hamblin (1978) aprimorou o modelo original de Kirkpatrick (1976), a criar mais um nível a partir da divisão do nível ‘resultado’ em dois, tem-se o nível organização, que avalia as mudanças ocorridas no funcionamento da organização em decorrência de ações de TD&E, e valor final, nível que basicamente trata da comparação do custo do investimento em ações em TD&E com os benefícios proporcionados, uma forma de avaliar o retorno de investimento.

Ao examinar os modelos tradicionais de avaliação em TD&E, Abbad (1999) justifica que eles têm relevância, porém as especificidades das organizações têm demandado um acréscimo maior de fatores relacionadas tanto ao contexto organizacional, quanto ao ambiente que estão inseridas, de maneira que uma análise mais abrangente

proporcionaria uma melhor compreensão dos fatores impactantes do treinamento no trabalho.

Consciente das limitações dos modelos tradicionais, Borges-Andrade (1982) elaborou o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), com a finalidade de realizar avaliação de sistemas instrucionais. O MAIS foi originalmente proposto a partir de oito componentes e subcomponentes: avaliação de necessidades, insumos, procedimentos, processos, resultados, suporte, disseminação e efeitos em longo prazo (Figura 4).

Figura 4 - Modelo da avaliação integrado e somativo – MAIS.



Fonte: Borges-Andrade (2006)

Borges-Andrade (2006) define os cinco componentes do modelo MAIS da seguinte forma:

a. Insumos: refere-se aos fatores físicos, características sociais e estados comportamentais dos treinados, anteriores à instrução, tais como aspectos motivacionais e demográficos;

b. Procedimentos: trata-se das operações essenciais para simplificar ou produzir resultados instrucionais, de maneira geral são estratégias instrucionais usadas em TD&E, como por exemplo, similaridade entre as situações de trabalho e aquelas vivenciadas em aula;

c. Processos: se refere aos resultados parciais do treinamento no comportamento do aprendiz, apresentados à medida que os procedimentos são implementados, tais como resultados de testes práticos;

d. Resultados: assim como o fator do componente processo, este fator tem relação com o desempenho do aprendiz. Ele descreve os

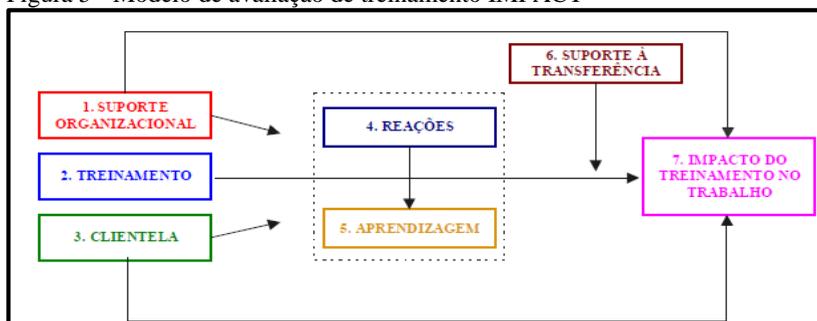
desempenhos adquiridos pelos aprendizes imediatamente após a conclusão dos eventos de TD&E;

e. Ambiente: este componente se refere a todas as condições, atividades, e eventos na sociedade, na comunidade, ou na organização. Compreende o apoio bem como a disseminação que a ação de TD&E teve nessas circunstâncias. O componente ambiente representa o contexto de TD&E, ele determina e modifica a realidade de TD&E e é afetado por esta. Esse componente, como ilustra a Figura 4, é dividido em quatro subcomponentes: necessidades, apoio, disseminação e resultados a Longo Prazo.

Outro modelo de avaliação de treinamento com grande expressão nas pesquisas nacionais é o Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), desenvolvido por Gardênia Abbad em 1999, o qual será o modelo adaptado e utilizado nesta pesquisa para auxiliar na análise dos fatores impactantes resultantes das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville. O IMPACT traz uma nova proposta de avaliação ao investigar a relação existente entre fatores relacionadas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, aos resultados imediatos do treinamento (reação e aprendizagem) e ao fator impacto do treinamento no trabalho (ABBAD et al., 2012). O modelo IMPACT é constituído de sete fatores de análise, sejam elas: (1) Percepção do Suporte Organizacional; (2) Características do treinamento; (3) Características da Clientela; (4) Reações; (5) Aprendizagem; (6) Suporte à transferência; e (7) Impacto do treinamento no trabalho.

Os fatores 4, 5 e 6 sugerem os níveis propostos por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), já os fatores 1, 2, 3, 5, 6 e 7 estão associados a componentes e subcomponentes do MAIS. Neste modelo de avaliação, como pode se observar na figura 5 a seguir, os seis primeiros fatores de análise (independentes) influenciam diretamente o sétimo (dependente), o impacto do treinamento no trabalho.

Figura 5 - Modelo de avaliação de treinamento IMPACT



Fonte: Abbad (1999)

Abbad (1999) identificou que os principais fatores preditores de impacto do treinamento no trabalho pertenciam aos componentes suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela. Nesse sentido, para um maior entendimento dos constructos relacionados ao contexto organizacional serão apresentadas as definições utilizadas pela autora em investigações de suporte e características da clientela no âmbito da avaliação de programas de TD&E.

O suporte organizacional, de acordo com Abbad, Pilati e Borges-Andrade (1999) se apresenta como um constructo multidimensional, constituído pelas opiniões que os participantes têm sobre as práticas de gestão de desempenho, a valorização do servidor e o apoio despendido pela organização ao treinamento. Quanto à gestão de desempenho, são analisados itens como práticas organizacionais referentes a metas de trabalho, acesso à informações, sistema de recompensas ao desempenho almejado e investimento em capacitação. Quanto à valorização do servidor, são considerados fatores que sejam compreendidos pelos participantes da capacitação como encorajadores às suas ideias, opiniões e esforços. Com relação ao apoio despendido pela organização à capacitação, trata-se da percepção do participante sobre a ação de aprendizagem quanto ao esforço que a organização despendeu para tornar possível a oferta dos cursos de capacitação.

Borges-Andrade et al. (2006) destacam que percepções negativas relacionadas ao suporte organizacional podem desencadear problemas de desempenho, no entanto sem relação com deficiências de CHA no trabalho, mas sim com a falta de condições mínimas ao desempenho competente e/ou motivado, resultante de restrições no ambiente de trabalho.

O suporte à transferência de aprendizado por sua vez exprime, na visão de Borges-Andrade et al. (2006), a opinião do participante de ações de TD&E a respeito do suporte que recebe da organização, identificada por pares e chefias, para frequentar atividades de treinamento e fazer uso, no trabalho, das novas habilidades adquiridas. O suporte à transferência é avaliado por meio de dimensões consideradas necessárias à transferência positiva de aprendizagem, investigando o quanto estão presentes no ambiente de trabalho antes da capacitação e após a capacitação (BORGES-ANDRADE et al., 2006).

Em características da clientela, observa-se que além de aspectos psicológicos e sociais, são analisados fatores físicos do público que participará da ação de TD&E, ou seja, o “conjunto de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais relativas aos participantes dos treinamentos estudados” (ABBAD, 1999, p. 100).

Borges-Andrade et al. (2006) sugerem que estudos sobre o perfil da clientela são aspectos indispensáveis na avaliação das ações de TD&E, uma vez que proporcionam a adequação dos desenhos das ações de capacitação. De acordo com os autores, o conhecimento de determinadas características da clientela pode ter expressiva importância na construção de estratégias que busquem auxiliar os participantes na melhoria de desempenho em termos de aprendizagem e, particularmente, na motivação para transferir as novas habilidades e conhecimentos para o trabalho.

Encerrada a discussão da literatura a respeito do tema do estudo, apresentam-se, na sequência, os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos pela presente pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após apresentar as bases teóricas relativas à fundamentação do estudo, passa-se a relatar, nesta seção, os métodos adotados que foram utilizados para desenvolver e viabilizar a presente pesquisa, utilizados com o intuito de atingir os objetivos, geral e específicos do trabalho (RICHARDSON, 1999).

Conforme Lakatos e Marconi (2009) todas as ciências possuem uma característica em comum, que é a utilização de métodos científicos, porém, nem todos os campos de saber que se utilizam destes métodos são ciências. Em síntese, o que podemos inferir do entendimento destes autores acerca do método científico é que não existe ciência sem a utilização de métodos científicos. Neste particular Lakatos e Marconi conceituam o método científico como:

[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS; MARCONI, 2009, p.83)

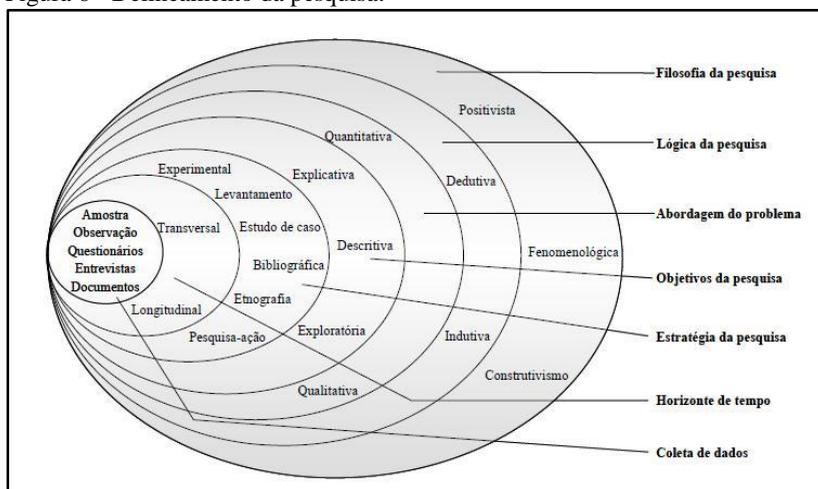
Porém, escolher o método de pesquisa não é tarefa simples, uma vez que a maioria dos cientistas, de acordo com Assis (1993), buscam melhorar os padrões de medida já conhecidos, aprimorar o cálculo das constantes da teoria, tentar ampliar o campo de sua aplicação etc. Ademais, Khun (1970) entende que cada paradigma traz sob seus auspícios seus próprios métodos de avaliação, o que torna a decisão de qual metodologia escolher tarefa complexa e desafiadora. O pesquisador é levado na visão do filósofo a repensar seus valores e suas perspectivas do mundo externo, impactando o paradigma de pesquisa em que se enquadra.

Assim, esta seção retrata os procedimentos utilizados em cada uma das etapas metodológicas, iniciando-se pelo seu delineamento (RUIZ, 2002), bem como os procedimentos adotados para tratamento e análise dos dados coletados.

### 3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O delineamento metodológico utilizado nesta pesquisa embasa-se nas fases do processo de pesquisa de Saunders, Lewis e Thornhill (2003), conforme figura 6 a seguir:

Figura 6 - Delineamento da pesquisa.



Fonte: Saunders, Lewis e Thornhill (2003)

Seguindo a lógica das camadas da “Cebola” de Saunders anteriormente demonstrada pela Figura 6, apresenta-se a seguir: a (i) a filosofia da pesquisa; (ii) a lógica da pesquisa; (iii) a abordagem do problema; (iv) os objetivos da pesquisa; (v) a estratégia da pesquisa e, finalmente (vi) o horizonte de tempo.

#### 3.1.1 Filosofia da pesquisa

A dificuldade inicial em definirmos a filosofia de uma pesquisa científica reside, na visão de Creswell, na consciência ou não, de estarmos aplicando em nossa abordagem científica nossas crenças e pressupostos filosóficos. Segundo o autor, precisamos decidir se as incorporaremos ativamente e de forma aparente aos nossos estudos (CRESWELL, 2014)

A filosofia adotada para esta pesquisa é conhecida como construtivista, justifica-se tal escolha respondendo as três questões

consideradas por Creswell (2014) pressupostos filosóficos com implicações para a prática:

i) questão Ontológica - qual é a natureza da realidade investigada?

Considera-se que não existe uma verdade a ser revelada, no entanto temos um conhecimento a ser desenvolvido pela participação dos diversos atores vinculados ao processo, a realidade é múltipla quando vista por meio de diversas perspectivas, considerando seus aspectos mentais, sociais, empíricos, locais e peculiares de cada natureza (CRESWELL, 2014). Resultando-se desta forma, a perspectiva adequada que será capaz de estruturar e desenvolver o conhecimento sobre o papel que a capacitação de pessoas em IES exerce no desenvolvimento profissional e organizacional, sob a ideia de múltiplas realidades.

ii) questão Epistemológica - qual é a natureza da relação entre o pesquisador e aquilo que visa ser conhecido?

A relação do pesquisador com a capacitação de pessoas em uma IES, objeto deste estudo, se deu na medida que desde 2015 o mesmo passa a exercer suas funções de TAE da UFSC na CCP. Assim sendo, indícios foram acumulados durante este período com base nas relações estabelecidas com os gestores da UFSC e TAEs partícipes de cursos de capacitação, que possibilitaram a redução da distância entre o pesquisador e quem está sendo pesquisado, estes contextos são, segundo Creswell, importantes para a compreensão das evidências subjetivas dos participantes do estudo. (CRESWELL, 2014)

iii) questão Metodológica – qual é o processo de pesquisa? qual é a linguagem da pesquisa?

Durante a análise dos dados, segundo Creswell (2014), o pesquisador adota um caminho de refinamento dos dados com o intuito de desenvolver um conhecimento que seja cada vez mais detalhado do objeto da pesquisa. Assim, buscou-se o refinamento dos dados ao aplicar entrevistas semiestruturadas com os servidores responsáveis pelas práticas de gestão adotadas no desenvolvimento do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC, possibilitando análises consistentes por meio de técnicas de interpretação contrastadas com contraposições e contradições de ideias, além de amplo estudo documental e aplicação de questionários que possibilitaram o pesquisador

conhecer a realidade atual do processo de capacitação dos servidores da UFSC lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville.

Respondidas essas três questões, acredita-se justificada a escolha pelo paradigma construtivista, pois na visão de Creswell, este paradigma se baseia em uma construção consensual da realidade a partir de significados subjetivos da experiência dos indivíduos. Esses significados, de acordo com o autor, são variados e múltiplos, levando o pesquisador a necessidade de investigar o universo de complexidades de percepções ao invés de reduzir os significados a algumas categorias (CRESWELL, 2014).

### **3.1.2 Lógica da Pesquisa**

Quanto à lógica da pesquisa é dedutiva, pois a pesquisa parte da compreensão da gestão de pessoas em uma IES para compreender o impacto que os cursos de capacitação geram ao fenômeno. Lakatos e Marconi (2009) descrevem que o argumento dedutivo tem o intuito de explicar o conteúdo das premissas. Para os autores, a lógica dedutiva consiste em tirar uma verdade particular de uma verdade geral na qual ela está implícita, uma vez que toda a informação ou conteúdo fatural da conclusão já estava, pelo menos de forma implícita, nas premissas (LAKATOS; MARCONI, 2009).

### **3.1.3 Abordagem do problema**

Quanto à abordagem de pesquisa, adotou-se uma abordagem quantitativa-qualitativa. Na primeira abordagem, conforme Souza e Kerbauy (2017), temos um estudo que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda lida com interpretações das realidades sociais. Apesar das diferenças de abordagem, os autores ressaltam que diversos pesquisadores têm assumido uma posição contrária a tese da dicotomia e incompatibilidade entre abordagens quantitativas e qualitativas. A opção em utilizar ambas abordagens se dá pela necessidade de descrever a complexidade de determinado problema, utilizando-as como complementares (SOUZA; KERBAUY, 2017). Por sua vez, Creswell reafirma que a utilização de ambas abordagens se faz devido a possibilidade de se identificar fatores que isolados seriam mais difíceis de ser medidos, além de escutar depoimentos ocultos de um grupo ou população (CRESWELL, 2014).

Nesta perspectiva, para compreender como os cursos de capacitação dos servidores TAEs promovem o desenvolvimento de pessoas da UFSC fez-se necessário a priori, por intermédio da abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas, descrever a complexidade do problema de pesquisa aqui levantado, bem como mapear as práticas de gestão, crenças e valores dos setores que promovam estas contribuições, proporcionando assim, o entendimento das particularidades que os conduzem.

Por fim a abordagem quantitativa buscou mensurar características, ações e opiniões do grupo de interesse desta pesquisa, por meio de um questionário.

### **3.1.4 Objetivos da pesquisa**

Em relação à natureza dos objetivos trata-se de uma pesquisa descritiva. Justifica-se nesta escolha o entendimento de que os estudos descritivos visam descrever as características de determinado fenômeno, como por exemplo, o estudo de um caso onde são efetuadas análises tanto práticas como teóricas, ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis (LAKATOS; MARCONI, 2009).

### **3.1.5 Estratégia da pesquisa e horizonte de tempo**

A presente pesquisa compreende a estratégia bibliométrica e de estudo de caso único. A bibliometria utilizada no estudo prévio apresentado na seção 1 (Introdução), é segundo Macias-Chapula (1998, p. 134) “o estudo dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e uso da informação registrada” e tem como princípio, segundo Santos (2003, p.29), “analisar a atividade científica ou técnica através de estudos quantitativos das produções”.

A estratégia de utilizar o estudo de caso único se caracteriza por estudar os fenômenos como um processo dinâmico, dentro de seu contexto real, em um local e momento específicos, com o objetivo de explicá-los de forma global e considerando toda a sua complexidade (EISENHARDT, 1989). O estudo de caso, portanto, foi desenvolvido com vistas ao aprofundamento da questão de pesquisa, para a qual buscou-se compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá,

Blumenau, Curitibanos e Joinville. Registra-se que em se tratando do horizonte da pesquisa, esta classifica-se como transversal, visto que o momento específico do presente estudo esteve restrito ao ano de 2017.

Com o intuito de compreender mais profundamente o processo de capacitação dos TAEs da UFSC, foram intencionalmente selecionados para a realização das entrevistas desta pesquisa os gestores da CCP e do DDP, setores responsáveis pela concepção, tecnologia, produção, divulgação e avaliação decorrentes de todo o processo de capacitação presencial, semipresencial e a distância da Universidade. Optou-se também em entrevistar quatro gestores da direção administrativa dos respectivos *campi* elencados no objeto da pesquisa por entender que estes gestores participam diretamente na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs lotados nas unidades descentralizadas da UFSC.

Para aplicação dos questionários foram selecionados todos os TAEs lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, que participaram de algum curso de capacitação ofertado pela CCP/UFSC no ano de 2017.

A seleção da organização para o estudo de caso foi de forma intencional, não aleatória e de acordo com a observação dos seguintes critérios: (i) ser uma IES com práticas estratégicas ligadas às políticas de gestão de pessoas; (ii) haver interesse da organização para realização do estudo (intencionalidade).

### 3.2 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

A aplicação das entrevistas em relação ao Programa de Capacitação dos TAEs da UFSC foi realizada com os servidores com cargos de gestão, conforme ilustra o quadro 6. Registra-se que todas as entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2018.

Quadro 06 – Entrevista Gestores.

<b>Cargos</b>	<b>Entrevistados</b>
<b>Gestor DDP</b>	01
<b>Gestor CCP</b>	01
<b>Gestor Direção Administrativa <i>Campus</i></b>	04

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Com relação à aplicação dos questionários, referindo-se aos servidores TAEs lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, que participaram de algum curso de

capacitação ofertado pela CCP/UFSC no ano de 2017 levantou-se primeiramente a população destes servidores, conforme demonstra o quadro 7, a seguir.

Quadro 07 - População de servidores TAEs lotados fora da sede Florianópolis que frequentaram Curso de Capacitação em 2017.

<i>Campus</i>	<b>Total de Servidores</b>	<b>Total de Servidores Capacitados em 2017</b>
<b>Araranguá</b>	105	27
<b>Blumenau</b>	118	37
<b>Curitibanos</b>	107	35
<b>Joinville</b>	133	30
<b>Total</b>	463	129

Fonte: Comissão PAC/CCP – dados extraídos do ADRH em 31 de dezembro de 2017 (UFSC, 2017).

Identificada a população de servidores, o número de participantes da pesquisa foi definido em função do número de servidores concluintes de curso de capacitação em 2017 ofertados pela CCP/UFSC, composto pelos 129 TAEs, contudo foi realizada uma consulta no Sistema de Administração de Recursos Humanos da UFSC em 31 de outubro de 2017, verificou-se que 11 servidores relacionados no quadro 7 solicitaram redistribuição para outra IES ou para o *campus* sede Florianópolis ou foram exonerados. Sendo assim, o público alvo da pesquisa, é composto pelos 118 TAEs exclusivamente lotados nas unidades descentralizadas.

A opção pelo ano de 2017 deve-se ao fato de que os servidores que participaram destes cursos de capacitação tiveram no mínimo 10 meses para internalizarem os conhecimentos adquiridos e, além disso, a proximidade do período analisado permite que as impressões adquiridas nos cursos estejam ainda aparentes.

A pesquisa quantitativa foi realizada no mês novembro de 2018 por meio de censo, ou seja, a totalidade do público alvo foi consultado. Optou-se por fazer uma pesquisa censitária, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2009), esta pesquisa abrange a totalidade dos componentes da população, possibilitando inferências mais legítimas.

### 3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir da definição da estratégia da pesquisa, com vistas a compreender o processo de capacitação e situá-lo no contexto histórico que envolve o tema, a pesquisa utilizou a combinação de três técnicas para

a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006), de modo que foi possível propiciar o processo de triangulação de dados para buscar maior confiabilidade na análise dos mesmos (VERGARA, 2010).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de acordo com um roteiro de questões predefinidas. O roteiro das entrevistas foi construído a partir dos objetivos específicos “b” e “c”, além das categorias de análise: caracterização das práticas de capacitação e avaliação das práticas de capacitação. Efetuou-se duas entrevistas semiestruturadas com uso de Apêndice B (Roteiro da entrevista 1 – A ser aplicada ao Gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da PRODEGESP) e Apêndice C (Roteiro da entrevista 2 – A ser aplicada ao Gestor da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da PRODEGESP), ambas as entrevistas visaram caracterizar as práticas da política de capacitação e do Programa de Capacitação dos TAEs da UFSC. Também foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com uso do Apêndice D (Roteiro da entrevista 3 - A ser aplicada aos Gestores dos respectivos *campi*: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville) com os respectivos gestores da direção dos *campi*: Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, visando conhecer as práticas de gestão adotadas quanto à condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas.

Os entrevistados foram selecionados de forma não probabilística, utilizando-se critérios de tipicidade e acessibilidade. No apêndice E, tem-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi remetido a esses entrevistados.

Os servidores lotados fora da sede Florianópolis que participaram de algum curso de capacitação ofertado pela CCP/UFSC no ano de 2017 integram a população alvo desta pesquisa, para eles foi aplicado um questionário estruturado (apêndice A). A construção do questionário foi realizada a partir do modelo IMPACT, de Gardênia Abbad (1999). No apêndice F, encontra-se registrado o texto da mensagem do *e-mail* enviado aos referidos servidores contendo o convite para participar da pesquisa.

O questionário foi encaminhado no dia 09/11/2018 aos 118 servidores, ficando disponível para ser respondido até o dia 30/11/2018. Houveram dois reenvios do questionário aos servidores com o intuito de reiterar a relevância de suas participações na pesquisa. Foi utilizado para aplicação desse instrumento de pesquisa, a ferramenta conhecida como formulário Google, um serviço gratuito disponibilizado na WEB (on-

line), cujo endereço para acesso é <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

Dos 118 servidores para os quais foi enviado o questionário, 39 responderam a pesquisa, sendo que um servidor enviou o questionário sem registrar suas respostas. Os valores ausentes, de acordo com HAIR et al. (2005), caracterizam-se pela falta de registro de resposta. Assim, respeitando a totalidade dos respondentes do instrumento de coleta de dados, tivemos 38 respostas válidas, ocasionando uma taxa de retorno de 32,20%.

Nas ciências sociais, segundo Lakatos e Marconi (2009), as pesquisas quantitativas procuram investigar de forma sistemática e empírica os fenômenos sociais por meio de modelos matemáticos, teorias e/ou hipóteses associadas ao fenômeno em estudo. Segundo os autores o processo de mensuração se torna fundamental na pesquisa quantitativa, pois é ele que irá propiciar o encadeamento lógico necessário entre a observação empírica e a expressão matemática das relações quantitativas (LAKATOS; MARCONI, 2009). Assim, foi realizada uma ampla verificação dos modelos utilizados para mensurar e avaliar ações de capacitação realizadas em organizações de trabalho, objetivo desta pesquisa.

A partir da literatura pesquisada em avaliação de treinamento, destacou-se o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto no Trabalho – IMPACT, o qual foi desenvolvido e validado originalmente por Gardênia Abbad (1999), visto que ele se utiliza de itens gerais extensíveis a quaisquer modelos de capacitação organizacional que visam efeitos no desenvolvimento profissional do egresso (ABBAD et al., 2012), possibilitando inferências construídas a partir das relações entre ações de TD&E e seus resultados.

Registra-se que, na presente pesquisa, o Impacto dos Cursos de Capacitação (Impacto do Treinamento no Trabalho) refere-se à auto avaliação dos efeitos genéricos das ações de TD&E sobre o desempenho e as atitudes do capacitado. Trata-se da utilização de um modelo específico (IMPACT) utilizado para gerar informações sobre efeitos gerais das ações de TD&E no comportamento do participante, não relacionados especificamente aos objetivos instrucionais das ações de aprendizagem. Este modelo de avaliação merece destaque por ter sido utilizado em trabalhos realizados por mestrands e doutorands no Brasil em pesquisas que se propõem a medir a percepção dos participantes de ações de aperfeiçoamento acerca dos efeitos produzidos pela capacitação (CORREA, 2007; SILVA, 2011; SANTOS JUNIOR, 2012; VITORIA,

2014; ARAUJO, 2015; TORRES, 2015; DIAS, 2016; LIMA, 2016; NASCIMENTO, 2018).

O modelo IMPACT consiste na aplicação de questionário que visa avaliar as relações entre ações de TD&E e seus efeitos, por meio de fatores de análise, como por exemplo: características da clientela, suporte organizacional, impacto do treinamento no trabalho e suporte à transferência da aprendizagem (ABBAD, 1999). Tais fatores utilizados pelo modelo estão relacionados a constructos tanto dos indivíduos, como do ambiente organizacional, presentes em pesquisas científicas, conforme demonstrado na revisão teórica.

O modelo foi validado estatisticamente por meio da análise de seus principais componentes, análises fatoriais e de confiabilidade. O questionário do modelo IMPACT é composto por afirmações associadas a uma escala de concordância do tipo Likert, ou seja, ordinal e intervalar com cinco pontos.

Ressalta-se que para compreender o impacto do Programa de Capacitação da UFSC nas atividades institucionais dos servidores TAEs lotados nas unidades descentralizadas foi utilizado uma versão adaptada do modelo IMPACT, tendo em vista o tempo disponível e da complexidade de aplicação do modelo em sua forma integral. Assim para análise dos dados foram examinados quatro componentes do modelo IMPACT: 1) Suporte Organizacional, 2) Suporte à Transferência, 3) Característica da Clientela e 4) Impacto do Treinamento no Trabalho. Não serão analisados três componentes do modelo: Características do Treinamento, Reações e Aprendizagem.

O quadro 8 apresenta a seguir os componentes da versão adaptada pelo autor, a partir do modelo IMPACT, contendo suas dimensões e itens correspondentes.

Quadro 08 - Questionário Modelo IMPACT.

(continua)

<b>Componente 1. Suporte Organizacional</b>	
<b>Itens</b>	<b>Campos</b>
Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho	13 a 27
Valorização do Funcionário	28 a 33

## Quadro 08 - Questionário Modelo IMPACT.

(conclusão)

<b>Componente 2. Suporte à Transferência</b>	
Fatores Situacionais de Apoio	34 a 42
Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades	43 a 49
<b>Componente 3. Características da Clientela</b>	
Dados Pessoais	50,55,56
Dados Funcionais	51 a 54
<b>Componente 4. Impacto do Treinamento no Trabalho</b>	
Impacto do Treinamento no Trabalho	1 a 12

Fonte: Abbad (1999).

Na análise documental foram verificados várias fontes, tais como: instrumentos legais, Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei n.º 8.112 (BRASIL, 1990); Lei n.º 11.091 (BRASIL, 2005b); Decreto n.º 2.794 (BRASIL, 1998b); Decreto n.º 5.707 (BRASIL, 2006a); Decreto n.º 5.824 (BRASIL, 2006c); Decreto n.º 5.825 (BRASIL, 2006d); Decreto n.º 6.096 (BRASIL, 2007); documentos internos da UFSC, como por exemplo, Plano Anual de Capacitação (UFSC, 2018a), portarias, relatórios, certidões e formulários, informações colhidas no site da Instituição, além de bibliografias (livros e artigos científicos) que foram utilizados para a sustentação e fundamentação teórica da presente pesquisa.

Os objetivos específicos foram relacionados a partir da definição de categorias de análise (KERLINGER, 1979), tais categorias serviram para orientar a pesquisa tanto na fase de coleta quanto de análise dos dados. A seguir, apresenta-se no Quadro 9, a operacionalização dos objetivos específicos relacionando-os com os instrumentos de coleta de dados, as categorias de análise e os fatores de análise.

Quadro 09 - Operacionalização dos objetivos específicos.

(continua)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FATORES DE ANÁLISE
<p><b>a) Identificar o perfil dos servidores TAEs da UFSC lotados nos <i>campi</i> Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville.</b></p> <p><b>Instrumento de coleta de dados:</b></p> <p>- Questionário (perguntas de 50 a 56)</p>	<p>Perfil sociodemográfico</p>	<p>(Características da Clientela)</p> <p>– Idade; – Sexo; – Escolaridade; – Tempo de Serviço; – Cargo.</p>
<p><b>b) Caracterizar as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto à execução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs.</b></p> <p><b>Instrumento de coleta de dados:</b></p> <p>– Pesquisa documental</p> <p>– Entrevistas semiestruturadas</p>	<p>Caracterização das práticas de capacitação</p>	<p>-Ações de iniciativa organizacional</p> <p>- Programa de Capacitação</p>
<p><b>c) Examinar a atuação dos gestores das Diretorias Administrativas dos <i>campi</i> Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas;</b></p> <p><b>Instrumento de coleta de dados:</b></p> <p>– Entrevistas semiestruturadas</p>	<p>Avaliação das práticas de capacitação</p>	<p>-Ações de iniciativa organizacional</p>

## Quadro 09 - Operacionalização dos objetivos específicos.

(conclusão)

<p><b>d) Analisar a percepção dos servidores TAEs lotados nos <i>campi</i> Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, egressos das ações de capacitação promovidas pela universidade no ano de 2017 quanto: impacto dos cursos de capacitação em relação às atividades institucionais; suporte organizacional e suporte à transferência da aprendizagem para o trabalho;</b></p> <p><b>Instrumento de coleta de dados:</b></p> <p>– Questionário (perguntas de 01 a 49)</p>	<p><b>Avaliação das práticas de capacitação</b></p>	<p><b>- Percepção do suporte Organizacional</b></p> <p><b>- Percepção do suporte à transferência de conhecimento</b></p> <p><b>- Impacto dos cursos de capacitação no trabalho</b></p>
<p><b>e) Propor diretrizes que apontem caminhos alternativos, visando apoiar e fortalecer o Programa de Capacitação nas unidades descentralizadas da UFSC.</b></p>	<p>Não se aplica</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

## 3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

São delineados nesta seção os procedimentos adotados para a execução da análise dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados por esta pesquisa, isto é, as entrevistas realizadas com gestores da PRODEGESP e com os gestores dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, o questionário submetido aos servidores pesquisados e os documentos institucionais citados anteriormente.

Registra-se que tanto para a análise das entrevistas como dos questionários e, também, na análise documental foi utilizada a técnica de *pattern matching* (TROCHIM, 1989), que consiste basicamente em comparar os dados coletados da pesquisa com o marco teórico levantado.

### 3.4.1 Análise das entrevistas

As entrevistas semiestruturadas com gestores da PRODEGESP, integrantes do DDP e da CCP, tiveram por finalidade conhecer as estratégias e as práticas de capacitação adotadas pela UFSC e, foram elaboradas a partir de roteiros fundamentados na revisão da literatura. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para avaliação das informações fornecidas pelos entrevistados. Essas entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2018, tendo sido transcritas e analisadas em dezembro de 2018. Para cada entrevistado foi definido um roteiro diferente, posto que, no caso do gestor do DDP, desejou-se verificar as ações da Política de Capacitação da UFSC de maneira geral, enquanto que, no caso do gestor da CCP, o foco de interesse voltou-se especificamente para conhecer aspectos relacionados ao Programa de Capacitação da UFSC que é gerenciado por aquela Coordenadoria.

Visando preservar a identidade dos respondentes das entrevistas, atribuiu-se a eles letras do alfabeto português. Portanto, os entrevistados serão tratados especificadamente ao longo do texto desta dissertação por entrevistado “A” (gestor do DDP) e entrevistado “B” (gestor da CCP).

As entrevistas semiestruturadas com os gestores dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, tiveram por finalidade examinar a atuação destes servidores quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas, ambas foram elaboradas a partir de roteiros fundamentados na revisão da literatura. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para avaliação das informações fornecidas pelos entrevistados. Essas entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2018, tendo sido transcritas e analisadas em dezembro de 2018. Para cada entrevistado foi definido o mesmo roteiro, posto que, as práticas administrativas relacionadas especificadamente com a condução do Programa de Capacitação da UFSC são padronizadas para todos os setores da universidade por meio de instrumentos de gestão, a exemplo do PAC (UFSC, 2018a).

Visando preservar a identidade dos respondentes das entrevistas, atribuiu-se a eles letras do alfabeto português. Portanto, os entrevistados serão tratados especificadamente ao longo do texto desta dissertação por entrevistado “C” (Gestor do *campus* Araranguá), entrevistado “D” (Gestor do *campus* Blumenau), entrevistado “E” (Gestor do *campus* Curitiba) e entrevistado “F” (Gestor do *campus* Joinville).

Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para as respostas resultantes das entrevistas, cuja acepção pode ser entendida como: “[...] técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (GIL, 2007, p. 165 apud BERELSON, 1952).

### 3.4.2 Análise dos questionários

Na análise das informações obtidas por meio do questionário estruturado a partir do modelo IMPACT, referenciado anteriormente, questionário este que só haviam perguntas fechadas, foram utilizados conceitos da estatística descritiva para dar sustentação à análise dos dados coletados, como por exemplo: distribuição de frequência, média e desvio-padrão. Barbetta (2012) define os procedimentos da estatística descritiva como técnica que possibilita a organização, o resumo e a apresentação de dados, de modo que seja possível interpretá-los sob a perspectiva dos objetivos específicos. A apresentação dos resultados se desenvolveu por meio de gráficos e quadros construídos no software *Windows Excel*, versão 2013.

## 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Com relação ao escopo temporal, vale reafirmar que a coleta de dados ficou restrita ao período de novembro de 2018, sendo que a população da pesquisa compôs-se de servidores técnico-administrativos em educação (TAEs), lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, que participaram de algum curso de capacitação ofertado pela CCP/UFSC no ano de 2017. Assim, houve dificuldade na obtenção das respostas. Outro fato que pode ter influenciado na pré-disposição dos servidores em responder ao questionário recai sobre a quantidade de afirmativas sujeitas à apreciação pelo participante (55 ao todo).

No que tange as entrevistas, registra-se que dois dos servidores entrevistados encontravam-se lotados em duas unidades do *campus* sede da UFSC, quais sejam, DDP/PRODEGESP e CCP/PRODEGESP. Os outros quatro gestores por estarem lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, houve a necessidade de deslocamento por parte do pesquisador. Todas as entrevistas, inclusive as realizadas no *campus* sede em Florianópolis ocorreram no mês de outubro de 2018.

Os servidores TAEs lotados no HU não foram considerados na análise da pesquisa, pois naquela unidade os servidores estão lotados em Florianópolis e, portanto, não fazem parte do público-alvo deste trabalho. A aplicação do questionário aos servidores do HU traria ganhos quanto à identificação das características dos capacitados e das ações de capacitação, tendo em vista que o HU tem seu modelo de próprio de gestão de capacitação, o que contribuiria para comparar as afirmativas dependendo da gestão adotada e o ambiente de trabalho dos participantes da pesquisa.

Por fim, reitera-se que, visando justificar a relevância do estudo, foi realizada uma revisão sistemática que buscou identificar o estado da arte em relação à avaliação de capacitação recebida por servidores de IFEs a partir de artigos científicos que abordassem o emprego de métodos e técnicas capazes de avaliar o impacto dos cursos de capacitação nas respectivas atividades institucionais, foi possível constatar, que a literatura brasileira referente as fontes teóricas relacionadas ao tema capacitação organizacional, ainda é bastante embrionária, ou seja, não existe um grande número de artigos nesta área em âmbito nacional, fato esse que igualmente contribuiu, em parte, para a limitação desta pesquisa.

## **4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir da análise documental, das entrevistas com gestores da PRODEGESP e gestores das direções administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, ademais, são analisadas as respostas provenientes da aplicação do questionário aos servidores lotados nas unidades descentralizadas que participaram de algum curso de capacitação ofertado pela CCP/UFSC no ano de 2017.

Com o intuito de compreender o fenômeno aqui estudado por esta pesquisa e, portanto, procurando por possíveis respostas aos objetivos propostos, os dados colhidos por meio dos mencionados instrumentos foram triangulados para buscar maior confiabilidade na análise dos mesmos e criticados com base no referencial teórico explorado no segundo capítulo desta dissertação, o da Fundamentação Teórica. Ao final, são apresentadas as proposições de diretrizes que poderão contribuir para o fortalecimento do processo de capacitação da UFSC.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA**

Esta subseção objetiva apresentar a instituição analisada para o presente trabalho, com destaque para o Programa de Capacitação dos servidores TAEs, objeto do tema deste estudo.

Inicia-se pela caracterização da instituição investigada, a Universidade Federal de Santa Catarina, seguida pela caracterização da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, setor responsável pela promoção do Programa de Capacitação da UFSC.

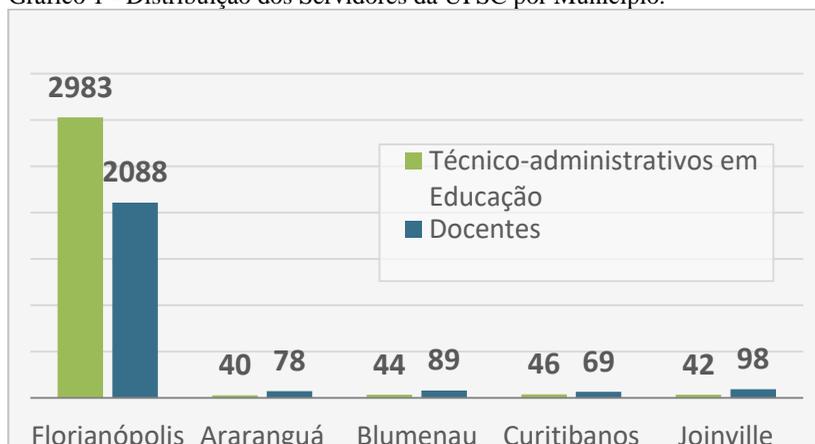
#### **4.1.1 Caracterização da UFSC**

A Universidade Federal de Santa Catarina, com sede em Florianópolis, foi criada em 18 de dezembro de 1960, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. É uma universidade pública e gratuita que visa ser uma instituição de excelência e inclusiva, baseando-se nos seguintes valores: inovadora, atuante, inclusiva, internacionalizada, livre e responsável, autônoma, democrática e plural, bem administrada e planejada, transparente e ética (UFSC, 2018b). A missão da UFSC foi estabelecida na Assembleia Estatuinte aprovada em 04/06/1993, tendo como propósito:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (UFSC, 2018c).

A UFSC a partir de 2009 iniciou sua expansão para o interior do estado de Santa Catarina, com a criação de três novos *campi*: Joinville, Araranguá e Curitibanos. Em 2014, começaram as atividades do *campus* Blumenau. De acordo com o PAC 2018 (UFSC, 2018a) no começo de 2018, a UFSC contava com 5.577 servidores, sendo 2.422 docentes e 3.155 técnico-administrativos em educação, dos quais 90% desses servidores estão lotados em Florianópolis e os demais estão distribuídos nos outros quatro *campi*, conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição dos Servidores da UFSC por Município.



Fonte: PAC 2018 (UFSC, 2018a).

O *campus* Araranguá foi inaugurado em 2009, foi o primeiro *campus* a ser criado fora de Florianópolis. Oferece cinco cursos de graduação: Tecnologias da Informação e Comunicação; Engenharia de Energia; Engenharia de Computação; Fisioterapia e Medicina (UFSC, 2018d). Em 2014 foi criado o Mestrado em Tecnologia da Informação e da Comunicação, o primeiro do tipo a ser oferecido na região sul de Santa Catarina. O *campus* também oferece Mestrado Nacional Profissional no

Ensino de Física; Mestrado em Energia e Sustentabilidade e o Mestrado em Ciências da Reabilitação (UFSC, 2018d).

Também inaugurado em 2009, o *campus* Joinville desenvolve atividades dirigidas à formação de profissionais de alta competência técnica e gerencial, com destaques no desenvolvimento de sistemas no campo automotivo, metroviário, ferroviário, marítimo, fluvial, aéreo e espacial (UFSC, 2018d). Oferece oito cursos de graduação: Engenharia Aeroespacial, Engenharia Naval, Engenharia de Transportes e Logística, Engenharia Ferroviária e Metroviária, Engenharia Mecatrônica, Engenharia de Infraestrutura, Engenharia Automotiva e o bacharelado em Ciência e Tecnologia. O *campus* também oferece diversos cursos de especialização e dois mestrados: o mestrado em Engenharia e Ciências Mecânicas e o mestrado em Engenharia de Sistemas Eletrônicos (UFSC, 2018d).

Outro *campus* criado em 2009 foi Curitibaanos, que atendeu a uma antiga expectativa da sociedade do Planalto Serrano de Santa Catarina. Ocupa uma expressiva área de 24 hectares com a finalidade de fortalecer as atividades de ensino, extensão e pesquisa, e, além da sede do *campus*, Curitibaanos conta com duas fazendas experimentais – uma com 24 ha (Agropecuária) e outra com 31 ha (Florestal) (UFSC, 2018d). Oferece quatro cursos de graduação: Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Rurais e Medicina Veterinária e uma Pós-graduação em Ecossistemas Agrícolas e Naturais (UFSC, 2018d).

O mais recente *campus* criado da UFSC foi Blumenau, que ocorreu em 2013. Estruturado sob um delineamento de formação científica, tecnológica e educacional, atualmente são oferecidos cinco graduações: Engenharia Têxtil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química, e os mestrado em Ensino de Física e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (UFSC, 2018d).

A UFSC possui mais de 30 mil estudantes matriculados em 108 cursos de graduação presenciais e 14 cursos de educação a distância, enquanto que, na pós-graduação, a citada Instituição oferece mais de 7 mil vagas para cursos stricto sensu: são 63 mestrados acadêmicos, 15 mestrados profissionais e, 55 cursos de doutorado. No que se refere a cursos de especialização, são 12 no total, com cerca de 3 mil alunos, sendo 2891 a distância e 179 em cursos lato sensu presenciais (UFSC, 2018b).

Segundo o Ranking Universitário Folha (RUF), edição 2017, a UFSC destaca-se por ser considerada a 6ª melhor universidade do país. Entre as federais do Brasil, a UFSC é a 4ª colocada, e a 2ª melhor universidade da região Sul (UFSC, 2018b).

A administração universitária da UFSC comporta uma estrutura organizacional que ocorre em obediência regimental aos Órgãos Deliberativos Centrais, aos Órgãos Executivos Centrais e aos Órgãos Executivos Setoriais. Destaca-se entre os órgãos que fazem parte da Administração Superior da Instituição, o Conselho Universitário, fórum máximo de deliberação da Instituição, com função consultiva, normativa, e de jurisdição superior da Universidade em matéria de ensino, pesquisa, extensão e administração. Ainda, destacam-se os órgãos executivos da UFSC, atuando em áreas essenciais da gestão superior da Universidade, composta de sete pró-reitorias e dez secretarias, além do Gabinete da Reitoria. As pró-reitorias englobam a Graduação, a Pós-Graduação, a Pesquisa, a Extensão, a Administração, os Assuntos Estudantis e o Desenvolvimento e Gestão de Pessoas. As dez secretarias implementam as ações na Cultura e Arte, nas Relações Internacionais, no Aperfeiçoamento Institucional, no Planejamento e Orçamento, na Segurança Institucional, em Obras, Manutenção e Ambiente, na Inovação, nos Esportes, nas Ações Afirmativas e Diversidades, e na Educação a Distância, todas vinculadas diretamente ao Gabinete da Reitoria, órgão executivo máximo da administração superior da Instituição (UFSC, 2018b).

#### **4.1.2 Caracterização da PRODEGESP**

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas é um órgão executivo central que visa desenvolver ações para o desenvolvimento e gestão de pessoas, objetivando o fortalecimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como um melhor nível de qualidade de vida no trabalho aos servidores docentes e TAEs. A PRODEGESP é composta de três departamentos: Departamento de Administração de Pessoal (DAP); Departamento de Atenção à Saúde (DAS) e o Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) (UFSC, 2018e).

Dentro da estrutura da PRODEGESP, os setores que lidam especificamente com a capacitação dos servidores são: o DDP, que coordena processos de admissão, movimentação, acompanhamento, avaliação e de educação institucional destinados aos servidores docentes e TAEs; a CCP, diretamente ligada ao DDP, essa coordenadoria é responsável por integrar os servidores recém-admitidos à Universidade, bem como promover o desenvolvimento profissional e pessoal de seus servidores; e a Divisão de Capacitação Continuada (DiCC), ligada à CCP,

divisão esta que tem por finalidade promover ações de capacitação continuada aos servidores docentes e TAEs da Universidade, atua na concepção, tecnologia, produção, divulgação e avaliação decorrente de todo o processo de capacitação da UFSC, seja ele presencial, semipresencial ou a distância (UFSC, 2018e).

Registra-se que no ano de 2016 a área de gestão de pessoas retorna ao *status* de Pró-Reitoria, em substituição à antiga Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP), que tinha sido criada em maio de 2012, após a extinção da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRDHS). A mudança mais expressiva dentro da política de capacitação adotada pela PRODEGESP foi o modelo de gestão coletiva e colaborativa voltado para a tônica do desenvolvimento, que visa administrar com as pessoas (UFSC, 2018e).

Como citado anteriormente, a CCP é a unidade administrativa vinculada ao DDP e que por sua vez está ligado à PRODEGESP. A CCP tem a responsabilidade de coordenar, planejar, executar e avaliar as ações de capacitação na UFSC. Ela é formada por uma equipe multidisciplinar de servidores TAEs e suas ações ocorrem no âmbito de todos os *campi* da Universidade, tornando-se responsável pela execução de cursos de aperfeiçoamento na modalidade presencial, semipresencial e a distância, estimulando os servidores na busca contínua de desenvolvimento intelectual (UFSC, 2018f). A seguir, a Figura 7 apresenta a estrutura interna da CCP.

Figura 7 - Estrutura interna da CCP.



Fonte: PAC 2018 (UFSC, 2018a)

Atualmente a missão da CCP é: “Promover capacitação contínua e de qualidade para o desenvolvimento profissional e pessoal dos servidores da UFSC” (UFSC, 2018a, p.11).

Em 2016 com o retorno da área de gestão de pessoas ao nível de Pró-Reitoria, a CCP tem seus objetivos redimensionados, influenciados, principalmente, pelo novo modelo conceitual centrado na tônica do desenvolvimento dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais (UFSC, 2018f).

Realizada a caracterização da UFSC e da PRODEGESP, apresentam-se os resultados obtidos pela presente pesquisa.

#### 4.2 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SERVIDORES TAES DA UFSC LOTADOS NOS *CAMPI* ARARANGUÁ, BLUMENAU, CURITIBANOS E JOINVILLE QUE PARTICIPARAM DE ALGUM CURSO DE CAPACITAÇÃO OFERTADO PELA CCP/UFSC NO ANO DE 2017

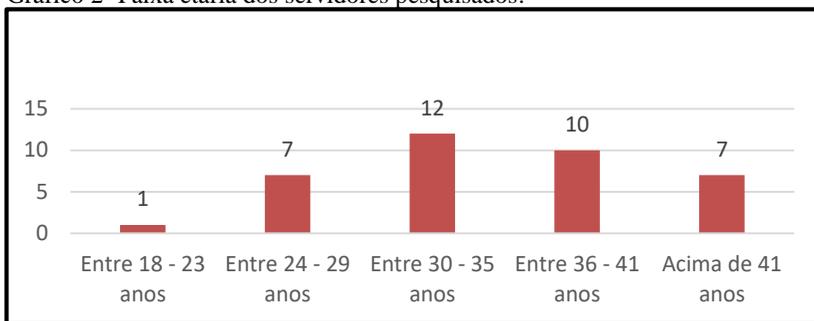
A primeira categoria de análise a ser analisada pela pesquisa foi o perfil sociodemográfico (ABBAD, ZERBINI, CARVALHO & MENESES, 2006), este componente do modelo IMPACT, sintetiza um conjunto de características acerca dos participantes das ações de capacitação, de acordo com esses autores, essas características não estão necessariamente associadas com o impacto dos treinamentos realizados, mas são de extrema importância para o planejamento das ações de TD&E.

Os dados foram colhidos a partir das respostas do questionário enviado aos 118 servidores que formam a população estudada, compreendendo as perguntas de n.º. 50 a n.º. 56 do referido instrumento.

A pesquisa do perfil sociodemográfico, propósito proveniente do objetivo específico “a”, abrangeu os seguintes fatores de análises: Dados Pessoais (Sexo; Idade e Escolaridade) e Dados Funcionais (Cargo; Número de unidades em que já esteve lotado; Tempo de serviço na Unidade atual e Tempo de serviço de UFSC).

A pergunta sobre a idade dos servidores registrou que, na faixa etária compreendida entre 18 e 23, anos há apenas um servidor. A maioria dos servidores participantes da pesquisa encontram-se na faixa etária abrangida entre 30 e 41 anos (22 servidores), enquanto que os demais ficaram distribuídos entre as faixas de 24 a 29 anos (7 servidores) e acima de 41 anos (07 servidores), conforme demonstrado no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2- Faixa etária dos servidores pesquisados.

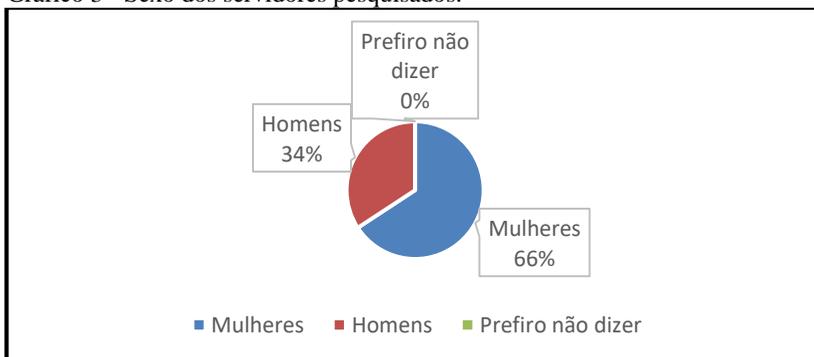


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Constata-se a necessidade de ações de aperfeiçoamento que fomentem o desenvolvimento profissional de servidores da chamada geração y (OLIVEIRA et al., 2012). O desafio que se apresenta à CCP é adaptar as ações de aprendizagem a nova geração de servidores que, de acordo com OLIVEIRA et al. (2012) procuram constantemente por oportunidades que auxiliem no desenvolvimento pessoal e profissional.

De acordo com o levantamento da pesquisa, em se tratando do sexo dos participantes, verificou-se a ocorrência de predomínio do gênero feminino, uma vez que, do total dos respondentes 25 servidores são mulheres e 13 homens, conforme demonstrado no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Sexo dos servidores pesquisados.

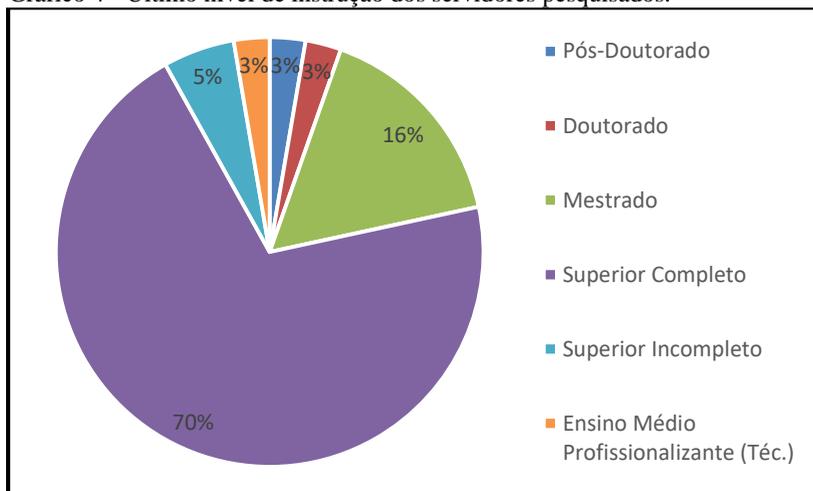


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O último nível de instrução dos servidores respondentes revelou-se da seguinte forma: 01 servidor tem o Ensino Médio Profissionalizante (Téc.), 02 servidores tem o Ensino Superior Incompleto, 26 deles

possuem Ensino Superior Completo, 6 tem Mestrado, 01 tem Doutorado e 01 concluiu o Pós-Doutorado, conforme demonstrado no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Último nível de instrução dos servidores pesquisados.

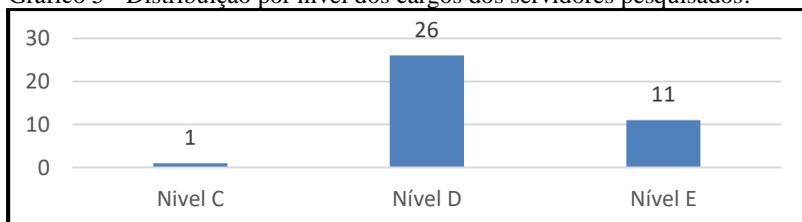


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Constata-se que, entre os 38 servidores que responderam a pesquisa, é possível verificar o elevado nível de qualificação dos TAEs, uma vez que a maioria deles se encontram nos níveis de graduação e pós-graduação, abrangendo cerca de 92% da força de trabalho analisada.

Em comparação com a totalidade dos servidores da instituição (UFSC, 2018a) o nível de instrução dos servidores pesquisados, nos níveis de graduação e pós-graduação, circunda o expressivo coeficiente de qualificação da força de trabalho da UFSC, que de acordo dados extraídos do ADRH em 31 de dezembro de 2017 era de 78,66%.

Gráfico 5 - Distribuição por nível dos cargos dos servidores pesquisados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O alto grau de qualificação identificado na amostra, representado pelos 92% dos servidores com nível de graduação ou pós-graduação, sugeriria que a maior parte desses servidores ocupassem cargos de nível E, que por exigência legal tem a obrigatoriedade de curso superior completo. Entretanto, como pode ser observado no Gráfico 5, apenas 11 servidores (28,94%) ocupam cargos de nível E, o que remete a uma análise mais refinada, a qual é apresentada a seguir no Quadro 10.

Quadro 10 - Distribuição por nível de instrução e nível de cargo.

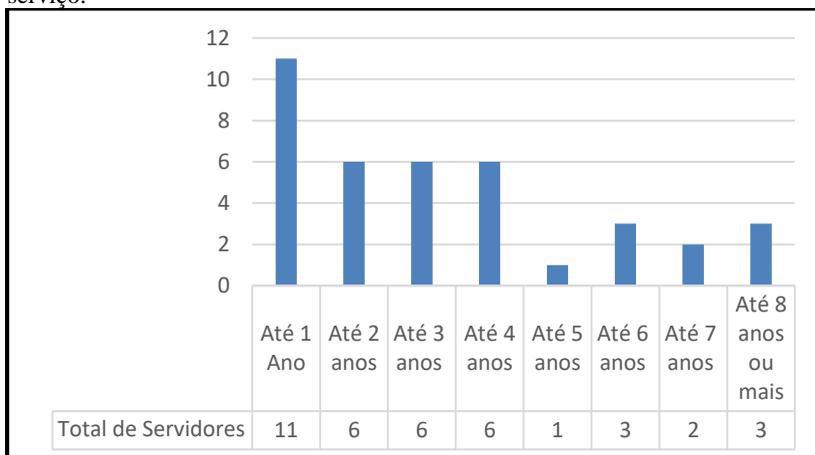
Escolaridade	Classe do Cargo			Total
	C	D	E	
Pós-Doutorado		1		1
Doutorado		1		1
Mestrado		3	3	6
Superior Completo	1	18	8	27
Superior Incompleto		2		2
Ensino Médio Profissionalizante (Téc.)			1	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>38</b>

■ Escolaridade exigida pelo cargo  
■ Escolaridade acima da exigida pelo cargo e com maior concentração de servidores dentro do mesmo nível  
■ Escolaridade acima da exigência do cargo

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O quadro anterior exhibe a distribuição do número de servidores técnico-administrativos em educação conforme o nível de instrução e o nível do cargo ocupado. A área no quadro destacada em vermelho representa o número de servidores respondentes ao questionário que possuem somente a escolaridade exigida pelo cargo (total de 9 servidores), ao passo que a área verde delimita o número de servidores com escolaridade superior à exigência do cargo (29 no total). Aludindo o Gráfico 4, que retratou o último nível de instrução dos servidores pesquisados, cabe evidenciar, novamente, que de acordo com a área verde escura é possível constatar que se encontram mais servidores com nível superior ocupando cargos do nível D (18 servidores) do que do próprio nível E (8 servidores).

Gráfico 6 - Distribuição dos servidores pesquisados de acordo com o tempo de serviço.



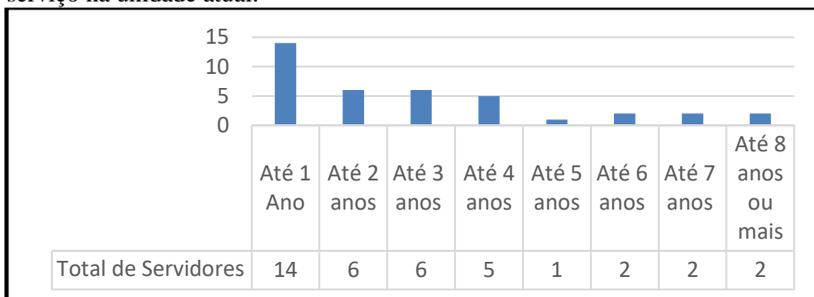
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Quanto à distribuição dos servidores pesquisados de acordo com o tempo de serviço observa-se no Gráfico 6 que cerca de 60% dos servidores pesquisados estão há menos de 3 anos no cargo. Este alto número de novos servidores pode estar relacionado à recente nova realidade multicampi da UFSC. Araranguá, o *campus* mais antigo instalado fora da capital começou seu funcionamento a partir de 2009 (UFSC, 2018d), já o *campus* Blumenau, dentre todos aquele que teve a instalação mais recente, que ocorreu em 2013 (UFSC, 2018d). Outra característica evidente nesta amostra é que grande parte dos servidores se encontram na fase inicial da carreira, período em que há necessidade de investimento na carreira por meio da progressão por capacitação a partir da participação em ações de aperfeiçoamento (BRASIL, 2006a).

Contudo, também poderíamos inferir que, a partir da verificação do baixo percentual de servidores com mais de oito anos de UFSC, pode estar relacionado com falta de estímulo, por parte dos servidores mais antigos, em participar de ações de TD&E. De Paula e Silva (2004) expõe, em sua pesquisa, que existe uma maior tendência que alunos com maior idade tenham menor familiaridade para acessar ações de aprendizagem disponibilizadas

em ambientes virtuais de aprendizagem, como a plataforma de ensino utilizada pela UFSC, o Moodle.

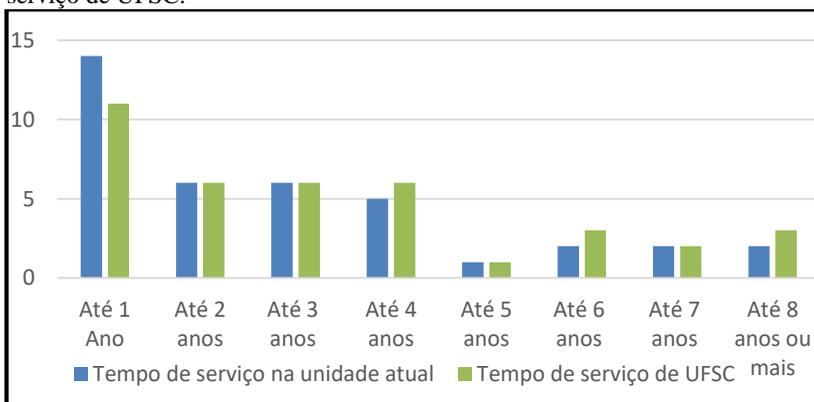
Gráfico 7 - Distribuição dos servidores pesquisados de acordo com o tempo de serviço na unidade atual.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Com relação à distribuição dos servidores pesquisados de acordo com o tempo de serviço na unidade atual, nota-se no Gráfico 7 que cerca de 68% dos pesquisados estão há pelo menos 3 anos atuando nas mesmas unidades de serviço. Evidencia-se nesse sentido que, se compararmos este percentual ao Gráfico 6 constata-se que além do pouco tempo de serviço na instituição os servidores pesquisados têm um baixo índice de remoção de unidade de lotação, o qual é confirmado a seguir pelo Gráfico 8.

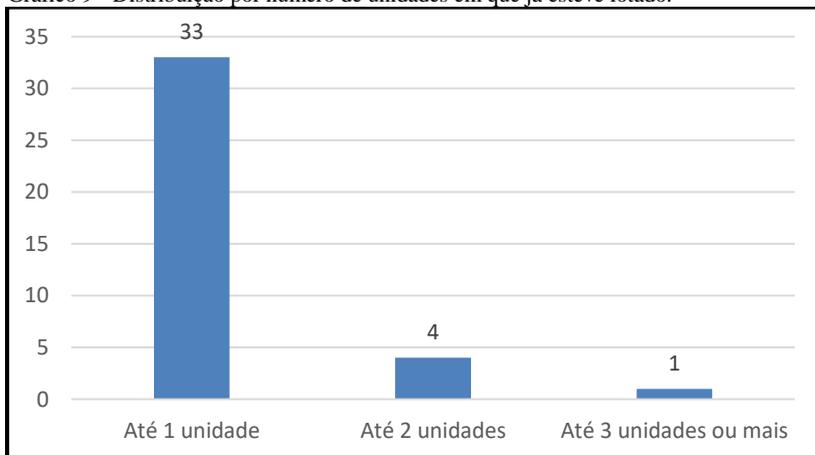
Gráfico 8 - Distribuição por Tempo de serviço na unidade atual e Tempo de serviço de UFSC.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Por último, no que se refere ao número de unidades em que o servidor já esteve lotado, podemos constatar conforme o Gráfico 9 que a maioria deles, ou seja, 33 servidores estão lotados nas mesmas unidades que foram destacados no momento que entraram em exercício na UFSC.

Gráfico 9 - Distribuição por número de unidades em que já esteve lotado.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Em síntese, após identificar o perfil sociodemográfico dos TAEs que integram o quadro pessoal dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, de acordo com que estava estabelecido no objetivo “a”, concluiu-se que o grupo é formado, principalmente, por servidores novos, cuja maioria encontra-se na faixa etária compreendida entre 30 e 41 anos, havendo entre eles a prevalência do sexo feminino (66%). Grande parte dos pesquisados (92%) possuem graduação ou pós-graduação, este alto grau de qualificação identificado na amostra sugeriria que a maior parte desses servidores ocupassem cargos da nível E, entretanto, apenas 11 servidores (28,94%) ocupam cargos de nível E, demonstrando um número expressivo de servidores com escolaridade acima da exigida pelo cargo, retratando um grupo com formação educacional especializada, além disso, os dados revelaram que aproximadamente 68% dos pesquisados estão há pelo menos 3 anos atuando nas mesmas unidades de serviço que foram destacados no momento que entraram em exercício na UFSC, e no que se refere ao número de unidades em que o servidor já esteve lotado, constatou-se que a maioria deles, ou seja, 86 % dos servidores, só estiveram lotados numa única unidade de serviço. Esta realidade, além de evidenciar que os

servidores pesquisados têm um baixo índice de remoção, reafirma as constatações que o quadro funcional dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville é formado, principalmente, por servidores novos, com pouco tempo de serviço tanto de UFSC, como na unidade de lotação.

### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ADOTADAS PELA UFSC QUANTO AO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TAES

Com o objetivo de cumprir com o que foi proposto no objetivo específico “b” desta pesquisa: “Caracterizar as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao Programa de Capacitação dos servidores TAEs”, nesta subseção, expõem-se a descrição do atual processo de capacitação da UFSC. São relatadas as práticas de gestão que a Instituição vem empregando no desenvolvimento e na implementação das ações de capacitação, além de apresentar outros fatores relacionados a esta atividade.

Optou-se por “caracterização das práticas de capacitação” como categoria de análise utilizada nas entrevistas realizadas com os gestores da PRODEGESP, sendo que no caso do gestor do DDP, o fator de análise considerado foram as “ações de iniciativa organizacional”, enquanto que, no caso do gestor da CCP, o fator de análise empregado foi o “Programa de Capacitação”.

Os instrumentos utilizados para caracterizar as práticas de capacitação combinaram a revisão da literatura e pesquisas documentais com duas entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores mencionados anteriormente, no mês de outubro de 2018, sobre as quais passa-se a discorrer.

#### 4.3.1 Entrevista com o Gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP)

A entrevista realizada com o gestor do DDP teve como objetivo conhecer o gerenciamento das ações de capacitação e aperfeiçoamento que vem sendo realizadas atualmente pela PRODEGESP na execução da Política de Desenvolvimento de Pessoal da UFSC.

Analisando o conteúdo decorrente dessa entrevista, verifica-se, já na primeira resposta (pergunta n.º 01, Apêndice B), que o entrevistado “A” demonstrou ter uma noção plena sobre a política de capacitação e aperfeiçoamento da UFSC, visto que, ao ser indagado sobre a questão, discorreu sobre o rgramento legal que institui a Política Nacional para o

Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal (BRASIL, 2006a), citou as linhas de desenvolvimento atendidas pela UFSC a partir do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, conforme a Lei n.º 11.091/2005 (BRASIL, 2005b), além de declarar que entendia o propósito da capacitação como sendo um vetor que contribui para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais, “Porque quando as pessoas estão desenvolvidas a Universidade também cresce com isso”. A julgar pelo correto posicionamento do entrevistado, vale completar que a capacitação, na visão de Abbad et al. (2012), é considerada um processo bidirecional, ou seja, na busca de renovar suas competências, as organizações públicas e privadas, perceberam a necessidade de desenvolver as capacidades humanas, nesse entendimento o desenvolvimento do servidor e da organização são recíprocos.

A pergunta n.º. 02 visou conhecer de que forma a Política de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC está se desenvolvendo. Quanto a esse aspecto, o entrevistado “A” informou que estão sendo feitos alguns ajustes normativos no Programa de Capacitação dos TAEs da UFSC. O maior desafio, conforme o entrevistado é de se regulamentar em uma única resolução o gerenciamento das ações de capacitação de docentes e TAEs, devido as especificidades de cada carreira. Segundo o entrevistado, esta revisão normativa terá como objetivo disciplinar as políticas e diretrizes destinadas ao desenvolvimento profissional dos TAEs e docentes da Instituição. E, complementando a resposta, afirmou que esta nova resolução trará diversas “mudanças culturais” nas práticas de capacitação para ambas as categorias, assim a tramitação desta proposta demandará um período significativo, passando por análise de comissões, por consulta pública, até ter sua homologação pelo Conselho Universitário da UFSC. Na visão de Grillo (1996), uma das circunstâncias que torna a especificidade da administração universitária mais perceptível é quando se busca a definição de políticas que pretendam organizar o aperfeiçoamento e o desempenho de docentes e TAEs. Atualmente, a resolução que institui as normas de funcionamento dos cursos de capacitação oferecidos pela CCP/UFSC é a Portaria Normativa Nº 017/GR/2008 (UFSC, 2008).

Questionado por meio da pergunta n.º. 03 sobre a forma com que a Política de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC estimula o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores, o entrevistado “A” informou que “está havendo um encontro, as pessoas querendo se qualificar e a instituição dando reforço para isso”, de acordo com o

entrevistado “A” a UFSC oferece aos TAEs inúmeras formas de educação continuada, quais sejam, realização de cursos de capacitação presenciais, semipresenciais e a distância, pagamento de inscrições para cursos e eventos de curta duração, apoio financeiro para o pagamento de mensalidades de cursos de especialização, assim como, afastamento para formação e capacitação, horário especial e licença capacitação no país e no exterior, que possibilitam ao servidor se afastar do seu trabalho para se dedicar integral ou parcialmente aos seus estudos. E complementando a resposta, o entrevistado ressaltou um indicador positivo referente à motivação dos TAEs da UFSC na busca do aperfeiçoamento profissional, que é o elevado nível de qualificação dos servidores, uma vez que, de acordo com o PAC 2018 (UFSC, 2018a), a maioria deles encontra-se nos níveis de graduação e pós-graduação, abrangendo cerca de 78% do quadro de pessoal da Instituição.

A pergunta n°. 04 pretendeu saber se o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC está relacionado com os objetivos da instituição, o entrevistado “A” considera que ele está bem atrelado aos objetivos da instituição. Contudo, registrou que um dos desafios identificados pela PRODEGESP é como oferecer soluções integradas capazes de identificar as lacunas de competências requeridas, tanto por TAEs, como pela Instituição. Grillo (2001) adverte que a capacitação desprovida de um propósito e de abordagens adequadas pode ter como resultado um treinamento falho, não atingindo os objetivos propostos. No entanto, sabe-se que não é uma tarefa fácil, visto que, de acordo com o autor, requer dos órgãos de gestão de pessoas a utilização de um processo de capacitação adequado, que reflita as reais necessidades dos servidores públicos em relação às suas atividades desempenhadas.

O entrevistado informou que, neste caso, a UFSC se utiliza do LNC, considerado como um instrumento de gestão indispensável para o planejamento das ações de capacitação dos servidores da Instituição, pois ele viabiliza a adequação das competências requeridas pelos servidores, pelas Unidades Acadêmicas e Administrativas, abrangendo assim demandas individuais e institucionais.

O procedimento adotado, neste caso, o LNC, indica que a UFSC opta pela prática administrativa classificada por Abbad et al. (2006) conhecida por Avaliação de Necessidades de Treinamento (ANT), que consiste em um processo que engloba investigação e análise para a produção de elementos que justifiquem o desenvolvimento de CHA no ambiente de trabalho. O propósito de uma ANT reside na identificação de necessidades de capacitação profissional expostas por hiatos de competências que impossibilitam a caracterização de um desempenho no

trabalho como eficiente (ABBAD, COELHO, FREITAS, & PILATI, 2006).

A pergunta n°. 05 visou saber se a UFSC tem assegurado que as ações da Política de Capacitação de Pessoas da Instituição têm atendido às diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal definidas pelo Decreto n° 5.707 (BRASIL, 2006a). Se sim, qual(is) o tipo(s) de apoio praticado(s) e a(s) respectiva(s) ação(ões). Obteve-se como resposta do entrevistado “A” que as ações de capacitação realizada pela UFSC estão em concordância com as respectivas diretrizes, citou como exemplo as seguintes ações:

- Com relação ao incentivo a participação do servidor em ações de educação continuada, citou o apoio financeiro, mesmo que limitado, que a UFSC oferece para o ressarcimento de mensalidades em cursos de Especialização;
- Com o objetivo de assegurar o acesso dos servidores a ações de capacitação interna e externas ao seu local de trabalho, o entrevistado “A” afirmou que o DDP tem buscado estimular os servidores docentes e técnico-administrativos em educação da Universidade a desenvolverem suas competências na área de idiomas estrangeiros, tendo em vista o Plano de Internacionalização da UFSC, recentemente aprovado pelo Edital CAPES/PRINT n° 41/2017 (BRASIL, 2017b). Com relação a este plano, e consciente da realidade multicampi da Instituição, informou que a PRODEGESP tem apoiado as iniciativas de capacitação, tanto dos servidores lotados em Florianópolis, quanto dos servidores lotados nos demais municípios, por meio de apoio financeiro para a participação em cursos de idiomas. Verificou-se a partir de informações contidas no Portal da Capacitação (UFSC, 2018f) que no tocante aos servidores lotados em Florianópolis são ofertadas isenções de pagamento para os cursos extracurriculares de idiomas oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE). Enquanto que, para os servidores lotados nos municípios fora da sede Florianópolis, é oferecido o reembolso do pagamento de mensalidades de cursos de idiomas realizados em outras instituições de acordo com o estabelecido em edital próprio (UFSC, 2018f);

- Com relação ao oferecimento e garantia de cursos introdutórios aos servidores que ingressarem no setor público, o entrevistado “A” citou a oferta do Curso INICIAÇÃO AO AMBIENTE INSTITUCIONAL – UFSC. Afirmou que a instituição tem se comprometido a assegurar a participação dos servidores lotados nos demais municípios neste curso, por meio de apoio financeiro mediante diárias e passagens;
- Nas ações de capacitação voltadas para a promoção da capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento, o entrevistado “A” afirmou que a UFSC tem tido dificuldades em atender esta obrigatoriedade. Explicou que a disponibilidade dos servidores que ocupam cargos de chefia é prejudicada pelo alto volume de responsabilidades e o pouco tempo disponível em suas agendas, ficando mais difícil de reservarem um tempo para ações de capacitação. Ademais, ressaltou que mesmo que a grade de cursos ofertadas pela CCP/UFSC congregue uma grande oferta de cursos em modalidade EAD, a Instituição ainda precisa avançar neste quesito, exemplificando a possibilidade de estabelecer normas aonde os servidores teriam a obrigatoriedade de ter uma capacitação gerencial prévia, “como pré-requisito para assumir cargos de chefia”. O entrevistado “A” justificou que da política à técnica existe um caminho a ser percorrido. Que a organização não pode ter só cargos gerenciais por indicação política, ou por uma questão política, mas também pela questão técnica. “Então, esse quesito, essa obrigatoriedade de certa forma vem fazer com que seja mais profissional a gestão”;
- Com relação ao aproveitamento de habilidades e conhecimentos dos servidores da própria instituição na realização de ações de capacitação promovidas pelas UFSC, o entrevistado “A” afirmou que este preceito é plenamente atendido. Ele relatou que todos os ministrantes dos cursos de capacitação são servidores da instituição, alguns são docentes e outros TAEs, lotados no *campus* sede Florianópolis;
- Com relação a garantia de assegurar que as atividades de capacitação estão sendo utilizadas como requisito para a

promoção funcional do servidor o entrevistado “A” confirmou que a UFSC tem atendido todos os procedimentos legais para a concessão tanto da progressão por Capacitação, como do Incentivo à Qualificação;

- Nas ações de promoção de divulgação entre os servidores das oportunidades de capacitação, o entrevistado “A” afirmou que a ferramenta institucional mais utilizada na divulgação das ações de capacitação é o sistema de correio eletrônico da Universidade. Porém, disse que a divulgação das ações de capacitação poderia ser realizada também por meios físicos, citou o exemplo de cartazes, alegando que este tipo de divulgação também poderia gerar muitos benefícios, como a maior visibilidade das ações promovidas pela Instituição. Registra-se que a CCP/UFSC gerencia o Portal da Capacitação, < <http://capacitacao.ufsc.br/>>, um website que apresenta todas as informações relativas à capacitação de forma ampla e ordenada; e
- No caso de eventos externos de aprendizagem, foi questionado se a UFSC tem priorizado os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre a UFSC e estas instituições, o entrevistado “A” respondeu que sim, que a Universidade tem buscado cooperação em alguns cursos em parceria com a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e Escola de Administração Fazendária (ESAF). Também informou que a UFSC estava em tratativas, naquele momento, com diversos órgãos federais e estaduais com o intuito de assinar um acordo de cooperação técnica que visasse fomentar o desenvolvimento do quadro funcional da administração pública no estado de Santa Catarina, fosse ele da esfera federal ou estadual, por meio de ações de capacitação e aperfeiçoamento, e de atividades de estudos técnicos com o intuito de otimizar os recursos públicos a partir de ações conjuntas entre os órgãos participantes. Naquele momento, conforme informação do entrevistado “A” o instrumento jurídico que seria utilizado para selar esta parceria estava sendo analisado pela Procuradoria Federal junto à UFSC. E de fato este acordo se confirmou, alguns dias após essa entrevista, no dia 07/12/2018 foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica criando a Rede de Desenvolvimento de Pessoas na Administração Pública em Santa

Catarina (REDEP-SC), além da UFSC, a rede é integrada pela ESAF, pela Escola da Advocacia Geral da União (EAGU), pela Superintendência do Patrimônio da União em Santa Catarina (SPU-SC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Superintendência Regional do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes de Santa Catarina (DNIT), Fundação Escola de Governo (ENA), Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (CORREIOS), Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina (TRE-SC) e pela Justiça Federal de Primeiro Grau em Santa Catarina (JF-SC).

Observa-se que o Programa de Capacitação da UFSC tem sido trabalhado com o caráter sistematizado do conhecimento que, além de se fundamentar nas especificidades dos cargos e das funções exercidas pelos servidores, ou seja, naquilo que é obrigatório e percebido, baseia-se nas diretrizes previstas pelo Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a).

A pergunta nº. 06 buscou investigar se tem havido troca de experiência entre a UFSC e outras IFEs depois da edição dos Decretos e Leis Federais relacionados a atual Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (BRASIL, 2006a). O entrevistado “A” afirmou que a UFSC tem mantido uma estreita relação com o IFSC, citou que há um grupo de trabalho chamado “Desenvolvimento” e que por meio dele são trocadas experiências e são firmadas ações compartilhadas relacionadas a ações de aperfeiçoamento entre os servidores de ambas as IFEs. Outra ação citada pelo entrevistado “A” é a participação ativa da Instituição no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas (FORGEPE), nele são tratadas questões relacionadas à qualificação e capacitação, entre outros aspectos da política de gestão de pessoas das IFEs. Relatou que o último FORGEPE, realizado em 2017, que esteve sob organização da UFSC, e ocorreu em Florianópolis, teve como objetivo a discussão dos limites e das possibilidades existentes para a implantação de um modelo de gestão de pessoas por competências na IFEs (UFSC, 2018h).

No que compete à última pergunta dirigida ao gestor do DDP (nº. 07), desejou-se saber se houve, por parte do Governo Federal, algum tipo de consulta junto à UFSC com relação à execução das diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. O entrevistado “A” relatou que não houve consulta à UFSC sobre questões qualitativas do referido Decreto, porém nas questões quantitativas, como a execução do Plano Anual de Capacitação da Universidade, foi remetido relatório de execução ao MEC, contendo por exemplo, quantitativos financeiros e

total de servidores capacitados. O entrevistado “A” relatou ainda que as tratativas relacionadas aos Decretos que regulam a gestão de pessoas nas IFEs, aqui inclui-se o Decreto n.º 5.707 (BRASIL, 2006a), são normalmente discutidas no FORGEPE.

Diante dos resultados decorrentes da entrevista realizada com o entrevistado “A”, gestor do DDP, destacam-se como fatores positivos o fato de ele possuir um bom entendimento sobre a definição de capacitação organizacional, além de ter um ótimo conhecimento sobre a Política Nacional para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal, destacou-se também a recém assinatura do acordo de Cooperação Técnica Rede de Desenvolvimento de Pessoas na Administração Pública em Santa Catarina (REDEP-SC), que ampliará as oportunidades de capacitações dos servidores TAEs da UFSC, além da manifestação do entrevistado “A” que, futuramente, a UFSC tem a intenção de regulamentar em uma única resolução o gerenciamento das ações de capacitação de docentes e TAEs da Instituição. Entretanto, destacou-se como ponto negativo, o fato de que a UFSC tem tido dificuldades em promover ações de aperfeiçoamento voltadas para a capacitação gerencial do servidor no exercício de atividades de direção e assessoramento.

A partir das informações extraídas das respostas do entrevistado “A”, constatou-se que a UFSC oferece aos TAEs inúmeras ações de aperfeiçoamento, quais sejam, realização de cursos de capacitação presenciais, semipresenciais e a distância, pagamento de inscrições para cursos e eventos de curta duração, apoio financeiro para o pagamento de mensalidades de cursos de especialização, afastamento para formação e capacitação, horário especial e licença capacitação no país e no exterior, que possibilitam ao servidor se afastar do seu trabalho para se dedicar integral ou parcialmente aos seus estudos. Um dos indicadores citados nesta entrevista que retrata a realidade positiva referente à motivação dos TAEs da UFSC na busca do aperfeiçoamento profissional, foi o elevado nível de qualificação dos servidores, uma vez que, a maioria deles encontra-se nos níveis de graduação e pós-graduação, abrangendo cerca de 78% de todo quadro de pessoal da Instituição.

#### **4.3.2 Entrevista com o Gestor da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP)**

A entrevista realizada com o gestor da CCP (entrevistado “B”) teve como objetivo conhecer de forma mais detalhada o planejamento, a

execução, o acompanhamento e a avaliação do Programa de Capacitação da UFSC.

A primeira pergunta direcionada ao entrevistado “B” (gestor do CCP), buscou saber a forma como é executado o Programa de Capacitação da UFSC. O entrevistado “B” começou a sua resposta pela etapa inicial de todo processo, informou que o LNC realizado pela Instituição é o ponto de partida para a execução do Programa de Capacitação. Segundo o entrevistado “B” o LNC é um instrumento de gestão indispensável para o planejamento e implantação de ações de capacitação dos servidores da Universidade, pois viabiliza o diagnóstico das unidades acadêmicas e administrativas no que diz respeito às reais necessidades de capacitação da UFSC. Tais demandas levantadas pelo LNC são atendidas pelos cursos previstos na programação do PAC (UFSC, 2018a).

De acordo com o PAC 2018 (UFSC, 2018a, p.31), o LNC realizado em 2017 obedeceu aos seguintes critérios:

- i. As linhas de desenvolvimento que abrangem as demandas individuais e institucionais;
- ii. A descrição dos cargos existentes na Universidade;
- iii. A coleta de informações das avaliações de reação dos cursos realizados em 2017;
- iv. A coleta de informações obtidas nas avaliações respondidas pelos ministrantes de cada curso;
- v. As demandas indicadas pelas unidades administrativas e acadêmicas;
- vi. As necessidades de capacitações levantadas nos Relatórios de Acompanhamento do estágio probatório dos servidores ingressantes na instituição;
- vii. O planejamento administrativo e acadêmico e as diretrizes e políticas estabelecidas no âmbito das Unidades;
- viii. As necessidades de capacitação estratégicas e obrigatórias para o desenvolvimento dos ambientes organizacionais;
- ix. O quantitativo de servidores não atendidos por meio das ações de capacitação de 2017;
- x. Atender o Plano de Gestão de Logística Sustentável (PLS) 2017 da UFSC que tem como

objetivo orientar as ações relacionadas à sustentabilidade em todos os setores, abrangendo questões ligadas à gestão, pesquisa, ensino e extensão.

O entrevistado “B” citou algumas práticas de gestão em conformidade com os critérios acima mencionados, apresentados a seguir:

- De acordo com o entrevistado “B”, ao final de cada curso, a partir da avaliação de reação, o servidor então pode sugerir novas ações de capacitação, que ele entenda necessário para sua atuação profissional. Informações essas repassadas tanto pelos servidores capacitados, como também provenientes do registro que os ministrantes tiveram de cada ação de capacitação.
- A partir das necessidades de capacitação levantadas nos relatórios de acompanhamento do estágio probatório dos servidores ingressantes na instituição encaminhadas para a CCP, são registradas as demandas de ação de capacitação dos TAES.
- A partir das necessidades de ações de capacitação estratégicas solicitadas por alguma demanda institucional, seja por alguma questão de política institucional, relacionada a algum programa de desenvolvimento institucional, vide o Programa de Internacionalização da UFSC citado pelo entrevistado “A”, além de metas indicadas no PDI que a CCP tem a obrigatoriedade que atender, por exemplo, dentre os oito objetivos expressos no PDI de 2015-2019 referentes à política de gestão da UFSC, destaca-se:

**OBJETIVO 24 – IMPLEMENTAR AÇÕES INOVADORAS PARA O APRIMORAMENTO INDIVIDUAL DOS SERVIDORES VISANDO À MELHORIA DO DESEMPENHO INSTITUCIONAL**

Metas: Reforçar o desenvolvimento individual, promovendo as potencialidades das pessoas e aprimorando a compreensão da função social do trabalho no serviço público de forma integrada com os objetivos institucionais; Potencializar a

capacitação a distância na UFSC Buscar meios para captar recursos financeiros objetivando a potencialização das ações de capacitação promovidas pela PRODEGESP; Promover mecanismos de disseminação do conhecimento obtido em ações de capacitação entre os servidores (UFSC, 2015, p.48)

- Com base nas necessidades de capacitação obrigatórias para o atendimento de normas regulamentadoras, o entrevistado “B” citou a obrigação legal que a Instituição tem de capacitar anualmente servidores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
- A partir das demandas indicadas pelas unidades administrativas e acadêmicas, neste caso os gestores de respectivas áreas formalizam via Sistema de Gestão Administrativa (SPA) a necessidade específica de capacitação almejada.

Essas demandas, de acordo com o entrevistado “B” são tabuladas e a equipe da CCP define o que é prioridade, portanto são *n* fatores que são levados em consideração na construção do LNC da UFSC. O entrevistado “B” informou que as solicitações de aperfeiçoamento após serem sistematizadas, conforme os critérios acima mencionados, converteram-se, no último PAC, em cinquenta e cinco cursos, com um total de setenta turmas, visto que determinadas ações de capacitação por terem uma alta demanda Institucional são executadas mais de uma vez no período de vigência do PAC, que normalmente é de um ano.

Para as demandas que a CCP não consegue atender, é dado apoio financeiro por meio da Divisão de Afastamento e Apoio à Capacitação (DAAC) (UFSC, 2018a). Para a concessão do apoio financeiro são consideradas as necessidades institucionais de aperfeiçoamento e desenvolvimento de pessoal observando a correspondente relação do cargo ou função exercida pelo servidor (UFSC, 2018a). Esta concessão está regulamentada em portaria, dispondo de procedimento de análise e manifestação das chefias do servidor, análise da CCP quanto à relação entre a ação de capacitação e o cargo ocupado pelo servidor, a situação fiscal da organização, a disponibilidade de recursos e as exigências previstas nos editais (UFSC, 2018a).

À vista de todo processo estruturado a partir do LNC, o entrevistado “B” complementou afirmando que,

[...] é bem trabalhoso, porque você levanta todos esses cursos de capacitação e depois você precisa definir o que atender, é uma atividade bem demorada, mas é necessária, pois é a partir do LNC que a gente então consegue definir a matriz de cursos para o próximo ano. Além disso, nós temos também as questões da educação formal e de qualificação, onde Instituição dá o apoio ao servidor mantendo as condições para que eles possam fazer um horário especial, por exemplo, para que continuem estudando ou poder fazer um afastamento para a participação em um evento, que são os afastamentos de curta duração, ou afastamento de longa duração, no caso de um mestrado ou doutorado. Ainda tem a licença capacitação, licença esta em que o servidor pode solicitar para poder também se capacitar. São diversas formas que a UFSC apoia financeiramente, tanto para os cursos de capacitação, como também para participação de eventos, como também para especialização. Em resumo, são essas ações que estarão no nosso PAC, ele traz então tudo que a gente oferece na parte de aperfeiçoamento e de qualificação para os servidores da Universidade.

Observou-se que LNC é a etapa inicial de todo o planejamento do PAC. A partir dele são selecionadas as ações de capacitação e aperfeiçoamento que irão compor o PAC. A partir desta elaboração, o PAC projeta essas ações de capacitação que irão possibilitar o desenvolvimento em conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao desenvolvimento profissional e pessoal do servidor. Na análise do contexto envolvendo o processo de levantamento de necessidades de capacitação, de acordo com a literatura pesquisada, verifica-se que a CCP reconhece a relevância do LNC para as ações de TD&E, à vista de sua influência direta no processo de diagnóstico das necessidades de capacitação (ABBAD & MOURÃO, 2012; BORGES-ANDRADE et al.,2006).

A pergunta n.º.02 buscou investigar se existe algum documento oficial utilizado pela UFSC pactuando com o servidor seus objetivos, metas e indicadores relativos à Capacitação de Pessoas da Instituição. O entrevistado “B”, afirmou que o Plano Anual de Capacitação (PAC) é o documento público que pactua o compromisso da Instituição em atender

os objetivos estratégicos definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da USFC, na área de desenvolvimento de pessoas, e em atendimento a fundamentação legal relativa à capacitação do servidor público (BRASIL, 2006a). A CCP tem a incumbência de elaborar o PAC, instrumento de gestão que reflete a política de aperfeiçoamento e qualificação dos servidores da UFSC, o plano tem por base o pensamento de que os conceitos de capacitação e desenvolvimento não podem ser articulados de forma separada (UFSC, 2018a).

As ações de capacitação e desenvolvimento profissional contidas no PAC estão organizadas em eventos, cursos presenciais e a distância, assim como ações de educação formal, a partir de trilhas de capacitação para o desempenho de diversas áreas, compreendidas em linhas de desenvolvimento, dentro dos programas temáticos (UFSC, 2018a). Os programas temáticos elencados no PAC congregam um conjunto de ações originadas a partir de exigências legais, de demandas da instituição, aproveitamento de uma oportunidade ou do alcance de um objetivo estratégico declarado (UFSC, 2018a).

Estas linhas de desenvolvimento a que se refere o PAC são definidas no art. 7º § Único do Decreto-Lei nº 5.825 (BRASIL, 2006d):

- I – iniciação ao serviço público;
- II – formação geral;
- III – educação formal;
- IV – gestão;
- V – inter-relação entre ambientes;
- VI – específica.

Observadas essas linhas de desenvolvimento, as ações de capacitação profissional são estabelecidas por módulos constituídos por uma carga horária definida, caracterizada como uma série de aulas presenciais ou a distância, sobre um tema ou sobre vários temas conexos com o objetivo do curso (UFSC, 2008a). O planejamento do curso ou de cada módulo são elaborados a partir de seis critérios especificados pela Portaria Normativa 017/GR/2008 (UFSC, 2008), são eles:

- I – o objetivo;
- II – o conteúdo programático;
- III – a carga horária;
- IV – o público alvo;
- V – o ministrante;
- VI – o período de realização.

De acordo com a Portaria Normativa 017/GR/2008 (UFSC, 2008) as turmas poderão ser tanto fechadas como abertas, dependerá do público-alvo, se o curso for específico, solicitado por alguma unidade administrativa ou acadêmica da UFSC, a turma será fechada. Caso o plano de ensino do curso não especifique uma limitação de participantes, está turma será aberta. Neste caso, as vagas são oferecidas para os servidores docentes e TAEs da UFSC lotados na sede Florianópolis, assim como nos outros quatros *campi*, Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville e, além destes servidores, poderão participar outros servidores provenientes de outras IFEs, contanto que haja vaga excedente ou por intermédio de acordos de cooperação (UFSC, 2008).

Segundo o PAC 2018 (UFSC, 2018a), o processo de avaliação de reação dos cursos de capacitação é realizado pelos participantes do curso no último dia de aula, por meio de um instrumento conhecido como: questionário de reação, ele consiste num levantamento de informações que consideram a divulgação da ação, estrutura física, atendimento, desempenho do ministrante, conteúdo programático e material didático. A avaliação de reação visa disponibilizar informações essenciais para o aprimoramento das ações de capacitação promovidas pela CCP.

Cabe ressaltar que, para assegurar que as ações de capacitação desenvolvidas e coordenadas pela CCP, localizada em Florianópolis, sejam executadas em sintonia com os quatro *campi* da UFSC. Criou-se a atribuição de agente de desenvolvimento, são servidores lotados nos *campi* de Blumenau, Joinville, Araranguá e Curitiba, que atuam na condição de intermediadores entre os interesses dos servidores lotados nestes *campi* e a CCP (UFSC, 2018g).

Quanto à pergunta n.º 03, foi questionado se o mesmo considerava que o Programa de Capacitação da UFSC tem auxiliado o servidor no desempenho de suas atividades. O entrevistado “B” respondeu que sim, citou como exemplo as ações de capacitação focadas na Linha de Desenvolvimento – Iniciação ao Serviço Público. Por elas são percebidas as contribuições ao servidor ingressante na Instituição, que apesar de ter passado recentemente por um concurso público, aonde ele estudou as questões amplas da administração pública, no dia a dia, as questões administrativas internas da Universidade são um pouco diferentes. Citou que os novos servidores não tem conhecimento dos sistemas administrativos e acadêmicos da Instituição, assim além de receber as primeiras noções sobre o funcionamento da UFSC, este servidor também é apresentado à estrutura da Universidade, o servidor precisa saber de que forma ele vai utilizar toda essa legislação que ele estudou, além das

rotinas internas da instituição que precisam ser seguidas. Assim, nesta e em outras questões, o Programa de Capacitação tem logrado êxito, segundo o entrevistado “B”, em auxiliar o servidor no desempenho de suas atividades institucionais.

No que se refere à pergunta n.º 04, procurou-se saber, do entrevistado “B”, quais são os pontos positivos e negativos do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC. Ele começou a responder pelos pontos positivos, salientou que o desenvolvimento contínuo do servidor é o maior dele. A julgar pela sequência de cursos que a CCP/UFSC oferece. Desta forma, o servidor, segundo o entrevistado “B”, está em constante processo de atualização, tendo em vista que as rotinas não são estagnadas, ainda mais que elas “estão sempre mudando, os sistemas mudam, as rotinas se atualizam, então o desenvolvimento contínuo do servidor é fundamental”. Ele ainda salientou que as ações de capacitações não são voltadas especificamente para a progressão funcional, conseqüentemente a Instituição oferece cursos de capacitação com uma carga horária pequena, ou com uma carga horária maior, assim o que define a carga horária de um curso é a real necessidade de preparação do servidor para atuação profissional.

No que se refere aos pontos negativos, o entrevistado “B” relatou pelo fato da UFSC ser uma organização complexa, que lida com diversos campos do saber, além de ter que gerenciar um corpo técnico com uma ampla quantidade de cargos específicos, em ambientes de trabalho diferenciados, então nem todas as demandas por capacitação podem ser atendidas. Ele manifestou também o desafio de elaborar uma Programa de Capacitação que atenda mais de 5.000 servidores e todas as particularidades citadas acima. Declarou com franqueza, que com a equipe que a CCP dispõe, ser impossível atender todas as demandas por capacitação da UFSC. Desta forma, o entrevistado “B” afirmou que precisa filtrar as ações de capacitação que serão ofertadas aos servidores. Ele informou que o servidor que não é atendido através de cursos da grade de programação que a CCP oferece, é dado a possibilidade ao mesmo de buscar esta capacitação em uma organização externa à UFSC e receber apoio financeiro para esta atividade.

Indagado por meio da pergunta n.º 05 sobre a forma que é realizada a análise das necessidades de capacitação na UFSC, o entrevistado “B” afirmou ter respondido a mesma dentro da primeira pergunta do questionário (apêndice C).

No que se refere à pergunta n.º 06, procurou-se saber, do entrevistado “B”, se a UFSC utiliza os resultados dos cursos de capacitação para a realização de ações corretivas ou de melhorias. O

entrevistado “B” respondeu que sim, relatou que em todas as ações de capacitação realizadas pela CCP/UFSC são realizadas a avaliação de reação.

Em tal grau de importância como os demais estágios das ações de TD&E, a função de avaliação, na visão de Borges-Andrade (2006), seria a de fornecer subsídios capazes de auxiliar na decisão sobre a continuidade ou paralisação de determinado Programa de Capacitação. Além do mais, de acordo com Abbad et al. (2012), a avaliação das ações de TD&E também tem a função de realimentar o processo de aperfeiçoamento, identificando eventuais necessidades de melhoria nos programas ou destacando eventuais aspectos positivos.

Na avaliação de reação, conforme mencionado na primeira afirmativa pelo gestor, o servidor pode indicar ações de capacitação. Mas o objetivo principal desta ação, segundo o entrevistado “B” é avaliar a própria ação de capacitação que o servidor acabou de realizar. Nela o servidor vai avaliar o ministrante, a estrutura física onde se desenvolveu a ação de capacitação, se o curso atingiu o objetivo proposto, se realmente o curso atendeu as expectativas dele. E, por fim o servidor faz alguma sugestão ou crítica ao curso. O gestor afirmou que o ministrante também é consultado sobre questões como a carga horária do curso, se existe a necessidade de ajustes, se a ementa do curso está adequada ou precisa de ajustes e se o público-alvo do curso precisa ser revisto.

Então todas essas informações são tabuladas pelos coordenadores do curso e eles também emitem seu parecer após a execução. Então ao final do ano, quando a coordenadoria se reúne para fazer o LNC, antes de iniciar este processo, a gente faz uma avaliação específica de cada curso que aconteceu no ano, até mesmo para determinar se aquela ação deve ou não seguir para o próximo ano, pois poderíamos ter oferecido 30 vagas para determinado curso, e o mesmo teve 100 servidores procurando, neste caso hipotético, a Instituição não teria conseguido atender toda demanda.

O entrevistado “B” assim demonstra o motivo que leva a equipe da DiCC avaliar individualmente cada curso ofertado dentro do Programa de Capacitação da UFSC, se há necessidade que determinado curso continue na grade porque não atendeu uma demanda anterior, é por meio desta avaliação que a permanência dele na grade de cursos é justificada.

Além disso, ele destaca que nos casos em que a ação de capacitação continua na grade, quando a equipe da CCP for então dialogar com o servidor que vai ministrar este referido curso, ela já estará municiada com todas as observações e avaliações levantadas anteriormente a partir da análise das ações corretivas ou de melhorias dos cursos realizados.

Percebe-se que esta prática organizacional vai ao encontro do que diz Zerbini e Abbad (2010) afirmam sobre a necessidade de se desenvolver uma cultura de avaliação dos efeitos das ações de TD&E, com vistas ao aperfeiçoamento do planejamento instrucional empregado.

A pergunta n.º 07 visou identificar a forma como são resolvidos os casos em que a CCP recebe alguma reclamação do servidor com referência ao Programa de Capacitação da UFSC. O entrevistado “B” respondeu que na referida Coordenadoria existem dois protocolos para tratar este tipo de situação. O primeiro, quando a reclamação ocorre durante a execução do curso, todos os esforços são utilizados para que a motivação da reclamação seja resolvida ainda no andamento da ação de capacitação. Ele exemplificou que quando são reclamações de cunho pedagógico, algo que porventura esteja acontecendo em sala de aula, existe uma pedagoga na equipe para ajudar nessas questões, desse modo, ela, o coordenador do curso e o ministrante da ação se reúnem e buscam o diálogo com o participante que registrou a reclamação para resolver pontualmente a situação.

No caso em que a reclamação se materializou após a ação de capacitação, normalmente via avaliação de reação do curso, que é o procedimento que acontece ao final de cada curso de capacitação, toda a equipe se reúne para resolver o impasse. Nesse caso, a solução desta adversidade vai trazer ou não modificações na próxima ação de capacitação dentro daquele objetivo. Mas, o entrevistado “B”, afirmou que o procedimento padrão é aquele em que o coordenador do curso busca sempre resolver a reclamação no momento em que a ação de capacitação está ocorrendo, se utilizando da percepção dos outros membros da equipe, já que esta tem uma característica multidisciplinar.

A pergunta n.º 08 indagou se os ministrantes dos cursos de capacitação estão preparados para participar do processo de Capacitação de Pessoas adequadamente. O entrevistado “B” respondeu que quando existe a necessidade de trabalhar determinado conhecimento dentro da Instituição, um dos primeiros passos é fazer um levantamento dentro da própria Universidade para descobrir os servidores conhecedores daquele determinado assunto. Porém, o entrevistado “B” ressalta que “se o conhecedor do assunto é uma pessoa que tem a didática de saber passar

esse assunto, para os demais servidores, aí a gente não tem muitas vezes como avaliar”.

O entrevistado “B” acrescentou ainda, que a CCP não realiza um teste prévio de didática com todos os ministrantes. Afirmou que é a formação e a prática do servidor que resultará na decisão se aquele ministrante tem a expertise necessária para determinada ação de capacitação. No caso de ministrantes docentes, muitas vezes estes servidores já tem a prática da docência e acredita-se que saibam passar adequadamente os conteúdos dos cursos. Não quer dizer que o técnico, por ser um técnico administrativo em educação, não tenha essa capacidade. Neste ponto, o entrevistado “B” assume que a CCP precisaria de um processo específico de formação para os servidores, tanto TAEs como docentes, que se candidatam para ministrar cursos de capacitação.

Registra-se que, atualmente, a CCP, de acordo com o entrevistado “B”, tem um processo de formação específico para os tutores dos cursos de capacitação, a saber:

A CCP começou a fazer o edital de tutores. Todos os servidores que tem trabalhado como tutores tem passado por nossa formação. A gente passa toda a linha pedagógica, a forma que a gente quer que seja trabalhado, como que funciona a questão de avaliação, em virtude de todo o histórico que a gente sabe que acontece no curso de capacitação, então a gente já prepara realmente os tutores. Mas aí são os tutores, ainda não é o ministrante. A ideia é que se a gente conseguir organizar o processo de seleção dos ministrantes, uma das etapas dele seria a condição de passar por uma formação pedagógica.

Por intermédio da pergunta n.º09, desejou saber se existe algum instrumento de avaliação de aproveitamento dos cursos de capacitação e aperfeiçoamento realizados pelos servidores nas rotinas administrativas e/ou técnicas das unidades administrativas e de ensino. O entrevistado “B” respondeu que a CCP dispõe da avaliação de reação, realizada no término de cada curso. Esta avaliação retrata como foi a ação de capacitação, sua estrutura, e de todo o serviço prestado pela CCP. Contudo, em se tratando instrumento de avaliação realizado após a ação de capacitação, com o servidor inserido em seu local de trabalho, seja em unidade administrativas ou de ensino, a resposta foi negativa.

Se por um lado a CCP impulsiona a valorização do servidor por meio do Programa de Capacitação da UFSC, por outro deveria existir uma responsabilidade maior com a análise do valor final da capacitação, pois, de acordo com Grillo (2001), a simples avaliação de reação no final de cada ação de capacitação não é suficiente para a busca de aferição dos efeitos da capacitação e suas decorrências sobre o sistema organizacional. A avaliação de capacitação deve ultrapassar sua característica de julgar o alcance de objetivos propostos por determinado curso para também se configurar em uma alternativa na construção de conhecimento (BORGES-ANDRADE, 2006).

A pergunta n.º10 objetivava saber se a estrutura disponibilizada pela UFSC para realização do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento é adequada para atender as linhas de desenvolvimento contidas no art. 7º § Único da Lei nº 5.825 (BRASIL, 2006d).

A título de conhecimento as linhas de desenvolvimento citadas no referido Decreto são:

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

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

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

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

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

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

O entrevistado “B” respondeu que, atualmente, a estrutura física que a UFSC tem é adequada. Porém, adequada no *campus* Florianópolis. Os demais *campi* ainda estão no processo de adaptação, eles não possuem salas específicas para capacitação, assim, estão usando as salas das unidades acadêmicas. Além disso, não possuem laboratório próprio de informática para ações de capacitação à distância. Contudo, este fator físico da realidade dos *campi* não tem sido um problema, os agentes de desenvolvimento estão conseguindo organizar o uso das salas junto com as unidades acadêmicas.

O entrevistado “B” acrescentou ainda,

[...] acredito que no momento de intensificar esse processo de capacitação nos demais *campi*, brevemente poderá ser necessário possuir salas específicas também para ação de capacitação. Pelo menos uma sala com uma estrutura de videoconferência, em que o curso pode funcionar à distância, que ela seja multifuncional, que funcione tanto para vídeo, como para webconferência, como para encontro presencial. Seria fundamental em todos os *campi*.

Quanto à pergunta n.º 11, foi solicitado informar de que forma o item X do art. 3º do Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a) referente às Diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal está sendo praticado na UFSC. A título de conhecimento o item X, do art. 3º, do citado Decreto, versa sobre a avaliação permanentemente dos resultados das ações de capacitação. O entrevistado “B”, respondeu que a CCP faz um relatório anual das ações de capacitação e encaminha para o DDP e este por sua vez ao MEC, todavia ressaltou que as informações contidas neste relatório são basicamente de dados quantitativos, resultando em informações mais genéricas da atividade de capacitação da Instituição.

Entretanto, de acordo com o entrevistado “B”, o relatório realizado para fins de gestão da própria UFSC, esse sim é mais detalhado, porque nele, além da apresentação de todos os dados quantitativos, algumas avaliações qualitativas são realizadas, como por exemplo, a avaliação dos projetos paralelos que a CCP desenvolve, vide alguns

acordos de cooperação, que envolvem capacitação, ficando muito mais evidenciados no relatório interno de gestão, do que nos relatórios encaminhados aos órgãos de controle, que por serem mais pontuais, não tem abertura para a UFSC pronunciar-se além do que é cobrado.

A pergunta n.º 12 objetivava saber se o entrevistado “B” acreditava que o atual sistema de incentivo à qualificação, contemplado no Decreto nº 5.824 (BRASIL, 2006c) é considerado adequado à atual realidade da UFSC. O entrevistado “B” esclareceu que os incentivos que a UFSC disponibiliza aos servidores, principalmente na questão dos TAEs, são as condições de afastamento citadas pela Lei 8.112 (BRASIL, 1990), o que na visão dele incentivaria ao servidor buscar sua qualificação. Citou que a UFSC tem dado a possibilidade deste servidor se qualificar, por meio de afastamentos parciais, integrais, assim como a oportunidade de realizar uma especialização com apoio financeiro da Universidade, além da possibilidade que o servidor tem de solicitar a Licença de Capacitação.

Portanto, o entrevistado “B” considera que atualmente existem uma série de incentivos à qualificação destinado ao quadro funcional, porém ressaltou que a liberação destes servidores nem sempre é possível, pois esta questão fica no meio do conflito de interesses do servidor e da questão dos setores. Não se trata de direitos absolutos, e sim subjetivos. O interesse final é o da Administração, e em alguns casos, o servidor, por uma relação não muito próxima com a chefia imediata, ou por questões quantitativas de alocação do quadro funcional, em que a liberação dele poderia ocasionar o fechamento do setor, acaba tendo sua solicitação de afastamento para qualificação indeferida.

A pergunta n.º 13 objetivava saber se o entrevistado “B” acreditava que o atual sistema de incentivo à capacitação, contemplado no Decreto nº 5.824 (BRASIL, 2006c) é considerado adequado à atual realidade da UFSC. O entrevistado “B” afirmou que não se trata em cumprir apenas os preceitos da legislação de progressão por capacitação, pois neste caso a UFSC cumpre, porém os níveis de capacitação são apenas quatro, poderiam haver mais níveis, não parar no quarto nível, poderia haver uma evolução maior, isso incentivaria, na visão do gestor, o servidor a se capacitar de forma constante.

Porém, de acordo com o entrevistado “B”, muitas vezes a capacitação, no entendimento do servidor, está associada apenas a progressão. Então este servidor ao chegar no seu último nível de capacitação deduz que não precisa mais participar de ações de capacitação, e se acomoda. Então isso é uma situação combatida pela CCP, a Instituição tenta fazer com que o servidor compreenda que a

progressão por capacitação está vinculada com o desenvolvimento contínuo do profissional.

O entrevistado “B” complementou a resposta 04, aonde havia dito que as ações de capacitações não são voltadas especificamente para a progressão funcional, relatando que os cursos ofertados pela CCP buscam o constante desenvolvimento pessoal e profissional do servidor, não apenas simplesmente pela progressão da carreira. Citou como exemplo que nem todo curso possui a carga horária mínima de 20 horas, exigida de acordo com o Decreto nº 5.824 (BRASIL, 2006c) para progressão por capacitação. O que é importante para a UFSC é que o conhecimento para a atuação do servidor em seu local de trabalho seja eficaz.

A pergunta n.º14 (última) relacionou as diretrizes definidas na legislação externa (Leis e Decretos) referente à Capacitação de Pessoas com a regulamentação interna da UFSC (Decisões, Resoluções, Portarias), objetivando analisar, pela visão do entrevistado “B”, o que efetivamente não está sendo realizado dentro da UFSC, e qual o motivo de tal impedimento.

O entrevistado “B” respondeu que, com relação ao Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a), vem-se tentando implantar sem êxito uma filosofia de gestão de pessoas baseada em um modelo de gestão por competências, tendo em vista que a implementação da gestão por competência, por ser um assunto ainda muito complexo, não obteve progresso dentro da Instituição.

O entrevistado “B” esclareceu que para a implantação de um modelo de gestão por competências algumas etapas precisam ser planejadas, a título de exemplo, citou a necessidade de ser feito um mapeamento dentro da instituição, que conta com mais de 5 mil servidores, dos ambientes profissionais, isso exige uma mão de obra, uma equipe com conhecimento técnico sobre etapa de mapeamento de competência, que a instituição ainda não dispõe. Assim, a UFSC precisaria investir primeiramente na formação de profissionais em análise de competências, para depois começar a fazer todo esse trabalho, porque a lógica da gestão por competência, de acordo com Bergue (2011), abrange toda perspectiva da gestão de pessoas da administração pública, desde a questão do concurso, a questão da admissão, não é só restrita à capacitação de pessoas.

O entrevistado “B” declarou ainda que, embora os esforços da CCP estejam no momento mais voltados para a capacitação dos servidores, é possível identificar a questão de competência nos cursos à distância. Ele cita que dentro dos cursos à distância, estão sendo avaliadas as

competências adquiridas pelo aluno a partir de instrumentos que identificam se ele está conseguindo adquirir o conhecimento, a habilidade e atitudes necessárias, previstas nos objetivos instrucionais de cada curso. Mas adverte que esse acompanhamento está voltado exclusivamente para a avaliação da aprendizagem. Apesar de que, quando se trata de gestão por competência, o entrevistado “B” tem a ciência de que é algo mais amplo do que só falarmos de avaliação de ações de capacitação. Neste particular, Bergue (2011) afirma que os conhecimentos, as habilidades e o componente atitudinal, sob certa concepção, podem ser operacionalizáveis com mais facilidade no caso da administração pública, o desafio é, segundo o autor, compatibilizar gestão por competência em questões que envolvem seleção de servidores (concurso público) com os princípios da gestão pública, citando o caso específico da impessoalidade. Bergue (2011) aponta que a gestão por competência traz consigo um repensar da estrutura de cargos e carreiras, deslocando a ênfase sobre as atribuições do cargo para as competências desejadas para sua investidura.

Nesse contexto, identifica-se na atitude da CCP, a hábil capacidade de fomentar ações de desenvolvimento profissional que não se assentam somente nas potencialidades que os servidores trazem, normalmente atribuídas a um determinado cargo, mas aquelas que podem ser desenvolvidas ao longo de sua vida profissional.

O entrevistado “B” acrescentou ainda, que a CCP, a partir do LNC, faz o levantamento dos cursos que são necessários, o curso, claro, envolve uma competência, mas com a implantação de um modelo de gestão por competências, o LNC seria um processo a começar pela competência e da competência chegar ao curso, mudando assim o processo de levantamento de capacitação. Bergue (2011), nesse ponto, admite que se o perfil dos servidores e os critérios de gestão do trabalho modificam-se de forma recíproca, logo seria plausível admitir que as diretrizes que guiam a elaboração de programas de capacitação passariam a assumir as competências dos servidores como categoria central.

Souza (2004), ao discorrer sobre esse assunto ressalta que, sua adoção, especialmente no âmbito das universidades, significa reconhecer um desenho de programa personalizado, que valoriza os inúmeros servidores que compõem uma IES ao agregá-los ao contexto da instituição, evitando assim eventos em massa e respeitando as especificidades de cada cargo.

Na oportunidade da CCP se dispor a reformular seus processos baseados na gestão por competência, de acordo com a literatura da área, para que este modelo se torne efetivo, algumas etapas precisariam ser planejadas com antecedência, a título de exemplo, a realização de um

mapeamento dos ambientes organizacionais da UFSC. Acontece que, em atendimento ao que preceitua o Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a), deverá haver um esforço por parte da CCP para que este sistema de gestão por competência realmente se consolide dentro da Instituição, para isso o investimento na formação de profissionais em análise de competências, de acordo com o entrevistado “B”, seria um dos primeiros passos necessários a implantação deste modelo na Instituição.

Outra questão levantada pelo entrevistado “B” está relacionada as linhas de desenvolvimento do Decreto Nº 5.825 (BRASIL, 2006d), especificamente a linha de desenvolvimento que visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, onde deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção. Consequentemente todos os gestores teriam que ter, como pré-requisito, uma formação na área de gestão. Acontece que, de acordo com o entrevistado “B”, atualmente na UFSC não é cobrado do servidor que atua em algum cargo de gestão uma formação específica para isso. Essa realidade apresenta concordância com análise de MEYER JR et al. (2004), em que as IES padecem de uma prática profissional de gestão, na sua grande maioria os gestores não possuem formação adequada, experiência, nem tampouco preparação formal para exercer posições gerenciais vitais para o bom desenvolvimento institucional.

Contudo, o entrevistado “B” informou que esforços estão sendo realizados pela PRODEGESP voltados para a capacitação gerencial dos servidores, e que o Programa Escola de Gestores é um resultado desta estratégia. A Escola de Gestores da UFSC tem como objetivo melhorar a gestão por meio do desenvolvimento dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação, para o exercício da atividade de gestão (UFSC, 2018j). De acordo com o entrevistado “B” ela tem contribuído com a promoção da homogeneização de conhecimentos institucionais, a partir de uma série de cursos, de ciclo de palestras, que preparam os gestores atuais, no fortalecimento do processo de decisão em situações complexas. A intenção futura, segundo o entrevistado “B”, é de fazer a abertura destas ações de aprendizagem para todos os servidores da Instituição que demonstrem interesse em atuar como gestores, para então a UFSC consiga futuramente poder fazer uma cobrança de determinadas ações de capacitação como pré-requisito para o exercício de funções de chefia. Na visão do entrevistado “B” primeiro a instituição tem que oferecer essa formação para depois poder cobrar do seu gestor determinada competência. No restante, segunda sua opinião, a UFSC está

conseguindo atender todas as linhas de desenvolvimento do Decreto Nº 5.825 (UFSC, 2006d).

Verificou-se nas respostas do entrevistado “B”, que o LNC e o PAC trazem, na visão do gestor da CCP, distinção à instituição, principalmente por favorecerem o autoconhecimento. As práticas de gestão adotadas pelo LNC se dão de forma coparticipada na busca de identificar demandas de competências requeridas pelos servidores para o desenvolvimento das atividades inerentes a cargos e funções, de modo a melhorar o desempenho institucional, a partir do melhor nível de qualidade de vida no trabalho. Percebe-se que o foco da CCP é a aprendizagem no nível dos indivíduos (competências individuais), assumindo que uma mudança nesse poderia produzir uma mudança no nível organizacional (competências institucionais), por meio de um fenômeno denominado emersão na abordagem multinível (KLEIN e KOSLOWSKI, 2000).

O PAC por sua vez, faz com que a gestão contemple a instituição dentro de um horizonte, e para isso, acaba por traçar metas, objetivos e ações estratégicas de capacitação, possibilitando um rumo seguro à Universidade. De acordo com Silva (2013), quando os gestores conhecem o terreno em que se localizam, operam de modo a transformar as estruturas e as ações do dia a dia, oportunizando eficiência e eficácia para a gestão das IES.

No entanto, conforme relatou o gestor da CCP, durante a entrevista concedida para a realização deste estudo, o Programa de Capacitação, gerenciado e executado pela CCP, por abranger as demandas de mais de 3.200 TAEs, não tem conseguido atender a todas as solicitações de aperfeiçoamento, sobretudo em razão da carência de servidores que a equipe da CCP dispõe. Vale destacar que, por mais que a CCP possibilite ao servidor que não é atendido pelo Programa de Capacitação buscar referida capacitação em uma organização externa à UFSC, recebendo apoio financeiro para tal atividade. Acredita-se que, aqueles cursos que retratam os processos internos da Instituição, necessitariam de ser ofertados, sempre que possível, pela CCP, pois com esta atitude seria possível fortalecer a cultura organizacional e os procedimentos internos da Instituição, pois de acordo com Bergue (2011) desconsiderar a cultura organizacional de uma organização, pode ser fator determinante de insucesso na consecução dos objetivos organizacionais.

Constatou-se ainda que a equipe da CCP atualmente é responsável pela concepção, tecnologia, produção, divulgação e avaliação decorrente de todo o processo de capacitação da UFSC, seja ele presencial, semipresencial ou a distância. De acordo com Andersen

(2000) a CCP evidencia o papel middle-up-down na tomada de decisão por articular e assimilar as decisões que ocorrem tanto de cima para baixo (top-down), a título de exemplo, as diretrizes da política nacional para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal, prevista pelo Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a), e quanto de baixo para cima, (bottom-up), compreendido às necessidades de capacitação levantadas nos relatórios de acompanhamento do estágio probatório dos servidores ingressantes na Instituição.

Em síntese, a partir dos resultados decorrentes das entrevistas realizadas com os entrevistados “A” e “B”, ambos gestores da PRODEGESP, e da análise documental, infere-se que as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao Programa de Capacitação são pensadas considerando cinco fases: a da política de gestão, a do LNC, a do planejamento instrucional, a da execução e a da avaliação.

No âmbito da política de gestão, as práticas de ação na promoção do processo de capacitação dos servidores TAEs da Universidade estão alinhadas às Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal (BRASIL, 2006a) e ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2006d). Esta realidade tem possibilitado ao servidor da UFSC fazer seu próprio plano individual de capacitação, no qual o servidor concilia suas necessidades profissionais com as da sua unidade de trabalho, projetando assim o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra fase, a do LNC, seria uma etapa de diagnóstico, que serve para se dimensionar e definir as necessidades de capacitação. O LNC é o momento para se analisar, a priori, o que deve ser treinado, para quem e para que a capacitação servirá, enfim, para trazer à tona e tornar mais claros os possíveis caminhos de capacitação nos quais a UFSC deva investir. Tais demandas levantadas pelo LNC são atendidas pelos cursos previstos na programação do PAC. É papel do Plano, além de seguir a política nacional de desenvolvimento de pessoas, indicar os meios para a implementação de suas diretrizes, bem como orientar taticamente a ação da CCP para atingir os objetivos pretendidos.

A fase de planejamento instrucional engloba a elaboração e a operacionalização dos cursos de capacitação. Fazem parte dessa etapa, por exemplo: escolha dos métodos didáticos, definição de recursos, determinação do conteúdo, carga horária, local do treinamento, apreciação da relação do custo-benefício etc.

A fase da execução é a implementação efetiva do que foi programado, seria o Programa de Capacitação propriamente dito. A última fase, a da avaliação, seria o momento em que se abre espaço para verificar se os objetivos finais do Programa de Capacitação foram alcançados. Esta fase seria, portanto, um processo que checaria e daria validade ao programa institucional. Nela são mapeadas as sugestões de capacitações feita pelos participantes ao término de cada ação de capacitação, consiste num levantamento de informações que consideram a divulgação da ação, estrutura física, atendimento, desempenho do ministrante, conteúdo programático e material didático. A avaliação também é realizada com base nos relatórios realizados pelos coordenadores das ações de capacitação e na análise dos indicadores estabelecidos para a medição dos resultados previstos nas metas do PAC. As lacunas apresentadas e os indicativos da demanda de desdobramentos das ações de capacitação fundamentarão o ponto básico para elaboração do próximo PAC.

Diante do que foi exposto, e, especialmente levando-se em conta os resultados apresentados ao longo da seção 4.3, pode-se considerar que o objetivo b: “Caracterizar as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao Programa de Capacitação dos servidores TAEs”, antevisto na seção 1 desta dissertação, foi integralmente atingido.

#### 4.4 A ATUAÇÃO DOS GESTORES DAS DIRETORIAS ADMINISTRATIVAS DOS *CAMPI* ARARANGUÁ, BLUMENAU, CURITIBANOS E JOINVILLE, QUANTO ÀS PRÁTICAS DE GESTÃO ADOTADAS NA CONDUÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TAES DA UFSC LOTADOS NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS

Com o objetivo de cumprir com o que foi proposto no objetivo específico “c” desta pesquisa: “Examinar a atuação dos gestores das Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas”, nesta subseção, expõem-se a descrição da condução do atual processo de capacitação da UFSC nos respectivos *campi* em análise. São relatadas as práticas de gestão que a Instituição vem empregando no desenvolvimento das ações de capacitação destinada aos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas, além de apresentar outros fatores relacionados a esta atividade na UFSC.

Optou-se por “avaliação das práticas de capacitação” como categoria de análise a ser utilizada nas entrevistas realizadas com os gestores dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, além disso, o fator de análise considerado foi “ações de iniciativa organizacional”.

Os instrumentos utilizados para avaliar as práticas de capacitação combinaram pesquisas documentais com quatro entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores mencionados anteriormente, no mês de outubro de 2018.

As sete perguntas do questionário (apêndice D) submetido aos gestores dos respectivos *campi* em análise nesta pesquisa são abertas e objetivaram dar a eles a oportunidade de se expressar livremente a respeito de questões específicas voltadas ao fenômeno estudado, qual seja, o impacto do Programa de Capacitação promovido pela UFSC em relação às atividades institucionais dos servidores TAEs lotados fora da sede Florianópolis.

As respostas a essas perguntas foram avaliadas, com base na análise de conteúdo, os entrevistados foram tratados especificadamente por entrevistado “C” (Gestor do *campus* Araranguá), entrevistado “D” (Gestor do *campus* Blumenau), entrevistado “E” (Gestor do *campus* Curitibanos) e entrevistado “F” (Gestor do *campus* Joinville), sobre as quais passa-se a discorrer.

#### **4.4.1 Entrevista com o Gestor do *campus* Araranguá**

A entrevista realizada com o gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Araranguá teve como objetivo examinar a condução das ações de capacitação e aperfeiçoamento, em termos de práticas de gestão, que vem sendo realizada atualmente no referido *campus*, com supervisão da CCP.

A primeira pergunta direcionada ao entrevistado “C” (gestor do *campus* Araranguá), buscou saber se os cursos ofertados pelo Programa de Capacitação da UFSC têm atendido as necessidades organizacionais (acadêmicas e administrativas) do *campus* Araranguá. O entrevistado “C” respondeu que sim, que os cursos têm atendido as demandas do *campus* Araranguá na medida em que o servidor busca a capacitação, que não existe impedimento quando o TAE tem a opção de ir a Florianópolis realizar determinado curso. Ele solicita a diária e o transporte é autorizado. Porém, quando se trata de capacitação local, realizada no *campus* Araranguá, o entrevistado “C” afirmou não haver muitas ofertas,

citou que no ano de 2017 apenas 4 ações de capacitação foram ofertadas presencialmente em Araranguá.

Apesar das modalidades dos cursos ofertados pela CCP, como cursos EAD ou por webconferência, o entrevistado “C” manifestou a importância de serem ofertados mais cursos na forma presencial no *campus* Araranguá, além do mais, fez uma crítica ao quantitativo mínimo de servidores por ação de capacitação que, conforme a Portaria Normativa Nº 017/GR/2008 (UFSC, 2008), para que um curso possa ser iniciado não poderá ser inferior a 10 servidores. Afirmou que este quantitativo representa 25% do quadro de servidores TAEs de Araranguá, que é de 40. No caso de uma turma de 20 TAEs em um curso de capacitação, o *campus* teria 50% da sua força de trabalho impossibilitada de atender o público durante o período da respectiva ação. Desta forma, segundo o entrevistado “C” existe esta ressalva onde os cursos ofertados presencialmente em Araranguá não têm tido muito êxito.

A pergunta nº. 02 visou saber como ocorre o relacionamento da Diretoria Administrativa do *campus* Araranguá com a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da UFSC. O entrevistado “C” respondeu que quando o assunto está relacionado com a capacitação, a comunicação é feita a partir do agente de desenvolvimento, ele reúne a demanda, tanto de unidades acadêmicas como administrativas, comunica antes ao Diretor Administrativo do *campus* e depois faz a comunicação direta à CCP. Foi citado, a título de exemplo, um dos procedimentos do LNC, neste caso se a CCP sugere ao *campus* Araranguá um curso de processo administrativo: o questionamento segue para o agente de desenvolvimento, ele por sua vez faz um levantamento dos servidores de Araranguá por meio eletrônico (e-mail) para descobrir quem tem o desejo no referido curso de capacitação. Após este procedimento o agente reúne as informações e as remete para a CCP, com ciência da Diretoria Administrativa de Araranguá.

Então, de acordo com o entrevistado “C” a comunicação entre *campus* Araranguá e a CCP é feita de forma eficiente, por meio do agente de desenvolvimento, que aliás, conforme relato do entrevistado, “a função exercida pelo agente foi algo muito importante nessa gestão, pois ela é uma ponte entre todas as unidades de Araranguá com a PRODEGESP”.

Por intermédio da pergunta de nº. 03, desejou-se saber como ocorre o suporte interno da Direção Administrativa do *campus* Araranguá no processo de capacitação de seu respectivo quadro funcional. O entrevistado “C” informou que o suporte é realizado de diversas formas. Quando a ação de capacitação é presencial, o agente de desenvolvimento faz a ponte de comunicação com a CCP, dando todo suporte local,

recepciona o ministrante do curso, fica responsável pela lista de frequência e também pela organização de espaço. Quando o curso de capacitação é por videoconferência, o agente solicita suporte ao setor de TI, juntamente com o audiovisual. Quando o curso de capacitação é em Florianópolis, são necessárias diárias, passagens, ou utilização de veículo oficial. Neste caso, também é solicitado para a Direção Administrativa por meio do agente de desenvolvimento. Questionado sobre quem faz o registro no sistema que administra as solicitações de diárias e passagens da UFSC, se era o agente de desenvolvimento, o entrevistado “C” respondeu de forma afirmativa. Relatou que pelo pouco número de TAEs lotados no *campi* Araranguá, o agente de desenvolvimento, assim como outros servidores, acabam por receber múltiplas atribuições.

O do registro de diárias e passagens no sistema da Instituição foi uma atribuição extra delegada ao agente de desenvolvimento que ocupa o cargo de Assistente de Administração. Assim, como parte de suas atribuições por estar lotado na recepção da direção administrativa, chega a ele esta atribuição, não pela função de agente, mas sim pela função de assistente de administração.

Solicitou-se, por meio da pergunta n.º 04, que o entrevistado “C” informasse de que forma a Diretoria Administrativa de Araranguá atua no processo de levantamento das necessidades de capacitação das unidades (acadêmicas e administrativas) do *campus*. Quanto ao assunto LNC, ele relatou que o agente de desenvolvimento fica responsável por conduzir este processo por meio de correio eletrônico. Informou também que, quando a CCP faz contato sobre a necessidade de determinado curso para a realidade de Araranguá, o agente prontamente envia um e-mail para todos os TAEs perguntando o interesse desses servidores, após o retorno das respostas, o mesmo condensa as informações e remete para a CCP. Este mesmo procedimento é realizado pelo agente com relação as demandas de cursos que surgem da própria direção administrativa, assim como as unidades acadêmicas e administrativas.

Após este processo, no momento que é possível executar determinado curso solicitado por Araranguá, a CCP manda um e-mail perguntando qual seria a quantidade de servidores que fariam esse curso, então o agente pergunta aos TAEs quem tem real interesse na referida ação de capacitação e repassa a lista com o total de servidores para a CCP, então a CCP, dentro de suas possibilidades, responde com a possibilidade

de execução ou não do curso. Por fim, ainda quanto as comunicações entre Araranguá e CCP sobre o processo de levantamento das necessidades de capacitação o entrevistado “C” relatou que:

Também tem outras formas de comunicação, hoje eu fiz a avaliação de desempenho de um servidor. Um dos quesitos do documento estava relacionado com quais fatores podem interferir para o desempenho do servidor. Eu coloquei, que haja capacitação na área de compras e licitações, porque esse servidor trabalha nesta área e precisa se capacitar. Considero que este documento também é uma forma de informar à CCP qual a origem da demanda por capacitação. Essas são as formas, no meu entendimento, que a gente tem, e elas têm sido eficientes, porque eu desconheço de algum curso que os TAEs gostariam de fazer e que não tenha chegado no agente de desenvolvimento e que ele não tenha repassado para a CCP.

A pergunta n.º 05 questionava se o entrevistado “C” considerava que a estrutura disponibilizada pelo *campus* Araranguá é adequada para atender a execução do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC. O entrevistado “C” respondeu afirmando que a estrutura é razoável. Araranguá não tem um laboratório específico para capacitações por webconferência, eles compartilham um laboratório de informática utilizados pelos centros de ensino e, além disso, informou que há muita falha na transmissão. Não soube informar se é pela qualidade da internet do *campus*, certo é que a interação dos cursos por meio da web é visivelmente prejudicada. No caso de cursos por videoconferência, no caso do *campus* Araranguá, que funciona em um prédio alugado da UNISUL, não há sala com este tipo de equipamento disponível, mas na unidade Mato Alto, espaço pertencente à UFSC, nele há o equipamento de videoconferência montado, porém fica distante 3 km do *campus* Araranguá, além de ser compartilhado por outros centros de ensino da Instituição, necessitando de agendamento prévio. Além destas dificuldades, a quantidade maior de técnicos está no *campus* Araranguá (37 TAEs), na unidade de Mato Alto estão lotados apenas 3 TAEs. O entrevistado “C” afirmou que o ideal seria que tivesse uma sala de videoconferência no *campus* Araranguá. Porque quando tem um curso por videoconferência as pessoas precisam se deslocar do *campus* Araranguá para a unidade de Mato Alto. Por fim, ele informou que quando a

capacitação é presencial, é reservado uma sala, pois também não há um espaço físico exclusivo para cursos de capacitação no *campus* Araranguá.

Por meio da pergunta n°. 06, foi questionado se existem tecnologias de informação no *campus* Araranguá adequadas para a correta realização de Cursos de Capacitação ofertados por meio de Web-Conferência e/ou Videoconferência.

O entrevistado “C” informou já ter respondido o questionamento na pergunta n°. 05, mas reiterou a necessidade de uma internet mais confiável e veloz, além da necessidade de aquisição de um novo aparelho de videoconferência, pois o aparelho utilizado na unidade de Mato Alto é bem requisitado por disciplinas de graduação e pós-graduação oferecidas à distância.

No que se refere à última pergunta (n°. 07), dirigida ao gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Araranguá, foi aberta a comentário(s) adicional(is), julgado(s) relevante(s), sobre o processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC. O entrevistado “C” informou tem observado que o planejamento dos cursos de capacitação presenciais que ocorrem no *campus* Florianópolis não considera a realidade dos *campi*, a título de exemplo, o entrevistado relatou que,

[...] nosso administrador de edifícios está fazendo um curso em Florianópolis, que é próprio de seu cargo. O curso de capacitação é realizado na terça-feira e na quinta-feira, no período da manhã. Então a gente tem que pagar a diária para ele sair aqui à noite, do dia anterior, para ele poder estar no local do curso às 08 horas, ou então ele teria que sair de Araranguá às 3 horas da madrugada, que é inconcebível.

O entrevistado “C” questiona o porquê de não se poder aproveitar o dia inteiro para a realização do curso, já que o servidor está no *campus* sede, esse contratempo já foi relatado, de acordo com o gestor, inúmeras vezes para a PRODEGESP. Defende que os cursos de capacitação não deveriam ser ofertados em horários quebrados, assim os servidores de Araranguá, ou de outros *campi*, poderiam ficar mais tempo em Florianópolis e aproveitar os recursos de diárias e passagens com mais eficiência, já que são escassos.

Por fim, o entrevistado “C” afirmou que, com relação aos cursos de capacitação realizados em Araranguá, aqueles ofertados na

modalidade videoconferência deveriam ser mais frequentes, pois, conforme informado na pergunta n°. 01, para que um curso possa ser iniciado ele necessitará de no mínimo 10 servidores, desta forma, nos cursos por videoconferência “aqueles servidores que tivessem vontade de participar, participariam, independente do quantitativo”. Percebe-se aqui a má utilização de recurso público no afastamento de servidores durante um dia todo ou dois para ir fazer um curso em Florianópolis, enquanto que o investimento na tecnologia de videoconferência, de acordo com Dutra (2011) eliminaria este problema, além de possibilitar a capacitação de um maior número de servidores.

#### **4.4.2 Entrevista com o Gestor do *campus* Blumenau**

A entrevista realizada com o gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Blumenau teve como objetivo examinar a condução das ações de capacitação e aperfeiçoamento, em termos de práticas de gestão, que vem sendo realizadas atualmente no referido *campus* com supervisão da CCP.

A primeira pergunta direcionada ao entrevistado “D” (gestor do *campus* Blumenau), buscou saber se os cursos ofertados pelo Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC têm atendido as necessidades organizacionais (acadêmicas e administrativas) do *campus* Blumenau. O entrevistado “D” respondeu que os cursos ofertados pela CCP atendem parcialmente as demandas por capacitação do *campus* Blumenau. Os cursos presenciais, quando conseguem ser ofertados em Blumenau atendem as necessidades gerais do *campus*, isto porque, de acordo com o entrevistado “D”, as ações de capacitação não têm conseguido atender os procedimentos administrativos internos do *campus*, relatou a ocorrência de um curso que o próprio *campus* realizou, independente da CCP, para discorrer da realidade administrativa do *campus* Blumenau, de como os processos internos se desenvolvem.

Ainda exemplificando à carência de ações de capacitação que reflitam a realidade de Blumenau, o entrevistado “D” relatou o exemplo em que a Diretoria Administrativa do *campus*, com relação aos cursos sobre o processo de licitações, ministrado pelos servidores do DCOM, não abordou as questões relacionadas a parte de instrução do processo, ou seja, as etapas prévias que justamente são processadas pelo *campus*. “Em alguns casos o curso contempla todo o processo que a gente vai ter que acompanhar lá na UFSC, lá na sede. Porém não vai contemplar uma parte do que é exigido aqui também, dentro do *campus*”.

O entrevistado “D” afirmou que o curso de Procedimentos Administrativos Disciplinares, ofertado em 2017, buscou resolver esta

discrepância entre as realidades de Blumenau e a sede. Antes de ser ofertado o coordenador do curso enviou módulos do curso para que a Direção Administrativa selecionasse aqueles afins à realidade de Blumenau. Mas no contexto geral das ações de capacitação, as demandas do *campus* ficam descobertas. O entrevistado “D” ainda comunicou que reuniões internas com o quadro funcional de Blumenau têm acontecido, na tentativa de mitigar as demandas não atendidas pelos cursos de capacitação, “porque os processos vão mudando então a gente atualiza os servidores informalmente”.

A pergunta n.º 02 visou saber como ocorre o relacionamento da Diretoria Administrativa do *campus* Blumenau com a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da UFSC. O entrevistado “D” respondeu que quando o assunto está relacionado com a capacitação, a comunicação é feita a partir do agente de desenvolvimento, ele reúne a demanda, tanto de unidades acadêmicas como administrativas, comunica antes ao Diretor Administrativo do *campus* e depois faz a comunicação direta à CCP.

Por intermédio da pergunta de n.º 03, desejou-se saber como ocorre o suporte interno da Direção Administrativa do *campus* Blumenau no processo de capacitação de seu respectivo quadro funcional. O entrevistado “D” informou que o suporte do *campus* está geralmente ligado a reserva de espaço físico para os cursos de capacitação. Registrou também que este espaço compete com outras atividades desenvolvidas no *campus*, como aulas da graduação e pós-graduação, ocasionando em alguns momentos a impossibilidade de agendamento da sala no período solicitado pela CCP. Blumenau também oferece apoio financeiro com a disponibilização de diárias e passagens aos ministrantes que se deslocam da sede Florianópolis para Blumenau. Nas questões operacionais, fica sob responsabilidade do agente de desenvolvimento divulgar por e-mail as informações do curso de capacitação, lembrando os TAEs o período de inscrições, além de organizar a lista de frequência, disponibilizar itens básicos como café e água no espaço físico do curso, e por fim, recepcionar e acompanhar os ministrantes nas intermediações do *campus* Blumenau.

Solicitou-se, por meio da pergunta n.º 04, que o entrevistado “D” informasse de que forma a Diretoria Administrativa de Blumenau atua no processo de levantamento das necessidades de capacitação das unidades (acadêmicas e administrativas) do *campus*. Quanto ao assunto LNC, ele relatou que o agente de desenvolvimento fica responsável por conduzir este processo, que é realizado por correio eletrônico. Que o papel da Diretoria Administrativa é de apoiar o LNC incentivando os TAEs a participarem do processo trazendo novas demandas de capacitação.

Informou também que, quando a CCP faz contato sobre a necessidade de determinado curso para a realidade de Blumenau, o agente prontamente envia um e-mail para todos os TAEs perguntando o interesse desses servidores, após o retorno das respostas, o mesmo condensa as informações e remete para a CCP. Relatou que os TAEs de Blumenau são engajados e demandam cursos que surgem da própria realidade da Direção Administrativa, assim como das unidades acadêmicas e administrativas. Por fim, o entrevistado mencionou um projeto de curso sobre uma modalidade de compra que a UFSC nunca tinha realizado, demanda esta proveniente da Direção Administrativa, que entrou em contato com a CCP e empresas que forneciam o curso. Nesse caso específico, por ser uma ação de capacitação que não estava na grade de cursos da UFSC e por ter um quantitativo de servidores interessados abaixo de 10 (UFSC, 2008), solicitou-se apoio financeiro à CCP e os TAEs puderam se capacitar de acordo com o requisitado.

A pergunta n.º 05 questionava se o entrevistado “D” considerava que a estrutura disponibilizada pelo *campus* Blumenau é adequada para atender a execução do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC. O entrevistado “D” informou que a estrutura disponibilizada por Blumenau atende parcialmente, que o ideal seria a disponibilidade de uma sala exclusiva, ou com prioridade para as ações de capacitação. Pois a sala de aula utilizada para a execução dos cursos compete com diversas atividades acadêmicas e com reuniões diversas. Ele também informou não haver sala para videoconferência, nem laboratório de informática exclusivo para capacitações, que dependem do apoio dos professores para utilização de laboratórios quando determinado curso é ofertado pela modalidade webconferência ou videoconferência.

Por meio da pergunta n.º 06, foi questionado se existem tecnologias de informação no *campus* Blumenau adequadas para a correta realização de Cursos de Capacitação ofertados por meio de Web-Conferência e/ou Videoconferência. O entrevistado “D” informou que todo equipamento para cursos por videoconferência o *campus* possui, porém, o local não é apropriado, não abriga uma turma com mais de 15 servidores, que neste caso o equipamento é desmontado e remontado em uma outra sala por um técnico audiovisual. Ele relatou também haver problemas com a internet, que durante os cursos normalmente são registradas queda no sinal. Por fim, ressaltou que o ideal seria a existência de uma sala específica para webconferência, em que o equipamento estivesse montado de forma permanente, não precisando do deslocamento do técnico audiovisual toda vez que acontece uma ação de capacitação por esta modalidade.

No que se refere à última pergunta (nº. 07), dirigida ao gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Blumenau, foi aberta a comentário(s) adicional(is), julgado(s) relevante(s), sobre o processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC. O entrevistado “C” informou que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos TAEs do *campus* Blumenau, que o fato de estarem distante de Florianópolis, não são todos os cursos presenciais que são ofertados em Blumenau e, além disso, poucos cursos são oferecidos na modalidade de EAD para os TAEs poderem se capacitar. O entrevistado “D” informou que tem observado que a programação dos cursos de capacitação presenciais que ocorrem no *campus* Florianópolis não considera a realidade dos *campi*, o entrevistado ainda relatou que,

Muitas vezes a gente tem que ir para Florianópolis e a gente esbarra naquela questão dos horários dos cursos de capacitação, que é ou todo dia de manhã, ou todo dia de tarde e para a gente fica complicado, assim como na execução das atividades institucionais, porque a gente não pode, não consegue aproveitar plenamente aquele meio período ocioso, porque a gente não tem um espaço lá para trabalhar, dentro de Florianópolis.

Ainda com relação à programação dos cursos, o entrevistado “D” relata os reflexos na parte financeira, pois, no caso de um curso com quatro períodos de 4 horas que é ofertado em 4 dias, no período da manhã por exemplo, são 4 diárias pagas ao servidor, se o mesmo curso fosse condensado para dois dias, o custo com a diária cairia pela metade.

Outra questão levantada pelo entrevistado “D” está relacionada aos cursos de capacitação que refletem a realidade de Blumenau. Ministrado pelos servidores de Blumenau.

Isso é uma questão que talvez seja necessária se discutir no futuro, porque o que é oferecido em Florianópolis em certas condições, às vezes a gente não consegue aproveitar, por *n* fatores aqui relatados. Então há de se tentar criar uma possibilidade onde o mesmo curso, seja ofertado em Blumenau, com alguém daqui ministrando.

Por fim, o entrevistado “D” se posicionou contra alguns dos critérios de escolha dos cursos que são selecionados a partir do LNC

realizado pela Instituição. Citou o exemplo do curso de relações interpessoais, que os servidores ao serem consultados se manifestaram a favor da realização do curso, porém ficaram em segundo lugar nas prioridades elencadas pela CCP, em função de Florianópolis ter mais interessados nesse curso. Ele criticou o critério quantitativo na escolha do local aonde aconteceria o curso, apontando que uma avaliação qualitativa deveria ser levada em consideração, já que neste caso os servidores estavam desassistidos desta competência em Blumenau, e que, provavelmente, Florianópolis por contar com um número maior de servidores conhecedores do assunto, poderia orientar outros servidores em função de estarem trabalhando próximo.

#### **4.4.3 Entrevista com o Gestor do *campus* Curitibanos**

A entrevista realizada com o gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Curitibanos teve como objetivo examinar a condução das ações de capacitação e aperfeiçoamento, em termos de práticas de gestão, que vem sendo realizadas atualmente no referido *campus* com supervisão da CCP.

A primeira pergunta direcionada ao entrevistado “E” (gestor do *campus* Curitibanos), buscou saber se os cursos ofertados pelo Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC têm atendido as necessidades organizacionais (acadêmicas e administrativas) do *campus* Curitibanos. O entrevistado “E” respondeu que parcialmente, a julgar que eles não atendem as demandas do *campus* Curitibanos em sua plenitude, tanto pela questão da diversidade de formações dos TAEs, tanto quanto pela forma de apresentação de alguns cursos.

A gente entende que, por exemplo, os assistentes em administração, que são em maior número na UFSC, esses talvez tenham uma boa parte de suas necessidades de capacitações atendidas. Independentemente do local onde vão atuar, eles conseguem ter esse tipo de capacitação ofertada pela UFSC. Já os profissionais que são em menor número, de atividades mais específicas, esses é difícil. Citando um exemplo, de um colega nosso, que é médico veterinário, que tem sérias dificuldades em conseguir progredir na carreira, principalmente nos cursos de capacitação específica na área dele, que a UFSC pelo que tenho informação nunca ofertou.

A pergunta n°. 02 visou saber como ocorre o relacionamento da Diretoria Administrativa do *campus* Curitibanos com a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da UFSC. O entrevistado “E” afirmou que a Diretoria Administrativa participa do processo de levantamento de necessidades de capacitação incentivando os servidores a participar, mas esta atividade não é uma prática enquanto gestão, pelo menos talvez tão desejável quanto deveria ser, já que o contato com os servidores não é formalizado. Informou também que os cursos solicitados pelo *campus* Curitibanos são atendidos parcialmente, que após o contato com a CCP informando as necessidades de capacitação a comunicação praticamente cessa, registra que seria interessante a manutenção de um contato permanente com Florianópolis. O entrevistado “E” reconhece que esta falta de comunicação, muitas vezes ocasionado pela distância, Curitibanos é o *campus* mais distante de Florianópolis, acaba por dificultar o desenvolvimento das ações de capacitação.

O entrevistado “E” ainda afirmou que não há reuniões presenciais entre a Diretoria Administrativa de Curitibanos e a CCP para tratar sobre assuntos de capacitação.

Aqui em Curitibanos a diretoria administrativa recebe suporte da sede em diversas áreas, prioritariamente a gente tem um diálogo muito maior com a PROAD, ou outras pró-reitorias. Nós tratamos de assuntos referentes aos contratos de compras, de licitações, de patrimônio, de obras e a gestão de pessoas e a capacitação ficam em segundo plano. Apesar de importante, elas ficam em segundo plano.

Por intermédio da pergunta de n°. 03, desejou-se saber como ocorre o suporte interno da Direção Administrativa do *campus* Curitibanos no processo de capacitação de seu respectivo quadro funcional. O entrevistado “E” informou que Curitibanos parte do reconhecimento da importância da capacitação ofertada ao servidor, mas reconhece a falta de infraestrutura, faltam servidores suficientes para dar um suporte maior ao Programa de Capacitação, além da questão física. Declarou, ainda, complementando a resposta que,

Hoje nós temos um equipamento de videoconferência, que é um equipamento que já foi utilizado e teve uma boa serventia em alguns cursos

de capacitação, mas hoje nós não temos um espaço adequado para alocar esse equipamento. Porque os espaços do *campus* Curitibanos, os ambientes estão todos ocupados, não existe um ambiente reservado para essa finalidade específica. Então a gente depende de agendamento de salas e muitas vezes isso não é possível. Sabemos que a CCP tenta criar cursos à distância para nossa realidade. Vou citar o exemplo do curso de compras, para as unidades fora da sede, as descentralizadas. A CCP quer, obviamente, tornar isso eficiente, fazer uma turma para todos os *campi* no mesmo tempo, no mesmo horário, mas nós não temos um laboratório de informática, que é um dos requisitos, disponível para as atividades de capacitação. Nós temos um laboratório de informática, que é de uso didático e tem aula agendadas nele. Então acontece que algumas vezes, por exemplo, o calendário da capacitação não vai ser compatível com o calendário de aulas, eles vão se sobrepor, e a gente vai ficar sem essa capacitação. Hoje, a gente depende muito da infraestrutura das unidades de ensino, as salas de aula, a videoconferência, a sala de informática, que não são específicas, não são reservadas para essa finalidade.

O entrevistado “E” inclui em sua resposta a necessidade de ter em Curitibanos um espaço reservado exclusivamente para a finalidade de capacitação dos servidores. Mas compreende que de acordo com o quantitativo de servidores do *campus*, que talvez, isso não seja prioridade da Instituição. Mas destaca que com a implementação do novo prédio a oportunidade de se ter algo nesse sentido seria vantajosa.

Com relação ao suporte interno de comunicação das ações de capacitação, de acordo com o entrevistado “E” a programação dos cursos que são divulgadas por e-mail pela CCP são replicadas em listas internas de e-mail dos servidores de Curitibanos com o objetivo de reforçar a informação. Citou o exemplo do curso Cerimonial Universitário, curso este ofertado presencialmente em Curitibanos, a divulgação interna do curso sensibilizou os servidores a participarem do curso, tendo em vista que para sua oferta deveria haver um número mínimo de inscritos no curso. Inúmeros e-mails foram enviados aos servidores, incentivando que as pessoas se inscrevessem, e o *campus* conseguiu uma participação muito boa, foram quase 30 inscritos, e mais de vinte participantes. Isso

representa, de acordo com o entrevistado “E”, 1/5 dos servidores do *campus*. Por fim, ele fez uma observação dos servidores técnicos que dão suporte profissional na execução dos cursos de capacitação. Alguns servidores dão suporte tanto da parte da tecnologia da informação, do pessoal, aquele que faz os agendamentos, e dos que estão como tutores, mas todos eles estão compartilhando uma função de suporte em horário de trabalho na função original deles. Cita, por exemplo, quando um técnico de TI, em um evento de capacitação à distância, necessariamente ele não consegue ficar disponível todo o período do curso dando suporte. Ele vai no local, faz a instalação, acompanha a abertura, faz o encerramento, e se ele tiver disponibilidade, fica no decorrer da ação de capacitação para dar suporte nos imprevistos técnicos. Normalmente imprevistos acontecem durante o transcorrer do curso, e até o técnico de TI ser localizado, parte da ação de capacitação é prejudicada.

Solicitou-se, por meio da pergunta n.º 04, que o entrevistado “E” informasse de que forma a Diretoria Administrativa de Curitiba atua no processo de levantamento das necessidades de capacitação das unidades (acadêmicas e administrativas) do *campus*.

O entrevistado “E” afirmou que no último LNC da UFSC, o *campus* Curitiba realizou via e-mail. O agente de desenvolvimento ficou responsável por conduzi-lo, enviando um e-mail para os servidores do *campus* questionando o que eles achavam que poderia ser útil no dia a dia enquanto formação, enquanto capacitação. Porém, o entrevistado “E” afirma que a Diretoria Administrativa não faz um acompanhamento, tão próximo quanto gostaria, que às vezes, desconhece exatamente qual é a real necessidade de capacitação dos servidores por não ter um conhecimento técnico das reais necessidades de capacitação de profissionais com diversas formações. Existe neste processo uma grande dependência das demandas que os servidores repassam.

Complementando a resposta, os formulários contendo as respostas com as capacitações sugeridas são repassadas à CCP. O entrevistado “E” informou que todas as solicitações encaminhadas à Diretoria Administrativa são encaminhadas sem filtro algum. Mas é de conhecimento da gestão que algumas capacitações, proveniente de cargos específicos, não são atendidas pelo programa de capacitação. Nesses casos, é orientado ao servidor buscar capacitação fora da UFSC, seguindo os procedimentos de ressarcimento dispostos no Portal da Capacitação. Porém, não necessariamente eles acham os cursos de capacitação que necessitam nas imediações do município de Curitiba.

A pergunta n°. 05 questionava se o entrevistado “E” considerava que a estrutura disponibilizada pelo *campus* Curitibanos é adequada para atender a execução do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC. O entrevistado “E” afirmou considerar a estrutura disponibilizada pelo *campus* Curitibanos insuficiente para o atendimento do Programa de Capacitação da UFSC. “Não temos espaços e ambientes específicos para essa função. Então a gente depende da estrutura das unidades de ensino. Falta sala de aula e falta laboratório para capacitação”. Ele relatou ainda que, em uma ação de capacitação presencial em Curitibanos, o ministrante veio de Florianópolis, e tiveram uma grande dificuldade para reservar uma sala de aula para no período solicitado pela CCP. Tiveram que encontrar uma sala que tivesse justamente um período inteiro disponível, e não foi no *campus* Curitibanos, tiveram que deslocar o curso para outra unidade, o Centro de Educação Profissional Professor Enori Pozzo (CEDUP). Por fim, o entrevistado “E” citou novamente a possibilidade de ampliações físicas após a inauguração do novo prédio.

Por meio da pergunta n°. 06, foi questionado se existem tecnologias de informação no *campus* Araranguá adequadas para a correta realização de Cursos de Capacitação ofertados por meio de Web-Conferência e/ou Videoconferência. O entrevistado “E” respondeu que eles possuem os equipamentos de videoconferência, sempre que precisaram utilizar para as ações de capacitação eles funcionaram perfeitamente, nunca tiveram problema com isso. Ele registrou que os problemas normalmente acontecem com outros *campi*, e que as interrupções durante o curso decorrentes desses problemas técnicos acabavam interferindo no andamento da capacitação.

Com relação aos equipamentos utilizados nos cursos ministrados via webconferência, o entrevistado “E” informou que eles possuem todos os equipamentos necessários para esta modalidade. Contudo, relembrou que o espaço físico é compartilhado.

No que se refere à última pergunta (n°. 07), dirigida ao gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Curitibanos, foi aberta a comentário(s) adicional(is), julgado(s) relevante(s), sobre o processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC. O entrevistado “E” comentou que a CCP tem um desafio pela frente, “que é entender as unidades descentralizadas como unidades diferentes da sede”.

Os servidores TAEs das unidades acadêmicas e administrativas da sede, na visão dele, estão bem adaptados em realizar cursos de capacitação fragmentados, como é ofertado atualmente pela CCP. No entanto, para a realidade dos *campi* fica mais difícil de participar, principalmente por questões orçamentárias, pois eles precisam

administrar a questão de diárias e passagens. Informou que são aproximadamente 120 servidores no *campus* de Curitiba, e que o recurso de 6 mil reais mensais para diárias, tem que ser dividido para todo esse público, incluindo professores e TAEs. Além disso, muitas demandas não são propriamente destinadas para capacitação, uma boa parte delas é para participação em reuniões para tratar de questões administrativas. A insuficiência de uma política da administração universitária em proporcionar reuniões à distância, segundo o entrevistado “E”, acaba impactando no uso dos recursos financeiros e conseqüentemente a destinação de recursos para capacitação dos TAEs sai prejudica deste processo.

O entrevistado “E” aproveitou para elogiar as tentativas que a CCP tem buscado para mitigar este problema, que ao invés de deslocar os servidores, tem tentado deslocar o ministrante. Ainda assim, ele ressaltou que a CCP só vai conseguir atender cursos mais gerais, não vai conseguir atender aqueles cursos mais específicos, pois vai depender do cargo do servidor, caso seja um TAE com cargo específico, não haverá número suficiente para ofertar uma turma presencial em Curitiba.

Por fim, o entrevistado “E” pondera que o desafio da CCP no processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC não é fácil, pois envolve a questão de recursos financeiros, e a questão de disponibilidade dos ministrantes, além disso afirma que não é descentralizando as ações da CCP que a UFSC resolverá este problema, pois haveria insuficiência de recursos humanos nos *campi* também. “Então eu acho que uma das saídas é investir mesmo nas capacitações à distância, via Moodle, mas tentar ampliar o escopo, não deixar elas tão genéricas”. Portanto, o entrevistado “E” conclui que a oferta de cursos via Moodle e deslocar o ministrante para os *campi*, são as melhores saídas para que o processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC ocorra de forma eficiente. Visto que o modelo de deslocar servidores de Curitiba para fazer a capacitação na sede, está ficando insustentável. Ele afirma ainda, que antes era possível, porque era um número menor de servidores, mas o recurso orçamentário não se alterou, muito pelo contrário, ele foi se restringindo com o passar do tempo, ou seja, não há orçamento para garantir todos os deslocamentos dos TAEs que desejam participar em cursos de capacitação no *campus* sede em Florianópolis.

#### 4.4.4 Entrevista com o Gestor do *campus* Joinville

A entrevista realizada com o gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Joinville teve como objetivo examinar a condução das ações de capacitação e aperfeiçoamento, em termos de práticas de gestão, que vem sendo realizadas atualmente no referido *campus* com supervisão da CCP.

A primeira pergunta direcionada ao entrevistado “F” (gestor do *campus* Joinville), buscou saber se os cursos ofertados pelo Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC têm atendido as necessidades organizacionais (acadêmicas e administrativas) do *campus* Joinville. O entrevistado “F” respondeu que, na visão dele como servidor da UFSC, percebe que sim. De acordo com o mesmo, todos os cursos de capacitação realizados por ele até os dias atuais serviram para exercer suas atividades institucionais. Porém ressalta que a percepção dos outros servidores de Joinville não é tão positiva. Contudo a Diretoria Administrativa tem incentivado os servidores a realizarem os cursos ofertados pela CCP. Seja para desenvolver novas competências, ou para renovar o conhecimento.

O entrevistado “F” ainda relatou que nem sempre se consegue fazer um curso de capacitação ofertado na sede Florianópolis, porque além da ajuda financeira com deslocamentos ser restrita. Alguns cursos exigem que o servidor se ausente do seu local de trabalho por muito tempo, afetando o atendimento ao público.

A pergunta n.º 02 visou saber como ocorre o relacionamento da Diretoria Administrativa do *campus* Joinville com a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da UFSC. O entrevistado “F” afirmou que a comunicação é basicamente para tratar de dúvidas pontuais, como por exemplo, carga horária de curso, sobre afastamento de servidor, assuntos que são demandados por servidores e encaminhados à CCP. O agente de desenvolvimento do *campus* Joinville é o servidor que tem a responsabilidade de realizar estes questionamentos, ou por e-mail, ou por memorando. Ele também informou que, às vezes, o agente se queixa pela demora na resposta do questionamento, mas que ela sempre vem. Todo questionamento que é feito é sempre atendido.

Por intermédio da pergunta de n.º 03, desejou-se saber como ocorre o suporte interno da Direção Administrativa do *campus* Joinville no processo de capacitação de seu respectivo quadro funcional. O entrevistado “F” informou que o suporte do *campus* está geralmente ligado a divulgação do curso, por meio de correio eletrônico, além da reserva de espaço físico para as ações de capacitação. Informou também que é o agente de desenvolvimento que faz essa administração de espaço.

No entanto, toda essa logística é acompanhada de perto pela Direção Administrativa, e que tem funcionado muito bem dessa forma.

Solicitou-se, por meio da pergunta n.º 04, que o entrevistado “F” informasse de que forma a Diretoria Administrativa de Joinville atua no processo de levantamento das necessidades de capacitação das unidades (acadêmicas e administrativas) do *campus*. O entrevistado “F” respondeu que eles administram uma planilha com as necessidades de capacitação dos servidores de Joinville, cada setor fica responsável em registrar sua manifestação do curso que tem interesse. Essa planilha é divulgada em todos os setores e após as inclusões é feita uma análise geral, compilada e enviada à CCP.

Todavia, de acordo com o entrevistado “F”, algumas demandas mais urgentes são encaminhadas à direção administrativa do *campus*, estas por sua vez são analisadas e encaminhadas via memorando à CCP. Mas o procedimento padrão de registrar as demandas por capacitação é por meio da planilha encaminhada aos setores. A direção administrativa tem ciência que a frequência com que são atendidas as demandas do *campus* Joinville é abaixo do que gostariam, mas a direção tenta obedecer às prioridades registradas na planilha.

A pergunta n.º 05 questionava se o entrevistado “C” considerava que a estrutura disponibilizada pelo *campus* Joinville é adequada para atender a execução do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC. O entrevistado “F” respondeu de forma afirmativa. Que recentemente o *campus* Joinville mudou suas instalações para uma propriedade mais ampla e adequada. Ele informou que o *campus* conta com uma sala aonde são realizados alguns cursos por videoconferência. Mas não há uma sala específica para os cursos de capacitação, porém existem muitas salas de aula que poderiam ser utilizadas para este fim, e que atualmente a reserva destas salas ocorre de maneira mais acessível.

Por meio da pergunta n.º 06, foi questionado se existem tecnologias de informação no *campus* Joinville adequadas para a correta realização de Cursos de Capacitação ofertados por meio de Web-Conferência e/ou Videoconferência. O entrevistado “F” manifestou-se afirmando que elas existem, porém sempre há problemas técnicos nas ações por webconferência, o áudio some durante o curso, quando não é o áudio é a imagem.

Nas ações de capacitação por meio de videoconferência, de acordo com o entrevistado “F” existe uma sala, com uma mesa redonda, infelizmente não tão grande, mas é um espaço bem arejado, com ar-

condicionado e uma estrutura ótima. Porém, às vezes também ocorre o problema do áudio neste equipamento.

Por fim, o entrevistado “F” informou que Joinville conta com 04 técnicos de TI que ficam à disposição durante os cursos de capacitação ofertados por meio de Web-Conferência ou Videoconferência monitorando os equipamentos caso ocorra algum problema técnico durante o curso.

No que se refere à última pergunta (nº. 07), dirigida ao gestor da Diretoria Administrativa do *campus* Joinville, foi aberta a comentário(s) adicional(is), julgado(s) relevante(s), sobre o processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC. O entrevistado “F” comentou que a CCP deveria dar mais autonomia aos agentes de desenvolvimento, de forma que eles atuassem mais na gestão das ações de capacitação, “hoje eu percebo que eles fazem muito a parte burocrática, coisa de departamento pessoal e a parte de desenvolver pessoas, entendo que poderia melhorar um pouco mais”. A partir de sua visão, os agentes deveriam ser mais atuantes, receber capacitações específicas para exercerem suas atividades e realizarem encontros entre si administrados pela CCP para poderem compartilhar suas realidades e experiências.

#### **4.4.5 Síntese da atuação dos Gestores das Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAES da UFSC lotados nas unidades descentralizadas**

Diante dos resultados decorrentes das entrevistas realizadas com os entrevistados “C”, “D”, “E” e “F”, gestores das respectivas Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, destacam-se como fatores positivos o fato de que o relacionamento de todas as Diretorias Administrativas com a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da UFSC ocorre de forma eficiente, por meio do agente de desenvolvimento, que opera como interlocutor entre a CCP e as Diretorias Administrativas. De acordo com Gil (2011), a comunicação tem papel fundamental no desempenho das funções gerenciais, principalmente dos profissionais de gestão de pessoas. Destaca-se aqui o importante papel de comunicador exercido pelo agente de desenvolvimento, servidor este que se mostrou relevante em diversas etapas do processo de capacitação das unidades descentralizadas.

Também foi identificado como ponto positivo o suporte financeiro com a disponibilização de diárias e passagens aos ministrantes que se deslocam da sede Florianópolis aos *campi*, e aos TAEs que se deslocam para Florianópolis por necessidade de uma capacitação específica ofertada somente no *campus* sede.

Entretanto, considerando-se que o Programa de Capacitação é parte fundamental na condução do destino da instituição na conquista ampla de seus objetivos (GRILO, 2001), observou-se que os TAEs lotados nas unidades descentralizadas não estão encontrando condições necessárias para o seu contínuo desenvolvimento profissional e pessoal. Foi constatado que em todos os *campi*, Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, não há salas de aulas específicas para as ações de capacitação. Não há laboratório para capacitações por webconferência, e também não há espaços próprios para os cursos ofertados por videoconferência, neste caso específico, Joinville é único *campus* que possui uma sala com o equipamento de videoconferência utilizado especificamente nas capacitações, em todo os outros *campi* são compartilhadas salas de aulas, laboratórios e equipamentos de videoconferência com as unidades de ensino. Segundo Abbad (2006) o suporte organizacional, em seu aspecto material, tem grande influência no desempenho do indivíduo, visto que o sucesso das ações de TD&E depende não só da qualidade das ações, mas também do apoio gerencial à ações de aperfeiçoamento.

Com relação a atuação das Diretorias Administrativas no processo de levantamento das necessidades de capacitação das unidades (acadêmicas e administrativas) dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, não foi constatado um procedimento administrativo padronizado que garantisse a relação dos cursos com as reais necessidades dos TAEs. Em alguns casos esta consulta é realizada por e-mail, em outros por meio da inserção de dados em uma planilha eletrônica compartilhada pelos servidores, porém em ambas não há um critério definido e controlado pela CCP. Bergue (2011) argumenta que a melhoria do desempenho de uma organização pública decorre, entre outros fatores, da análise dos seus processos de trabalho, percebe-se que a CCP necessita urgentemente padronizar os procedimentos relativos ao LNC das unidades descentralizadas. Além disso, devido ao grande número de cargos específicos lotados nestes *campi*, o resultado deste LNC acaba gerando uma gama distinta de cursos, que pelos critério de seleção relatado pelo entrevistado “B” acabam por não compor a programação dos cursos elencados pelo PAC. Por essa razão, baseado no

pensamento de Bergue (2011), para se evitar a realização de ações de TD&E que possuam baixa relação com a realidade de determinada organização, seria necessário a realização de uma criteriosa análise das tarefas realizadas nas unidades descentralizadas da UFSC, a fim de que se tenha uma imagem mais nítida dos CHAs que os servidores devem apresentar para o desempenho das respectivas tarefas, em conformidade com a realidade do *campus* e com os objetivos institucionais.

Percebeu-se também nas entrevistas realizadas com os entrevistados “C”, “D”, “E” e “F” a necessidade de se implementar ações voltadas ao aproveitamento de CHAs de servidores do próprio quadro de pessoal dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, torna-se necessário que o DDP, em conjunto com a CCP, implementem ações que visem a utilização das expertise dos TAEs e docentes lotados nessas unidades descentralizadas da UFSC, em iniciativas de capacitação promovidas pelos próprios *campi*, uma vez que este problema não foi identificado no *campus* de Florianópolis.

Diante do que foi exposto, e, especialmente levando-se em conta os resultados apresentados ao longo da seção 4.3, pode-se considerar que o objetivo c: “Examinar a atuação dos gestores das respectivas Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas”, antevisto na seção 1 desta dissertação, foi integralmente atingido.

#### 4.5 A PERCEPÇÃO DOS SERVIDORES TAEs LOTADOS NOS CAMPI ARARANGUÁ, BLUMENAU, CURITIBANOS E JOINVILLE, EGRESSOS DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO PROMOVIDAS PELA UFSC NO ANO DE 2017 QUANTO: IMPACTO DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO; SUPORTE ORGANIZACIONAL E SUPORTE À TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM

O modo como os servidores participantes da pesquisa perceberam a realização das práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto à execução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs, pode ser captada a partir das respostas às perguntas fechadas do questionário aplicado a população alvo da pesquisa.

Com o propósito de perfazer o objetivo “d”, que previa analisar a percepção dos servidores TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, egressos das ações de capacitação promovidas pela UFSC no ano de 2017 quanto: impacto dos cursos de capacitação;

suporte organizacional e suporte à transferência da aprendizagem, optou-se por “avaliação das práticas de capacitação”, como categoria de análise a ser trabalhada com os integrantes do público pesquisado por meio desta pesquisa.

Com o intuito de delimitar e particularizar melhor as práticas de capacitação, tal categoria foi otimizada em três fatores de análise: impacto dos cursos de capacitação em relação às atividades institucionais; suporte organizacional e suporte à transferência de aprendizagem.

A justificativa de utilizar os respectivos fatores, considera a literatura consultada sobre modelos de avaliação de TD&E, exposta na seção dois (Fundamentação Teórica) desta dissertação, respeitando ainda, os fatores de análise utilizados pelo modelo de avaliação de treinamento IMPACT.

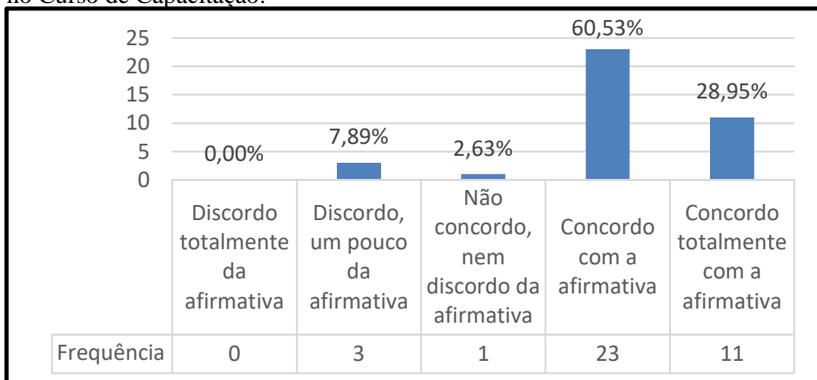
Após efetuar o tratamento dos dados primários coletados por meio do instrumento de pesquisa (questionário) conforme explicitado na seção 3.3 - Técnicas e Instrumentos de coleta de dados, foram realizadas as análises dos fatores apontados anteriormente, procedendo-se os cálculos de mínimo, máximo, média, desvio padrão e frequências dos fatores de análise.

#### **4.5.1 Impacto dos Cursos de Capacitação**

A seguir, serão apresentados os resultados referentes à percepção dos participantes da pesquisa em relação ao impacto dos cursos de capacitação em suas atividades institucionais. Esta seção do questionário foi formada por 12 afirmativas em uma escala Likert, na qual as alternativas foram: 1 – Discordo totalmente da afirmativa; 2 - Discordo, um pouco da afirmativa; 3 – Não concordo, nem discordo da afirmativa; 4 – Concordo com a afirmativa e 5 - Concordo totalmente com a afirmativa.

Os gráficos a seguir apresentam as frequências e percentuais das respostas dos participantes em cada uma das 12 afirmativas que compõe a primeira seção do questionário.

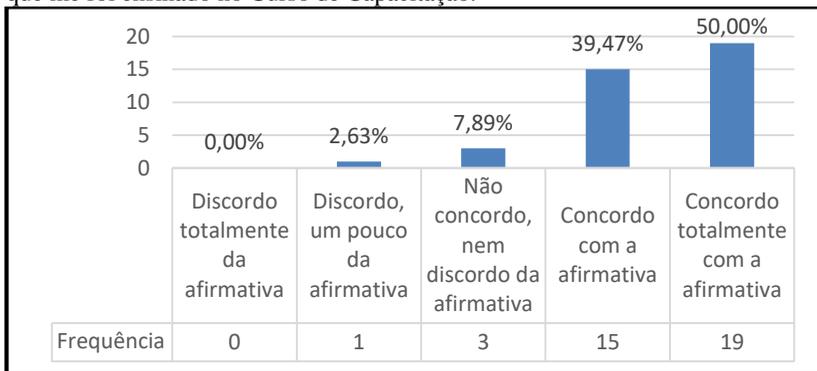
Gráfico 10 - Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 10, percebe-se que 89,4% (60,5% + 28,9%) dos participantes da pesquisa utilizam em seu trabalho o que foi aprendido nas atividades de capacitação promovidas pela CCP/UFSC, o que demonstra a relevância dos assuntos e temas abordados nos cursos de capacitação.

Gráfico 11 - Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no Curso de Capacitação.

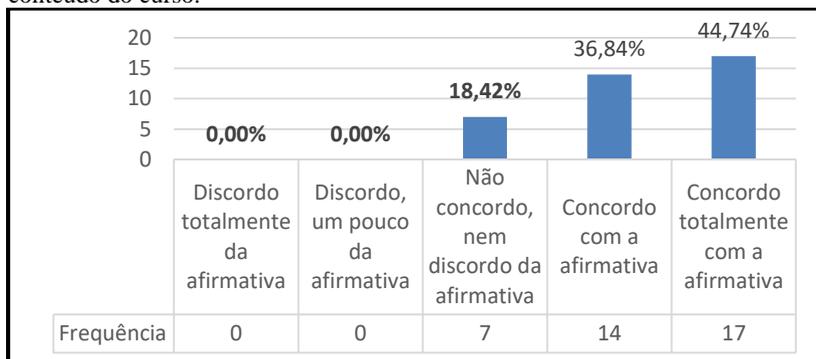


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Segundo o Gráfico 11, verifica-se que 89,47% (39,47%+50%) dos participantes da pesquisa aproveitam as oportunidades que surgem no dia a dia para colocarem em prática o que foi aprendido por meio dos cursos de capacitação ofertados pela CCP, demonstrando que a tendência

positiva dos servidores em aplicar em suas atividades institucionais os novos conhecimentos e habilidades adquiridos.

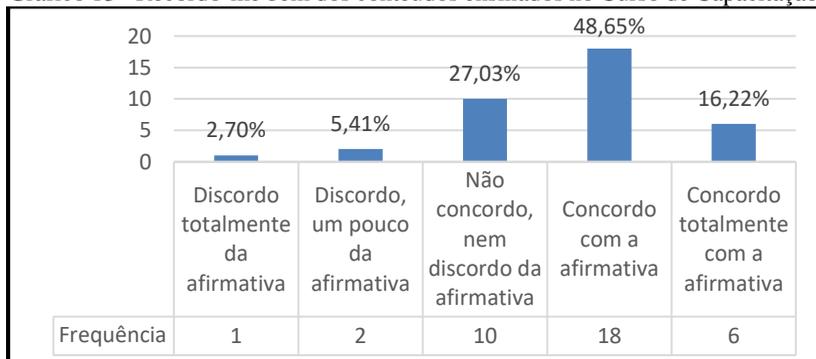
Gráfico 12 - As habilidades que aprendi no Curso de Capacitação fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme o Gráfico 12 observa-se que 81,58 % (36,84%+44,74%) dos participantes da pesquisa cometeram menos erros no trabalho após participarem de alguma atividade de capacitação promovida pela CCP, destacando, assim, a eficácia dos cursos de capacitação, confirmando os apontamentos de Carvalho et al. (2012), em que uma dos benefícios proporcionados pelas ações de TD&E é possibilitar a execução de uma tarefa de modo correto pela diminuição dos erros em atividades relacionadas à capacitação.

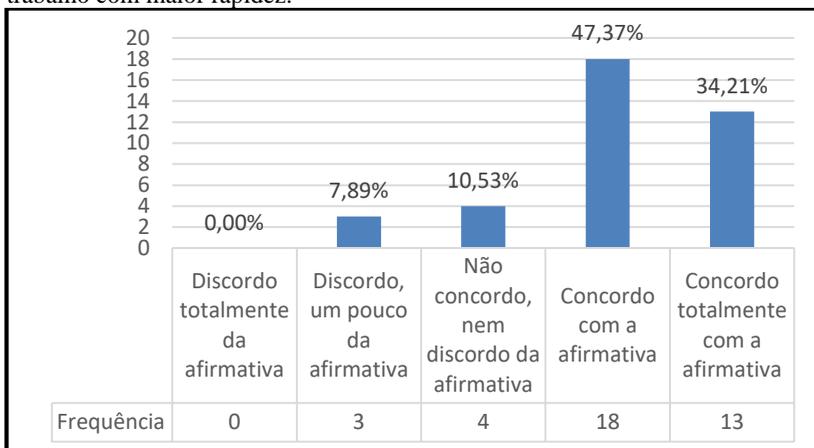
Gráfico 13 - Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 13 constata-se que 64,87% (48,65%+16,22%) dos respondentes recordam-se bem dos conteúdos ensinados nas ações de capacitação, significando que a forma com que o conteúdo dos cursos de capacitação tem sido repassado pelos ministrantes tem conseguido proporcionar um bom nível de retenção do conhecimento adquirido. A retenção de competências é uma consequência estimada em curto e médio prazo (PILATI et al., 2007), desta forma, o fato de se constatar o domínio dos conteúdos ensinados nos cursos de capacitação pode ser indicativo da efetividade do Programa de Capacitação da UFSC.

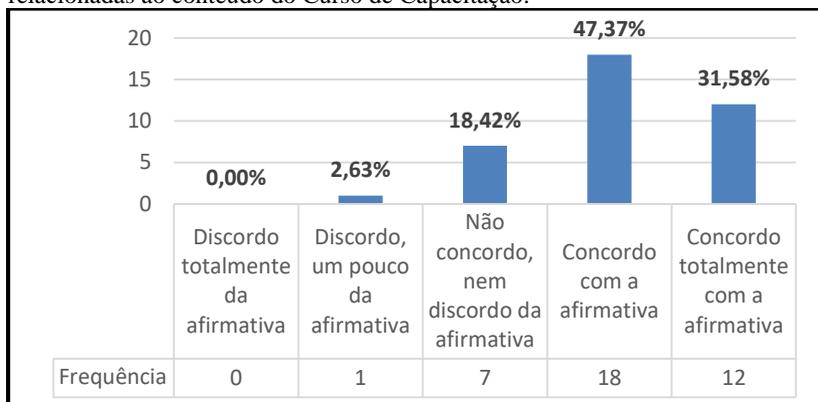
Gráfico 14 - Quando aplico o que aprendi no Curso de Capacitação, executo meu trabalho com maior rapidez.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Segundo o Gráfico 14, dos participantes da pesquisa, 81,58% (47,37%+34,21%) ganharam celeridade na execução de suas atividades institucionais quando aplicam os conhecimentos adquiridos por meio da capacitação ofertada pela CCP, confirmando uma aumento de eficiência no trabalho, ocorrência que, segundo Borges-Andrade et al. (2006) representa uma melhoria de desempenho, um dos propósitos das ações de TD&E.

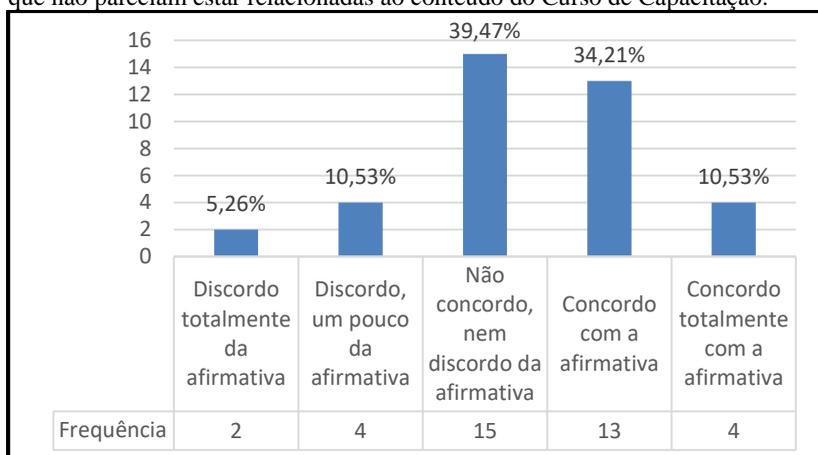
Gráfico 15 - A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme o Gráfico 15 observa-se que 78,95% (47,37%+31,58%) dos respondentes obtiveram ganhos de qualidade nas atividades ligadas diretamente ao conteúdo do curso de capacitação do qual participaram, neste aspecto o Programa de Capacitação da UFSC está cumprindo sua finalidade, uma vez que, de acordo com Abbad et al. (2006), a capacitação profissional almeja o aumento dos níveis de qualidade e produtividade, das atividades desenvolvidas pelos capacitados.

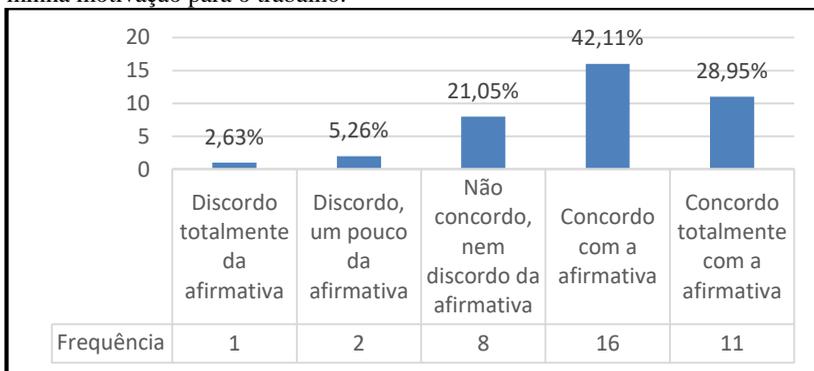
Gráfico 16 - A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com a Gráfico 16 percebe-se que, mesmo as atividades institucionais que não estavam relacionadas diretamente ao conteúdo da capacitação obtiveram um ganho razoável no nível de qualidade, visto que 44,74 % (34,21%+10,53%) dos respondentes concordaram, demonstrando que o aprendizado resultante do Programa de Capacitação gerenciado pela CCP é ampliável às demais atividades institucionais, ratificando a visão de Carvalho et al. (2012), que salientam como vantagem das ações de TD&E uma perceptível melhoria no nível profissional dos capacitados em sentido geral.

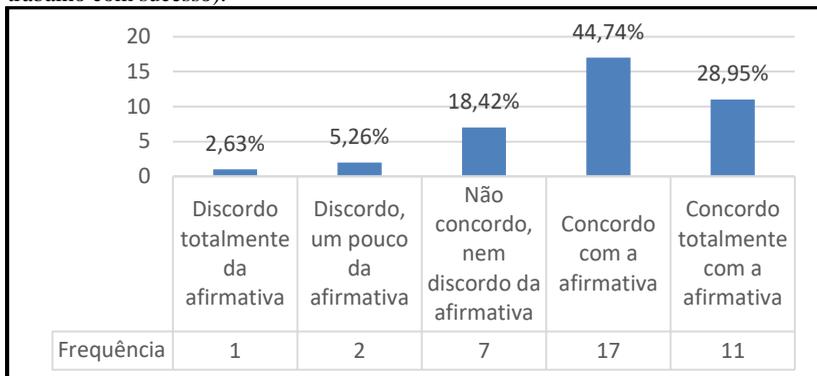
Gráfico 17 - Minha participação no Curso de Capacitação serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme o Gráfico 17 verifica-se que 71,06 % (42,11%+28,95%) dos participantes da pesquisa sentem-se mais motivados para o trabalho após participarem de cursos de capacitação ofertados pela CCP, fator bastante importante para a produtividade do servidor, uma vez que Grillo (2001) destaca que ações de aprendizagem preparam as pessoas para a execução das diversas tarefas do cargo, proporciona oportunidades para o contínuo desenvolvimento pessoal e ainda contribui para a mudança de atitude das pessoas ao aumentar-lhes a motivação em caso de novos desafios.

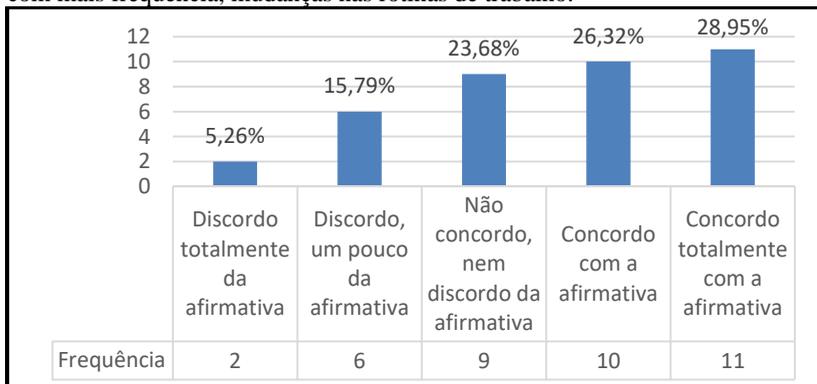
Gráfico 18 - Minha participação no Curso de Capacitação aumentou minha autoconfiança (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 18, observa-se que 73,69 % (44,74%+28,95%) dos respondentes encontram-se mais confiantes para a execução de suas atividades institucionais após participarem dos cursos de capacitação desenvolvidos pela CCP. Desenvolver pessoas, na visão de Gil (2011) não expressa apenas a possibilidade de promover novos conhecimentos e habilidades. De acordo com o autor, antigos comportamentos podem ser modificados quando servidores são capacitados, o conhecimento traz consigo aos servidores confiança de que necessitam para executarem melhor suas atividades institucionais.

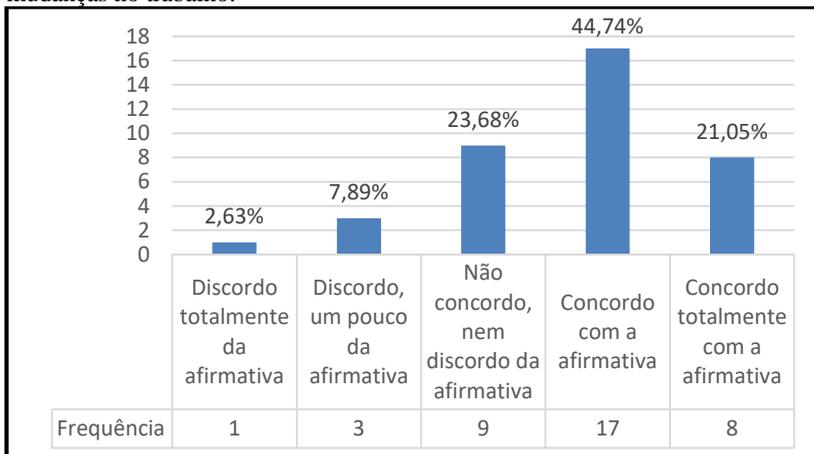
Gráfico 19 - Após minha participação no Curso de Capacitação, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Constata-se no Gráfico 19 que 55,27% (26,32%+28,95%) dos participantes da pesquisa têm sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho na unidade que estão vinculados. Destacando assim, segundo Bergue (2011), que o envolvimento dos servidores em ações de TD&E auxiliam na reflexão de suas tarefas organizacionais, possibilitando a ampliação do nível de compreensão e comprometimento deles com o processo de mudança.

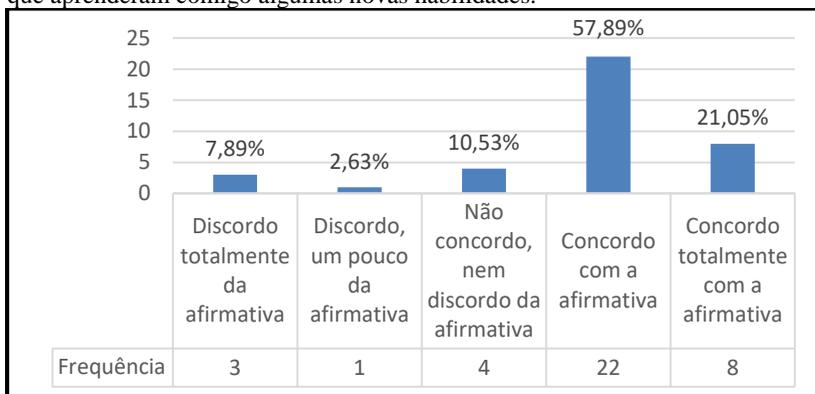
Gráfico 20 - O Curso de Capacitação que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 20 nota-se que 65,79% (44,74%+21,05%) dos respondentes tornaram-se mais receptivos às mudanças necessárias nas atividades institucionais após serem capacitados pela CCP, e, que apenas 10,52% (2,63%+7,89%), discordam um pouco ou totalmente da afirmativa. Bergue (2011) afirma que o alinhamento das ações de TD&E com as práticas organizacionais contribui para a diminuição da assimetria de informações entre pessoas e níveis gerenciais, mostrando-se como fator capaz de diminuir a formação de juízos distorcidos relativos aos elementos compreendidos no processo de mudanças no trabalho.

Gráfico 21 - O Curso de Capacitação que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Constata-se no Gráfico 21 que 78,94 % (57,89%+21,05%) dos participantes da pesquisa contribuíram para que os conhecimentos adquiridos nas ações de capacitação proporcionassem o desenvolvimento de novas habilidades aos colegas de trabalho, demonstrando que as habilidades adquiridas nos cursos de capacitação promovidos pela CCP estão sendo compartilhadas de maneira adequada.

Na sequência, de acordo com o Apêndice G, discute-se os resultados do fator de análise impacto dos cursos de capacitação no trabalho com seus respectivos valores mínimos, máximos, as médias e os desvios-padrão obtidos para cada afirmativa da primeira seção do questionário.

Os resultados mostram que, de acordo com a média dos escores do fator de análise, houve uma percepção de impacto relativamente alta dos cursos realizados ( $M = 3,91$ ;  $DP = 0,92$ ), ou seja, os servidores percebem que estão conseguindo transferir para a rotina das atividades institucionais os conteúdos aprendidos, de forma a melhorar o seu desempenho na realização das tarefas.

As médias mais elevadas referem-se aos itens I2 ( $M = 4,37$ ;  $DP = 0,75$ ), I3 ( $M = 4,26$ ;  $DP = 0,76$ ); I5 ( $M = 4,08$ ;  $DP = 0,88$ ) e I6 ( $M = 4,08$ ;  $DP = 0,78$ ) que avaliam, respectivamente, as percepções quanto: à aplicação da prática do que foi ensinado nos cursos de capacitação; à aquisição de habilidades na ação de capacitação para redução de erros no trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo dos cursos de capacitação; a celeridade na execução de tarefas ao aplicar o que foi

ensinado no curso de capacitação; e à melhoria do trabalho nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo dos cursos de capacitação.

Os itens que apresentaram avaliações mais baixas foram o I7 (M= 3,34; DP= 0,99) e I10 (M= 3,58; DP= 1,22) referem-se: à melhoria do nível de qualidade do trabalho mesmo naquelas atividades que não pareciam relacionadas ao conteúdo dos cursos de capacitação e à maior frequência de sugestões quanto a mudanças nas rotinas de trabalho, após participação em ações de capacitação, o que sugere falta de apoio à utilização das novas habilidades adquiridas por meio da capacitação.

Apesar da predominância de escores mais altos na análise do fator de análise ICCT, percebe-se que houve divergência entre os respondentes na avaliação desses itens (I7 e I10). O que pode ser comprovado observando-se os valores obtidos no desvio padrão acima do parâmetro desejado de 0,94. De acordo com a metodologia proposta por Borges-Andrade e Lima (1983), para o cálculo do desvio-padrão, numa escala de 5 pontos é considerado um alto desvio-padrão valores acima de 0,94. Nota-se, portanto, que embora a média geral do desvio-padrão tenha sido boa (MDP: 0,92), o desvio padrão dos itens “7” e “10” são relativamente altos, principalmente no Item 10, o que denota grande variabilidade de opiniões entre os respondentes a respeito destas duas questões.

Em suma, os resultados do fator de análise impacto dos cursos de capacitação no trabalho apontaram para uma percepção positiva de impacto dos cursos de capacitação avaliados sobre as atividades institucionais dos servidores. Esse resultado sugere que o Programa de Capacitação oferecido pela CCP/UFSC correspondeu às necessidades dos servidores e atendeu à demanda de conhecimento exigida pelas atividades institucionais desenvolvidas pelos TAEs.

#### **4.5.2 Suporte Organizacional**

Os resultados referentes à percepção dos participantes da pesquisa quanto ao suporte organizacional em prol da capacitação dos TAEs estão apresentados a seguir. Nesta seção do questionário foram avaliadas 21 afirmativas, numa escala Likert, na qual as alternativas são: 1 – Discordo totalmente da afirmativa; 2 - Discordo, um pouco da afirmativa; 3 – Não concordo, nem discordo da afirmativa; 4 – Concordo com a afirmativa e 5 - Concordo totalmente com a afirmativa.

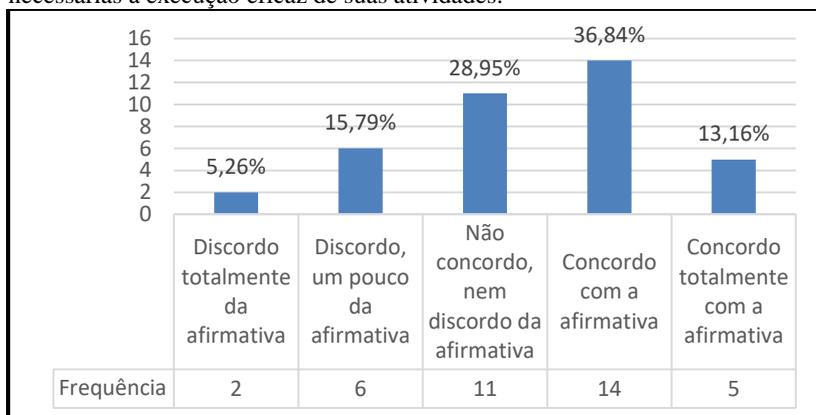
Os gráficos a seguir apresentam as frequências e percentuais das respostas dos participantes em cada uma das 21 afirmativas que compõe a segunda seção do questionário. Sendo que 15 afirmativas (de 13 a 27) estão relacionadas à dimensão ‘Práticas Organizacionais de Gestão de

Desempenho' e 6 afirmativas (de 28 a 33) estão relacionadas à dimensão 'Valorização do Servidor'.

#### 4.5.2.1 Suporte Organizacional – Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho

Em seguida, são apresentadas as frequências e percentuais adquiridos a partir das respostas de cada afirmativa da segunda seção do questionário, afirmativas de 13 a 27, no que diz respeito ao Suporte Organizacional, na dimensão 'Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho'.

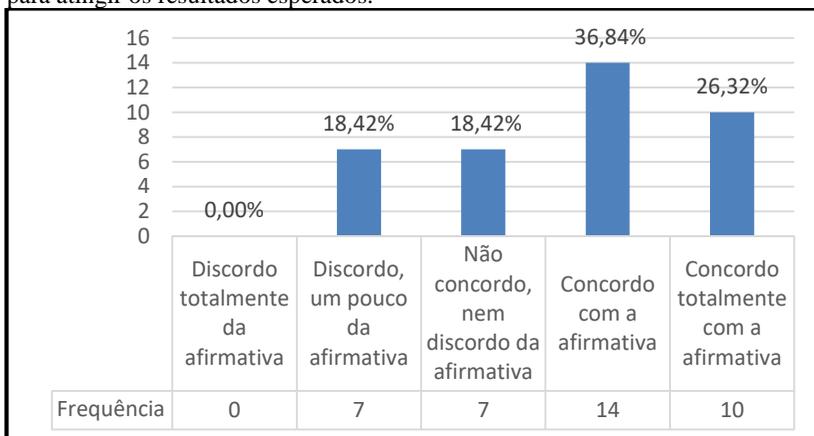
Gráfico 22 - Em minha Unidade, o servidor recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Segundo o Gráfico 22, verifica-se que em 50% (36,84%+13,16%) das ocorrências os servidores participantes da pesquisa recebem algum tipo de orientação quanto à melhor execução de suas atividades institucionais.

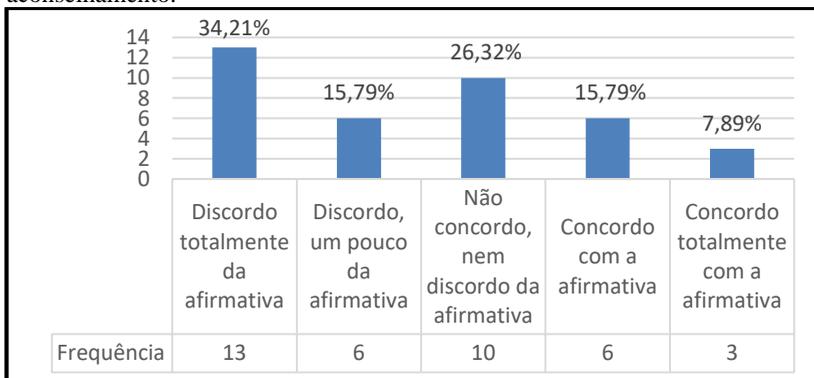
Gráfico 23 - Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo servidor para atingir os resultados esperados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 23 observa-se que, dos respondentes da pesquisa, 63,16% (36,84%+26,32%) perceberam que seus esforços para atingir resultados no trabalho são levados em consideração, enquanto que 36,84% (18,42%+18,42%) informaram que seus esforços não vêm sendo considerados efetivamente no atingimento dos resultados esperados pela sua unidade.

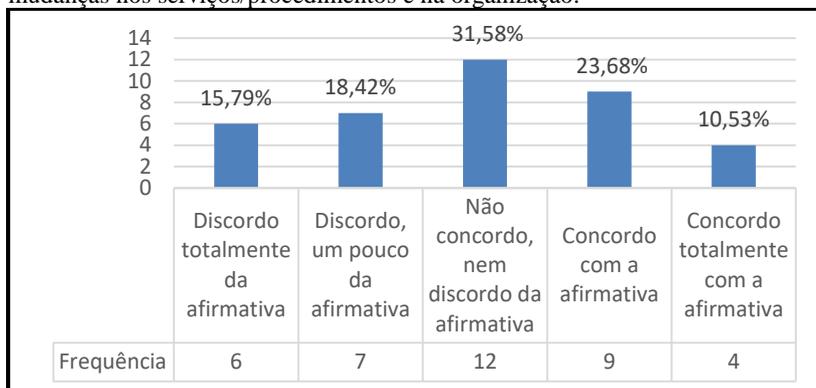
Gráfico 24 - A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do servidor e prestar-lhe orientação e aconselhamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Neste aspecto, segundo o Gráfico 24, percebe-se que 34,21% dos participantes da pesquisa não dispõem de um espaço dedicado a prestar algum tipo de orientação e aconselhamento na resolução dos problemas pessoais enfrentados pelos servidores, a identificação desta carência, segundo Gil (2011) pode afetar diretamente o nível de qualidade de vida no trabalho destes servidores, podendo gerar baixa produtividade, ineficiência, conflitos entre a equipe de trabalho, dentre outros. Torna-se evidente a necessidade de que exista um progresso neste aspecto, uma vez que apenas 7,89 % dos participantes concordam totalmente com a afirmativa.

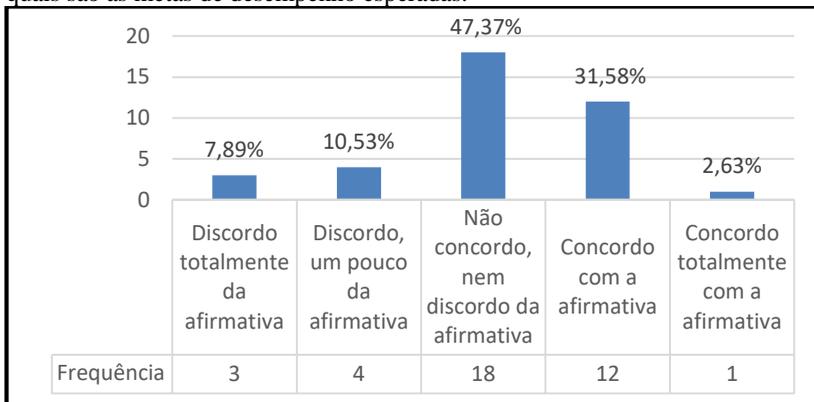
Gráfico 25 - Em minha Unidade, consulta-se o servidor antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Percebe-se, por meio do Gráfico 25, que 34,21% (15,79%+18,42%) dos participantes da pesquisa indicam que há pouca ou nenhuma consulta ao servidor antes de se promover mudanças na organização, neste caso observa-se a predominância de uma gestão pouco democrática e participativa, possibilitando a manifestação de pensamentos negativos de frustração e menosprezo com as opiniões provenientes dos servidores. Em tal caso, a UFSC está perdendo a oportunidade de aproveitar umas das vantagens das ações de TD&E, que, de acordo com Carvalho et al. (2012) seria a valorização do conhecimento do servidor capacitado.

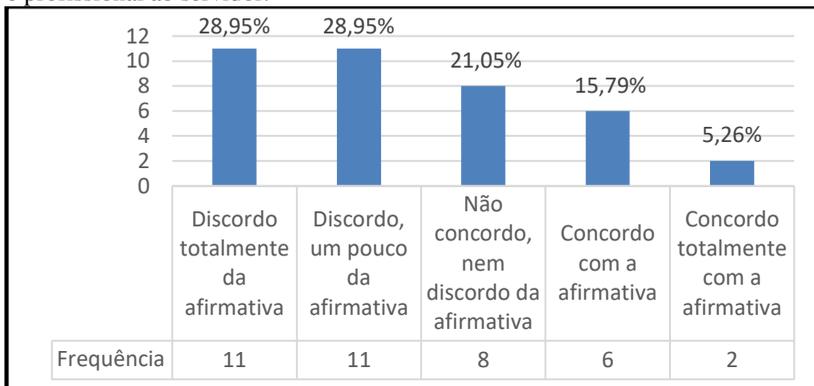
Gráfico 26 - Em minha Unidade, o servidor sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 26 verifica-se que 47,37% dos participantes da pesquisa tem conhecimento mediano das metas de desempenho esperadas pela instituição e, além disso, apenas 2,63% dos participantes possuem exatamente tal conhecimento, o que demonstra uma política de integração institucional pouco eficiente, verifica-se a necessidade de melhoria neste aspecto, uma vez que Gil (2001) aponta que os indivíduos de uma organização necessitam ter conhecimento adequado sobre suas atividades, pois assim os objetivos organizacionais seriam alcançados mais naturalmente.

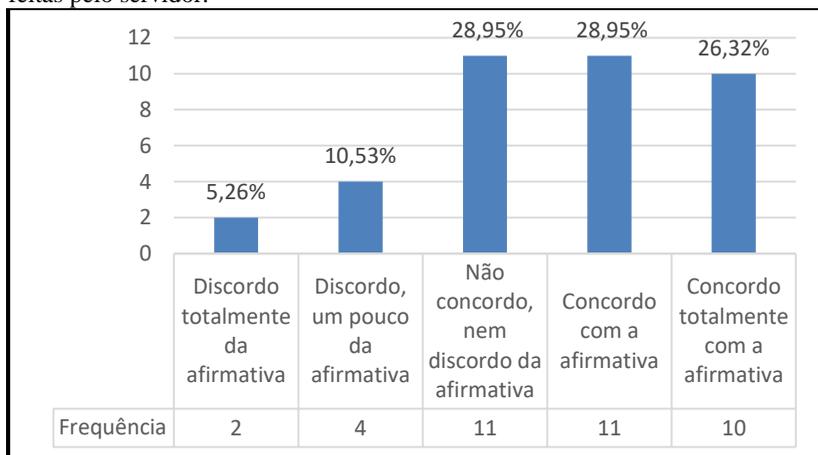
Gráfico 272 - Minha Unidade possui um espaço para prestar orientações técnica e profissional ao servidor.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Observa-se, a partir do Gráfico 27, que 57,9% (28,95%+28,95%) dos participantes da pesquisa não identificaram em suas unidades um espaço exclusivo para prestação de orientação técnica e profissional. Fica nítido a necessidade de uma melhoria no suporte técnico ao servidor, pois grande parte dos respondentes não conseguiram visualizar este tipo de assistência na instituição em estudo.

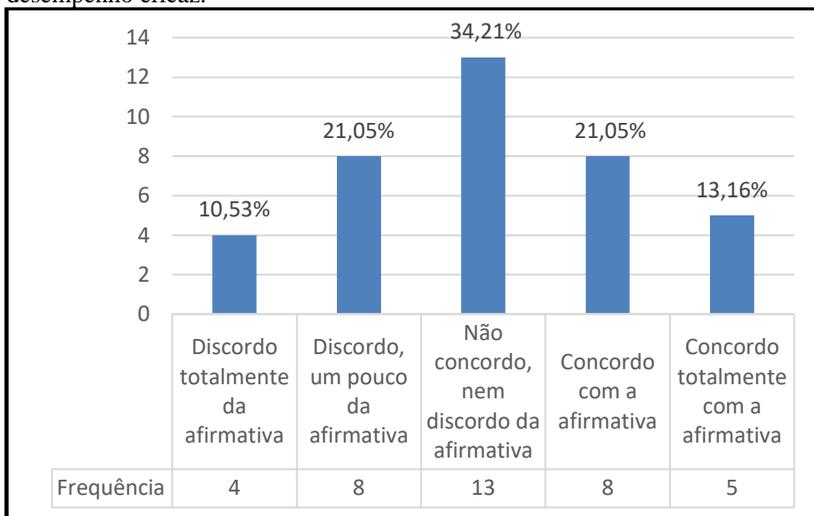
Gráfico 28 - Minha Unidade valoriza as ideias e propostas criativas de trabalho feitas pelo servidor.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Neste aspecto, segundo o Gráfico 28, percebe-se que 55,27% (28,95%+26,32%) dos participantes da pesquisa ressaltam que as ideias e propostas criativas de trabalho dos servidores são valorizadas pela unidade de lotação. Nota-se um ponto positivo dentro da concepção de Bergue (2011), visto que o estímulo ao envolvimento dos servidores no ambiente de trabalho proporciona o aperfeiçoamento e a legitimação dos processos organizacionais.

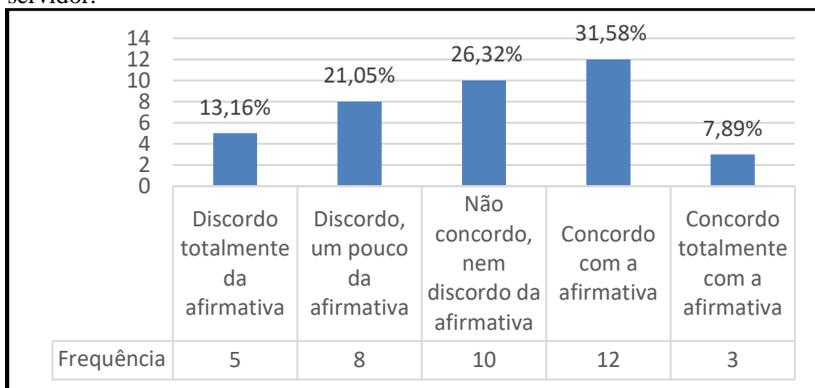
Gráfico 293 - Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo servidor e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se no Gráfico 29, um grande equilíbrio nas opiniões dos servidores participantes da pesquisa, percebe-se uma predominância do aspecto intermediário da afirmativa, visto que 34,21% dos servidores percebem que as unidades vinculadas aos *campi* em estudo não buscam tomar providências necessárias para auxiliar os servidores nas dificuldades enfrentadas por eles. De acordo com Abbad et al. (2006) grande parte dos problemas de desempenho não estão relacionados à falta de capacitação, no entanto estão relacionadas à falta de suporte organizacional que auxilie o servidor a ter condições mínimas para aplicarem seus CHAs. Neste caso, de acordo com Bergue (2011) a chefia imediata possivelmente desconhece o valor das consequências positivas dos CHAs dos subordinados, então, segundo o autor, seria o chefe que necessitaria de treinamento, para aprender a dar o devido suporte aos seus subordinados.

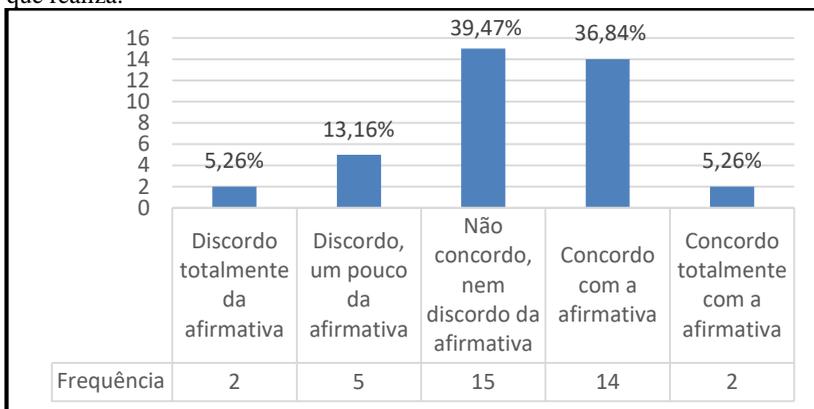
Gráfico 30 - As oportunidades de progressão por capacitação oferecidas por minha organização são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do servidor.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se a partir do Gráfico 30, que 34,21% (13,16%+21,05%) dos participantes da pesquisa entendem que UFSC não está lhe oferecendo oportunidades condizentes com suas aspirações pessoais e profissionais relativas a progressão por capacitação, convém ainda destacar que apenas 7,89% dos servidores estão satisfeitos com seus posicionamentos nos respectivos níveis de capacitação. Cabe ressaltar, que a UFSC não é responsável direta pela regulamentação da progressão por capacitação dos TAEs, ela é realizada pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei n° 11.091 (BRASIL, 2005b). Porém, torna-se necessário que a UFSC, inclua nas agendas de debate do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas a revisão urgente da política de progressão por capacitação, uma vez que se mostram insuficientes para a atual realidade da carreira e do perfil destes servidores.

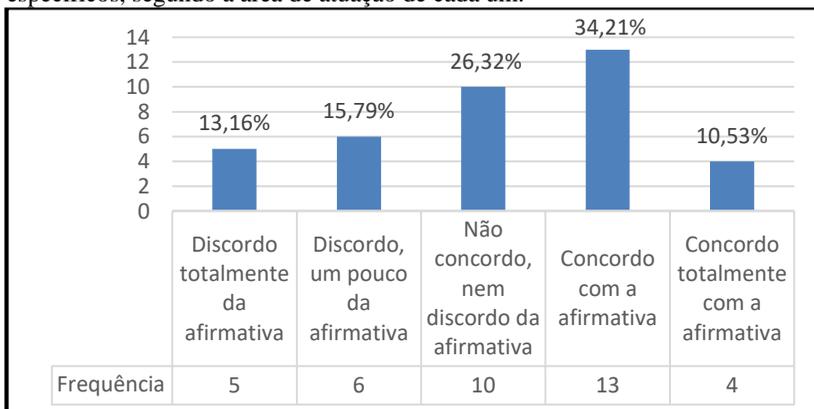
Gráfico 31 - Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Neste aspecto, segundo o Gráfico 31, percebe-se que 42,1% (36,84%+5,26%) dos participantes da pesquisa ressaltam que nas ações de suas unidades existe uma certa coerência com as diretrizes e o discurso.

Gráfico 32 - A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente capacitações específicos, segundo a área de atuação de cada um.

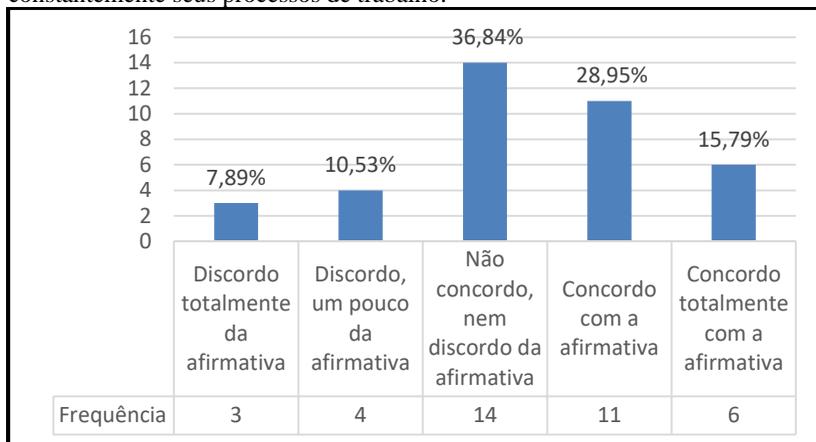


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Constata-se no Gráfico 32, que 44,74% (34,21%+10,53%) dos respondentes concordam um pouco ou totalmente, evidenciando o aspecto positivo da afirmativa, ou melhor, as unidades em que trabalham

estes servidores busca constantemente o investimento em ações de capacitação e aperfeiçoamento, esta preocupação, na visão de Meyer Jr. (2005) é extremamente necessária, tendo em vista o ambiente complexo que as universidades estão inseridas, necessitando o desenvolvimento de ações voltadas à constante capacitação de docentes e TAEs.

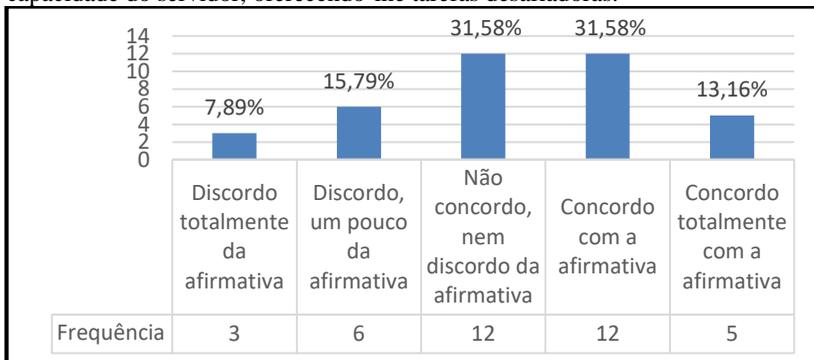
Gráfico 33 - A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Neste aspecto, segundo o Gráfico 33, percebe-se que 44,74 % (28,95%+15,79%) dos participantes da pesquisa ressaltam que suas unidades de trabalho se preocupam com a modernização e dinamização constante dos processos de trabalho, enquanto que 36,84% nem discordam e nem concordam com a afirmativa, expondo a possibilidade de unidades que operam com processos ultrapassados.

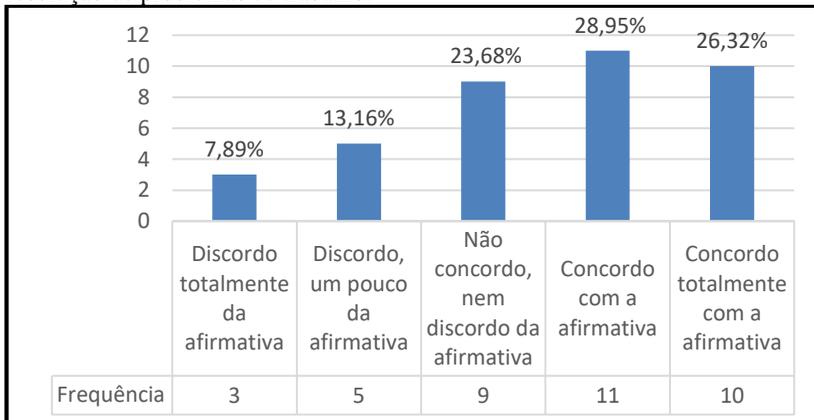
Gráfico 34 - Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do servidor, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 34, verifica-se que 44,74% (31,58%+13,16%) dos respondentes concordam que suas unidades se preocupam em proporcionar tarefas desafiadoras, de modo a desenvolver suas capacidades profissionais. Porém, em contrapartida, 23,68% (7,89%+15,79%) dos servidores partilham da opinião que suas capacidades profissionais estão sendo subutilizadas pela unidade de lotação que lhes oferece tarefas pouco desafiadoras.

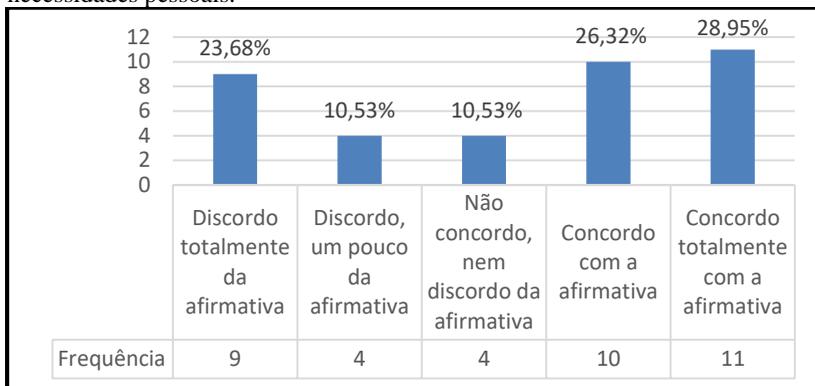
Gráfico 35 - Em minha Unidade, o servidor pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 35, observa-se que 55,27% (28,95%+26,32%) dos participantes da pesquisa compreendem que em suas unidades de trabalho suas opiniões sobre a resolução de problemas são levadas em consideração.

Gráfico 36 - Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-se com as suas necessidades pessoais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

No Gráfico 36 se verifica que 55,27% (28,95%+26,32%) dos participantes da pesquisa percebem que suas unidades de trabalho preocupam-se com as necessidades pessoais dos servidores, permitindo ao servidor a flexibilidade de horários no cumprimento de sua jornada de trabalho, mas é importante ressaltar que 34,21% (23,68%+10,53%) dos servidores discordam um pouco ou discordam totalmente com a afirmativa, pode-se deduzir que a divergência observada nesta afirmativa se deve ao fato de que, em novembro de 2018, período em que foi remetido o questionário aos participantes desta pesquisa, o processo de flexibilização de horários da UFSC passava por análises, alguns setores de determinados *campi* já haviam conseguido a flexibilização da jornada de trabalho, enquanto que outros setores estavam sob análise, já que são constituídas comissões setoriais nas unidades acadêmicas e administrativas com o objetivo de realizar um estudo técnico da flexibilização da jornada de trabalho por setor.

Na sequência, conforme o Apêndice H, discute-se os resultados do fator de análise suporte organizacional com seus respectivos valores mínimos, máximos, as médias e os desvios-padrão obtidos para cada

afirmativa da segunda seção do questionário, correspondente a dimensão “Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho”.

De acordo com o Apêndice H, observa-se que as médias oscilaram de 2,39 a 3,71, sinalizando que os servidores que participaram da pesquisa ora estão propensos a destacar os aspectos negativos das afirmativas, ora transpõem moderadamente o nível 3 da escala Likert, que representa um nível de indiferença das assertivas (não concordo, nem discordo da afirmativa). Verifica-se também, um alto nível de discordância de respostas dentre os participantes da pesquisa, visto que a média dos desvios padrão foi de 1,17, pois, como visto anteriormente, de acordo com Borges-Andrade e Lima (1983), valores de desvio padrão acima de 0,94 são considerados altos para este tipo de análise.

Tal divergência pode ser explicada pela falta de homogeneidade na gestão de pessoas entre as diversas unidades acadêmicas e administrativas que compõem a estrutura dos quatro *campi* em análise, além da infraestrutura com que cada *campi* conta, alguns carecem de espaço físico, principalmente para alocação das unidades administrativas, enquanto outros encontram-se localizados em prédios novos ou em ampliação, impactando diretamente no nível de qualidade de vida no trabalho de seu respectivo quadro funcional.

As médias mais altas foram verificadas nos itens 14 (M=3,14; DP=1,06), 19 (M=3,61; DP=1,15) e 26 (M=3,53; DP=1,25), que avaliam, respectivamente, os pontos de vista dos respondentes quanto o reconhecimento pela unidade de trabalho do esforço feito pelo servidor para atingir os resultados esperados; se a unidade onde o servidor atua valoriza suas ideias e propostas criativas de trabalho e, se, o servidor pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho em sua respectiva unidade.

Percebe-se que as médias ressaltam uma tendência positiva dos participantes da pesquisa quanto ao teor destes itens, porém a divergência das opiniões entre os respondentes, observada por meio dos elevados valores dos desvios padrão das três assertivas em análise, impede a observação de níveis mais elevados da escala Likert.

As médias mais baixas constataram-se nos itens 18 (M=2,39; DP=1,22), 15 (M=2,47; DP=1,33) e 16 (M=2,95; DP=1,23), as quais referem-se, respectivamente, com a percepção, do ponto de vista dos participantes da pesquisa, se cada unidade de trabalho possui um espaço específico para tomar conhecimento dos problemas pessoais do servidor e prestar-lhe orientação e aconselhamento; se as unidades de trabalho possuem um espaço para prestar orientações técnica e profissional ao

servidor e, se, em cada unidade de trabalho, consulta-se o servidor antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.

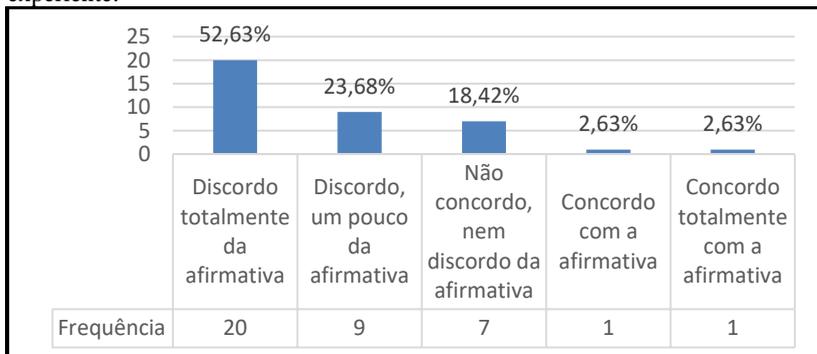
Nestes itens constata-se que em grande parte das unidades administrativas e acadêmicas dos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, as práticas organizacionais de gestão de desempenho, não são oferecidas de forma adequada, visto que a carência de um ambiente propício a determinadas práticas acaba por dificultar o desenvolvimento do conhecimento e habilidades assimilados nos cursos de capacitação promovidos pela CCP.

Observa-se ainda, que novamente um alto nível de discordância de respostas dentre os participantes da pesquisa foi verificado, demonstrados pelos valores dos desvios-padrão, sendo que no item 15 verificou-se o mais elevado desvio-padrão (DP=1.33). Supõem-se que, novamente a disparidade da infraestrutura dos quatro *campi* em análise, assim como a inconstância entre os gestores quanto às práticas de gestão de pessoas no âmbito de cada *campi*, podem ter impactado na percepção dos respondentes.

#### 4.5.2.2 Suporte Organizacional – Valorização do Servidor

A seguir, demonstram-se as frequências e percentuais adquiridos a partir das respostas de cada afirmativa da segunda seção do questionário, afirmativas de 28 a 33, no que diz respeito ao Suporte Organizacional, na dimensão “Valorização do Servidor”.

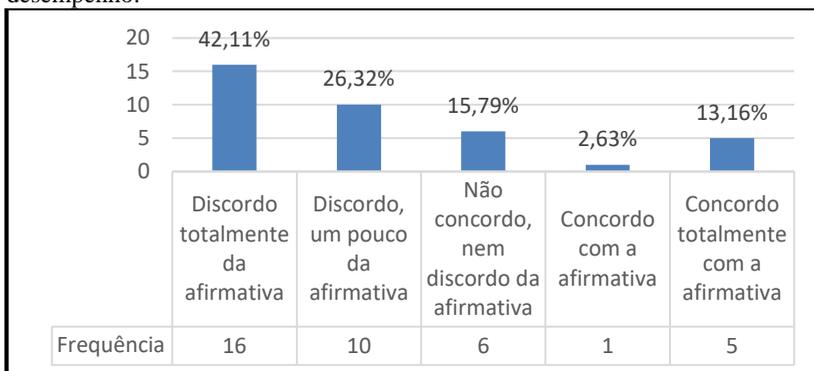
Gráfico 37 - A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Segundo o Gráfico 37, verifica-se que 76,31% (52,63%+23,68%) dos participantes da pesquisa discordam um pouco ou totalmente da afirmativa, desta maneira percebe-se que a grande maioria dos servidores consideram que suas sugestões de mudanças são levadas em consideração pela unidade de trabalho, inclusive aquelas opiniões realizadas pelos servidores mais experientes junto à organização.

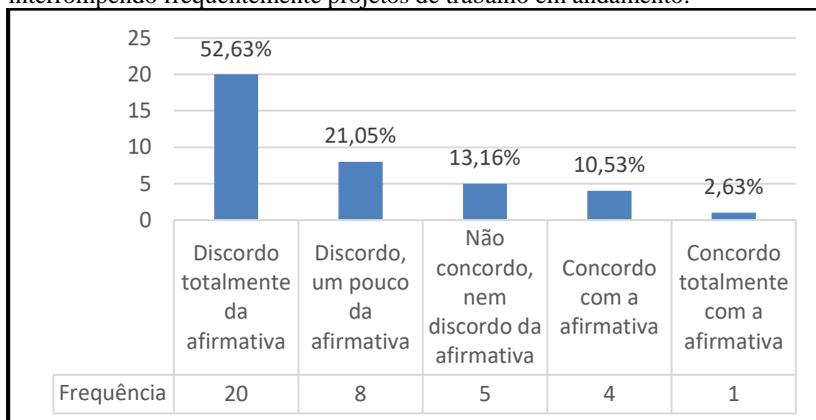
Gráfico 38 - Minha Unidade costuma chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Observa-se no Gráfico 38 uma tendência dos servidores participantes da pesquisa a discordar da afirmativa, pois 68,43% (42,11%+26,32%) dos entrevistados entendem que, em suas organizações, os servidores não são chamados a atenção por pequenos erros e falhas, entretanto, há de se destacar que 13,16% das chefias imediatas dos referidos *campi* em análise agem de acordo com a afirmativa, prática em desacordo com os preceitos da boa gestão de pessoas, segundo Nascimento (2009).

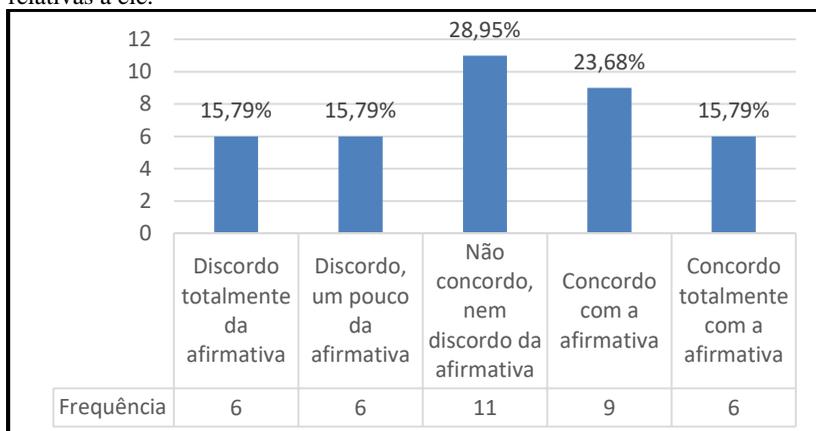
Gráfico 394 - Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo servidor, interrompendo frequentemente projetos de trabalho em andamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Com relação ao aspecto negativo da assertiva, verifica-se no Gráfico 39 que 73,68% (52,63%+21,05%) dos respondentes discordam um pouco ou totalmente da afirmativa, sinalizando que a maioria dos servidores consultados acreditam que suas respectivas unidades de trabalho valorizam seus esforços, de modo a não interromperem de maneira frequente os projetos de trabalho em andamento.

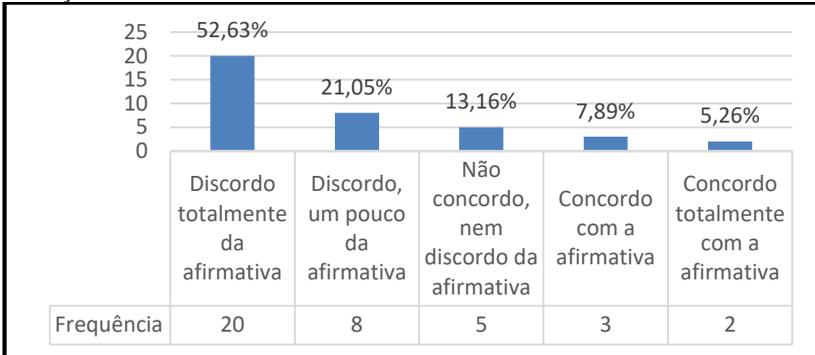
Gráfico 40 - A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 40, 31,58% (15,79%+15,79%) dos participantes tendem a discordar que a unidade em que trabalham leve em consideração os interesses pessoais dos servidores ao tomarem decisões administrativas, destaca-se, ainda, o percentual de 28,95% de indiferença nas opiniões, constatando-se um alto índice de indiferença ou dúvida.

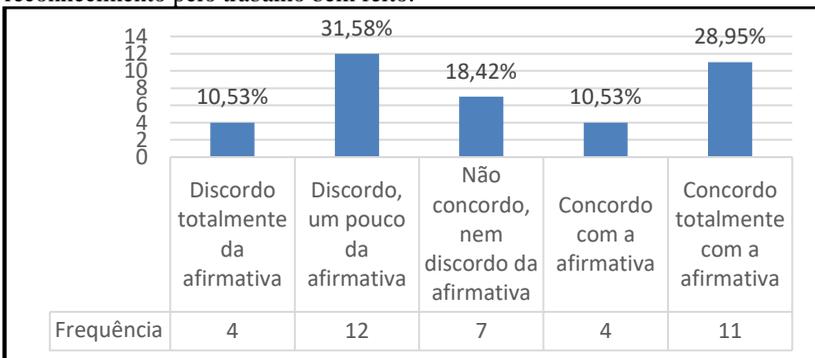
Gráfico 41 - Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se no Gráfico 41, que 73,68% (52,63%+21,05%) dos participantes da pesquisa discordam um pouco ou totalmente da afirmativa, verificando-se que as unidades descentralizadas da UFSC não se preocupam apenas com a produtividade, considerando o aspecto humano das organizações como princípio institucional.

Gráfico 42 - Na Unidade onde trabalho, são frequentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 42, verifica-se que 42,11% (10,53%+31,58%) dos servidores tendem a discordar que as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito são frequentes na unidade em que estão lotados, a falta de reconhecimento pelo bom trabalho executado pode ocasionar dúvida no servidor segundo Gil (2011), já que o mesmo não saberia distinguir entre o trabalho bem feito e o trabalho realizado de forma incorreta.

Na sequência apresentam-se os resultados do fator de análise suporte organizacional com seus respectivos valores mínimos, máximos, as médias e os desvios-padrão obtidos para cada afirmativa da segunda seção do questionário, correspondente a dimensão “Valorização do Servidor”. Há de se registrar que nesta seção do questionário existe uma particularidade que, se não percebida, poderia influenciar nas interpretações, nota-se que as assertivas 28, 29, 30 e 32 possuem carga negativa em seu enunciado. Portanto, quanto mais próximos as afirmativas atingirem os valores de 1 na escala Likert, melhor será o suporte organizacional ao servidor. Logo, por decorrência desta particularidade não foi realizado o cálculo da média geral dos escores.

Conforme o Apêndice I, verifica-se que as médias das assertivas com carga negativa (28, 29, 30 e 32) oscilaram de 1,79 a 2,18, demonstrando que as opiniões dos participantes da pesquisa nestas afirmativas aproximam-se mais do valor 2 da escala Likert, que, neste caso, corresponde por “discordo um pouco da afirmativa”, o que seria uma indicação de satisfação com o suporte organizacional, uma vez que as unidades descentralizadas da UFSC apresentam práticas de gestão que propiciam a valorização de seus servidores. Os desvios-padrão obtidos nesta seção do questionário apresentaram valores elevados, partindo de 1,02 até 1,37, o que significa uma grande discordância nas respostas dadas pelos servidores respondentes.

Com relação aos itens 31 e 33, verifica-se no Apêndice I, que as médias variaram de 3,08 a 3,16, expondo que as opiniões dos participantes da pesquisa nestas afirmativas aproximam-se mais do valor 3 da escala Likert, que, neste caso, corresponde por ‘não concordo, nem discordo da afirmativa’, o que seria uma indicação de indiferença com o suporte organizacional.

O item que apresentou a média mais baixa foi o 28, “a unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente”, (M=1,79; DP=1,02), que neste contexto representa uma prática positiva por parte das unidades descentralizadas da UFSC, em que

os servidores percebem as ações de valorização pessoal. Observa-se ainda, como ponto positivo, que no item 28, apesar de apresentar valor elevado de desvio padrão (I28: DP=1,02), dentro da dimensão valorização do servidor, foi o item que obteve o menor valor de desvio padrão, o que significa uma menor discordância nas respostas dadas pelos servidores respondentes com relação a esta assertiva.

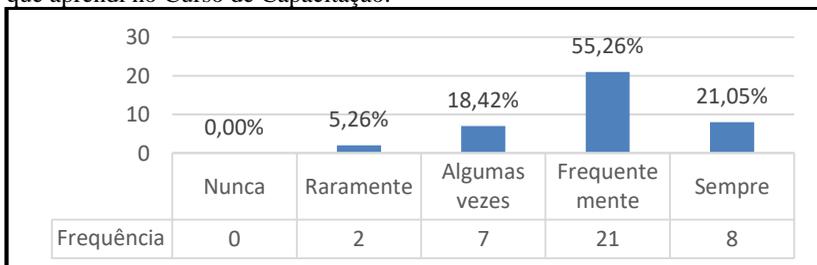
### 4.5.3 Suporte à Transferência de Aprendizagem

A seguir são apresentados os resultados referentes à percepção dos servidores participantes da pesquisa quanto ao suporte à transferência de aprendizagem, que analisa a aplicação, nas atividades institucionais, dos novos CHAs desenvolvidos nos cursos de capacitação. Nesta seção dos questionários foram avaliadas 16 afirmativas relativas à fatores situacionais de apoio, numa escala Likert, na qual as alternativas são: 1 – Nunca; 2 - Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Frequentemente e 5 - Sempre. Os gráficos a seguir apresentam as frequências e percentuais das respostas em cada uma das 16 afirmativas que compõe a terceira seção do questionário, sendo que 9 afirmativas (de 34 a 42) estão relacionadas à dimensão “Fatores Situacionais de Apoio” e 7 afirmativas (de 43 a 49) estão relacionadas à dimensão “Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades”.

#### 4.5.3.1 Suporte à Transferência – Fatores Situacionais de Apoio

Em seguida, são demonstradas as frequências e percentuais referentes à terceira seção do questionário, correspondente ao Suporte à Transferência de Aprendizagem na dimensão Fatores Situacionais de Apoio.

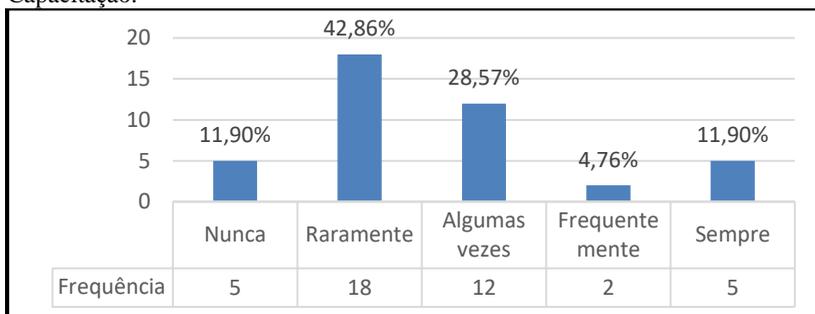
Gráfico 43 - Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se, por meio do Gráfico 43, que 76,31% (55,26%+21,05%) dos participantes da pesquisa têm tido oportunidades de utilizar em suas atividades institucionais as habilidades que aprenderam nos cursos de capacitação ofertados pela CCP, indicando que o local de trabalho destes servidores tem gerado oportunidades para a aplicação de novos conhecimentos, possibilitando a transferência de aprendizagem para o ambiente de trabalho.

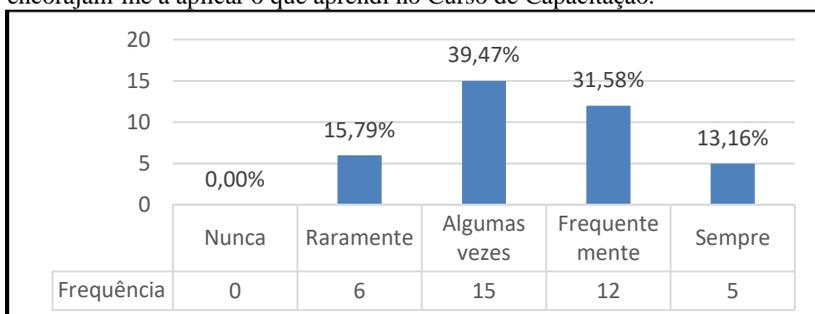
Gráfico 44 - Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 44, verifica-se que 54,76% dos respondentes afirmaram que nunca ou raramente falta tempo para aplicação dos conhecimentos adquiridos por meio dos cursos de capacitação, verificando-se que os servidores TAEs lotados nas unidades descentralizadas da UFSC tem conseguido aplicar no trabalho o que aprenderam nas ações de capacitação.

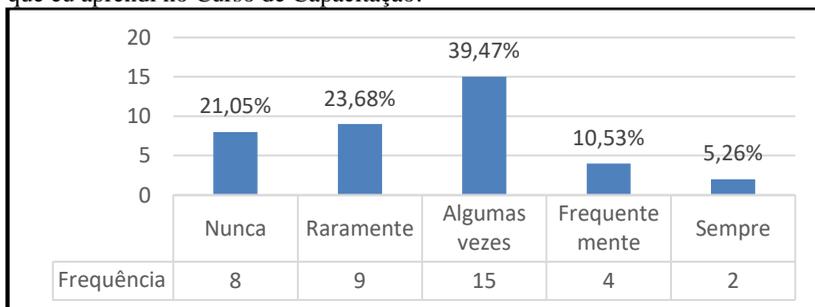
Gráfico 45 - Os objetivos de trabalho estabelecidos por minha chefia imediata encorajam-me a aplicar o que aprendi no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Conforme o Gráfico 45, verifica-se que 44,74% (31,58%+13,16%) dos servidores participantes da pesquisa entendem que os objetivos de trabalho estabelecidos pelas chefias os encorajam a aplicar novos conhecimentos e habilidades aprendidos por meio da capacitação ofertada pela CCP. Ressalta-se, ainda, o elevado percentual de 39,47% de opiniões intermediárias, constatado que ainda há muito o que ser melhorado na harmonia entre os objetivos institucionais e a transferência de aprendizagem.

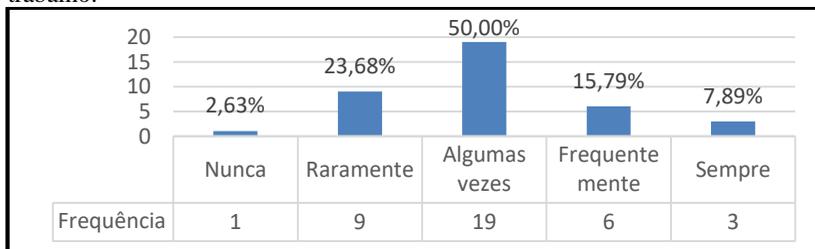
Gráfico 46 - Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 46, nota-se que os prazos de entrega de trabalhos nem sempre inviabilizam o uso de novas habilidades assimiladas por meio dos cursos de capacitação, uma vez que 39,47% dos entrevistados indicam que algumas vezes isto pode suceder e 44,73% (21,05%+23,68%) opinaram que raramente ou nunca a ocorrência desta assertiva.

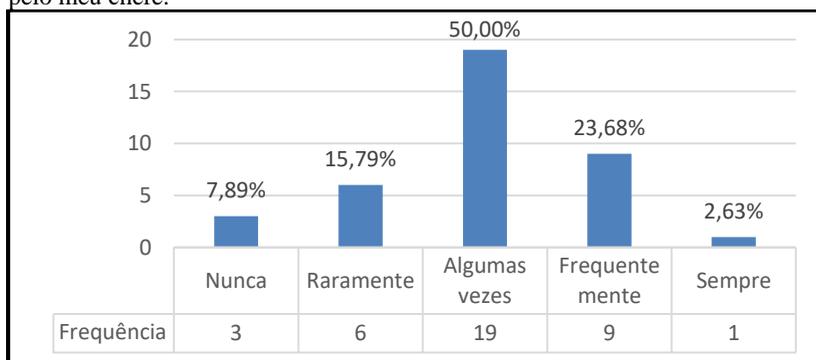
Gráfico 47 - Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no Curso de Capacitação), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Observa-se, por meio do Gráfico 47, que 50% dos participantes da pesquisa têm tido algumas oportunidades de praticar certas habilidades aprendidas nos cursos de capacitação, mas que não são utilizadas normalmente em seu ambiente organizacional, o que põe em evidência a necessidade de cursos de capacitação que trabalhem a inter-relação entre ambientes organizacionais, posto que, esta linha de desenvolvimento, de acordo com o Decreto n.º 5.825 (BRASIL, 2006d) que visa à implementação de ações de capacitação voltados para a preparação do servidor para o desempenho de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional. Desta forma, mesmo que o servidor não utilize de forma constante determinado conhecimento ou habilidade, poderá existir uma oportunidade futura em que seja necessário empregá-los.

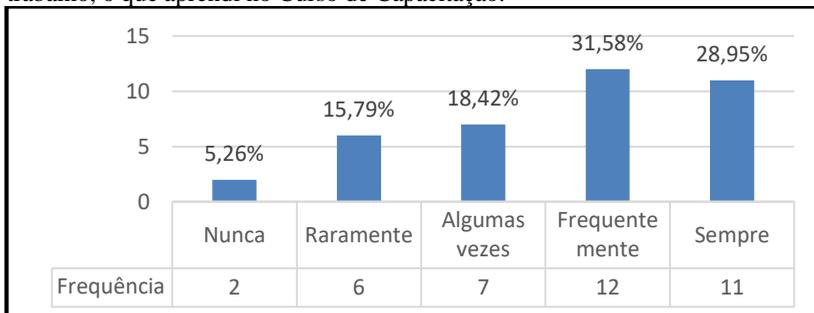
Gráfico 48 - Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no Curso de Capacitação são identificados e removidos pelo meu chefe.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se no Gráfico 48, que 50% dos servidores participantes da pesquisa responderam que certas vezes recebem apoio de suas chefias imediatas na remoção de obstáculos que impeçam a aplicação de conhecimento e habilidades adquiridos nos cursos de capacitação, percebe-se que as chefias imediatas não têm a tendência de ser facilitadoras quanto ao suporte de transferência de novas habilidades no momento em que surgem dificuldades, o que pode vir ocasionar no servidor, de acordo com Bergue (2011), algum tipo de resistência quanto ao uso de novas habilidades em situações complexas.

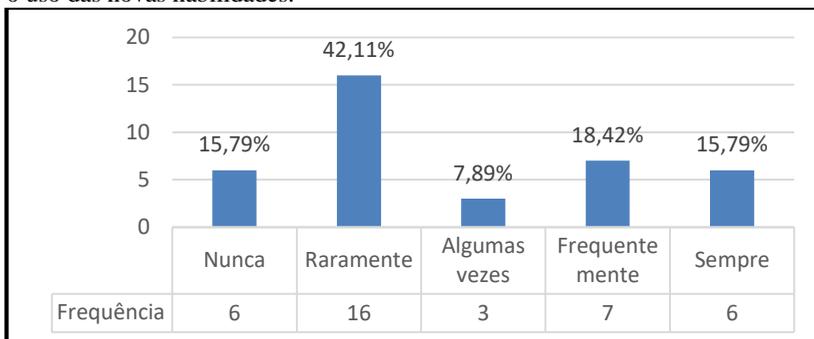
Gráfico 49 - Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 49, verifica-se que 60,53% (31,58%+28,95%) dos servidores respondentes têm sido incentivados pela chefia imediata a aplicarem em suas unidades de trabalho o conhecimento e as habilidades que aprenderam nos cursos de capacitação promovidos pela CCP. Este percentual representa um aspecto positivo no suporte à transferência de aprendizagem no trabalho, visto que as chefias são um dos principais facilitadores neste processo de transferência (BERGUE, 2011; GIL, 2011).

Gráfico 50 - Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.



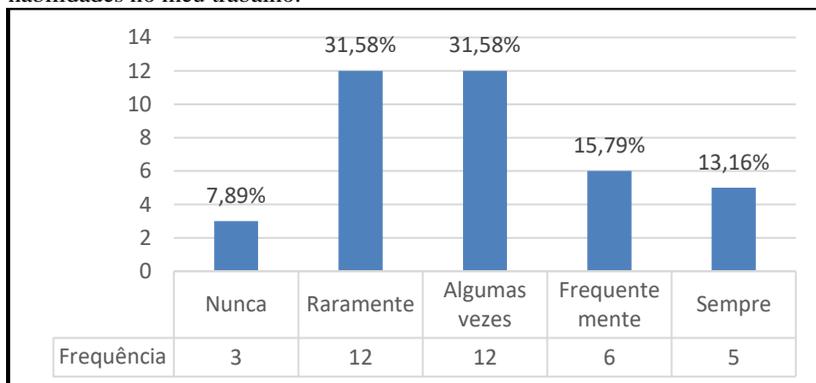
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se no Gráfico 50, que 57,90% dos participantes da pesquisa percebem que raramente ou nunca os chefes planejam o uso das novas habilidades assimiladas pelos servidores. Indicando falta de apoio das chefias na transferência de aprendizagem para o ambiente de trabalho,

esse resultado vai ao encontro dos achados de Abbad (1999), que indicaram que os chefes imediatos nunca ou raramente planejam com o servidor o uso das novas habilidades. Portanto, estes servidores que ocupam cargos de chefia precisam compreender que o planejamento conjunto com a equipe de trabalho sobre a aplicação de CHA é um processo complexo, que demanda tempo para sua execução, contudo os efeitos positivos para organização provenientes desta prática organizacional são substanciais (BORGES-ANDRADE et al., 2006).

Registra-se uma possível contradição se comparamos o Gráfico 50 com o Gráfico 49, pois este traz um aspecto positivo das chefias ao apoiar os servidores participantes dos cursos de capacitação na aplicação dos CHAs, porém naquela análise o incentivo parte de um suporte à aprendizagem inserido no contexto informal das práticas organizacionais (COELHO JUNIOR et. al., 2005), exigindo pouco ou nenhum empenho das chefias, simplesmente um aval para que o servidor sinta-se encorajado em aplicar os novos conhecimentos em seu ambiente de trabalho.

Gráfico 51 - Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se no Gráfico 51, que 31,58% dos participantes da pesquisa concluíram que certas vezes recebem orientações quanto à aplicação correta de novas habilidades no ambiente organizacional, por outro lado, 39,47% (7,89%+31,58%) dos servidores nunca ou raramente recebem as informações necessárias para o uso de novas habilidades, ressaltando que esta não é uma prática administrativa presente nas unidades descentralizadas da UFSC.

Na sequência apresentam-se os resultados do fator de análise suporte à transferência de aprendizagem com seus respectivos valores mínimos, máximos, as médias e os desvios-padrão obtidos para cada afirmativa da terceira seção do questionário, correspondente a dimensão “Fatores Situacionais de Apoio”.

Há de se registrar que nesta seção do questionário existe uma particularidade que, se não percebida, poderia influenciar nas interpretações, nota-se que as assertivas 35 e 37 possuem carga negativa em seu enunciado. Portanto, quanto mais próximos as afirmativas atingirem os valores de 1 na escala Likert, melhor será o suporte à transferência de aprendizagem ao servidor. Logo, por decorrência desta particularidade, não foi realizado o cálculo da média geral dos escores.

Conforme o Apêndice J, os resultados mostram que, de acordo com a média dos escores das assertivas sem carga negativa, houve uma percepção de suporte à transferência de aprendizagem moderada a partir dos cursos realizados ( $M = 3,16$ ;  $DP = 1,08$ ), fato que também se observou nas assertivas com carga negativa ( $M=2,46$ ;  $DP=1,00$ ), ou seja, esse resultado indica uma tendência entre os TAEs a perceber que possuem um razoável grau de domínio em relação às competências específicas adquiridas por meio dos cursos de capacitação ofertados pela Instituição.

A retenção das competências desenvolvidas nos cursos de capacitação é, de acordo (PILATI et al., 2007), um resultado esperado em curto e médio prazo nos egressos. Assim, a propensão em perceber a moderada transferência de aprendizagem pode ser indicativo de baixa efetividade dos cursos de capacitação realizados pelos TAEs do presente estudo.

As médias mais elevadas referem-se aos itens I40 ( $M= 3,63$ ;  $DP= 1,22$ ) e I36 ( $M= 3,41$ ;  $DP= 0,93$ ) que avaliam, respectivamente, o apoio da chefia imediata na utilização das habilidades recém adquiridas no trabalho; e à aplicação das habilidades recém adquiridas na realização dos objetivos propostos pela chefia imediata. Contata-se que estes resultados estão levemente acima do ponto médio 3, sugerindo que, algumas vezes, os servidores percebem o suporte à transferência de aprendizagem para utilizar as novas habilidades adquiridas por meio das ações de capacitação ofertadas pela CCP. Contudo, os servidores participantes da pesquisa entendem que mesmo que o apoio das chefias imediatas na transferência de aprendizagem não seja uma prática corriqueira, o suporte é mais perceptível do que práticas repressivas.

Apesar da predominância de escores intermediários na análise da média geral das respostas do fator de análise suporte à transferência de

aprendizagem, percebe-se que houve moderada divergência entre os respondentes na avaliação dos itens deste fator. O que pode ser comprovado observando-se a média geral do desvio-padrão (MDP: 1,10), valor acima do parâmetro desejado de 0,94, conforme aponta a literatura consultada (Borges-Andrade, 1983). A heterogeneidade nas respostas dos servidores participantes da pesquisa pode estar relacionada com as práticas de gestão de pessoas diferenciadas em cada um dos *campi* vinculados à administração central da UFSC.

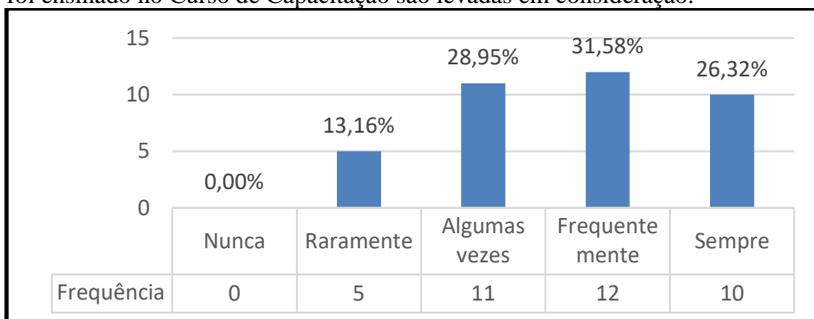
Em suma, os resultados do fator de análise suporte à transferência de aprendizagem apontaram para uma percepção razoável de oportunidades de utilização das habilidades recém adquiridas por meio dos cursos de capacitação. A aplicação das novas habilidades adquiridas em ações de capacitação tem sido, conforme aponta a literatura, o indicador mais utilizado para aferir a efetividade da capacitação no trabalho (Pilati et al., 2007). Nesta pesquisa, porém, não é possível demonstrar a frequência de uso das habilidades recém adquiridas como sinal de efetividade dos cursos de capacitação realizados pelos integrantes da amostra.

Uma possível explicação para este resultado é a utilização nesta pesquisa do modelo IMPACT, visto que a percepção de suporte à transferência de aprendizagem foi analisada a partir de itens que abordam o apoio material e o apoio social providos basicamente pela chefia imediata e equipe de trabalho, porém não são contemplados nesta análise outros fatores de análise como ambientais e contextuais.

#### 4.5.3.2 Suporte à Transferência – Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades.

Em seguida, são demonstradas as frequências e percentuais referentes à terceira seção do questionário, correspondente ao Suporte à Transferência de Aprendizagem na dimensão “Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades”.

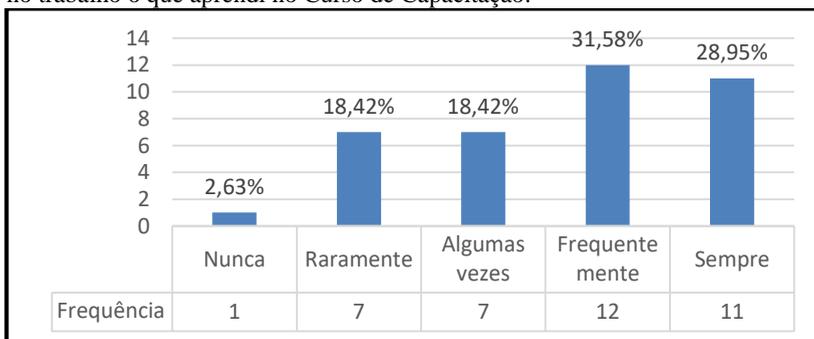
Gráfico 52 - Em seu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no Curso de Capacitação são levadas em consideração.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se no Gráfico 52, que para 57,9% (31,58%+26,32%) dos participantes da pesquisa, suas sugestões no trabalho, em relação ao que aprenderam nos cursos de capacitação, são levadas em consideração, o que mostra consequências positiva associada ao uso das novas habilidades.

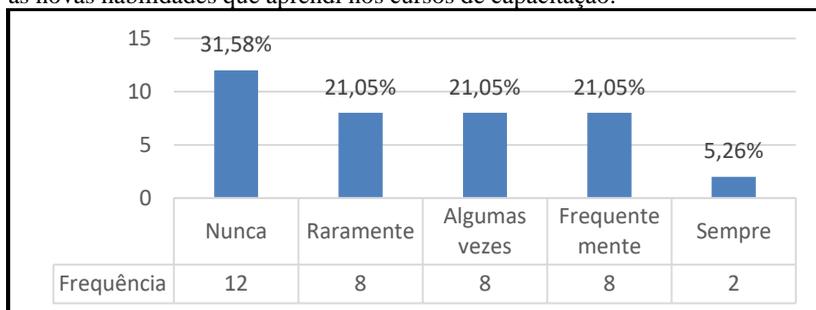
Gráfico 53 - Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 53, verifica-se que 60,53% (31,58%+28,95%) dos servidores respondentes perceberam o apoio dos colegas de trabalho mais experientes nas tentativas realizadas com o objetivo de aplicar novas habilidades aprendidas por meio dos cursos de capacitação.

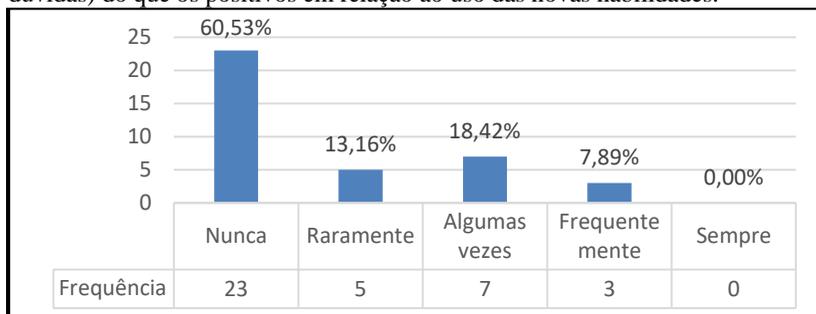
Gráfico 54 - Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi nos cursos de capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 54, percebe-se que 52,63% (31,58%+21,05%) dos participantes da pesquisa verificaram que, em suas unidades de trabalho, nunca ou raramente, suas tentativas de aplicação das novas habilidades aprendidas nos cursos de capacitação passaram despercebidas, pode-se perceber que no ambiente organizacional aonde estão inseridos estes servidores existe um compartilhamento no uso de novas habilidades empregadas por servidores capacitados juntos à CCP.

Gráfico 55 - Minha chefia ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.

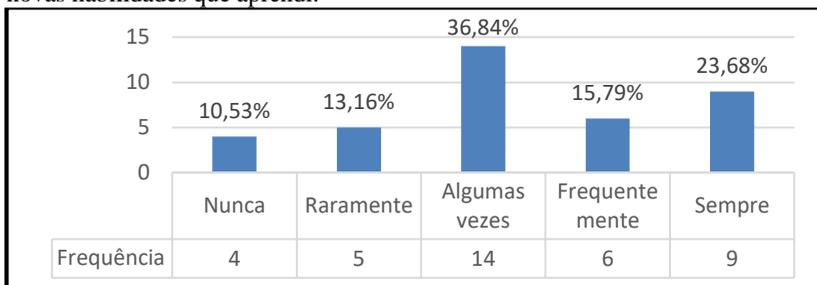


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Verifica-se, a partir do Gráfico 55, que (73,69%) dos participantes da pesquisa percebem que, em suas unidades de trabalho, nunca ou raramente, suas chefias tem tendência para desmotivar o servidor que se utiliza de novas habilidades em seu ambiente organizacional, quando

consideram que o uso delas pode acarretar alguma dúvida ou lentidão no fluxo de trabalho.

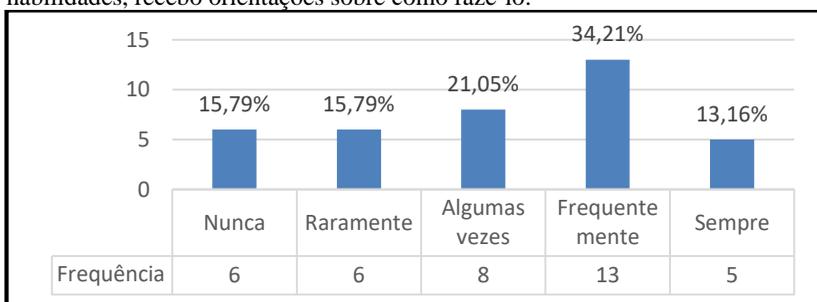
Gráfico 56 - Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Para esta assertiva verifica-se de imediato um aspecto razoável segundo o Gráfico 56, visto que 36,84% dos servidores respondentes perceberam que algumas vezes receberam elogios quando aplicaram de forma correta as novas habilidades aprendidas nos cursos de capacitação promovidos pela CCP. Já 39,47% (15,79%+23,68%) indicam um aspecto positivo da assertiva, afirmando que esta prática ocorre frequentemente ou sempre no seu ambiente organizacional.

Gráfico 57 - Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.

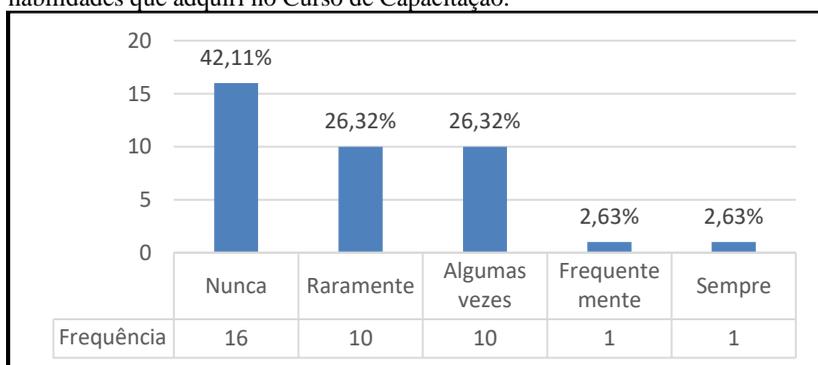


Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Observa-se, por meio do Gráfico 57, que existe um certo equilíbrio nas respostas dos participantes da pesquisa, pois, nem sempre os servidores obtêm assessoria suficiente para a aplicação eficaz das novas habilidades adquiridas por meio de ações de capacitação, uma vez que

31,58% (15,79%+15,79%) dos respondentes destacam o aspecto negativo da afirmativa, enquanto que 47,37% (34,21%+13,16%) relatam que recebem as necessárias orientações para o uso correto de novas habilidades. Pode-se inferir, a partir das entrevistas realizada nesta pesquisa com os gestores “C”, “D”, “E” e “F”, que o motivo que levou a grande dispersão identificada nas respostas dos servidores, deve-se ao fato de que cada unidade administrativa ou acadêmica vinculada à determinado *campus* possui seu próprio modo de conduzir a gestão de pessoas e de administrar as ações de capacitação ofertadas pela CCP.

Gráfico 58 - Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no Curso de Capacitação.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

De acordo com o Gráfico 58, verifica-se que não há uma forte propensão, por parte das chefias das unidades descentralizadas da UFSC, à correção do servidor quando o mesmo comete erros ao utilizar de forma incorreta as novas habilidades adquiridas nos cursos de capacitação oferecidos pela CCP, dado que 68,43% (42,11%+26,32%) dos participantes da pesquisa declararam que nunca ou raramente são chamados à atenção pelos referidos erros. Borges-Andrade et al. (2006) salientam que é essencial o encorajamento de uma liderança participativa e não coercitiva, que se mantenha a todo momento disponível ao diálogo com os servidores, com o propósito de que estes não encontrem obstáculos relativos à coibição, impedindo assim o servidor de aplicar eficazmente suas novas competências.

Na sequência apresentam-se os resultados descritivos do fator de análise suporte à transferência de aprendizagem com seus respectivos valores mínimos, máximos, as médias e os desvios-padrão obtidos para

cada afirmativa da terceira seção do questionário, correspondente a dimensão “Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades”.

Há de se registrar que nesta seção do questionário existe uma particularidade que, se não percebida, poderia influenciar nas interpretações, nota-se que as assertivas 45, 46 e 49 possuem carga negativa em seu enunciado. Portanto, quanto mais próximos as afirmativas atingirem os valores de 1 na escala Likert, melhor será o suporte à transferência de aprendizagem ao servidor. Logo, por decorrência desta particularidade, não foi realizado o cálculo da média geral dos escores.

Os resultados mostram, de acordo com o Apêndice K, que, com relação à média dos escores das assertivas sem carga negativa, houve, por parte dos entrevistados, uma leve percepção de suporte à transferência de aprendizagem na dimensão consequências associadas ao uso das novas habilidades ( $M=3,45$ ;  $DP=1,19$ ), contudo, se observou nas assertivas com carga negativa ( $M=2,06$ ;  $DP=1,12$ ) que a média dos escores se aproximou do valor 1 da escala Likert, ou seja, analisando estes dois resultados, podemos perceber que há uma tendência entre os TAEs a perceber que as consequências associadas ao uso de novas habilidade no ambiente organizacional são apoiadas nas unidades descentralizadas da UFSC.

As médias mais elevadas entre as assertivas sem carga negativa referem-se aos itens I43 ( $M=3,71$ ;  $DP=1,01$ ) e I44 ( $M=3,66$ ;  $DP=1,17$ ) que avaliam, respectivamente, as percepções quanto: à apreciação das sugestões reportados pelo servidor a partir do que foi ensinado nos cursos de capacitação, e o apoio dos servidores mais experientes na utilização das habilidades recém adquiridas no trabalho. Esses resultados indicam aspectos positivos quanto às consequências associadas ao uso de novas habilidades no ambiente organizacional percebidos tanto pelas chefias, como pela equipe de trabalho. Porém, há de se ressaltar que os desvios-padrão destes dois itens apresentaram valores acima do recomendável (0.94) o que denota um pouco de variabilidade de opiniões entre os respondentes a respeito destas duas questões.

Dentre as médias mais baixas verificadas entre as assertivas com carga negativa, tem-se o item 45 ( $M=2,47$ ;  $DP=1,29$ ) que avalia as percepções do servidor quanto ao reconhecimento pela chefia imediata e a equipe de trabalho pelos esforços de aplicar no trabalho as novas habilidades adquiridas nas ações de capacitação. A partir do valor da média, pode-se inferir que raramente ou certas vezes a chefia imediata e a equipe de trabalho não reconhecem os esforços dos servidores, o que

representa um ponto positivo, contudo o valor associado ao desvio-padrão desta assertiva também foi elevado (1,29), já que houve expressiva dispersão na resposta dos servidores.

Registra-se que as organizações que têm a intenção de estimular o suporte à transferência de aprendizagem precisam atentar para o suporte psicossocial, apontado pela literatura como um dos preditores mais fortes de impacto do treinamento no trabalho (ABBAD, BORGES-ANDRADE. et al., 2006). Influências como um bom relacionamento interpessoal e apoio recebido, tanto pelos pares, como pela chefia imediata, na aplicação no ambiente laboral dos CHAs adquiridos nas ações de TD&E, propiciam, segundo Abbad (2006), um ambiente de trabalho receptivo à utilização de novas competências por parte dos capacitados.

Portanto, a equipe da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, guiada pelas inúmeras análises expostas anteriormente, poderá analisar as informações e inferências, com o intuito de buscar novos rumos para o programa de capacitação da Instituição, ao estabelecer ações que venham melhorar consideravelmente a capacitação dos servidores lotados nas unidades descentralizadas da UFSC.

Após a análise decorrente da aplicação do questionário aos participantes da pesquisa, considera-se que o objetivo d: “Analisar a percepção dos servidores TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, egressos das ações de capacitação promovidas pela Universidade quanto: ao impacto dos cursos de capacitação em relação às atividades institucionais; ao suporte organizacional e ao suporte à transferência da aprendizagem” foi integralmente atingido.

#### 4.6 PROPOSIÇÕES DE DIRETRIZES QUE APONTEM CAMINHOS ALTERNATIVOS, VISANDO APOIAR E FORTALECER O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS DA UFSC

Com o intuito de encerrar a presente seção quatro (Apresentação, análise e discussão dos resultados da pesquisa), e, tendo em vista alcançar o objetivo específico “e”, que prevê “propor diretrizes que apontem caminhos alternativos, visando apoiar e fortalecer o processo de capacitação das unidades descentralizadas da UFSC”. Passa-se a apresentar as propostas que poderão auxiliar a área de gestão de pessoas da Universidade no aperfeiçoamento do processo de capacitação dos TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville.

As propostas apresentadas a seguir foram elaboradas com base na revisão da literatura utilizada na fundamentação teórica; nas informações fornecidas pelas entrevistas com os gestores da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, da Direção Administrativa dos quatro *campi* da UFSC; nas contribuições dos TAEs que integraram o público alvo desta pesquisa e, por fim, na experiência do pesquisador no decorrer dos 03 anos de trabalho desempenhado na Divisão de Capacitação Continuada da UFSC.

Tais sugestões, que são descritas na sequência, congregam um conjunto de ações práticas que poderão contribuir para o fortalecimento do processo de capacitação dos TAEs lotados nas unidades descentralizadas da UFSC.

- a) Conceber políticas institucionais na área de gestão de pessoas que propiciem a implementação de medidas de caráter estratégico, destinadas ao refinamento do processo de capacitação dos TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, visando favorecer o crescimento e o desenvolvimento dos servidores e da Instituição;
- b) Recomenda-se que todos os cursos de capacitação sejam submetidos a dois tipos de avaliação: reação e resultado. A avaliação de reação, que já vem sendo feita, não deverá ser analisada somente na época do LNC, que acontece normalmente no final de cada ano, ela deve ser analisada, imediatamente, após o término do curso pelo respectivo coordenador, para, caso necessário, efetuar eventuais mudanças, em razão do surgimento de necessidades dos próprios *campi* ou dos servidores. Quanto a avaliação de resultado, que não vem sendo realizada pela PRODEGESP, recomenda-se que esta contenha perguntas direcionadas tanto para as chefias quanto para os servidores, frequentadores dos cursos de capacitação, recomenda-se que sua aplicação deverá acontecer seis meses após a realização do curso. Sugere-se também que ela seja feita somente nos *campi* inicialmente, pois o quantitativo de servidores é menor e, além disso, o instrumento para realizar este tipo de avaliação precisará ser desenvolvido, após essa fase de testes a recomendação é de que a avaliação de resultado dos cursos de capacitação seja aplicada a todos os servidores da UFSC;

- c) Recomenda-se modificação na Portaria Normativa Nº 017/GR/2008 quanto a obrigatoriedade de 10 servidores para o início de um curso de capacitação, esta norma foi redigida no ano de 2008, antes da UFSC inaugurar qualquer um dos seus 4 *campi* no Estado de Santa Catarina. O quantitativo de servidores nas unidades descentralizadas é infinitamente menor do que aqueles lotados na sede Florianópolis, visto que, conforme o entrevistado “E”, uma turma com 20 servidores para a realidade de Curitiba representa 1/5 do total de servidores do *campus*, assim recomenda-se que essa exigência com relação ao número mínimo de servidores seja atualizada para 5 servidores, desde que as ações de capacitação ocorram nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville;
- d) Reavaliar as formas de desenvolvimento no plano de carreira dos TAEs, preconizada pela Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005b). Torna-se necessário que a UFSC, em conjunto com outras IFEs, inclua nas agendas de debate do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas a revisão urgente da política de incentivos, uma vez que se mostram insuficientes para a atual realidade da carreira e do perfil destes servidores. Dentro da nova tônica do contínuo desenvolvimento profissional e humano do servidor, é necessário a construção de sistema de nível de capacitação que possa atender o servidor até a sua aposentadoria - atualmente existem só 4 níveis de capacitação, com tempo provável de concretização em 5 anos, ou seja, há uma contradição no que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal preceitua e o que se executa na realidade;
- e) Planejar e executar ações visando concretizar a articulação entre CCP e a Direção dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, haja vista que reuniões presenciais, ou por videoconferência e/ou por webconferência entre os referidos gestores praticamente não existem atualmente, as comunicações são apenas por e-mail ou memorandos, conforme afirmaram os entrevistados “C”, “D”, “E” e “F” (Gestores da Direção Administrativa dos *campi*). Esta iniciativa certamente proporcionaria maior estreitamento da relação entre o CCP e os *campi*, cujo desdobramento poderia resultar em expressivos benefícios ao planejamento e execução das ações de capacitação

nas unidades descentralizadas, e, por consequência, ao aperfeiçoamento do Programa de Capacitação dos TAEs de toda Instituição;

- f) Reavaliar a forma como vem sendo oferecido os cursos presenciais nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville quando os ministrantes forem servidores lotados na sede Florianópolis. No entendimento do pesquisador, apesar das ações presenciais promoverem uma maior troca de experiência, a proposta de cursos inteiramente presenciais acaba por inviabilizar a oferta de um maior número de ações de capacitação neste tipo de modalidade, seria interessante a CCP passar a oferecer às unidades descentralizadas cursos na modalidade semipresencial. Neste caso, incorporar e intercalar encontros de cunho presencial com as atividades desenvolvidas a distância, via Moodle, garantindo assim o contato direto entre os participantes e o ministrante, o que poderia estreitar os laços afetivos do grupo e, conseqüentemente diminuiria os custos com deslocamentos dos ministrantes;
- g) Visando atender a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, propõe-se incentivar o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores do próprio quadro de pessoal dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, torna-se necessário que a PRODEGESP, em conjunto com a CCP, implementem ações que visem a utilização das expertise dos TAEs e docentes lotados nessas unidades descentralizadas da UFSC, em iniciativas de capacitação promovidas pelos próprios *campi*, uma vez que se mostram insuficientes o oferta de cursos presenciais neste locais;
- h) Estabelecer parcerias com as IES signatárias da REDEP-SC, envolvendo ações de capacitação e de atividades de estudos técnicos visando otimização de recursos mediante ações conjuntas entre os participantes nas regiões aonde estão instalados os *campi* da UFSC. Tal iniciativa além de aproximar as instituições, e evitar o dispêndio financeiro com o deslocamento dos servidores, evitando deslocamentos desnecessários a Florianópolis, permitirá que haja troca de experiências entre as instituições a partir dos servidores participantes dessas atividades; e

- i) Em virtude da natureza multicampi da UFSC, propõe-se a criação de uma comissão em cada *campus*, denominada Comissão de Capacitação de Servidores (CCS), formada por 3 servidores, com representação de ambas as categorias de TAEs e docentes, sendo que o presidente desta deverá ser o agente de desenvolvimento do *campus*. O que se pretende com esta ação é demonstrar que o Programa de Capacitação da UFSC será melhor disseminado e consolidado com a implementação de uma Comissão de Capacitação, ou seja, uma equipe responsável pelas funções de organizar, coordenar, subsidiar e divulgar as atividades relativas às ações de capacitação e aperfeiçoamento das unidades descentralizadas da UFSC. Serão, assim, atribuições da CCS, nesta configuração:
- i. acompanhar e subsidiar os assuntos referentes à capacitação e aperfeiçoamento do quadro funcional da UFSC no PDI, no PAC e no LNC;
  - ii. aprovar o LNC do referido *campus*;
  - iii. participar de ações de sensibilização, divulgação, reflexão e validação de processos e relatórios de avaliação (reação e resultado) dos cursos de capacitação;
  - iv. participar de reuniões convocadas pela CCP quando da visita *in loco*, ou por webconferência, ou videoconferência;
  - v. definir procedimentos técnicos a serem adotados para a execução das ações de capacitação nos *campi* juntamente com a CCP; e
  - vi. exercer outras atividades correlatas com suas atribuições.

Salienta-se que a infraestrutura necessária para garantir o pleno desenvolvimento das ações aqui descritas considera que os quatro *campi* da UFSC deverão dispor de uma sala própria para os cursos de capacitação, com mobiliário e equipamentos, tais como: mesas, cadeiras, armários, computadores, aparelhagem de som, aparelhagem de videoconferência, projetor, impressora, material de expediente e uma boa

conexão de internet. Dada a atual precariedade neste aspecto identificado por este estudo, o estabelecimento de uma estrutura física que permita a execução das ações de capacitação de forma conjunta nos quatro *campi* da UFSC, é missão improrrogável para a Instituição em estudo.

Pressupõe-se que, por meio da implantação dessas proposições feitas pelo pesquisador, ocorrerá uma melhoria significativa no processo de capacitação dos TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, além de fortalecer o Programa de Capacitação no âmbito de toda UFSC. Desta forma, considera-se resolvido o objetivo “e” desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A seguir, visando o desfecho da dissertação, passa-se a proferir as considerações finais, assim como, sugerir trabalhos futuros que poderão ser desenvolvidos por outros pesquisadores interessados no tema Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E).

### 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, propôs-se a compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville.

Com o intuito de atender os objetivos específicos deste trabalho, procurou-se primeiramente caracterizar a IES estudada, para em seguida levantar o perfil sociodemográfico dos respondentes da pesquisa. Na sequência buscou-se caracterizar as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao Programa de Capacitação dos TAEs. Posteriormente procurou-se conhecer a atuação dos gestores das respectivas Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos TAEs lotados nas unidades descentralizadas. Após a fase de análise dos resultados do estudo foi possível identificar as facilidades e os entraves relacionados ao programa de capacitação no âmbito das unidades descentralizadas da UFSC, gerando assim, a oportunidade e o momento adequado ao pesquisador para propor diretrizes que poderão contribuir para o fortalecimento desse significativo processo, que, conforme apontou a literatura especializada, envolve a dimensão estratégica da área de gestão de pessoas nas organizações.

Foi necessário realizar uma revisão da literatura, de modo a embasar e justificar a relevância do atual estudo, e, ainda, utilizou-se da experiência prática do pesquisador que atua na área de gestão de pessoas da UFSC. A abordagem dos temas debatidos ao longo da fundamentação teórica dessa dissertação seguiu uma orientação que iniciou-se com a abordagem sobre a gestão universitária, acompanhado da exposição sobre os principais aspectos relacionados à gestão de pessoas, e suas

particularidades no serviço público para, finalmente, chegar à exposição do tema principal da pesquisa, ou seja, treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E).

Concomitantemente procurou-se um modelo de avaliação de ações de aprendizagem condizente com o objetivo da pesquisa e a realidade da organização objeto deste estudo, verificou-se que o Modelo IMPACT de avaliação de treinamento, amplamente utilizado em pesquisas desta natureza, seria o instrumento adequado, pois além de utilizar um instrumento validado estatisticamente por sua autora Gardênia Abbad, tinha sido revalidado por diversos outros autores em pesquisas envolvendo organizações públicas no Brasil.

As inferências sobre a fundamentação teórica mostraram que a gestão universitária tem sido tipificada por congregar dois componentes singulares de sua natureza, são eles, a complexidade e a especificidade. Por sua vez a área de Gestão de Pessoas em seu longo caminho histórico, vem ganhando cada vez mais destaque no mundo organizacional, desponta neste novo milênio como sendo uma das áreas estratégicas de maior importância nas organizações, sejam elas públicas ou privadas, porém, no serviço público, verificou-se que alguns procedimentos relacionados à questão humana ainda podem ser melhorados, a julgar pela grande regulação que incide neste setor. Quanto ao tema treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), que representa o eixo fundamental desta pesquisa, observou-se que é um tema pouco explorado em nível nacional, contudo, dada a importância que o desenvolvimento do capital humano vem ganhando ao longo dos últimos anos, tanto nas organizações públicas como nas privadas, seu estudo vem crescendo gradativamente no âmbito acadêmico.

É plausível admitir que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, ao passo que os cinco objetivos específicos previstos inicialmente foram plenamente cumpridos.

Em resumo, após identificar o perfil sociodemográfico dos TAEs que integram o quadro funcional dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, de acordo com que estava estabelecido no objetivo “a”, concluiu-se que o grupo é formado, principalmente, por servidores novos, com baixa faixa etária e com pouco tempo de serviço, tanto de UFSC, como de unidade de lotação.

Quanto ao objetivo “b”, que se propôs a caracterizar as práticas de gestão adotadas pela UFSC quanto ao seu Programa de Capacitação, foi possível levantar, por meio da pesquisa documental e das entrevistas com gestores da PRODEGESP, um conjunto de informações que serviram

para retratar o processo de Capacitação dos servidores TAEs da Instituição.

Quanto às informações retiradas a partir da entrevista do gestor do DDP (entrevistado “A”), e considerando-se o tamanho e a importância que a UFSC exerce, em nível estadual, importância esta ampliada após a Instituição se tornar multicampi, é possível concluir que as práticas de gestão que o DDP vem adotando, visando capacitar os servidores lotados nas unidades descentralizadas, podem ser consideradas iniciativas de relevância, se comparadas ao que preconiza a literatura consultada por esta pesquisa.

Quanto às informações retiradas a partir da entrevista do gestor da CCP (entrevistado “B”), constatou-se que o Programa de Capacitação é um importante instrumento da política de capacitação dos servidores TAEs da UFSC, pois se constitui de um conjunto de práticas de gestão bem estruturadas entre si, que oferece aos servidores uma gama de ações de capacitação e aperfeiçoamento alinhada às demandas das unidades organizacionais, à carreira estabelecida pelo PCCTAE, bem como, à legislação correlata aos interesses dos servidores públicos.

Com relação ao objetivo “c”, que teve como propósito examinar a atuação dos gestores das respectivas Diretorias Administrativas dos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, quanto às práticas de gestão adotadas na condução do Programa de Capacitação dos servidores TAEs da UFSC lotados nas unidades descentralizadas, foi possível perceber por meio das entrevistas um bom engajamento das diretorias administrativas com seu respectivo quadro funcional, com a CCP e com a PRODEGESP na condução do Programa de Capacitação. Contudo, alguns desafios se fizeram presentes, um deles tem relação direta com as dificuldades de locomoção, tanto de servidores, como de ministrantes, para participarem em ações de capacitação, outro desafio está vinculado à falta de investimento em infraestrutura dos espaços físicos destinados às ações de capacitação. Porém, apesar das dificuldades com infraestrutura, principalmente com relação a espaço físico para a execução das ações de capacitação, todas as diretorias mostraram engajamento na disponibilização de salas de aula e laboratórios para o desenvolvimento dos cursos de capacitação.

Nesse sentido a CCP poderia solicitar recursos financeiros à PRODEGESP para a criação de ambientes compartilhados para os cursos de capacitação, em que uma sala de aula opere de forma conjunta com um laboratório, e que a mesma disponibilize de equipamento de videoconferência. Possibilitando a execução de cursos presenciais e à

distância. Após a disponibilização deste espaço físico pela UFSC, a CCP poderia priorizar ações de capacitação às unidades descentralizadas na modalidade EAD e/ou semipresencial, com a finalidade de mitigar a problemática de deslocamento tanto de servidores, como de ministrantes.

No que tange ao objetivo “d”, que buscou analisar a percepção dos servidores TAEs lotados nos *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, egressos das ações de capacitação promovidas pela Universidade quanto: ao impacto dos cursos de capacitação; ao suporte organizacional e ao suporte à transferência da aprendizagem; extraiu-se, por meio do questionário, uma série de informações para a concretização do citado objetivo. Após o tratamento estatístico dos dados coletados foi possível identificar inúmeros pontos que interferiram de forma positiva ou negativa no desenvolvimento do processo de capacitação dos TAEs lotados nas unidades descentralizadas da UFSC.

Com relação à seção do questionário que analisou o impacto dos cursos de capacitação nas atividades institucionais dos servidores, foi possível observar um grande número de respostas positivas, com valores de média, por exemplo, alcançando índices próximo a 4, numa escala de 1 a 5, o que demonstra uma percepção de impacto relativamente alta dos cursos de capacitação executados, este resultado confirma que os TAEs estão percebendo que a transferência do conhecimento desenvolvido nas ações de capacitação tem sido empregada na realização das atividades institucionais, de modo a impactar positivamente na execução das tarefas organizacionais.

À vista disso pode-se concluir que os cursos de capacitação promovidos pela CCP têm proporcionado um elevado impacto positivo nas atividades institucionais dos TAEs lotados nas unidades descentralizadas da UFSC, do mesmo modo, pode-se ressaltar, a partir da análise do questionário, como pontos positivos, que os TAEs têm valorizado os cursos de capacitação, de modo que buscam a utilização de conhecimentos e habilidades adquiridos em suas atividades institucionais e que não procuram as ações de capacitação exclusivamente para a progressão funcional, mas também para aperfeiçoarem o seu desenvolvimento humano. Outra circunstância que deve ser destacada refere-se a redução da quantidade de erros cometidos por TAEs após terem realizado algum curso de capacitação, o que confirma a relevância dos temas abordados nas ações de capacitação, contribuindo também para verificar o ótimo grau de competência obtido pela CCP em relação ao nível de qualidade dos cursos ofertados ao servidor.

No tocante ao aspecto do suporte organizacional, percebeu-se um certo equilíbrio nas respostas, conseqüentemente esta seção do

questionário obteve um resultado regular, uma vez que o nível alto dos valores das médias das respostas alcançadas na primeira seção do questionário, discutida anteriormente, não se repetiu. De modo geral, percebeu-se que os TAEs obtêm suporte organizacional no sentido de terem conhecimento sobre exatamente o que se espera deles e quais são as metas de desempenho esperadas, o que retrata um ponto positivo, uma vez que o servidor pode planejar-se com o intuito de atingir os resultados esperados pelas chefias imediatas, a qual, na maioria das vezes, buscam orientar os TAEs com as informações necessárias à execução eficaz de suas atividades, frequentemente levando em conta o esforço feito pelo servidor para atingir os resultados esperados, outro ponto muito positivo.

Contudo, percebeu-se como pontos negativos que as unidades descentralizadas da UFSC, no geral, não possuem um espaço dedicado a tratar dos problemas pessoais dos servidores, de modo a prestar-lhes orientação e aconselhamento. Além disso, os servidores entendem que não há um espaço adequado a fornecer-lhes orientações técnicas e profissionais para melhor realização de suas atividades. Percebe-se, ainda, que na maioria das unidades descentralizadas da UFSC, os servidores são pouco consultados quando existe a necessidade da implementação de mudanças nos procedimentos ou serviços da Instituição.

Considerando a percepção regular por parte dos TAEs no aspecto suporte organizacional, a CCP poderia desenvolver um plano de aproximação com as Diretorias Administrativas dos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, com o objetivo de sensibilizar os gestores sobre a importância da capacitação na melhoria das atividades das unidades descentralizadas da UFSC, de modo que se entenda que sem um suporte organizacional apropriado ao servidor, as oportunidades de melhoria nos processos organizacionais, bem como a prestação de serviços público de excelência são inevitavelmente prejudicados (ABBAD, 1999; ABBAD, GAMA, & BORGES-ANDRADE, 2000).

Com relação à terceira seção do questionário, buscou-se analisar o suporte à transferência de aprendizagem nas unidades descentralizadas da UFSC, constatou-se uma leve percepção por parte dos servidores ao suporte à transferência de aprendizagem. De modo geral, na maioria dos casos os servidores TAEs têm tido chances de utilizar em suas atividades institucionais conhecimentos e habilidades recém-adquiridas por meio dos cursos de capacitação ofertados pela CCP, visto que existe certo encorajamento pelas chefias e equipe de trabalho para o uso das novas habilidades, o que descreve um ponto positivo. Ainda no campo de

relacionamento entre chefia imediata e servidor, no geral, constatou-se que as chefias raramente repreendem os servidores que cometem erros ao aplicarem de maneira incorreta as novas habilidades adquiridas nos cursos de capacitação promovidos pela CCP, outro ponto positivo destacado pela literatura pesquisada que estimula a transferência de aprendizagem nas organizações.

No entanto, percebeu-se como pontos negativos que as chefias das unidades descentralizadas da UFSC, no geral, nem sempre estão dispostas a serem moderadores na aplicação de novos conhecimentos e habilidades adquiridos nas ações de capacitação. Para um grande número de servidores consultados, percebeu-se que no momento em que surgem dificuldades e obstáculos associados à aplicação no trabalho das novas habilidades adquiridas em ações de capacitação, as chefias mostraram uma tendência de se manterem inertes, o que demonstra um deficiente suporte à transferência de conhecimento.

Ressalta-se aqui a necessidade de se pensar em estratégias que levem a formação de gestores comprometidos com as ações de capacitação, pois ao analisar os resultados da pesquisa, fica nítido que a UFSC precisa desenvolver juntamente com aqueles servidores que ocupam cargos de chefia uma melhor compreensão de que a capacitação profissional é um modo favorável ao alcance dos objetivos organizacionais, visto que um servidor capacitado é capaz de propor soluções mais eficientes e eficazes aos problemas enfrentados no dia a dia de uma instituição, o que parece ainda não estar claro à boa parte das chefias da Instituição. Tal conscientização poderia ocorrer por meio de cursos ofertados pela Escola de Gestores, que tem por missão atuar de maneira segura e proativa nas atividades relacionadas a formação de profissionais para a gestão universitária, contribuindo para o desenvolvimento da UFSC e o fortalecimento do seu compromisso com a sociedade.

Registra-se uma última questão com relação às análises realizadas com os servidores das unidades descentralizadas da UFSC, percebeu-se uma grande heterogeneidade em algumas respostas, depreende-se deste fato a possibilidade de que, no cotidiano, cada *campi* enfrenta os desafios organizacionais a partir de suas particularidades, gerando conseqüentemente uma forma própria de gestão, isso gera a possibilidade de que o mesmo ponto se torne positivo para um servidor lotado em um determinado *campus* “y”, enquanto para outro servidor lotado no *campus* “x”, o mesmo ponto apresenta-se na forma negativa, sendo assim, em pesquisas futuras que abordem o mesmo tema, recomenda-se a aplicação do modelo IMPACT por setores ou órgãos que possuam uma mesma

localização física e não de maneira ampla. Outra questão a ser observada é a possibilidade de utilização de perguntas abertas no questionário destinado aos servidores, observou-se a partir das entrevistas com os gestores da UFSC, realizadas por esta pesquisa, uma maior entendimento de todo o processo do Programa de Capacitação da Instituição, caso fosse dada voz aos destinatários desta ação profissional, os resultados alcançados por esta pesquisa seriam definitivamente superiores.

E, finalmente, por intermédio do objetivo “e”, “Propor diretrizes que apontem caminhos alternativos, visando apoiar e fortalecer o processo de capacitação das unidades descentralizadas da UFSC”, elencaram-se sugestões, especificadas na seção 4.5 desta dissertação, com o propósito de tornar o processo de capacitação dos servidores das unidades descentralizadas da UFSC mais eficiente.

Em conclusão, reportando-se ao objetivo geral, “compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville”, e à questão de pesquisa que direcionaram a concepção desta dissertação, este trabalho demonstrou que as ações de capacitação promovidas pela CCP tiveram um impacto positivo nas atividades institucionais dos servidores TAEs lotados nas unidades descentralizadas, tanto na visão dos treinados, como na dos dirigentes, no entanto, a UFSC está contribuindo de forma moderada no suporte organizacional relativo ao desenvolvimento profissional e carece de ações voltadas ao suporte do uso de novas habilidades por parte dos TAEs no ambiente organizacional.

Este resultado requer devida atenção pela CCP, pois de acordo com a literatura pesquisada, resultados positivos em termos de satisfação com ações de TD&E não resultam necessariamente em melhorias perceptíveis no desempenho dos capacitados (ABBAD, 1999; ABBAD, GAMA, & BORGES-ANDRADE, 2000), posto que o desempenho estaria igualmente relacionado com outros fatores, a saber: características da clientela, do treinamento e suporte à transferência (MOURÃO & BORGES-ANDRADE, 2005).

Portanto, espera-se que os resultados alcançados por esta pesquisa sejam suficientes a fim de propiciar à CCP um perspectiva geral da capacitação profissional dos TAEs lotados nas unidades descentralizadas da UFSC, de maneira a proporcionar que sejam identificados pontos de melhoria, bem como novas oportunidades, fazendo, assim, com que o

Programa de Capacitação da UFSC continue auxiliando os servidores na prestação de serviços públicos com ótimos níveis de qualidade à sociedade.

## 5.2 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Ao longo desta pesquisa, percebeu-se que o tema capacitação quando aplicado aos contornos da administração pública, carece de um aprofundamento maior pela literatura, de maneira a se configurar como uma opção ou sugestão para pesquisas futuras, propiciando assim o desenvolvimento das discussões e reflexões sobre capacitação organizacional. Dessa maneira, sugere-se para trabalhos futuros:

- a) a aplicação do modelo aqui proposto com o foco voltado para outras IFEs, visando conhecer a realidade dessas instituições, bem como os processos de capacitação dos servidores;
- b) a realização de estudo comparativo da capacitação entre os servidores técnico-administrativos e docentes, com o intuito de investigar se a aplicação de conhecimentos e habilidades ocorrem de maneira diferenciada, conforme o corpo profissional dos participantes das ações de capacitação;
- c) a reaplicação da atual pesquisa, considerando algumas adaptações temporais, para a mesma população alvo estudada neste caso, já que o tempo de onze meses, utilizado por esta pesquisa, foi suficiente para ter indícios sobre o impacto dos cursos de capacitação nas atividades institucionais dos servidores, contudo, com maior tempo de interiorização dos conhecimentos, entende-se que a percepção destes servidores seja mais nítida; e
- d) a realização deste estudo com a utilização do modelo completo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT).

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABBAD, G. S., ANA LIDIA GOMES; BORGES-ANDRADE, JAIRO EDUARDO. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 25-45, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552000000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552000000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 dez. 2018
- ABBAD, G.S., & BORGES-ANDRADE, J. E. (2004). Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil** (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- ABBAD G. S., COELHO, F. A., JR., FREITAS, I. A., & PILATI, R. (2006). **Medidas de suporte em avaliação de TD&E**. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas (pp. 395-421). Porto Alegre: Artmed.
- ABBAD, G.S., & MOURÃO, L. (2012). Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. **Revista de Administração Mackenzie**, 13(6), 107-137
- ABBAD, GARDÊNIA DA SILVA; MOURÃO, LUCIANA; MENESES, PEDRO P. M.; ZERBINI, THAÍS; BORGES-ANDRADE, JAIRO EDUARDO; VILLAS-BOAS, RAQUEL. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.
- ALMEIDA, LEONARDO RIBEIRO DE; BRAUER, MARCUS E PINHEIRO JÚNIOR, LUIZ. Capacitação na Gestão Pública: Revisitando as Publicações das Bases Spell e Anpad sobre o Tema. Rio de Janeiro, INOVARSE-FIERJ, **Anais...** 2017.

AMARAL, LENITA ALMEIDA; LOPES, SILVIA MARISE ARAÚJO. **Rotatividade de pessoal no serviço público federal: um estudo de caso na UFPE.** In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 7, 2014, Brasília.

ANDERSEN, THOMAS J. **Strategic planning, autonomous actions and corporate performance.** Long Range Planning, v. 33, n. 2, p. 184-200, 2000.

ARAUJO, MARIA CECÍLIA DOS SANTOS QUEIROZ DE. **Avaliação de treinamento em uma agência reguladora: aprendizagem, reação e impacto.** 2015. 258 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ASSIS, JESUS DE PAULA. **Kuhn e as ciências sociais.** Estud. av., São Paulo, v. 7, n. 19, p. 133-164, Dec. 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141993000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Jul. 2018.

BALSAN, LAÉRCIO ANDRÉ GASSEN ET AL. Impacto do treinamento, comprometimento e entrenchamento organizacionais em servidores de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 1, p. 143-164, 2016.

BARBETTA, PEDRO ALBERTO. **Estatística aplicada às ciências sociais.** 8. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. 315 p.

BERGUE, SANDRO TRESCASTRO. **Gestão de pessoas em organizações públicas.** 2.ed. revisada e atualizada. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010

BERGUE, SANDRO TRESCASTRO. **Modelos de gestão em organizações públicas: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional.** Caxias do Sul: EDUCS, 2011. 701 p.

BERGUE, SANDRO TRESCASTRO; CAMÕES, MARIZAURA RS; PANTOJA, MARIA J. **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público.** Brasília: Enap, 2010.

BERTOLIN, J. C. G. **A mercantilização da educação superior**: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. In: Educação & Realidade, v.1, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, set/dez, 2009, p.191-212

BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre (RS): Bookman; 2009. 528 p.

BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação somativa de sistemas instrucionais**: integração de três propostas. Tecnologia Educacional, v. 46, n. 1, p. 29-39, 1982.

BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação integrada e somativa em TD&E**. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas, p. 343-358, 2006.

BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, GARDÊNIA DA SILVA; MOURÃO, LUCIANA. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p.

BORGES-ANDRADE, J. E., & LIMA, S. M.V. (1983). **Avaliação de necessidades de treinamento: um método de análise de papel ocupacional**. Tecnologia Educacional, 12(54), 6-22.

BOTTONI, ANDREA; SARDANO, EDÉLCIO DE JESUS; COSTA FILHO, GALILEU BONIFÁCIO DA. **Uma breve história da Universidade no Brasil**: de Dom João a Lula e os desafios atuais. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, p. 19-42, 2013.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - Suplemento - 16/7/1934, Página 1 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1946. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 19/9/1946, Página 13059 (Publicação Original) Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1967. Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 24/1/1967, Página 953 (Publicação Original) Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. 1998b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original) Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016. 1988a. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 16/12/2016, Página 2 (Publicação Original) Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstituiconal-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> >. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 19/3/1915, Página 2977 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 18/11/1930, Página 20883 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 20.179, de 6 de julho de 1931. Dispõe sobre a equiparação de institutos de ensino superior mantidos pelos Governos dos Estados e sobre a inspeção de institutos livres, para os efeitos do reconhecimento oficial dos diplomas por eles expedidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 10/7/1931, Página 11186 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20179-6-julho-1931-515671-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 9/8/1943, Página 11937 (Publicação Original) Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943-415500-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Diário do Congresso Nacional** - 24/5/1949, Página 4218 (Exposição de Motivos) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-exposicaodemotivos-149295-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 13/7/1951, Página 10425 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950->

1959/decreto-29741-11-julho-1951-36144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 24/7/1987, Página 11768 (Publicação Original) Disponível em: <  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-94664-23-julho-1987-445766-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 1.387, 07 de dezembro de 1995. Dispõe sobre o afastamento do país de servidores civis da Administração Pública Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1995. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D1387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1387.htm)> Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998. Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. 1998b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1998. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/D2794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2794.htm)> Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de fev. 2006. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. 2006b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 9/6/2006, Página 4 (Publicação Original). Disponível em:<  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho->

2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006. Procedimentos para concessão do Incentivo à Qualificação e para efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do PCCTAE. 2006c. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de jun. 2006. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento do PCCTAE. 2006d. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de jun. 2006. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm)>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 25/4/2007, Página 7 (Publicação Original). Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. 1998c. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - Eletrônico - 5/6/1998, Página 1 (Publicação Original) Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) **Avaliação**. 2018i. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt**. 2017b. Disponível em: <<http://noticias.paginas.ufsc.br/files/2018/08/RP-Edital-41.2017.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2017a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=series-historicas>> Acesso em 05 nov. 2018.

BRASIL. LEI nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 20/12/1945, Página 18926 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas

Federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 24/8/1965, Página 8554 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** - Seção 1 - Eletrônico - 13/7/2001, Página 2 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no

10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005a **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** de 14/01/2005, p. 7, col. 1 (Publicação Original) Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=570545>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. 2005b **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)> Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)> Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006. **Define os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares.** 2006e Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09\\_2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09_2006.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014. **Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação.** Disponível em: <<http://cis.ufsc.br/files/2014/09/Planode-Desenvolvimento-do-PCCTAE.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Painel Estatístico de Pessoal do Governo Federal.** 2018h. Disponível em: <<http://painel.pep.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?docu>>

ment=painelpep.qvw&lang=en-US&host=Local&anonymous=true >. Acesso em 20 de abr. de 2018.

**BRASIL. Plano diretor de reforma do aparelho do estado – PDRAE** Brasília, 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/publi\\_04/colecao/plandi.htm](http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm)>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRITO, TALAMIRA TAITA RODRIGUES; OLIVEIRA, A. M. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 12, p. 43-63, 2009.

BUARQUE, C. **A refundação da universidade**. Brasília, DF: ABEMES Ed., 2005 (Série Grandes depoimentos).

BURIGO, CARLA CRISTINA DUTRA; DE LINHARES JACOBSEN, ALESSANDRA; WIGGERS, LUDMILA. Mestrado Profissional em Administração Universitária: desafios e perspectivas no processo da gestão universitária. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 68-78, 2016.

BÚRIGO, CARLA CRISTINA DUTRA; LOCH, CLÉSAR LUIZ. **Gestão de Pessoas: de Recursos Humanos ao Processo de Desenvolvimento Humano e Social**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 1, p. 209-231, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2028>>. Acesso em: 15 Ago. 2018.

CARVALHO, A. V., DE NASCIMENTO, LUIZ PAULO DE. SERAFIM, OZILÉA CLEN GOMES. **Administração de Recursos Humanos**. Cengage Learning, São Paulo, 2012.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização / mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ. Soc. Campinas. 2010.

COELHO JUNIOR, FRANCISCO ANTONIO; ABBAD, GARDÊNIA DA SILVA; TODESCHINI, KÁTIA CAROLINE DE LIRA. Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira. **Revista Psicologia:**

**Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 167-196, jan. 2005. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7785>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CORRÊA, VINÍCIUS PINTO. **Avaliação de treinamentos a distância em uma organização pública**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CRESWELL, JOHN W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p (Métodos de pesquisa).

CUSTÓDIO, L., SIQUEIRA, C., VIEGAS, G., PINTO, V. & SILVA, R. (2013). Comprometimento organizacional e estratégias de gestão de pessoas: uma análise das experiências em organizações públicas brasileiras. **Anais... dos Seminários em Administração – SemeAd**, São Paulo, SP, Brasil, 16.

DA SILVA CESAR, CECILIA ESTELA FERREIRA; DE FÁTIMA BRUNO-FARIA, MARIA. Causas da evasão em cursos de capacitação de técnicos em instituição de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 1, p. 287-309, 2013.

DE PAULA E SILVA, A. **Avaliação de disciplinas semipresenciais de graduação e pós-graduação na área de promoção da saúde na Universidade de Brasília**. 2004. Dissertação (Mestrado em psicologia) Universidade de Brasília. Disponível em:  
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11095> Acesso em: 15 Dez. 2018.

DE SENNE RANZINI, MILENA; BRYAN, NEWTON ANTONIO PACIULLI. Capacitação e formação para o setor público e os modelos de escola de governo no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 2, 2017.

DIAS, DIEGO MELO. **Avaliação do impacto da capacitação profissional do servidor público municipal**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.

DYBA, T., & DINGSOYR, T. (2008). **Streingth of evidence in Systematic Reviews in software engineering**. Empirical Software Engineering and Measurement (ESEM), 8.

DUTRA, JOEL SOUZA. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001. 118p.

DUTRA, JOEL SOUZA. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 1 ed. São Paulo: Atlas. 2008

DUTRA, JOEL DE SOUZA. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. 1. ed. 9. Reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

EISENHARDT, K. **Building theories from case study research**. Academy of Management Review, 14, 4, pp. 532-550, 1989.

FÁVERO, MARIA DE LOURDES DE ALBUQUERQUE (org.). **Universidade do Brasil**: guia dos dispositivos legais. v. 2. Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2000.

FERREIRA, MÁRCIO REINALDO DE LUCENA; GOMES, FABRÍCIO PEREIRA; ARAUJO, RICHARD MEDEIROS. **Gestão de Pessoas no Setor Público**: um estudo dos níveis de conflito a partir da visão interacionista. EnAPG, 2008.

FERREIRA, M. P. (2015). Periódicos e Rankings de Periódicos em Administração. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 9(2), 01-16.

GALVÃO TF, PEREIRA MG. **Revisões sistemáticas da literatura**: passos para sua elaboração. Epidemiol Serv Saude. 2014 mar;23(1):183-4.

GARLET, VALÉRIA; BEURON, THIAGO ANTÔNIO; SCHERER, FLÁVIA LUCIANE. **Qualidade de vida no serviço público**: uma análise das ações de qualidade de vida no trabalho das instituições federais de ensino superior gaúchas. Estudos do CEPE, Santa Cruz do Sul, n. 45, p. 109-126, jun. 2017. ISSN 1982-6729. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/cepe/article/view/8245>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, ANTONIO CARLOS. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIRARDI, DANTE. **Da seção de pessoal à gestão estratégica de pessoas**: Consultoria Interna de Recursos Humanos. Florianópolis: Pandion, 2008.

GIRARDI, DANTE. **Gestão do conhecimento e gestão de pessoas: consultoria interna de RH: conceitos e procedimentos**. Florianópolis: Pandion, 2009.

GODOI, CHRISTIANE K.; BANDEIRA-DE-MELLO, RODRIGO; SILVA, ANIELSON B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRILLO, ANTONIO NICCOLO. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades: em busca da qualidade do ensino superior**. Florianópolis: Insular, 1996. 110p

GRILLO, ANTONIO NICCOLO. **Gestão de Pessoas: princípios que mudam a administração universitária**. Ed. Lizete Wood Almeida Souto: Florianópolis. 2001.

HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMBLIN, A. C. (1978). **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil.

HANKE, CLAUDEMIR. **Impacto do treinamento no trabalho: análise de ações de capacitação de auditores do Banco do Brasil**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

HASKINS, CHARLES HOMER. **A ascensão das universidades**. Santa Catarina: Livraria Danúbio, 2015.

IVANCEVICH, JOHN M. **Gestão de recursos humanos**. 10 ed. São Paulo, SP: McGraw Hill, 2008.

JACOBSEN, ALESSANDRA DE LINHARES et al. Gestão de pessoas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 129-157, ago. 2012. ISSN 1983-4535. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n2p129>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

KERLINGER, FRED. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU; Edusp, 1979.

KIRKPATRICK, D. L. (1976). **Evaluation of training**. In: Craig, R. L. Training and development handbook (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

KLEIN, K. J.; KOSLOWSKI, S. W. J. **Multilevel theory, research, and methods in organizations**: foundations, extensions, and new directions. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

KUHN, T. **A ciência normal como resolução de quebra-cabeças**. In: KHUN, T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1970. Cap. 3, p. 57-76.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAUX, R. O.; PERSTCHY, G. L. Gestão universitária ou gestão universitária? desafios pendentes. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2014, Florianópolis. **Anais...** do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Florianópolis: INPEAU, 2014.

LEVY, E. **Teleconferência para apresentar o Sistema de Acompanhamento de Capacitação - SIFAC**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Brasília, 17.12.2001- 14h. (Evelyn

Levy - Secretaria de Gestão do MOG - Governo Federal). Disponível em: < <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/arquivos-e-publicacoes/palestras-e-apresentacoes>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LICÓRIO, ANGELINA MARIA DE OLIVEIRA et al. Capacitação de Servidores do Ministério Público de Contas do Estado de Rondônia como estratégia de Administração Gerencial. **Revista ENIAC Pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 17-33, jun 2015. ISSN 2316-2341. Disponível em: <<https://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/117>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

LIMA, MARIA CÉLIA DA SILVA. **Avaliação de impacto das ações de capacitação no trabalho dos servidores de uma instituição pública de ensino superior**. 229 f, il. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal da Bahia, Bahia 2016.

LIMONGI-FRANÇA, ANA CRISTINA. **Práticas de recursos humanos - PRH: conceitos, ferramentas e procedimentos**. São Paulo: Atlas, 2011. xx, 267 p.

MACIAS-CHAPULA, CESAR. **O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional**. Ciência da Informação, Brasília, v. 27, n. 2, p. 134-140, maio/ago. 1998.

MAGALHAES, ELENICE MARIA DE et al. A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 55-86, Feb. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Jul. 2018.

MAINARDES, E. W.; ALVES, H.; RAPOSO, M. **As Instituições de ensino superior no século XXI: desafios para a gestão e relacionamento com os stakeholders**. SILVEIRA, A.; DOMINGUES, MJC de. S.(Org.). Reflexões sobre administração universitária e ensino superior. Curitiba: Edifurb, 2010.

MARRAS, JEAN PIERRE. **Administração de Pessoal: do operacional ao estratégico**. 3 ed. São Paulo: Futura, 2000.

MEYER JR., V. **Planejamento universitário**: ato racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras. *Revista Alcance*, v. 12, n. 3, p. 373-389, set./dez. 2005.

MEYER JR., V.; SERMANN, LÚCIA I. C.; MANGOLIM, LÚCIA. Planejamento e gestão estratégica: viabilidade nas IES. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4, 2004. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004.

MENEZES, P.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. Conceitos essenciais em treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas. In: Manual de Treinamento Organizacional. Porto Alegre: Artmed, p. 12-21, 2010.

MILKOVICH, GEORGE T.; BOUDREAU, JOHN. W. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MOTTA, FERNANDO C. PRESTES; VASCONCELOS, ISABELLA F. GOUVEIA DE. **Teoria geral da administração**. 3. ed. rev. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 428p.

MOTTA, RODRIGO PATTO SÁ. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Zahar, 2014.

MOURA, A. L. N. & SOUZA, B. C. Gestão estratégica de pessoas na administração indireta do setor público federal: Na prática, ainda um discurso. **Revista do Serviço Público**, 64(4), 575-602, 2016.

MOURÃO, L. Oportunidades de qualificação profissional no Brasil: reflexões a partir de um panorama quantitativo. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 13, n. 1, p. 136-153, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v13n1/a09v13n1.pdf>>. Acesso em: 20 Jun. 2018.

MOURÃO, L., & BORGES-ANDRADE, J.E. (2005). Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no

trabalho e na geração de emprego. **Organizações & Saúde**, 12(33), 13-38.

MOURÃO, L. PORTO, J. B.; PUENTE-PALACIOS, K. **Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional**. *Psico-USF*, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 73-85, Apr. 2014.

NASCIMENTO, ALINE DE SOUSA. **Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: o caso das cooperativas de crédito**. 2018. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

NASCIMENTO, SÔNIA MASCARO. **Assédio moral**. São Paulo: Saraiva, 2009. 191 p.

NONAKA, IKUJIRO; TAKEUCHI, HIROTAKA. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 13. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004. xv, 358p

OLIVEIRA-CASTRO, GARDÊNIA ABBAD DE; PILATI, RONALDO; BORGES-ANDRADE, JAIRO EDUARDO. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 29-51, Ago. 1999. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65551999000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551999000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Jul 2018.

OLIVEIRA FILHO, A.; QUADROS, D.; NUNES, R. Avaliação do Processo de Ingresso dos Servidores Técnico-Administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. **Rev. GUAL**, Edição especial, 2011

OLIVEIRA, J. A.; MEDEIROS, M. P. M. **Gestão de pessoas no setor público**. [Online]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em:  
<<https://www.educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145368/1/PNAP%20-%20Bacharelado%20-%20Gestao%20Pessoas%20Setor%20Publico.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, TEREZINHA. **Origem e Memória das Universidades Medievais**: a preservação de uma instituição educacional. 2007. *Varia História*, v. 23, p. 113-129.

PACHECO, R. S. Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. **Revista do Serviço Público**, v. 53, n. 4, out./dez 2002.

PACHECO, LUZIA. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. Luzia Pacheco, Anna Cherubina Scofano, Mara Beckert, Valéria de Souza. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PILATI, RONALDO; PORTO, JULIANA BARREIROS E SILVINO, ALEXANDRE MAGNO D. **Validação de medidas de efetividade de cursos de mestrado e doutorado no trabalho**. *Rev. Psicol., Organ. Trab.* [online]. 2007, vol.7, n.2, pp. 78-94. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v7n2/v7n2a05.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2018.

PLANEJAMENTO, Ministério do. **Painel Estatístico de Pessoal do Governo Federal**. 2018 Disponível em: <<http://painel.pep.planejamento.gov.br/QvAJAXZfc/opendoc.htm?document=painelpep.qvw&lang=en-US&host=Local&anonymous=true>>. Acesso em 20 de abr. de 2018.

REIS, CISNE ZÉLIA TEIXEIRA et al. Aspectos impactantes no dimensionamento da força de trabalho em uma instituição de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 28-49, maio 2015. ISSN 1983-4535. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n2p28>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

RIBEIRO, ANTONIO DE LIMA. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Saraiva, c2005. 310p

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, SIDINEI; PICCININI, VALMIRIA CAROLINA; BITENCOURT, BETINA MAGALHÃES. **Juventudes**,

**gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil?** Organ. Soc., Salvador, v. 19, n. 62, p. 551-558, Sept. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-92302012000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302012000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 Ago. 2018.

ROESCH, SYLVIA MARIA AZEVEDO. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 26. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUIZ, J. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 5. ed. São Paulo:Atlas,2002.

SANTOS, R. N. M. **Indicadores estratégicos em ciência e tecnologia**: refletindo a sua prática como dispositivo de inclusão/exclusão. Transinformação, Campinas, v. 129-140, set./dez. 2003, (Edição Especial).

SANTOS JUNIOR, AILTON BISPO. **Avaliação de impacto de um treinamento introdutório sobre o desempenho dos egressos**. 2012. xvi, 162 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAUNDERS, M; LEWIS, P.; THORNHILL A. **Research Methods for Business Students**. 3. ed. Prentice Hall: Pearson Education, 2003.

SECCHI, LEONARDO. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. RAP - **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 43(2): 347-69, MAR./ABR. 2009

SILVA, ALEXANDRE LAVAL. **Avaliação de treinamentos nos níveis de impacto no trabalho e resultados organizacionais**. 2011. xv, 225 f, il. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, JÚLIO EDUARDO ORNELAS et al. **Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na gestão de Universidades Federais**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis, p. 269-287, set. 2013. ISSN 1983-4535. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p269>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SIMÕES, MARIA LEITE. O Surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul.-dez. 2013.

SOUZA, IRINEU MANOEL DE. **Gestão das Universidades Brasileiras**: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 2009. 01 v. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia do Conhecimento, Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, IRINEU MANOEL DE. **Contribuições para a construção de uma teoria de gestão universitária**. Reflexões sobre administração universitária e ensino superior. Curitiba: Juruá, p. 17-48, 2010.

SOUZA, J. G. de. **Evolução histórica da universidade brasileira**: abordagens preliminares. Revista de Educação PUC-Campinas-ISSNE 2318-0870, n. 1, 2012.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quanti-qualitativa**: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, v.31, n.61, pp.1-19, 2017.

SOUZA, REGINA LUNA SANTOS DE. (2004) “**Gestão por competências no governo federal brasileiro: experiência recente e perspectivas**”. Trabalho apresentado ao IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 9 (2004 Nov. 2-5: Madrid) - CLAD.

STELZER, JOANA; DELIGDISCH, MARTA ELIZABETH; GONÇALVES, EVERTON DAS NEVES. A trajetória da universidade e do ensino superior brasileiro sob o prisma da autonomia: uma visão histórico-administrativa para uma emergente discussão. In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2011. **Anais...** do XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: UFSC, 2011.

TEIXEIRA FILHO, ANTÔNIO RAIMUNDO CARDOSO et al. Capacitação no setor público: analisando o processo de uma IFES. **RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, p. 185-208, 2017.

TORRES, ANDREIA ARAUJO LIMA. **Avaliações de ações educativas em saúde apoiadas em Tecnologias de Informação e Comunicação**. 2015. xv, 218 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TRAGTENBERG, MAURICIO. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2006. 282p.

TROCHIM, WILLIAM M. K. **Outcome pattern matching and program theory**. *Evolution and Program Planning*, v. 12, n. 4, p. 355-366, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Agentes de Desenvolvimento**. 2018g. Disponível em: <<http://servidor.ufsc.br/agentes-de-desenvolvimento/>>; Acesso em: 20 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Escola de Gestores**. 2018j. Disponível em: <<http://capacitacao.ufsc.br/objetivo-e-missao/>>; Acesso em: 20 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARIANA. **Estrutura UFSC**. 2018b. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARIANA. **Estrutura, Missão, Visão e Valores**. UFSC. 2018c. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/missao/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARIANA. **Estrutura, Campi**. UFSC. 2018d. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/campi/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARIANA. **FORGEPE**. UFSC. 2018h. Disponível em: <<http://forgepe.ufsc.br/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019** / Universidade Federal de Santa Catarina. – Florianópolis: UFSC, 2015. 108 p. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>>; Acesso em: 15 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução nº 16/CUn/1996, de 27 de agosto de 1996**. Dispõe sobre as normas de afastamento e acompanhamento de servidores técnico-administrativos para formação. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de maio de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano Anual de Capacitação (PAC)**. 2018a Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/Planos.html>>; Acesso em: 20 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portal da Capacitação**. 2018f. Disponível em: <<http://capacitacao.ufsc.br/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria Normativa nº 017/GR/2008, 22 de julho de 2008**. Institui as normas de funcionamento dos cursos de capacitação profissional oferecidos pelo Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (DDPP/PRDHS), destinados aos servidores docentes e técnico administrativos da Universidade. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria Normativa nº 023/GR/2009, 16 de abril de 2009**. Estabelece as normas para a emissão de certificados aos alunos dos cursos extracurriculares de línguas estrangeiras oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras do Centro de Comunicação e Expressão, devidamente incluídos no Sistema de Registros de Ações de Extensão da Universidade. Disponível em: Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria nº. 284/DDPP/2007, 02 de maio de 2007.** Disciplina o pagamento de eventos de curta duração, de cursos de capacitação profissional, cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e de especialização para os servidores técnico-administrativos e docentes desta Instituição. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria n. 308/DDPP/2007, 15 de maio de 2007.** Estabelece critérios para a participação dos servidores técnico-administrativos e docentes, efetivos, da UFSC, nos cursos extracurriculares de língua estrangeira, oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), com 50% de desconto do valor da taxa de matrícula. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria n. 56/GR/2015, de 25 de junho de 2015.** Dispõe sobre as diretrizes para a participação dos servidores técnico-administrativos e docentes, ativos da UFSC, nos cursos de idiomas de línguas estrangeiras, com apoio da Secretaria de Gestão de Pessoas. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria n. 0703/GR/94, de 12 de agosto de 1994.** Dispõe sobre horário especial para servidor estudante. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria nº. 027/DDPP/2007, de 02 de fevereiro de 2007.** Estabelece critérios para a seleção de servidores docentes e técnico-administrativos da UFSC, ativos, para atuarem como ministrantes nos cursos de capacitação e de educação formal desenvolvidos pela CCP. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria nº 100/2017/GR, de 13 de setembro de 2017.** Dispõe sobre o pagamento de eventos e cursos de curta duração, de especialização e de cursos de idiomas aos servidores técnico administrativos em educação e docentes

da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Portaria Normativa nº 91/2017/GR, de 16 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre análise, registro e publicação de concessão de licenças para capacitação e afastamentos de curta e média duração, registro e publicação de afastamentos de longa duração dos servidores docentes da UFSC de que tratam as Leis nº 8.112/1990, nº 11.907/2009 e nº 12.269/2010, o Decreto nº 5.707/2006. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/>>; Acesso em 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **PRODEGESP, apresentação, missão.** *Campi*. UFSC. 2018e. Disponível em: <<http://prodegesp.ufsc.br/apresentacao/missao/>>. Acesso em: 05 set. 2018.

VAIRÃO JUNIOR, Newton Sergio; ALVES, Francisco José dos Santos. A EMENDA CONSTITUCIONAL 95 E SEUS EFEITOS. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 22, n. 2, p. 54-75, 2018.

VARGAS, M.R.M., & ABBAD, G.S. (2006). **Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E.** In J.E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137–158). Porto Alegre: Artmed.

VERGARA, SYLVIA. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2010

VITORIA, DANIELE MARTINS. **Avaliação do impacto do treinamento no trabalho.** 2014. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ZERBINI, THAIS; ABBAD, GARDÊNIA. **Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura.** *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 97-111, jan. 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/22212>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

## APÊNDICE A – Questionário a ser aplicado aos servidores pesquisados

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC cujo título é: O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFSC: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS.

O objetivo é compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville.

Sua participação consiste em responder algumas perguntas acerca do tema. Saliento que todas as informações obtidas por este instrumento de pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos, e será garantido o anonimato a todos respondentes. Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado, para a produção de conhecimento científico e para possíveis transformações na política de capacitação adotada pela UFSC. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, pelo telefone (48) 99914-2683  
Gratidão!

### QUESTIONÁRIO

Leia atentamente o conteúdo das afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido pelas atividades de capacitação administradas pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina, no trabalho que você realiza, considerando, para tal, o período transcorrido desde o término do(s) curso(s) concluído(s) no ano de 2017 até a data de hoje. Atentar também para o apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu nos cursos de capacitação. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação.

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

### **1. Impacto do Curso de Capacitação no Trabalho**

( ) 1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no Curso de Capacitação.

( ) 2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no Curso de Capacitação.

( ) 3. As habilidades que aprendi no Curso de Capacitação fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do curso.

( ) 4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no Curso de Capacitação.

( ) 5. Quando aplico o que aprendi no Curso de Capacitação, executo meu trabalho com maior rapidez.

( ) 6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação.

( ) 7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação.

( ) 8. Minha participação no Curso de Capacitação serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.

( ) 9. Minha participação no Curso de Capacitação aumentou minha autoconfiança (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).

( ) 10. Após minha participação no Curso de Capacitação, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.

( ) 11. O Curso de Capacitação que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.

( ) 12. O Curso de Capacitação que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

<b>2. Suporte Organizacional</b>
<b>2.1. Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho</b>
( ) 13. Em minha Unidade, o servidor recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.
( ) 14. Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo servidor para atingir os resultados esperados.
( ) 15. A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do servidor e prestar-lhe orientação e aconselhamento.
( ) 16. Em minha Unidade, consulta-se o servidor antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.
( ) 17. Em minha Unidade, o servidor sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.
( ) 18. Minha Unidade possui um espaço para prestar orientações técnica e profissional ao servidor.
( ) 19. Minha Unidade valoriza as ideias e propostas criativas de trabalho feitas pelo servidor.
( ) 20. Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo servidor e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.
( ) 21. As oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas por minha Unidade são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do servidor.
( ) 22. Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.
( ) 23. A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente capacitações específicas, segundo a área de atuação de cada um.

24. A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.

25. Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do servidor, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.

26. Em minha Unidade, o servidor pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.

27. Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-se com as suas necessidades pessoais.

## **2.2. Valorização do Servidor**

28. A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente.

29. Minha Unidade costuma chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.

30. Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo servidor, interrompendo frequentemente projetos de trabalho em andamento.

31. A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.

32. Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.

33. Na Unidade onde trabalho, são frequentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.

Para responder às próximas questões, utilize a escala abaixo:

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre

<b>3. Suporte à Transferência</b>
<b>3.1. Fatores Situacionais de Apoio</b>
<input type="checkbox"/> 34. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi nos Cursos de Capacitação.
<input type="checkbox"/> 35. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi nos Cursos de Capacitação.
<input type="checkbox"/> 36. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi nos Cursos de Capacitação.
<input type="checkbox"/> 37. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi nos Cursos de Capacitação.
<input type="checkbox"/> 38. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas nos Cursos de Capacitação), mas, comumente, pouco usados no trabalho.
<input type="checkbox"/> 39. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri nos Cursos de Capacitação são identificados e removidos pelo meu chefe.
<input type="checkbox"/> 40. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi nos Cursos de Capacitação.

<input type="checkbox"/> 41. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.
<input type="checkbox"/> 42. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.
<b>3.2. Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades</b>
<input type="checkbox"/> 43. Em seu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado nos Cursos de Capacitação são levadas em consideração.
<input type="checkbox"/> 44. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi nos Cursos de Capacitação.
<input type="checkbox"/> 45. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi nos Cursos de Capacitação.
<input type="checkbox"/> 46. Minha Gerência ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.
<input type="checkbox"/> 47. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.
<input type="checkbox"/> 48. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.
<input type="checkbox"/> 49. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri nos Cursos de Capacitação.

<b>4. Características da Clientela</b>
<b>4.1. Dados Pessoais e Funcionais</b>
50. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
51. Cargo: <input type="checkbox"/> Nível E; <input type="checkbox"/> Nível C; <input type="checkbox"/> Nível D; <input type="checkbox"/> Nível B
52. Número de unidades em que já esteve lotado: _____
53. Tempo de serviço na Unidade atual: _____ anos
54. Tempo de serviço de UFSC: _____ anos
55. Idade: _____ anos
56. Último nível de instrução: <input type="checkbox"/> segundo grau completo <input type="checkbox"/> superior incompleto <input type="checkbox"/> superior completo <input type="checkbox"/> especialização <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> outros. Especifique _____

**APÊNDICE B – Roteiro da entrevista 1 – A ser aplicada ao Gestor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas da PRODEGESP:**

1) Em termos gerais, qual o seu entendimento sobre Política de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC?

2) Como a Política de Capacitação e Aperfeiçoamento está se desenvolvendo na UFSC?

3) De que forma a Política de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC estimula o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores?

4) O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento da UFSC está relacionado com os objetivos da instituição?

5) A UFSC tem apoiado as ações da Política de Capacitação de Pessoas em relação às diretrizes definidas pelo Decreto nº 5.707/06. Se sim, qual(is) o tipo(s) de apoio praticado(s) e a(s) respectiva(s) ação(ões).

6) Tem havido troca de experiência entre a UFSC e outras IFEs depois da edição dos Decretos-Leis e Leis Federais contemplando a atual Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas? Explique.

7) Houve, por parte do Governo Federal, algum tipo de consulta junto à UFSC com relação à execução das diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas? Explique.

## **APÊNDICE C – Roteiro da entrevista 2 – A ser aplicada ao Gestor da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da PRODEGESP:**

- 1) De que forma é realizado o Programa de Capacitação na UFSC?
- 2) Existe algum documento oficial utilizado pela UFSC pactuando com o servidor seus objetivos, metas e indicadores relativos à Capacitação de Pessoas na Instituição?
- 3) Você considera que o Programa de Capacitação da UFSC tem auxiliado o servidor no desempenho de suas atividades? Se sim, cite qual(is) a(s) contribuição(es).
- 4) Quais são os pontos positivos e negativos do Programa de Capacitação da UFSC? Se possível detalhar tais pontos?
- 5) De que forma é realizada a análise das necessidades dos cursos de capacitação e aperfeiçoamento na UFSC?
- 6) A UFSC utiliza os resultados dos cursos de capacitação para a realização de ações corretivas ou de melhorias?
- 7) No caso de alguma reclamação do servidor com referência ao Programa de Capacitação da UFSC. Como são geralmente resolvidos estes casos pela CCP?
- 8) Os ministrantes dos cursos de capacitação estão preparados para participar do processo de Capacitação de Pessoas adequadamente? Justifique.
- 9) Existe algum instrumento de avaliação de aproveitamento dos cursos de capacitação e aperfeiçoamento realizados pelos servidores nas rotinas administrativas e/ou técnicas das unidades administrativas e de ensino? Se sim, cite qual (is).
- 10) Você considera que a estrutura disponibilizada pela UFSC para realização do Programa de Capacitação é adequada para atender as linhas de desenvolvimento contidas no art. 7º § Único da Lei nº 5.825/06?
- 11) O item X do art. 3º do Decreto nº 5.707/06 referente às Diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal cita como uma destas diretrizes que os resultados das ações de capacitação devem ser avaliados permanentemente. De que forma esta diretriz está sendo praticada na UFSC?
- 12) Você acredita que o atual sistema de incentivo à qualificação, contemplado no Decreto nº 5.824/06 é considerado adequado à atual realidade da UFSC?
- 13) Você acredita que o atual sistema de incentivo à capacitação e aperfeiçoamento, contemplado no Decreto nº 5.824/06 é considerado adequado à atual realidade da UFSC?

14) Analisando as diretrizes definidas na legislação externa (Leis e Decretos-Leis) referente à Capacitação de Pessoas com a regulamentação interna da UFSC (Decisões, Resoluções, Portarias), o que efetivamente não está sendo realizado dentro da UFSC, e qual o motivo de tal impedimento?

**APÊNDICE D – Roteiro da entrevista 3 - A ser aplicada aos Gestores dos respectivos *campi*: Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville.**

1) Os cursos ofertados pelo Programa de Capacitação da UFSC têm atendido as necessidades organizacionais (acadêmicas e administrativas) do *campus* (Araranguá/Blumenau/Curitiba/Joinville)?

2) Como ocorre o relacionamento da Diretoria Administrativa do *campus* (Araranguá/Blumenau/Curitiba/Joinville) com a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas da UFSC?

3) Como ocorre o suporte interno da Diretoria Administrativa do *campus* (Araranguá/Blumenau/Curitiba/Joinville) no processo de capacitação de seu respectivo quadro funcional?

4) De que forma a Diretoria Administrativa atua no processo de levantamento das necessidades de capacitação das unidades (acadêmicas e administrativas) do respectivo *campus*?

5) Você considera que a estrutura disponibilizada pelo *campus* (Araranguá/Blumenau/Curitiba/Joinville) é adequada para atender a execução do Programa de Capacitação da UFSC?

6) Existem tecnologias de informação no *campus* (Araranguá/Blumenau/Curitiba/Joinville) adequadas para a correta realização de Cursos de Capacitação ofertados por meio de Web-Conferência e/ou Videoconferência? Quais suas carências em termos de tecnologia de informação?

7) Fique à vontade para tecer comentário(s) adicional(is), caso você julgue relevante explicitar mais algum assunto do processo de Capacitação de Pessoas das unidades descentralizadas da UFSC.

## APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro Socioeconômico Programa de Pós-Graduação em  
Administração

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marcelo Marins Padilha, aluno do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), convido-o a participar do processo de coleta de informações de minha Dissertação de Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza. Esta pesquisa que se intitula “O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFSC: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS” tem como objetivo compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville. A realização de estudo sobre esta problemática permitirá ao pesquisador realizar uma análise mais depurada sobre a capacitação dos servidores da UFSC, possibilitando conhecer e entender melhor as relações profissionais que permeiam o ambiente laboral onde tais servidores vem desenvolvendo suas atividades institucionais. Assim, ao final do estudo, espera-se poder elencar medidas que fortaleçam o referido processo, e, ao mesmo tempo, auxiliem a nortear as práticas administrativas relacionadas à capacitação dos servidores junto à área de Gestão de Pessoas da UFSC. Sua participação acontecerá por meio do seu consentimento em participar de uma entrevista semiestruturada, com gravação em áudio. Esclareço que as gravações serão apagadas após o término deste estudo. O seu nome, ou quaisquer informações que possam identificá-lo, não serão utilizados nos documentos pertencentes a este estudo. A sua participação é absolutamente voluntária, não remunerada e o pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento, durante

e depois da pesquisa. Você é livre para recusar a dar resposta a qualquer questão durante a entrevista, parar ou desistir da participação a qualquer momento. As informações obtidas serão utilizadas com ética na elaboração do trabalho científico que poderá ser utilizado para publicação em meios acadêmicos e científicos. Esclareço que, se você tiver interesse, coloco-me à disposição para devolução dos resultados da pesquisa. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceitar participar do estudo, solicito sua assinatura em duas vias no referido Termo, sendo que uma delas permanecerá em seu poder. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, por e-mail: mmp963@hotmail.com, no fone: (48) 9914.2683 ou pela entidade responsável PPGA/UFSC, no fone: (48) 3721-9365.

### **Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_  
fui esclarecido sobre a pesquisa “O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA NA PERCEPÇÃO DOS TREINADOS E DOS GESTORES DA INSTITUIÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS DA UFSC”, e aceito participar da mesma, consentindo que os instrumentos sejam aplicados e utilizados para a coleta de informações e que a entrevista seja gravada. Estou ciente de que não serei identificado pelo meu nome.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.  
(Cidade) (Dia) (Mês)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Marcelo Marins Padilha  
Mestrando

Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH)  
Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Prédio  
Reitoria II, sala 401, Trindade, Florianópolis.  
Contatos: (48) 3721.6094  
Endereço eletrônico: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

## **APÊNDICE F – Mensagem enviada por e-mail aos servidores com o convite para participar da pesquisa**

Prezados, boa tarde!

Eu, Marcelo Marins Padilha, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC, sob a orientação do Prof. Dr. Irineu Manoel de Souza, estou realizando uma pesquisa com o título: O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UFSC: UM ESTUDO DE CASO NAS UNIDADES DESCENTRALIZADAS.

Solicitamos aos Senhores, por gentileza, que nos respondam o questionário abaixo.

Link:

<https://drive.google.com/open?id=19uaNK6eic4bIdp2aWMDnvm66iOO6PeSpnMoGM2JtfTc>

O seguinte questionário faz parte da pesquisa de mestrado cujo o objetivo é compreender o impacto resultante das ações de aperfeiçoamento promovidas no ano de 2017 pelo Programa de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina, em relação às atividades institucionais dos servidores técnico-administrativos em educação lotados fora da sede Florianópolis: *campi* Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville.

Sua participação consiste em responder algumas perguntas acerca do tema. Saliento que todas as informações obtidas por este instrumento de pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos, e será garantido o anonimato a todos respondentes. Você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado, para a produção de conhecimento científico e para possíveis transformações na política de capacitação adotada pela UFSC.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, pelo telefone (48) 99914-2683 ou pelo e-mail: mmp963@hotmail.com

Gratidão!

**APÊNDICE G – Resultados do Fator de Análise: Impacto dos cursos de capacitação no trabalho.**

(continua)

Itens (I)	Casos Válidos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
11. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no Curso de Capacitação.	38	2	5	4,11	0,80
12. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no Curso de Capacitação.	38	2	5	4,37	0,75
13. As habilidades que aprendi no Curso de Capacitação fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do curso.	38	3	5	4,26	0,76
14. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no Curso de Capacitação.	38	1	5	3,70	0,91
15. Quando aplico o que aprendi no Curso de Capacitação, executo meu trabalho com maior rapidez.	38	2	5	4,08	0,88
16. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação.	38	2	5	4,08	0,78

## Resultados do Fator de Análise: Impacto dos cursos de capacitação no trabalho.

(conclusão)

17. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do Curso de Capacitação.	38	1	5	3,34	0,99
18. Minha participação no Curso de Capacitação serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	38	1	5	3,89	0,98
19. Minha participação no Curso de Capacitação aumentou minha autoconfiança (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).	38	1	5	3,92	0,97
110. Após minha participação no Curso de Capacitação, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.	38	1	5	3,58	1,22
111. O Curso de Capacitação que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	38	1	5	3,74	0,98
112. O Curso de Capacitação que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	38	1	5	3,82	1,06
Média geral dos escores	-	-	-	3,91	0,92

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

**APÊNDICE H – Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional – Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho.**

(continua)

Itens (I)	Casos Válidos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
I13. Em minha Unidade, o servidor recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.	38	1	5	3,37	1,08
I14. Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo servidor para atingir os resultados esperados.	38	2	5	3,71	1,06
I15. A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do servidor e prestar-lhe orientação e aconselhamento.	38	1	5	2,47	1,33
I16. Em minha Unidade, consulta-se o servidor antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.	38	1	5	2,95	1,23
I17. Em minha Unidade, o servidor sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.	38	1	5	3,11	0,92
I18. Minha Unidade possui um espaço para prestar orientações técnica e profissional ao servidor.	38	1	5	2,39	1,22

## Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho.

(continuação)

I19. Minha Unidade valoriza as ideias e propostas criativas de trabalho feitas pelo servidor.	38	1	5	3,61	1,15
I20. Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo servidor e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.	38	1	5	3,05	1,18
I21. As oportunidades de progressão por capacitação oferecidas por minha organização são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do servidor.	38	1	5	3,00	1,19
I22. Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.	38	1	5	3,24	0,94
I23. A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente capacitações específicas, segundo a área de atuação de cada um.	38	1	5	3,13	1,21
I24. A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.	38	1	5	3,34	1,12

**Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional  
Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho.**

(conclusão)

I25. Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do servidor, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.	38	1	5	3,26	1,13
I26. Em minha Unidade, o servidor pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.	38	1	5	3,53	1,25
I27. Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-se com as suas necessidades pessoais.	38	1	5	3,26	1,57
Média geral dos escores	-	-	-	3,16	1,17

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

## APÊNDICE I – Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional - Valorização do Servidor.

(continua)

Itens (I)	Casos Válidos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
I28. A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente.	38	1	5	1,79	1,02
I29. Minha Unidade costuma chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.	38	1	5	2,18	1,37
I30. Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo servidor, interrompendo frequentemente projetos de trabalho em andamento.	38	1	5	1,89	1,16
I31. A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.	38	1	5	3,08	1,30

**Resultados do Fator de Análise: Suporte Organizacional -  
Valorização do Servidor.**

(conclusão)

I32. Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.	<b>38</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1,92</b>	<b>1,22</b>
I33. Na Unidade onde trabalho, são frequentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.	38	1	5	3,16	1,42

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

## APÊNDICE J – Resultados do Fator de Análise: Suporte à Transferência de Aprendizagem - Fatores Situacionais de Apoio.

(continua)

Itens (I)	Casos Válidos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
I34. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no Curso de Capacitação.	38	2	5	3,37	1,08
I35. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no Curso de Capacitação	38	1	5	2,37	0,88
I36. Os objetivos de trabalho estabelecidos por minha chefia imediata encorajam-me a aplicar o que aprendi no Curso de Capacitação.	38	2	5	3,41	0,93
I37. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no Curso de Capacitação.	38	1	5	2,55	1,11
I38. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no Curso de Capacitação), mas, comumente, pouco usados no trabalho.	38	1	5	3,03	0,91
I39. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no Curso de Capacitação são identificados e removidos pelo meu chefe.	38	1	5	2,97	0,91
I40. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no Curso de Capacitação.	38	1	5	3,63	1,22

**Resultados do Fator de Análise: Suporte à Transferência de  
Aprendizagem - Fatores Situacionais de Apoio.**

(conclusão)

<b>I41. Meu chefe imediato criou oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.</b>	38	1	5	2,76	1,36
<b>I42. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.</b>	38	1	5	2,95	1,16

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

**APÊNDICE K – Resultados do Fator de Análise: Suporte à Transferência de Aprendizagem - Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades.**

(continua)

Itens (I)	Casos Válidos	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
I43. Em seu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no Curso de Capacitação são levadas em consideração.	38	2	5	3,71	1,01
I44. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no Curso de Capacitação.	38	1	5	3,66	1,17
I45. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi nos cursos de capacitação.	38	1	5	2,47	1,29
I46. Minha chefia ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.	38	1	4	1,74	1,03

**Resultados do Fator de Análise: Suporte à Transferência de Aprendizagem - Consequências Associadas ao Uso das Novas Habilidades.**

(conclusão)

<b>I47. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.</b>	38	1	5	3,29	1,27
<b>I48. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.</b>	38	1	5	3,13	1,30
<b>I49. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no Curso de Capacitação.</b>	38	1	5	1,97	1,03

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).