



DOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO À APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO SETOR PÚBLICO: QUAIS PEDRAS ENCONTRAMOS NESSE CAMINHO?

Resumo: A configuração das organizações públicas tem sido reavaliada nos últimos anos, numa tentativa de alinhar suas políticas às necessidades da boa governança e da ação pública voltada para o cidadão. Nesse processo, são impetradas discussões sobre a capacidade de essas instituições aprenderem e adquirirem novas práticas. Para tal, aponta-se a necessidade de discutir como se dá a aprendizagem no âmbito do funcionalismo público e, sobretudo, como essa aprendizagem transpõe a imersão do conhecimento teórico de forma a modificar a prática (rotina) desses profissionais, visando um melhor funcionamento da engrenagem governamental. Na construção do quadro teórico o estudo adotou a perspectiva de aprendizagem na ação exposta por Argyris e Schon (1996), a atual discussão da evolução do conceito de aprendizagem organizacional no serviço público, bem como os principais investimentos do governo federal direcionados ao incentivo da capacitação. Elegeu-se como *locus* de pesquisa um *campus* avançado de uma universidade pública federal, adotando como procedimento metodológico a análise pragmática da linguagem em relatos de servidores técnicos administrativos sobre a relação entre os cursos de capacitação e a promoção de mudanças de práticas organizacionais.

Palavras-chave: Aprendizagem na Ação, Cursos de Capacitação, Organizações públicas;



1. Introdução

A instabilidade do cenário mundial tem promovido mudanças significativas na configuração dos sistemas sociais, sobretudo, no que se refere à formatação e gerenciamento das estruturas organizacionais (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). O ambiente organizacional tornou-se mais volátil e complexo e apenas as organizações capazes de se reinventarem e de reformularem constantemente não apenas suas estratégias, mas, sobretudo, suas crenças e valores, serão capazes de se firmarem no mercado (MASCARENHAS; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2004).

Convergente a essa conjectura, Garvin (1998) afirma que as organizações devem ser capazes de aprender, desenvolver novos conhecimentos e, principalmente, adotá-los na prática de modo a transformar sua(s) realidade/experiências. Porém, sob essa abordagem, Raelin (1997) indica que anualmente as empresas gastam bilhões de dólares em formação gerencial e programas de aprendizagem e esses investimentos têm aumentado de forma progressiva desde o momento em que as organizações passaram a enxergar na sala de aula uma alternativa para o desenvolvimento de gestores e incremento na *performance* desses indivíduos. Contudo, existe ainda uma grande área de incerteza quanto ao retorno desses investimentos e, até mesmo, quanto ao processo de apropriação dessas informações à *expertise* profissional.

De fato, parece ocorrer um fenômeno a partir do qual as organizações adotaram rapidamente uma imagem calcada na aprendizagem organizacional. No entanto, paradoxalmente, as práticas afastam-se em muito dessa representação. Essa lacuna origina um aumento nas contradições existentes na organização de modo a interferir na produtividade e no aumento das frustrações entre os grupos organizacionais (MASCARENHAS; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2004).

Com efeito, existem muitas nuances entre o processo de aquisição de informações, o processo de apropriação do conhecimento e as mudanças no desempenho organizacional, de tal sorte que a maioria das estratégias com vistas à aprendizagem organizacional não atinge essa última consideração (CUNHA, 1999).

A fim de transpor os fenômenos que circundam o diapasão teoria e prática, Argyris e Schön (1974) trazem à pauta o conceito de aprendizagem na ação. Para esses autores, o conhecimento é fruto do entrelaçamento entre reflexão teórica e prática profissional. Assim, a aprendizagem parte da internalização dos questionamentos das experiências vivenciadas. Esse processo, por sua vez, promove uma modificação na *performance* do indivíduo. Dessa forma, entende-se que o aprendizado advém da ação, a partir de um processo de questionamento das experiências, ou seja, “a ação eficaz requer a geração de conhecimento” (ARGYRIS, SCHÖN, 1974), sendo, desse modo, reflexão e ação elementos indissociáveis no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário alinhar os programas de aprendizagem às rotinas e premissas da organização, de tal modo que os indivíduos passem a aprender a partir da



deteção e correção de seus erros. Dessa forma, para que esse fenômeno se efetive, o ambiente de trabalho deve estar preparado para se tornar um ambiente de aprendizagem. No entanto, Nicolini (2007) aponta que essa proposta configura-se como um desafio à parte, uma vez que, em aspectos gerais, as organizações constroem estruturas conservadoras e resistentes à mudança, principalmente se esse prisma for direcionado às organizações públicas.

Nessa linha de raciocínio, este estudo encontrou seu ponto de intersecção ao trazer a inter-relação entre as teorias da aprendizagem organizacional e a gestão pública, uma vez que delimita como *locus* de pesquisa um *campus* avançado de uma universidade federal, analisando a possível mudança de prática advinda a partir da oferta de cursos de capacitação.

O *campus* atende a um público de mais de três mil alunos, contando com um corpo de servidores composto por 180 docentes e 54 técnicos administrativos. Nos últimos três anos, foram implantados quatro cursos de capacitação voltados para os servidores técnicos administrativos, sendo eles: Ferramentas de Gestão e Qualidade no Atendimento (185 h/a), TI como Ferramenta de Escritório (150 h/a), Direito Administrativo (90 h/a), Atualização em Língua Portuguesa e Elaboração de Documentos Oficiais (180 h/a).

Destaca-se que os cursos de capacitação tratam principalmente dos elementos da rotina profissional de seus participantes, sendo engendrados e ministrados, quase que em sua totalidade, por profissionais técnicos administrativos ocupantes de cargos inter-relacionados com a temática dos cursos (UFPE, 2011). Portanto, ainda que superficialmente, essa capacitação aproxima-se do paradigma da aprendizagem pautado na prática profissional dos indivíduos e na reflexão das suas experiências (reflexão da ação). Contudo, esse formato por si só é insuficiente para repercutir na eficiência e eficácia de um processo de aprendizagem organizacional, necessitando investigar fatores que compõem esse fenômeno.

Assim, esse artigo propõe uma discussão sobre a aprendizagem na ação (ARGYRIS; SCHÖN, 1996), circunscrevendo o debate sobre os desafios de uma aprendizagem na esfera das organizações públicas, destacando as políticas do governo federal direcionadas ao incentivo à capacitação. Como caso prático, são analisados, à luz da pragmática da linguagem (MATOS, 2005), as narrativas dos servidores técnicos administrativos no que se refere ao caminho percorrido entre a oferta de cursos de capacitação e a mudança em suas rotinas profissionais.

2. Fundamentação Teórica

Nesta seção, será realizada uma explanação teórica objetivando a discussão sobre a aprendizagem organizacional e suas implicações para o setor público.

2.1 A aprendizagem e as organizações

A aprendizagem sempre ocupou lugar de destaque nas teorias psicológicas, a partir da compreensão de que o ato de aprender é uma mudança comportamental que envolve os planos afetivo, motor e cognitivo. Inúmeros foram os estudos impetrados a fim de descrever métodos, contextos e características da aprendizagem individual e em grupo (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Porém, para o âmbito organizacional, apenas a partir da década



de 1970, o processo de aprendizagem passa a ser discutido e esquematizado (ARGYRIS; SCHÖN, 1996), da mesma forma que é apenas nas últimas duas décadas que esse lastro ultrapassa a fronteira acadêmica e ganha visibilidade como estratégia empresarial (SALGADO; ESPÍNDOLA, 1996).

O olhar acadêmico volta-se para a construção de teorias sobre o fenômeno, com base na investigação e rigor metodológico e, por sua vez, os gestores e consultores contribuem para esse processo no momento em que generalizam para outros contextos as experiências praticadas de modo a estabelecer o que as organizações devem fazer para aprender (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004).

Trata-se, pois, de um novo espaço de convergência entre a experiência e a aprendizagem, com o fim de desenvolver as organizações, de modo a tentar apaziguar a questão da apropriação dos conteúdos de sala de aula (teóricos) à sustentação e repercussão das experiências profissionais, pois, durante muitos anos, se associou a aprendizagem às instituições formais de ensino, sendo o processo educativo entendido como individual, separado do mundo, com duração estabelecida, de conhecimentos fragmentados e transmitidos por professores formalmente habilitados. O aprendiz era apenas receptáculo de conhecimento a ser suprido por um agente ensinante externo (sujeito ativo do processo de aprendizagem) (FREIRE, 1996; NICOLINI, 2007).

Argyris e Schön (1974) trazem novos matizes a essa discussão no momento em que delimitam um esquema genérico de aprendizagem sob três prismas: o produto (conteúdo informacional – o que se aprende), o processo (aquisição, processo de armazenagem da informação – como se aprende) e o aprendiz (elemento determinante dessa tríade – a quem o processo de aprendizagem é atribuído). Para esses autores, os indivíduos aprendem a partir de suas próprias atividades, em uma descrição de si e da sua interação coletiva, sendo necessária para esse processo uma resignificação dos modelos pautados na racionalidade teórica para um paradigma de aprendizagem pautado na reflexão sobre as experiências dos indivíduos (reflexão da ação).

Para iniciar a discussão sobre essa temática, é importante estabelecer que a experiência é um elemento constituinte do processo de aprendizagem, não sendo, portanto, esses elementos isomorfos e equivalentes. Nesse sentido, Jarvis (1987) esclarece que nem toda experiência resulta em aprendizado, mas a experiência é uma base potencial do aprendizado.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o aprendizado relaciona-se ao sentido que as pessoas dão às suas experiências, bem como esse aprendizado ocorrerá de forma diferente para cada indivíduo, não apenas porque as pessoas têm experiências distintas, mas também porque interpretaram essas experiências a partir de uma constelação única de experiências já vividas (JARVIS, 1987).

Por sua vez, Schön (1983) destaca a relação entre experiência e reflexão. Para o autor, uma experiência pode ser vivenciada e não se aprende nada com ela, porém, quando o indivíduo é capaz de refletir sobre essa experiência, tem-se o elemento essencial da aprendizagem. Esse processo pode advir ora da reflexão sobre a ação, na qual o indivíduo cria novas estruturas mentais a partir da avaliação de experiências antes vivenciadas; ora da reflexão na ação, cujo aprendizado ocorre durante a própria ação, experimentação ativa.



Tanto a reflexão sobre a ação quanto a reflexão na ação configuram um desafio para os profissionais, pois estes precisam desenvolver a complexa habilidade de analisar e avaliar suas experiências de modo a traçar novas rotas para resolução dos problemas de sua prática profissional e até mesmo desenvolver a capacidade de reorganizar os modelos organizacionais pré-estabelecidos (SCHÖN, 1983).

Portanto, o aprendizado acontece quando o comportamento é modificado a partir da reflexão da experiência, na qual a vivência e experimentação modificam o repertório de ações dos indivíduos, bem como seus modelos mentais de modo a gerar generalizações e transferências dessas experiências para avaliação e resolução de novos problemas, sendo, portanto, esquematizadas novas teorias sobre a ação profissional.

Dessa forma, Argyris (1982) estrutura a teoria da ação a partir da premissa de que o produto da reflexão só pode ser traduzido em aprendizado organizacional quando há evidências de mudanças nas práticas desenvolvidas na organização, seja na forma dos comportamentos observados, seja nas imagens que cada sujeito produz da organização. Para o autor citado, todos os homens precisam-se tornar competentes para empreender a ação e, ao mesmo tempo, refletir sobre esta ação, de modo a aprender com ela (teoria da ação).

Essa teoria pode ser exposta em termos de ação específica da seguinte forma: numa situação S, se você deseja alcançar a consequência C, então faça A.

A teoria pautada na ação se apresenta de duas formas:

- a) teoria proclamada (*espoused theory*): é a teoria formal, explícita, adotada conscientemente, e que contém as explicações ou justificativas para um dado padrão de comportamento ou atividade; e
- b) teoria aplicada (*theory-in-use*): é a teoria observada na prática, encontra-se implícita nas estratégias de ação, objetivos, normas, rotinas, padrões de comportamentos ou atividades (ARGYRIS; SCHÖN, 1974).

Comumente, a teoria praticada não é o espelho da teoria proclamada pela organização, por vezes, perceber-se a incongruência entre as práticas profissionais em detrimento dos documentos oficiais e as descrições de estruturas e políticas de uma organização.

Mascarenhas, Vasconcelos e Vasconcelos (2004) discutem essa distância entre teoria e prática, *decoupling*, e apontam que esse fenômeno tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, pois as organizações adotam modelos que visam à aprendizagem organizacional, entretanto, esses modelos proclamados oficialmente não são os efetivamente praticados. Em resumo, o modelo de organizações aprendentes é adotado, oficialmente, por muitas organizações, mas em muitos casos apenas para “inglês ver”. Na prática, os indivíduos continuam utilizando os mesmos processos e pressupostos (CALDAS; WOOD Jr, 1999).

Essa lacuna entre as teorias proclamadas e as praticadas apresenta-se como amarras inibidoras do processo de aprendizagem, pois os indivíduos tendem a se sentirem ameaçados por essa incongruência, o que os leva a desenvolver rotinas defensivas que diminuam a situação de desconforto. Essas rotinas conduzem os indivíduos a cometer erros e bloquear mudanças efetivas dentro de sua rotina profissional (ARGYRIS, 1982).

Portanto, para se tornarem válidos, os programas de aprendizagem devem ser congruentes com as crenças e valores da organização. De acordo com Argyris e Schön



(1974), esse processo só deixará de ser inócuo se for incrustada nas imagens da organização contidas na mente de seus membros e/ou nos artefatos epistemológicos embutidos no ambiente organizacional.

Considerando o exposto, Argyris e Schön (1996) descrevem que o processo de aprendizagem organizacional pode ocorrer de três formas:

- a) Aprendizagem de circuito simples (*Single-loop*): trata da aprendizagem instrumental, na qual as ações dos indivíduos são modificadas, mas os valores e padrões organizacionais permanecem inalterados, ocorrendo apenas um incremento na eficiência das ações desenvolvidas pelos profissionais.
- b) Aprendizagem de circuito duplo (*Double-loop*): esse processo acarreta uma reestruturação nos valores, nas estratégias e nas teorias aplicadas na organização. Nessa aprendizagem, os atores sociais são conduzidos a refletir sobre os objetivos e as políticas que norteiam a organização.
- c) Deutero aprendizagem (*deuterolearning*): é a capacidade da organização de aprender a aprender, ou seja, consiste na mudança das ações e dos modelos organizacionais.

O último modelo é apontado por Argyris e Schön (1996) como um processo especial de aprendizagem, consistindo no uso de *insights* sobre o processo de aprendizagem de ciclo simples e de ciclo duplo. Portanto, o elemento central nesse tipo de aprendizagem é o incremento na habilidade de aprender e para atingir esse fim a organização deve ser capaz de promover um ciclo contínuo de reflexão e ação, de modo a descobrir situações facilitadoras e inibidoras do processo de aprendizagem.

2.2 O caminho das organizações públicas para a aprendizagem organizacional

Nos anos 1980, as crises econômica, social e política agravaram os problemas da administração pública brasileira, principalmente, ao se evidenciar a má qualidade dos serviços essenciais prestados à sociedade. Essa deficiência na capacidade do gerenciamento público abriu espaço para uma tendência de ruptura com o desgastado modelo burocrático (SECHI, 2009).

Diante desse cenário, passa a existir uma discussão sobre a reestruturação do aparato estatal a fim de aumentar a eficiência dos serviços prestados. Para esse fim, lançou-se mão de algumas teorias como a *New Public Management* (NPM), que tem como expoente no Brasil o Modelo de Administração Pública Gerencial, proposto por Bresser Pereira, que visa aproximar os padrões de gestão das entidades públicas aos vivenciados nas empresas privadas, tornando-as mais ágeis e flexíveis para responderem efetivamente às demandas da população (BRESSER-PEREIRA; SPINK PERREIRA, 1998, SECHI, 2009).

Para a implementação desse paradigma, preconiza-se o desenvolvimento de competências no funcionalismo público, estando no enfoque central dessa proposta a profissionalização dos servidores. Para Nicolini (2007), o direcionamento do governo para a formulação de políticas públicas tem como ponto nevrálgico o caminho de aprendizagem percorrido pelos funcionários públicos. É com base nesse conhecimento gerado que a



sociedade espera desses profissionais a capacidade de gerenciar os serviços públicos com eficiência, assertividade e justiça, oferecendo à população um serviço de qualidade orientado para o cidadão.

Nesse sentido, visando propiciar mecanismos que fomentem o aprimoramento profissional dos servidores, o governo federal sanciona o decreto 5.707/2006. Essa iniciativa vem delimitar as políticas e diretrizes para o desenvolvimento de pessoal na administração direta, autárquica e fundacional. Nesse decreto, são estabelecidas ações a serem executadas pelas entidades públicas federais com o objetivo de promover o desenvolvimento permanente do servidor a fim de melhorar a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao cidadão.

Convergente a essa perspectiva, no âmbito das IFES (instituições federais públicas de ensino superior), é sancionada a Lei 11091/05, cujo objetivo é alinhar essa política de desenvolvimento dos servidores através de um plano de Carreiras e Cargos pautado na capacitação e na avaliação de desempenho. De forma sumária, a lei supracitada traça sua importância ao elencar os seguintes itens:

- 1) A estruturação da carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, considerando-se a convergência entre atuação profissional e desenvolvimento organizacional,
- 2) A Progressão Funcional oriunda, apenas, da Capacitação Profissional ou do Mérito Profissional,
- 3) E o elemento, a esse projeto mais interessante que foi a garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral.

Entretanto, cabe destacar que o simples aumento da oferta de cursos não resolve a questão da qualidade das ações desses profissionais, pois, como corrobora Cunha (1999), existe uma grande distância entre a aquisição de informação e sua utilização.

Desse modo, novamente, a aprendizagem aparece no cerne dos processos da inovação e transformação do trabalho. Porém, a aprendizagem no setor público configura-se como um grande desafio, uma vez que as práticas são tidas como conservadoras e resistentes às mudanças (SOUZA, 2002). Como reforça Nicolini (2007), durante muitos anos, as rotinas dos profissionais desse setor permaneceram inalteradas, engessando os processos e criando um hiato entre a prática prevista e a prática real, o que cria toda sorte de situações inusitadas.

Pelo exposto, apesar dos avanços, o Brasil tem um longo caminho a percorrer no que tange à aplicação do conhecimento para a melhoria da prestação dos serviços públicos (NICOLINI, 2007), sendo essa temática um campo fértil para elaboração de novos estudos.

3. Procedimentos Metodológicos

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, ressaltando as contribuições teóricas de Godoy (1995), Mattos (2005) e Vergara (2000), para a definição dos conceitos básicos de delineamento da pesquisa e método de análise de dados.

3.1 Definição do *locus* de pesquisa



Este artigo adota como *locus* o centro acadêmico do agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco. O CAA foi o primeiro *campus* avançado da UFPE, inaugurado em março de 2006 em Caruaru, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado. Esse *campus* vem suprir a necessidade de ensino gratuito e de qualidade no interior do estado, visto que a cidade de Caruaru é polo de convergência da região agreste, a qual concentra mais de 20 municípios, possuindo uma população de mais de 1.800.000 habitantes e representando 25% da população pernambucana. Contudo, até a implantação desse centro, a região não contava com investimentos do governo federal na educação superior (PROACAD, 2006).

Desse modo, o CAA iniciou suas atividades com cinco graduações, nas áreas de Administração, Economia, Engenharia Civil, Pedagogia e *Design*, que integram quatro Núcleos de Ensino (Gestão, *Design*, Formação Docente e Tecnologia). Atualmente, funcionam também as licenciaturas em Química, Física e Matemática, o curso de Engenharia de Produção e a Licenciatura Intercultural, direcionada à população indígena de Pernambuco, além de três programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de educação, engenharia civil e economia.

Para atender a um público de mais de três mil alunos, o *campus* conta com um corpo de servidores composto por 180 docentes e 54 técnicos administrativos. Nos últimos três anos, foram implantados nesse Centro, a partir de parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), quatro cursos de capacitação voltados para os servidores técnicos administrativos, sendo eles: Ferramentas de Gestão e Qualidade no Atendimento (185 h/a), TI como Ferramenta de Escritório (150 h/a), Direito Administrativo (90 h/a), Atualização em Língua Portuguesa e Elaboração de Documentos Oficiais (180 h/a). No entanto, pela ausência de avaliação, pouco se conhece sobre a efetiva contribuição desses cursos para a prática dos servidores técnicos administrativos e, conseqüentemente, para a melhoria do fluxo de atividades e serviços prestados.

3.2 Delineamento da pesquisa

Considerando que há pouco conhecimento sistematizado sobre a dinâmica ocorrida entre a participação em cursos de capacitação, que visam à aprendizagem organizacional, e a efetiva mudança de prática, aponta-se este como de caráter exploratório (VERGARA, 2000). Não obstante, destacando-se a necessidade desta pesquisa em compreender aspectos particulares da realidade humana e sociocultural por meio de experiências, valores e significados, de modo a lançar um olhar mais subjetivo sobre os processos dinâmicos experimentados por esse grupo social com vistas a possibilitar ao pesquisador a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (GODOY, 1995), demarca-se a natureza qualitativa deste estudo.

3.3 Delimitação dos sujeitos de pesquisa, Coleta e Análise de Dados

Tendo em visto o caráter qualitativo do estudo, a delimitação do nível de análise dos sujeitos ocorreu a partir destes critérios:



1. Ser pertencente à classe funcional “E”, composta por profissionais que ingressaram no serviço público em processo de seleção para cargos de nível superior, a exemplo de administradores, contadores, secretários executivos etc. Essa delimitação se justifica pelo fato desses profissionais terem suas atividades práticas melhor delineadas, ao passo que os assistentes de administração, classe funcional “D”, têm descrição de cargo muito genérica, fato que, porventura, poderia interferir na autoavaliação desses profissionais quanto às suas práticas cotidianas de trabalho.
2. Ocupar cargo de chefia, uma vez que esses profissionais são responsáveis pela estruturação de um determinado departamento e, portanto, mesmo que seja apenas no âmbito do discurso, são, pois, responsáveis pelo estabelecimento das práticas adotadas pelo setor.
3. Ter participado de pelo menos dois dos cursos ofertados pela PROGEPE, fato que propiciará ao indivíduo uma avaliação mais crítica sobre os processos de aprendizagem e suas implicações para sua *performance* profissional.

Dadas essas delimitações, foram realizadas entrevistas não estruturadas com 8 (oito) servidores, doravante identificados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8. As entrevistas ocorreram em forma de diálogo tendo uma duração média de 75 minutos. Nesse aspecto, é importante destacar a compreensão de Mattos (2005) de que a entrevista estruturada é uma forma de diálogo que poderá possibilitar ao pesquisador informações singulares, fornecendo surpresas para o interesse maior da pesquisa. Porém, no transcorrer desse processo, faz-se necessário abrir mão do processo reducionista em que cabe ao entrevistador não apenas o papel de fazer as perguntas, a ele também pertence a observação das reações dos entrevistados, sendo esta mais forte que os elementos semânticos das respostas, pois a dimensão simbólica do que se diz é mais forte que a semântica e o significado é uma resultante global do ato de fala.

Dadas essas considerações, entende-se que o processo de coleta é simbiótico ao processo de análise, adotando-se, nesses termos, as seguintes fases propostas pelo autor: recuperação, análise do significado pragmático da conversação, validação, montagem e consolidação das falas, análise de conjuntos (MATTOS, 2005).

Fase 1: recuperação

Nesse momento, durante o processo de fala, além da apreensão semântica das narrativas, foram realizadas anotações preliminares sobre os significados que parecem surgir a partir de alguns momentos especiais das entrevistas. Essas anotações ficarão no aguardo de análises.

Fase 2: análise do significado pragmático da conversação

Nesta etapa, realizou-se uma análise do contexto pragmático do diálogo, com o fito de avaliar quais possíveis acontecimentos, durante esta ação, merecem destaques. Posteriormente, observou-se cada pergunta-resposta com o objetivo de buscar o significado



nuclear da fala do entrevistado, de modo a captar os significados implícitos no seu discurso sobre a sua prática.

Fase 4: montagem da consolidação das falas

Neste momento, com o auxílio de uma planilha eletrônica, foi elaborada uma “matriz de consolidação” com as falas dos entrevistados, de modo a proporcionar um mapa dos conjuntos das respostas, visando uma aproximação dos relatos, opiniões e atitudes dos entrevistados.

Fase 5: análise de conjuntos

Na última etapa, procede-se a análise da matriz de modo a entender à relação entre a participação de cursos de capacitação e a mudança de prática dos entrevistados, a fim de buscar mais algum significado de alguma resposta isolada ou vista em conjunto com outras.

Destaca-se que, neste estudo, em virtude da exiguidade de tempo por parte dos entrevistados, não foi realizada a fase 3 (três), de validação do método proposto por Mattos (2005). Insta esclarecer que, nesta fase, o pesquisador deveria escrever um pequeno parágrafo contendo o significado das respostas do entrevistado, o qual seria enviado aos sujeitos da pesquisa, por meio digital, a fim de uma validação da interpretação de seus relatos.

4. Discussão dos Resultados

Os diálogos entre os servidores técnicos administrativos foram discorridos de modo a tratar da perspectiva de aprendizagem na ação (ARGYRIS; SCHÖN, 1974) coadunado à concepção de Jarvis (1987) sob a qual a aprendizagem se dá como resultado da aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes. Desse modo, trouxe-se à pauta questões acerca da motivação para participar de cursos de capacitação, a relação dos cursos com as rotinas organizacionais, reflexão dos conteúdos teóricos com as práticas exercidas pelos servidores, percepção dos conhecimentos construídos, visão sobre outros fatores críticos para a mudança de práticas.

4.1 Motivação para participar de cursos de capacitação:

Argyris e Schon (1996) destacam como ponto de partida do processo de aprendizagem a reflexão sobre a experiência. Para os autores, a aquisição de conteúdo só será válida em correlação à vivência e à experimentação dos indivíduos, de modo que esses modifiquem seu repertório de ações. Assim, é condição precípua de um aprendizado que vise à mudança de prática uma identificação entre os conteúdos expostos e as necessidades ou motivações dos indivíduos.

Nesse aspecto, os entrevistados foram indagados sobre quais fatores os motivam a realizar os cursos de capacitação e se ocorre uma prévia identificação entre esses cursos e suas atividades. De modo geral, os servidores indicaram que esse fato parece não ocorrer,



uma vez que, de acordo com os entrevistados, os cursos possuem um caráter muito genérico para atender a um grande número de servidores, o que, por vezes, não contempla as necessidades específicas de suas atividades. Sendo apontado que muitos técnicos administrativos têm como principal elemento motivador, dada a falta de levantamento de necessidades, a progressão funcional por capacitação. Percebe-se esse significado com destaque nas seguintes falas dos servidores 6, 2, 7 e 3, respectivamente:

Particularmente, eu nunca fiz nenhum curso de capacitação oferecido pela pró-reitoria, por que eu percebi que o conteúdo desses cursos não era interessante para minha atividade. Como percebi também que a demanda de informações do meu cargo é muito específica, preferi fazer outros cursos oferecidos por outras instituições, mas que atendessem a minha necessidade de trabalho (S6).

Os cursos oferecidos pela instituição têm dois aspectos 1: eles não atendem todos os servidores e 2: eles não atendem às necessidades. Bem, dos que eu tive acesso, percebi que eles não foram focados para necessidades, eram cursos que conseguissem um grande número de alunos, eram cursos simples, que atendessem muitos servidores e que tivesse carga horário para progressão por capacitação. Um setor que tem atividade específica não conta com oferta de cursos para melhorar suas rotinas (S2).

A base principal para escolha do tema do curso parece que é atender muita gente, os cursos parecem ser genéricos. Eu fiz o curso, claro que como muitos [servidores] pensei na progressão funcional, mas eu queria, também, que esse aprendizado tivesse um retorno para minha atividade, afinal muitos técnicos demonstram um grande compromisso com a intuição, principalmente por ser um *campus* novo, por termos participado da implantação. Então, ocorre uma desmotivação de fazer outros cursos por perceber que, talvez, não vá servir para minha realidade (S7).

Eu fiz alguns cursos, mas como minha atividade é muito específica, não vi muita aplicabilidade dos conteúdos, talvez seja interessante para outros setores, mas no caso, não! Especificamente, não! Durante as aulas, tentei, mas não consegui adequar os assuntos a minha prática e depois disso não tive muito interesse em fazer outros cursos (S3).

A partir dos estratos de fala e, ainda, considerando a matriz de consolidação e, por conseguinte, as expressões dos entrevistados, percebe-se que há um interesse em conciliar a participação em cursos com a progressão funcional e um melhor desempenho das atividades. Parece ocorrer, portanto, uma motivação não apenas instrumental por parte dos participantes. Contudo a atual configuração da oferta de cursos reforça o hiato entre a prática prevista e a prática real. Sendo inócua, no ponto de vista de mudança organizacional, pois como apontam Argyris e Schön (1974), os programas de aprendizagem devem ser congruentes com as crenças e valores da organização, bem como as imagens da organização contidas na mente de seus membros e/ou nos artefatos epistemológicos embutidos no ambiente organizacional.



4.2 Reflexão dos conteúdos com as rotinas organizacionais:

Durante muitos anos, os processos de aprendizagem reforçaram a concepção de que o acúmulo de informações era suficiente para que um profissional desempenhasse suas atividades, principalmente, se transferimos esse espectro de análise para as organizações públicas que são marcadas culturalmente por estruturas conservadoras e resistentes à mudança, a oferta de cursos já se configurava satisfatória (NICOLINI, 2007).

Entretanto, muitos investimentos em programas de aprendizagem, que priorizam a formação conteudista, têm se revelado ineficientes para melhorar a performance da organização. Nesse contexto, Argyris e Schön (1974) apontam a necessidade de a aprendizagem ser constituída a partir do prisma: Produto (conteúdo informacional – o que se aprende), o Processo (aquisição, processo de armazenagem da informação – como se aprende) e o Aprendiz.

Nesse sentido, os entrevistados foram questionados sobre a capacidade do curso em ofertar conteúdo informacional subsidiário ao desenvolvimento de suas práticas, sobre o desempenho do instrutor e do material em atender às necessidades de aprendizagem, bem como avaliar a função do curso como facilitador de um processo reflexivo entre conteúdo e prática.

Pode-se indicar que o material utilizado contempla as necessidades informacionais, na mesma medida que a carga horária, no que se refere à exposição teórica do conteúdo, é tida como suficiente. Contudo, existem lacunas que impossibilitam os servidores de entrelaçar os conteúdos às suas rotinas e, por consequência, os impossibilitam de implantar novas práticas. Destacam-se para essa finalidade os seguintes extratos de fala dos servidores 4, 5, 8 e 1:

O meu interesse em fazer o curso de ferramenta de qualidade era implantar no setor, usar esse artifício para nós, para atendermos melhor o público. Bom, na teoria era excelente! Porém, durante as aulas, apesar de ser proposto inicialmente fazer um planejamento com a realidade do setor, isso não ocorreu de fato. A prática só existiu quando a gente terminou o curso. Não houve um controle na prática. Então, com a finalização do curso, quando retornamos à rotina do setor, ainda não conseguimos executar o conteúdo visto na sala de aula (S4).

Ao iniciar o curso, pensei que refletiria em nossa dinâmica no setor, claro que alguns conteúdos ficam, principalmente das leituras indicadas e quanto à legislação também nos ajuda muito, porém, acho que teríamos rendido muito mais e até mudado muito mais nossa prática se durante o curso fosse mais direcionado para nossos problemas cotidianos (S5).

Apesar do professor demonstrar total conhecimento do assunto, agora que você me perguntou, comecei a pensar se o curso poderia ter transformado mais minha prática e entendo que sim. Se naquele momento tivesse sido



aberto um espaço para reflexão, digo em *off* que muitas vezes o curso nos deixa no piloto automático, acho que teria contribuído mais para minha atividade e para atender melhor o público da instituição (S1).

Posso dizer certamente que o material usado foi muito bom e o tempo de conteúdo exposto também, só que devia ter se desenvolvido mais nas discussões sobre o conteúdo as atividades dos setores (S8).

O professor era excelente, deu um show de compromisso com a turma, pena que o conteúdo do curso era sim importante, mas em um sentido mais geral, sabe! Não dava para transferir muito para a atividade do setor, mas ajudou no meu conhecimento, como profissional (S6).

Percebe-se que o processo de aprendizagem, por vezes, sequer tem atingido a perspectiva de *single-loop*, aprendizagem de circuito simples, uma vez que muitos servidores indicaram que o cursos não os auxiliaram em resolver problemas de ordem prática, instrumental, quiçá conduziu-os a um patamar de aprendizagem *double-loop*, que seria o ideal, tendo em vista que esse processo acarreta uma reestruturação nos valores, nas estratégias e nas teorias aplicadas na organização.

4.3 Outros fatores críticos para mudança de práticas

Garvin (1998) aponta que as organizações de aprendizagem não se configuram repentinamente, da noite para o dia, pois, mesmo em um ambiente receptivo à aprendizagem e mudança, são encontradas inúmeras barreiras que visam à manutenção do *status quo*. Nesse aspecto, foi solicitado que os entrevistados realizassem uma reflexão sobre quais fatores eles consideram como críticos no caminho percorrido entre a participação de cursos de capacitação e a mudança de suas práticas. Tendo como destaque a conformação às rotinas e normas, a intranquilidade com as mudanças e a estrutura organizacional como aparato burocrático que impede a implantação de novas práticas.

Acho que é quase natural do ser humano sentir resistência à mudança. Às vezes, o setor tem um volume tão alto de serviços que a gente passa a enxergar as práticas novas como empecilho. No nosso caso, é fato a necessidade de mais pessoal para que possamos pensar melhor o setor e avaliar melhor nossa prática, para depois implantar mudanças (S1).

A tradição da instituição muitas vezes impede mudanças, sobretudo, se você imaginar que existem muitas amarras na própria legislação que impedem mudanças de certos processos (S5).

Cada setor tem uma política diferenciada. Têm muitos setores que as chefias não incentivam a participação em cursos, quanto mais a mudança. Existe muita resistência ao novo, por mais que isso, a médio e curto prazo, traga benefício, não se pode negar que no curto prazo ocorrem alguns transtornos que nem todos estão dispostos a pagar o preço (S2).



Há que se considerar sobre essas narrativas que para Argyris e Schön (1974) a aprendizagem na ação só é possível quando o ser humano se percebe como um ator capaz de mudar seus valores de modo a controlar seus mecanismos de defesas e empreender novas ações. Evidencia-se que a mudança de prática ocorre em um contexto para além de uma esfera das políticas oficiais da organização, teorias proclamadas, as mudanças para serem efetivas devem atender aos valores e conceitos dos indivíduos que compõem a organização.

Como aponta Nicolini (2007), é pela aprendizagem que os funcionários públicos podem oferecer à sociedade serviços de eficiência, assertividade e justiça direcionados à necessidade dos cidadãos. Porém, destaca-se que essa é uma tarefa que requer mudanças muito mais drásticas que a formulação de leis que fomentem o aprimoramento profissional dos servidores.

5. Conclusão

Durante muitos anos, o processo de aquisição de conhecimento foi negligenciado e até mesmo desvalorizado pelas organizações. O simples processo de qualificação profissional era considerado prejudicial dentro de um sistema em que os operários executavam tarefas mecanizadas e metódicas (MOTTA; VASCONCELOS, 2010).

No entanto, nas últimas décadas, devido às diversas transformações sociais, o processo de aprendizagem ganha corpo no ambiente organizacional (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004), sendo apontado como diferencial estratégico que possibilita às organizações responderem com agilidade às mudanças.

Pelo exposto, destacam-se as contribuições do estudo ao se adotar o conceito de aprendizagem organizacional como forma de adquirir novos conhecimentos e colocá-los em prática (GARVIN, 1998). Adicionalmente, ao se propor uma discussão sobre os efeitos da aplicabilidade da teoria da aprendizagem organizacional no âmbito da administração pública, reforça sua importância, pois como corrobora Nicolini (2007, p. 18): “A comunidade de pesquisa brasileira não produziu mais do que escassas teses, um ou outro livro ou edição especial de uma revista científica e artigos esparsos sobre o tema da aprendizagem na esfera pública”.

Nesse aspecto, o estudo de campo apontou que as ações impetradas pelo governo federal na tentativa de fomentar a capacitação dos servidores, tem surtido efeito no que se refere ao processo de motivação para participação em cursos. Contudo, há um longo caminho a se percorrer entre a oferta desses cursos e a mudança efetiva das rotinas e práticas na organização.

Com efeito, muitos dos cursos ofertados não conduzem os participantes a refletir sobre suas práticas, não havendo uma correlação direta entre suas atividades e os conceitos teóricos abordados nas capacitações. Parece haver um direcionamento para cursos de caráter mais genérico que atendam um número maior de servidores e não às necessidades específicas de cada setor. Assim, o processo de aprendizagem sequer tem atingido a perspectiva de *single-loop*, visto que muitos servidores indicaram que os cursos não os auxiliam na resolução de problemas de ordem prática, instrumental.



Outro entreve apontado refere-se à resistência a mudança e tendência a manutenção do *status quo*. Isso deve-se, em parte, pelos cursos não atingirem um patamar de aprendizagem *double-loop* tendo em vista que esse processo acarretaria em uma reestruturação dos valores e aplicadas na organização.

Cabe destacar que o estudo, em face de suas limitações, o estudo não explora nem esgota todos os problemas e disfunções derivados da dicotomia entre apreciação teórica e prática organizacional vinculados aos cursos de capacitação, ofertados no Centro Acadêmico do Agreste. Porém, os resultados obtidos visam contribuir para um melhor entendimento dos fatores que limitam o processo de aprendizagem no CAA e que tornam, por vezes, a participação em cursos de capacitação fator inócuo para o melhor provimento do desempenho profissional. Nesse sentido, a pesquisa também pôde oferecer um contributo para a reestruturação de políticas de aprendizagem da instituição objeto de estudo, a partir da oferta de cursos que visem à transposição das fronteiras teóricas a fim de melhorar as práticas profissionais e, por conseguinte, a qualidade dos serviços prestados à população.

7. Referências

ARGYRIS , Chris; SCHON, Donald. **Theory in Practice**: increasing professional effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1974.

ARGYRIS , Chris; SCHON, Donald.. **Organizational learning II**: theory, method and practice. Reading: Addison-Wesley, 1996.

ARGYRIS, Chris. **Reasoning**: learning and action. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: Revista de Administração, v. 39, n. 3, p. 220-230 jul./set.2004. Disponível em <<http://www.rausp.com.br>> Acesso em 12 set 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro, FGV, 1998.

CALDAS, M.P; WOOD Jr., T. **Modas e modismos em gestão**: pesquisa exploratória sobre adoção e implementação de ERP. Artigo apresentado na ENAMPAD 99. Anais da ENANPAD 99, Foz do Iguaçu,1999.

CUNHA, M. P. Liderando para o futuro: os ciclos de aprendizagem e desaprendizagem organizacional. **Comportamento Organizacional e Gestão**, 5 (2), 267-287, 1999.



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARVIN, David et al. Aprender a aprender. **HSM Management**, São Paulo, n.9, p.58-64, 1998.

GODOY, A.S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*, In: Revista de Administração de Empresas, V.35, n.2, Mar/Abr. 1995, p.57-63.

JARVIS, Peter. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, p.164-172, spring. 1987. Jul./Ago. 1998.

MASCARENHAS, André Ofenhejm; VASCONCELOS, Isabella; VASCONCELOS, Flávio Carvalho de. Paradoxos Organizacionais, Gestão de Pessoas e Tecnologia na Souza Cruz. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 2, Art. 25, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1994&Secao=GESTREL&Volume=3&Numero=2&Ano=2004>> Acesso em 12 set 2011.

MATTOS, P. L. C. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para a sua análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: jul/ago, 2005.

MOTTA, Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Thomson, 2010.

NICOLINI, A. M. **Aprender a Governar**: a aprendizagem de funcionários públicos para as carreiras de Estado. (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2007.

RAELIN, J. A model of work-based learning. **Organization Science Linthicum**, v. 8, n. 6, p. 563-78, 1997.

SALGADO, C. M. ; ESPÍNDOLA, M. E. El aprendizaje organizacional: El estado de La arte em tercer milênio. **Gestión e estratégia** n. 10 jul/dic, 1996.

SCHÖN, D. A. **El Profesional Reflexivo**: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993.

SCHÖN, D. A.. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: USA: Basic Books, 1983.



SECHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, v. 43, n. 2, p. 347-369, Mar./Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>. Acesso em 12 set 2011.

SOUZA, Eda Castro Lucas de Souza. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **RAP Rio de Janeiro** 36(1):73-88, jan./fev. 2002.

UFPE. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/progepe/>> Acesso em 12 set 2011.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.