

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS**

Aline Willrich Comparsi

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM FORMAIS E INFORMAIS EM INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS**

**Porto Alegre
2018**

Aline Willrich Comparsi

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM FORMAIS E INFORMAIS EM INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello

**Porto Alegre
2018**

Aline Willrich Comparsi

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM FORMAIS E INFORMAIS EM INSTITUIÇÕES
PÚBLICAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Roberta Cristina Sawitzki

Orientadora – Profa. Dra. Cláudia Simone Antonello

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado tantas bênçãos!

À Marina, pela experiência mais incrível da vida e amor que nem cabe em mim...

Aos meus pais, Renato e Silá Clélia, sempre disponíveis, pelo amor e cuidado incondicionais.

Ao Francisco, pela compreensão, incentivo, suporte e carinho constantes.

Aos professores e demais funcionários da Escola de Administração da UFRGS e, em especial, à professora Cláudia Simone Antonello, pelo profissionalismo, ensinamentos, paciência e atenção, em todos os momentos.

Aos colegas e amigos que fiz na UFRGS, pelo apoio e parceria.

Aos funcionários da UFRGS e EPTC, que colaboraram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A proposta do presente trabalho é analisar os processos de aprendizagem formais e informais em diferentes organizações do setor público. Além disso, busca averiguar a percepção dos servidores quanto ao suporte organizacional em relação a estes processos. Esta investigação foi realizada por meio de um *Survey*. Partindo de uma revisão bibliográfica sobre o tema, adotaram-se para coleta de dados três escalas validadas: Escala de Percepção de Oportunidades de Aprendizagem nas Organizações (EPOA), Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional (EPADP) e Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho (ESA). Foi utilizada uma metodologia descritiva, com aplicação de questionário on-line a 53 profissionais atuantes na área administrativa do setor público, lotados em organizações distintas da cidade de Porto Alegre: Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta última, o estudo contemplou os servidores da Escola de Administração (EA), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEF) e Escola de Engenharia. De posse dos dados coletados, foi possível sinalizar tendências dos processos de aprendizagem nestas organizações. Constataram-se oportunidades medianas de aprendizagem formais para todos os órgãos. A percepção do desenvolvimento profissional demonstrou-se elevada na EPTC, EA e ESEF, e mediana na Escola de Engenharia. Os servidores da EA demonstraram a maior percepção do suporte à aprendizagem informal, seguido da EPTC, ESEF e, por último, Escola de Engenharia.

Palavras-chave: aprendizagem formal, aprendizagem informal, organizações públicas.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the formal and informal learning processes in different organizations of the public sector. In addition, it seeks to ascertain the perception of the servers regarding the organizational support in relation to these processes. This research was carried out by means of a Survey. Based on a bibliographic review on the subject, three validated scales were adopted: the Organizational Learning Opportunities Scale (EPOA), the Current Professional Development Perception Scale (EPADP) and the Informal Learning Support Scale at Work (ESA). A descriptive methodology was used, with the application of an online questionnaire to 53 professionals working in the administrative area of the public sector, who were in different organizations of the city of Porto Alegre: Public Transport and Movement Company (EPTC) and Federal University of Rio Grande do Sul South (UFRGS). In this last one, the study contemplated the servers of the School of Administration (EA), School of Physical Education, Physiotherapy and Dance (ESEF) and School of Engineering. With the collected data, it was possible to signal tendencies of the learning processes in these organizations. Medium-sized formal learning opportunities were found for all organs. The perception of professional development was high in EPTC, EA and ESEF, and median in the School of Engineering. The EA servers demonstrated the highest perception of informal learning support, followed by EPTC, ESEF and, finally, School of Engineering.

Keywords: formal learning, informal learning, public organizations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências	19
Figura 2 – Aprendizagem formal e informal.....	22
Quadro 1 – Amostra do estudo	30
Quadro 2 – Escala de Percepção de Oportunidades de Aprendizagem nas Organizações (EPOA).....	32
Quadro 3 – Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional (EPADP)	33
Quadro 4 – Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho (ESA).....	34
Gráfico 1 – Distribuição das respostas do questionário	38
Gráfico 2 – Nível de escolaridade	40
Gráfico 3 – Faixa etária	41
Tabela 1 – Médias da EPOA geral por item e por órgão	42
Tabela 2 – Médias da EPADP geral por item e por órgão.....	45
Tabela 3 – Médias da Escala de Suporte à Aprendizagem Informal.....	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVOS	13
1.1.1	OBJETIVO GERAL.....	13
1.1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.2	JUSTIFICATIVA	14
2	REVISÃO TEÓRICA	16
2.1	APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES.....	16
2.1.1	PROCESSOS FORMAIS (TD&E)	19
2.1.2	PROCESSOS INFORMAIS (TD&E).....	21
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	23
2.3	CAPACITAÇÃO NO SETOR PÚBLICO	25
3	MÉTODO	28
3.1	TIPO DE ESTUDO	28
3.2	UNIVERSO DO ESTUDO	29
3.3	INSTRUMENTOS.....	31
3.4	PROCEDIMENTOS.....	37
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	38
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO.....	38
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	57

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista as constantes transformações no mundo do trabalho, verifica-se no contexto organizacional uma crescente valorização das pessoas e sua participação mais efetiva (BITENCOURT, 2001). O desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e atitudes é crucial para aumentar a competitividade e/ou eficiência das empresas, e a inovação nos seus procedimentos e técnicas tornou-se determinante para sua sobrevivência (SOUZA, 2004). Assim, o termo aprendizagem organizacional surge como alternativa para adaptação a essas mudanças.

O conhecimento sobre o tema não é algo novo. Apesar da diversidade de perspectivas, a aprendizagem organizacional desenvolveu-se pautada numa visão fundamentalmente utilitarista, baseada numa racionalidade instrumental, cujo foco visa melhores resultados. Manteve-se, portanto, sob forte influência dos modelos macroeconômicos da economia do conhecimento, em que o foco da aprendizagem está voltado para o estímulo à inovação através da geração de conhecimento e utilidade estratégica. Entretanto, o crescente reconhecimento do lado social e cultural das organizações tem buscado redirecionar o estudo da aprendizagem, deslocando-a de um processo estritamente cognitivo para visualizá-la como um processo social e baseado em práticas, com destaque para a fonte informal das relações sociais (ANTONELLO E AZEVEDO, 2011).

De forma geral, o referido termo faz referência a um processo de transformações que ocorre no indivíduo, através de sua interação com o ambiente. A aprendizagem é o processo pelo qual cria-se conhecimento por meio da transformação da experiência, conforme identificado em diferentes estudos nacionais (CAMÕES, PANTOJA e BERGUE, 2010). Porém, este termo envolve mais do que a geração de conhecimento individual. Abrange também sua utilização e institucionalização na organização, favorecendo a criação de novas aptidões que permitem melhorar uma atividade presente ou futura (TAKAHASHI, 2007).

Para que se mantenham em atividade, portanto, todas as organizações deveriam investir em seu quadro de funcionários. Essa preocupação também deveria estar presente nas organizações públicas, já que as mesmas também são afetadas por mudanças econômicas e sociais, tornando necessárias novas capacidades para

adaptarem-se e tornarem-se mais eficientes justificando, assim, os investimentos destinados a elas.

Mudanças organizacionais no setor público envolvem a redefinição de seus aspectos estratégicos, como a utilização de novas ferramentas tecnológicas e a adoção de novos métodos de trabalho, por exemplo. Isso justifica a construção e desenvolvimento de novos perfis de competências profissionais (CAMÕES, PANTOJA e BERGUE, 2010). No entanto, uma maior exploração deste segmento faz-se necessária, pois, segundo Antonello e Godoy (2011), apenas vinte e cinco por cento das pesquisas feitas no Brasil são realizadas neste setor.

Bertolin, Zwick e Brito (2013) comentam que o desenvolvimento do campo da aprendizagem nas organizações tem sinalizado para diversas oportunidades de pesquisa ainda não exploradas, indicando a necessidade de se deslocar o foco de análise para outras esferas públicas e privadas, tais como: o terceiro setor, o agronegócio e o setor público. De acordo com estes autores, especificamente em se tratando do setor público, constata-se que poucos são os trabalhos direcionados à investigação acerca do processo de aprendizagem nas organizações vinculadas ao aparato do Estado.

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), explicitada no Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, inaugura outra fase, determinando orientações que todos os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional devem seguir no desenvolvimento dos servidores públicos com o fim último de melhorar os serviços prestados ao cidadão. No Artigo 2º, inciso I, define-se capacitação como “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Essa definição deixa clara a intenção de associar as competências a serem desenvolvidas em cada servidor com as necessidades e os objetivos do órgão onde ele atua (CARVALHO, 2009).

Já a gestão por competência é estabelecida no Artigo 2º, inciso II do mesmo decreto: como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. Embora o modelo de gestão por competências possua outros componentes, o decreto foca na capacitação.

Além da visão particular sobre a gestão por competência, o decreto traz, ainda, uma definição ampla de eventos de capacitação, considerando cursos presenciais e

a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos. Essa variedade de eventos amplia as possibilidades de oferta de capacitação por parte das escolas de governo. Em suas diretrizes, a PNDP destaca a importância de:

- a) Incentivar e apoiar o servidor público em suas atividades de capacitação, assegurando o acesso a eventos de aprendizagem e promovendo sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
- b) Apoiar as iniciativas de capacitação realizadas pelas instituições;
- c) Incentivar a utilização das atividades de capacitação como requisito para promoção de servidores;
- d) Considerar capacitação e desempenho complementares entre si;
- e) Exigir das instituições públicas planos anuais de capacitação de seus quadros.

Conforme Blacker e Lave (2001, apud DE CAMILLIS, 2007), a aprendizagem nas organizações pode derivar de informações explícitas (um processo conjunto de retirar significado dos dados) ou de fontes tácitas (que envolvem rotinas estabelecidas, observação e socialização). Ou seja, um processo de aprendizagem pode ocorrer tanto através de atividades de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), como também através do compartilhamento de ideias e informações nas interações entre os indivíduos, inclusive em ambientes livres de formalidades (BARROS et al., 2016).

Ressalta-se, entretanto, que nem sempre ocorre melhoria nos processos organizacionais, dado que o resultado da aprendizagem depende do conteúdo aprendido e da cultura empresarial (MENEZES, GUIMARÃES e BIDO, 2011). Além disso, embora mais da metade do conhecimento adquirido advenha de processos de aprendizagem informais, este tema é pouco explorado no meio acadêmico (BARROS et al., 2016).

Também Camões, Pantoja e Bergue (2010), afirmam que os processos de TD&E são o foco mais usual das pesquisas sobre aprendizagem nas organizações. Nesse sentido, um maior entendimento dos processos informais pode gerar valiosas contribuições para o avanço das instituições.

Considerando os limites da revisão teórica desenvolvida para efeitos deste trabalho, observou-se que o tema da aprendizagem em instituições públicas pode e deve ser mais explorado. Outro aspecto ponderado foi o fato da própria pesquisadora

ser servidora pública atuante na área administrativa. Partindo do que foi exposto, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: **de que forma ocorrem os processos de aprendizagem dos servidores que atuam na área administrativa de organizações públicas?**

Verifica-se, portanto, que uma maior compreensão sobre os processos de aprendizagem (formais e/ou informais) se constitui fator relevante para que os gestores públicos, no atual contexto, possam solucionar as dificuldades e explorar potenciais ações que facilitem o desenvolvimento dos servidores que constituem suas equipes de trabalho. É nessa conjuntura que se formulou a questão de pesquisa e os objetivos que orientaram a presente monografia, conforme disposto a seguir.

1.1 OBJETIVOS

Para responder à questão de pesquisa anunciada, apresentam-se os seguintes objetivos geral e específicos.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar os processos de aprendizagem dos servidores do quadro administrativo de instituições públicas, mais especificamente dos agentes administrativos da Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC) e dos técnicos-administrativos de 3 escolas da UFRGS: Escola de Engenharia, Escola de Administração (EA) e da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEF).

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, formais e/ou informais;
- Identificar a percepção dos respondentes sobre seu desenvolvimento profissional;
- Averiguar o suporte organizacional aos processos de aprendizagem informal dos servidores pesquisados.

1.2 JUSTIFICATIVA

Conforme Camões, Fonseca e Porto (2014), o Brasil possui uma trajetória de reformas que se inicia com a implantação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), em 1936, considerado o marco da primeira reforma administrativa e o início da profissionalização dos servidores públicos do país. A partir de então, o desenvolvimento da gestão pública brasileira foi acompanhado também por mudanças nos modelos de gestão de pessoas, tendo culminado nas iniciativas recentes de mudança das políticas de pessoal, as quais passaram a ter em consideração maior ênfase no fortalecimento da capacidade institucional de organizações públicas por meio da melhoria da gestão do capital humano.

Para tanto, políticas foram desenvolvidas com vistas à criação de sistemas de gestão do desempenho atrelados à remuneração de servidores (Decreto nº 7.133, de 19 de março de 2010), ao fortalecimento da capacitação gerencial, ao aperfeiçoamento permanente e à integração de competências individuais às competências institucionais (Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006), à criação de políticas de saúde do trabalhador (Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009), além de ações voltadas para o aprimoramento do planejamento da força de trabalho (Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009). Conforme os autores, tais medidas marcam o início da construção de um modelo estratégico de gestão de pessoas, baseado em uma cultura de desempenho, foco em resultados e excelência nos órgãos

federais, por meio da criação de mecanismos para capacitar e otimizar a atuação dos servidores públicos.

Com base no que foi evidenciado, o presente estudo busca contribuir com subsídios relativos aos processos que envolvem a aprendizagem dos servidores em organizações públicas. Além disso, procura obter informações acerca de quais processos de aprendizagem (sejam formais e/ou informais) são relevantes para que os gestores possam aprimorar o suporte gerencial e organizacional no desenvolvimento dos servidores e, assim, tenham mais facilidade para aplicar adequadamente suas ações e recursos.

Esta pesquisa foi estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, são apresentados o problema e a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos e a justificativa para o estudo.

No segundo capítulo, faz-se uma revisão teórica acerca dos conceitos de aprendizagem nas organizações, processos formais, processos informais, aspectos históricos relevantes da Administração Pública e capacitação no setor público.

Já o terceiro capítulo descreve o método utilizado para a realização do estudo e apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados sobre aprendizagem nas organizações públicas. No quarto capítulo, faz-se a apresentação e análise dos dados coletados e, por fim, o último capítulo traz as conclusões sobre o trabalho desenvolvido.

2 REVISÃO TEÓRICA

Considerando que o tema de estudo desta pesquisa é ainda pouco explorado, especialmente quando o enfoque é o âmbito público, faz-se necessária uma revisão acerca dos conceitos e percepções dos processos de aprendizagem formais e informais existentes neste setor. Procura-se, portanto, que a fundamentação teórica obtida a partir do que já foi produzido academicamente sobre esse assunto possa contribuir para sua melhor compreensão.

2.1 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Dentre todos os espaços da atuação humana, provavelmente aquele em que essa demanda por mais e melhores resultados de aprendizagem se faz mais clara é o ambiente de trabalho (MORAES e ANDRADE, 2010). A busca da excelência empresarial tem sido perseguida pelas organizações e pelos profissionais que nela trabalham e isso não se consegue apenas pelo bom desempenho na execução das atividades, mas através da capacidade de adaptação às mudanças que são impostas e, principalmente, pela busca constante de novas abordagens administrativas, novos sistemas de gestão com foco no ser humano e novos conhecimentos (ESTIVALETE, LÖBER e PEDROZO, 2006).

A aprendizagem organizacional, portanto, implica transformações nas ações e formas de comportamento nas empresas. Segundo Takahashi (2007), o primeiro conceito acerca de aprendizagem nas organizações surgiu em 1963, na obra de Cyert e March, intitulada *Behavioral Theory of The Firm*, p. 84: “Escolha organizacional é fortemente condicionada pelas regras dentro das quais ela ocorre. Estas regras, por sua vez, refletem o processo de aprendizagem organizacional pelo qual a firma adapta-se ao seu ambiente”.

No entanto, somente a partir da década de 90 o campo de pesquisa da aprendizagem organizacional foi consolidado. Atualmente, existe uma ampla aceitação da função da aprendizagem no desempenho estratégico das organizações,

porém não existe plena concordância quanto à definição do seu conceito (Takahashi, 2007).

A definição proposta por Scotti (2002) diz que a aprendizagem organizacional é um conjunto de ações inter-relacionadas de indivíduos que resulta numa competência coletiva, pela qual a organização muda seu comportamento. Já Coelho Jr. e Andrade (2008) trazem que, em geral, o conceito de aprendizagem remete à obtenção de algum tipo de conhecimento ou habilidade, por meio de atividades formais de instrução. Estes conhecimentos e habilidades são direcionados a algum tipo de desempenho, isto é, os indivíduos aplicam o que foi adquirido para alguma finalidade. Logo, o ato de aprender seria uma ação proposital, em função de alguma demanda ou necessidade.

Conforme Antonello e Pantoja (2010), concepções mais contemporâneas tendem a enfatizar a chamada “aprendizagem na ação”. De acordo com as autoras, a aprendizagem é o processo pelo qual se cria conhecimento por meio da transformação da experiência, e uma experiência de aprendizagem não é considerada uma consequência completa enquanto não tiver uma aplicação em uma situação de trabalho concreta. Também para Rennó (2013), o conceito de aprendizagem organizacional relaciona-se a um processo de acumulação e utilização do conhecimento adquirido pela experiência de seus funcionários.

Pode-se ainda, diferenciar o espaço em que os conhecimentos e informações são captados. Ou seja, os funcionários de uma organização podem tanto adquirir conhecimentos internamente através de processos de treinamento, de uma reunião em que ocorra um *brainstorming* ou de qualquer experiência individual ou grupal que ocorra dentro da organização, como externamente, como através de um curso externo ou através da observação de competidores ou outros parceiros, como ocorre no *benchmarking* (RENNÓ, 2013).

Existe, ainda, diferenciação quanto aos termos “aprendizagem organizacional” (AO) e “organizações que aprendem” (OA). Este focaliza o resultado, o ajuste de ferramentas metodológicas específicas para o diagnóstico e avaliação, que permitem identificar, promover e avaliar a qualidade dos processos e aprendizagem visando auxiliar a normalização e prescrição do que deve uma organização fazer para que ocorra a aprendizagem entre seus membros. Aquele privilegia a descrição de como a organização aprende, abrangendo as habilidades e o processo de construção e

utilização do conhecimento que favorecerão a reflexão sobre as possibilidades concretas de ocorrer a aprendizagem (ANTONELLO e PANTOJA, 2010).

De Camillis e Antonello (2010) relatam que a literatura da AO possui duas vertentes: a aprendizagem como um processo técnico ou social. A visão técnica pondera que uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire conhecimento – informações, quantitativas ou qualitativas, explícitas e de domínio público. Além disso, defende que só há aprendizagem quando ocorrem constatação e correção de erros ou quando ocorrem mudanças ou transformações radicais que poderão refletir na estratégia da organização. Já a perspectiva social sobre a AO considera a maneira como as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, que podem derivar de fontes explícitas, como relatórios financeiros, ou de fontes tácitas, como a intuição. Nessa perspectiva, a aprendizagem é algo que emerge das interações sociais.

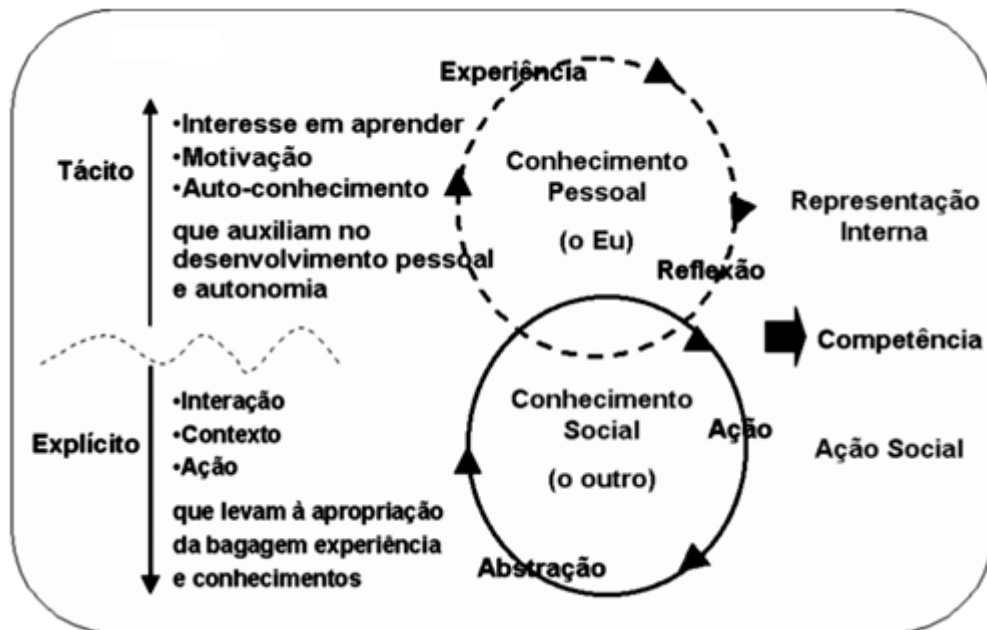
Também para Bertolin, Zwick e Brito (2013), a aprendizagem é situada e socialmente construída, ocorrendo a partir da interação e das trocas simbólicas entre indivíduos. Nesse sentido, a atenção volta-se para a prática como uma atividade socialmente sustentada, ou um jeito de realizar ações em conjunto, fruto das interações entre as pessoas, inseparável do intercâmbio de experiência, conhecimentos e significados sobre práticas e processos profissionais.

Assim, no lugar de ser adquirido, o conhecimento é desenvolvido a partir da participação na atividade da comunidade. A AO, portanto, transcende a aprendizagem individual. De acordo com essa perspectiva, para Kim, 1998, apud Bido et al., 2011, p.4:

[...] a aprendizagem individual envolve um processo por meio do qual as convicções dos indivíduos mudam, sendo estas mudanças codificadas nos modelos mentais, aqui entendidos como a visão de mundo de uma pessoa e que envolve tanto suas compreensões explícitas quanto as implícitas. Tais ciclos de aprendizagem informal afetam a AO uma vez que também influenciarão os modelos mentais compartilhados na organização.

A imagem abaixo demonstra a ideia de que a aprendizagem é um processo que abarca a representação interna do indivíduo (autoconhecimento, interesse e motivação em aprender) e também sua ação social (conhecimento do outro), favorecendo o desenvolvimento de suas competências.

Figura 1: Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências



Fonte: Antonello e Pantoja (2010, p.57)

Cabe destacar, ainda, que o conhecimento pode ser dividido em duas categorias. Conhecimento explícito é aquele exteriorizado por práticas e declarado pela empresa e o conhecimento tácito, mais difícil de demonstrar, encontra-se latente na forma como a organização interage com o meio (COMIN, INOCENTE e MIURA, 2011).

Tais conceitos abrem margem para a discussão sobre os processos formais e informais de aprendizagem, conforme os subitens seguintes. É importante destacar que, embora didaticamente separados no presente estudo, tais processos podem coexistir nas organizações.

2.1.1 Processos formais (TD&E)

De acordo com Comin, Inocente e Miura (2011), a aprendizagem organizacional apresenta-se como uma política de desenvolvimento organizacional vinculada à estratégia da organização, sendo utilizada como instrumento de assimilação do aprendizado das pessoas. Em geral, dentre os processos formais que

promovem a aprendizagem no trabalho, destacam-se as ações de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoal (TD&E), formação e qualificação profissional.

Para Abbad e Vargas (2006 apud Bussular, 2010), o treinamento abrange eventos educacionais de curta e média duração, compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação, que tem por objetivo de melhorar o desempenho funcional, por meio de ações que facilitem aquisição, retenção e transferência da aprendizagem para o trabalho. O desenvolvimento, por outro lado, é conceituado como o conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado, sem que se utilizem estratégias para orientá-lo num caminho profissional específico.

Segundo Rennó (2013), tais conceitos diferem-se pelo seu espaço temporal. Assim, o autor considera o treinamento voltado para as tarefas e atividades atuais do funcionário, ou seja, focado no presente. Já o desenvolvimento está relacionado com as habilidades e capacidades que serão exigidas dos funcionários futuramente.

A educação, por sua vez, no âmbito organizacional, é referida como “programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados” (VARGAS e ABBAD, 2006, apud ODELIUS e SIQUEIRA JR, 2007, p.2). Esses processos que contemplam a chamada aprendizagem formal são, portanto, padronizados, verticalizados e estruturados previamente.

Dessa forma, na aprendizagem formal (AF) existem procedimentos sistematizados e induzidos de instrução para alcançar a aprendizagem com o auxílio de professor ou instrutor e, em geral, tal processo ocorre em salas de aulas (BARROS et al., 2016). Também para Moraes e Andrade (2010), a aprendizagem formal é tipicamente aquela que conta com apoio institucional, que ocorre em salas de aula e que é altamente estruturada. Estão compreendidas nessa categoria as ações instrucionais usualmente planejadas nas organizações (treinamentos, cursos, seminários, *workshops*) e outras ações mais contemporâneas (como mentoria formal e rodízio de tarefas).

Assim, a aprendizagem formal é caracterizada pelo planejamento, ou seja, os indivíduos intencionalmente buscam um determinado local com o objetivo de aprender ou adquirir algum conhecimento ou competência específicos. No entanto, situações comuns do cotidiano das pessoas também podem ser oportunidades de

desenvolvimento, mesmo que inconscientemente. Nessa lógica, a seção seguinte busca caracterizar os processos informais de aprendizagem.

2.1.2 Processos informais

Aprendizagem informal (AI) é definida como um subproduto de algumas atividades, como cumprimento de tarefas, interação interpessoal, sentir a cultura organizacional, experimentação por tentativa e erro, ou até mesmo da aprendizagem formal, e pode ser deliberadamente encorajada por uma organização ou também pode ocorrer mesmo que o ambiente não seja altamente propício para tal (DE CAMILLIS e ANTONELLO, 2010). Barros et al (2016) trazem que o processo de aprendizagem informal ocorre a partir de oportunidades naturais e espontâneas, onde está presente a autoinstrução, em que se determina o que quer aprender e qual a melhor estratégia para adquirir o conhecimento.

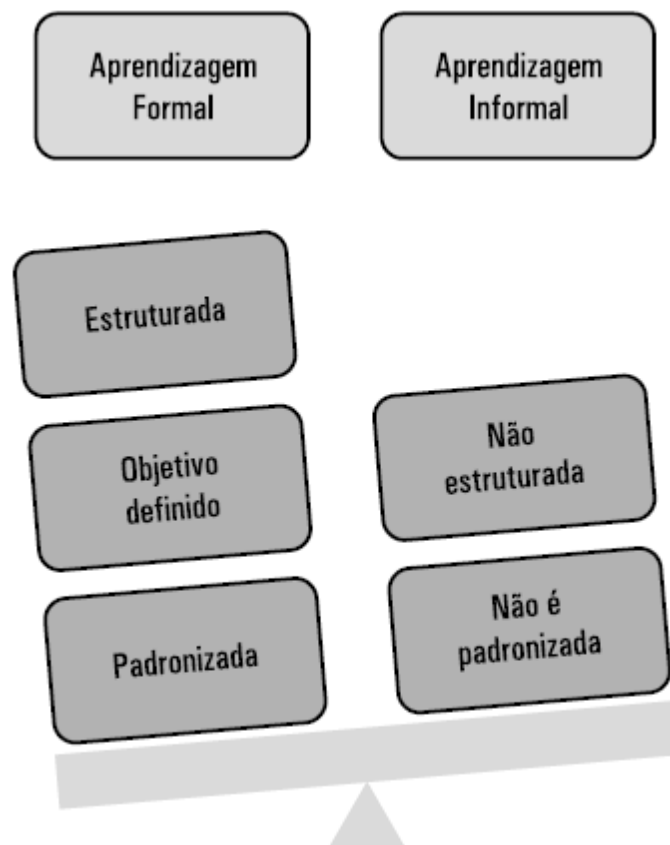
Para Moraes e Andrade (2010), a AI fornece um contraste simples à aprendizagem formal, pois há maior flexibilidade e liberdade aos aprendizes. Inclui também a noção de interação social e pode ocorrer nos mais variados contextos, mesmo em torno de eventos mais formais. Como características destacam-se: integração ao trabalho e às rotinas cotidianas, influência em geral pelo acaso, e indução de reflexão e ação ligada à aprendizagem de outras pessoas. Além disso, esse tipo de aprendizagem é predominantemente não estruturado, vivencial e não institucional.

De acordo com Antonello e Pantoja (2010), os indivíduos podem aprender por meio das consequências organizacionais resultantes de comportamentos, observando as consequências de comportamentos dos demais membros de sua equipe, ouvindo histórias de companheiros mais antigos ou recebendo instruções e orientações de supervisores ou sugestões de fornecedores e clientes, ou seja, sem sistematização e em função dos interesses dos indivíduos. Este tipo de aprendizagem é único em cada pessoa e depende de como o indivíduo constrói seu conhecimento nas diversas situações no trabalho. Dessa forma, o controle do “que” e “como” se aprende está nas mãos de cada indivíduo (REATTO, 2014).

No entanto, Reatto (2014) comenta que a AI é “invisível”, pois em geral é óbvia ou não é reconhecida devido à falta de consciência do indivíduo sobre seus processos de aprender e sobre os resultados decorrentes dele. Bertolin, Zwick e Brito (2013) expõem que a aprendizagem informal é uma das abordagens mais ricas quando se trata de aprendizagem na ação, já que as práticas informais estão ligadas às práticas presentes no dia a dia, em espaços não educacionais, contribuindo ao desenvolvimento de competências.

Dessa forma, o processo de aprendizagem informal engloba o aprender fazendo o próprio trabalho, trocando experiências com os colegas, de maneira natural e sem nenhum objetivo pré-definido, independente da frequência e intensidade. A figura a seguir demonstra as principais diferenças entre a aprendizagem formal e informal.

Figura 2: Aprendizagem formal e informal



Fonte: Rennó (2013, p.425)

Antonello (2007 apud Bussular, 2010) sugere que a aprendizagem, independente de sua forma, institui ao indivíduo e/ou grupos a oportunidade de vivenciar algum tipo de situação ou problema. Tal vivência implica em uma ação (envolvida por reflexão, antes, durante ou após a vivência) que, por fim, oportuniza o desenvolvimento de competências.

Como vimos, a aprendizagem informal está relacionada com as práticas sociais e inclui a participação ativa dos indivíduos. Porém, evidencia-se que a distinção entre os tipos de aprendizagem tem pouca relevância na rotina organizacional. Em geral, os processos de aprendizagem formal e informal são integrados.

Por fim, para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa, o próximo item do trabalho busca explicitar alguns momentos históricos da administração pública do país. Essa assimilação justifica-se, tendo em vista que o propósito do estudo é justamente analisar os processos de aprendizagem em órgãos públicos.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Conforme Paludo (2013), a primeira estrutura burocrática de Weber¹ surgiu a partir da crise de 1929. Inicialmente, a reação do governo nacional foi centralizar e fechar a economia para poder desenvolver instituições e mercados. No entanto, um projeto de *state-building*, voltado para a industrialização, urbanização e desenvolvimento econômico, dependeria de uma burocracia com maior performance.

A burocracia deveria atuar como o motor do desenvolvimento nacional e, por isso, formou-se uma estrutura institucional, profissional e universalista de meritocracia: uma estrutura burocrática weberiana capaz de produzir políticas públicas em ampla escala. A criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi o principal marco, cujo objetivo foi modernizar a gestão por meio da racionalidade e eficiência do serviço público (PALUDO, 2013).

¹ A Teoria da Burocracia de Weber tem como características: caráter legal de normas e regulamentos, caráter formal das comunicações, caráter racional e divisão de trabalho, impessoalidade nas relações, hierarquia de autoridade, rotina e procedimentos padronizados, competência técnica e meritocracia, especialização da administração, profissionalização dos participantes e completa previsibilidade do funcionamento (CHIAVENATO, 2004).

Tendo como base os princípios burocráticos weberianos, estabeleceram-se diversas normas tais como sistemas de classificação dos cargos, regras de acesso a cargos públicos, medidas para padronização de vencimentos, entre outros. Desta forma, pode-se perceber que as mudanças ocorridas no modelo de gestão estatal do país foram importantes para introduzir uma administração pública um pouco mais profissional e eficiente. Insuficiente, no entanto, para eliminar o clientelismo e patrimonialismos previamente existentes (ABRÚCIO, 2010).

Segundo Conzatti (2003 apud Gonçalves, 2007), os cidadãos exigem, cada vez mais, a prestação de serviços de qualidade que consigam dar resposta às suas demandas crescentes. A administração pública começou a tentar solucionar tais problemas trazendo o cidadão para o centro das suas atenções e preocupações com a introdução da administração gerencialista, a partir da segunda metade do século XX, como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial. A partir dessa conjuntura, a competitividade das nações, a eficiência na administração e a busca por resultados se tornaram palavras de ordem.

A reforma gerencial originou-se a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso. Sua ideia era introduzir a cultura e as técnicas gerenciais modernas oriundas da iniciativa privada na Administração Pública, com o objetivo de reduzir os custos, otimizar os processos e aumentar a qualidade dos seus serviços. Esse novo Estado surge a partir de 1995, e Bresser Pereira o define como “Estado Social-Liberal” (BRESSER PEREIRA, 1998):

[...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos através de organizações públicas não estatais competitivas, porque promoverá a capacitação de recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (BRESSER PEREIRA, 1997).

A administração gerencial diferencia-se da burocrática fundamentalmente pela forma de controle, pois deixa de basear-se nos processos (meios) para concentrar-se nos resultados (fins), embora ainda mantenha alguns princípios do modelo anterior (profissionalismo, impessoalidade, etc.). O seu foco é o cidadão, como contribuinte de

impostos e “cliente” dos serviços, ou seja, a administração pública gerencial visa atender as necessidades do interesse público (PALUDO, 2013).

Segundo Cardoso e Cunha (1994 apud Coutinho, 2000), são encontrados ao menos mais dois padrões culturais nas organizações, de modo geral, não somente no Brasil e também não somente no setor público: a cultura tecnocrática e a cultura burocrática, resultando em um comportamento do servidor público guiado pelo excessivo formalismo, privilegiando rotinas administrativas departamentalizadas, baseadas em estruturas hierárquicas rígidas e pouco interpessoais que reduzem o comprometimento, a responsabilidade e a criatividade do corpo de funcionários.

Assim, respondendo às novas circunstâncias do mundo atual, como as exigências de maior celeridade nos serviços, percebe-se um constante crescimento do esforço governamental para promover uma maior modernização do setor público. A agilidade, flexibilidade e adaptabilidade passaram a ser condições indispensáveis para a disseminação da informação e desenvolvimento das organizações.

Os objetivos da modernização são a redução de custos e de tempo de resposta para os usuários, e o aumento da qualidade e da produtividade do setor público. Para isso acontecer, deve-se levar em conta a adequada e constante capacitação do quadro funcional, pois esta viabiliza que as competências adquiridas sejam transformadas em resultados. Nesse seguimento, o próximo tópico abarca informações sobre tal qualificação.

2.3 CAPACITAÇÃO NO SETOR PÚBLICO

Embora as mudanças no setor público tenham sido iniciadas para maior profissionalização da gestão pública, observa-se que as mesmas são ainda pouco significativas, principalmente em relação à área de recursos humanos (RH). Em muitas organizações públicas, verifica-se certa dificuldade na adoção de novas técnicas de gestão, resultando em defasagem em relação à evolução do mercado e às mudanças na gestão de RH (MAGALHÃES et al., 2010).

Segundo Camões, Fonseca e Porto (2014), no atual contexto da administração pública, a maior parte dos órgãos públicos não possui um modelo de competências implementado, assim como não realiza de maneira consistente o planejamento e a

avaliação da capacitação. Dessa forma, constata-se que a capacitação no setor público ainda é uma demanda proeminente.

Um recente estudo de caso no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, cujo objetivo era abordar a transição dos atributos da área de recursos humanos do órgão de um desenho tradicional para o estratégico, demonstrou que os entrevistados consideram a falta de efetiva capacitação para os servidores como um problema para que todo o pessoal seja integrado à estratégia corporativa. Além disso, não existe obrigatoriedade de capacitação para quem ocupa cargo de chefia, por exemplo, onde muitas ações são pautadas somente na base da “intuição”, dificultando a efetiva melhoria das condições de trabalho e gerando uma estrutura organizacional meramente funcionalista (CAMÕES, FONSECA e PORTO, 2014).

Também nas instituições federais de ensino superior, Olivier (2001 apud Magalhães et al., 2010) comenta que, muitas vezes, a aplicação dos princípios básicos da gestão de RH é limitada, o que pode ser observado pela indicação de pessoas sem o perfil condizente ao seu efetivo gerenciamento ou mesmo despreparadas profissionalmente. Além disso, em muitas instituições públicas não existem políticas definidas para o desenvolvimento do funcionário pelo treinamento e para a progressão na carreira, o que poderia desmotivá-lo a buscar novas habilidades e colocá-las em prática no cargo que ocupa.

Tais estudos contrastam com dados de empresas privadas de maior desempenho, onde os dirigentes dedicam cerca de vinte e cinco por cento de seu tempo ao desenvolvimento de líderes. Cabe enfatizar que este investimento ultrapassa a simples participação em cursos de capacitação, mas também estimula a rotatividade nas funções, técnicas de avaliação conhecidas como *feedback* de 360 graus e monitoramento de executivos participando de forças-tarefa, projetos especiais ou outras atividades de desenvolvimento pessoal (BACON, 1999).

Além do aperfeiçoamento dos funcionários, existem muitos outros temas que ainda não estão bem organizados na área de RH das organizações públicas, como a avaliação de desempenho, a competitividade dos salários, a progressão nas carreiras e a incorporação da própria área de RH nos processos de planejamento (FARIAS E GAETANI, 2002, apud MAGALHÃES et al., 2010). Ademais, Bacon (1999) afirma que, não basta a sala de aula para adquirir competências. Faz-se também importante o cultivo de experiências práticas acumuladas com a resolução de problemas reais encontrados por organizações reais.

O desenvolvimento de competências no serviço público deve ancorar-se no incentivo consciente à mobilidade dos servidores de carreira, o que ampliaria sua compreensão do trabalho, dos processos, dos problemas e dos atores dos órgãos do setor público, contribuindo para a construção da flexibilidade e a adaptabilidade, necessárias, como visto, no atual contexto do país.

Por isso, uma maior exploração quanto aos processos de aprendizagem neste campo deve ser apoiada. A presente monografia procurou suplementar essa lacuna. O próximo capítulo aborda o caminho percorrido para realizar a coleta e análise de dados.

3 MÉTODO

Neste capítulo, apresentam-se o método e os procedimentos utilizados durante o processo de realização da pesquisa para se atingir ao objetivo traçado, ou seja, analisar de que forma ocorrem os processos de aprendizagem dos servidores do quadro administrativo de instituições públicas. A seguir, os procedimentos metodológicos relacionados à coleta e à análise dos dados são descritos de forma detalhada.

3.1 TIPO DE ESTUDO

A pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2010) é aquela que tem como objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno, e geralmente assume a forma de levantamento. Uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário. Assim, o presente trabalho trata-se de um estudo de *Survey* (levantamento), de caráter transversal. Conforme Silva, Lós e Lós (2011), citando Tanur (1982):

A pesquisa *Survey* é a aquisição de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas selecionadas (público visado), por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente o questionário. Ou seja, tem como objetivo fazer descrições quantitativas acerca de uma população através de um instrumento predefinido (TANUR, 1982).

Para Gil (2010), no levantamento solicitam-se informações a um grupo significativo de pessoas sobre o problema-alvo e, mediante análise quantitativa, obtêm-se resultados correspondentes aos dados. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, entre outros.

Na impossibilidade de realizar uma pesquisa de campo exploratória, a escolha do *Survey*, através de um questionário on-line, foi baseada no critério disponibilidade

da pesquisadora. Limitações de horário dificultaram aplicação de metodologia diferente.

Além disso, embora a maior parte dos estudos utilize a abordagem qualitativa para avaliação dos processos de aprendizagem, neste estudo a utilização da abordagem quantitativa justifica-se em razão dos resultados que os próprios instrumentos de pesquisa deste trabalho (escalas) fornecem, que são as médias aritméticas, conforme descrito a seguir na seção 3.3. Usa-se, assim, uma técnica estatística, onde os resultados numéricos são priorizados para avaliar os comportamentos de determinada população.

3.2 UNIVERSO DO ESTUDO

A princípio este estudo estava previsto para ser realizado junto ao quadro técnico-administrativo da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Dentre as razões para esta escolha, além da carência de estudos com este tema em instituições de ensino, havia o fato da proximidade da pesquisadora na condição de servidora pública neste cargo e órgão específico. Contudo, em virtude da exigência, por parte da UFCSPA, de aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UFRGS, o tempo estipulado para a conclusão deste trabalho não tornava viável a execução da pesquisa.

Dessa forma, utilizou-se o critério acessibilidade junto às unidades pesquisadas, que são: Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC) e três escolas da UFRGS – Escola de Engenharia, Escola de Administração (EA) e Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEF). No que tange à amostra, foram convidados os servidores do quadro técnico-administrativos da UFRGS e os agentes administrativos da EPTC (quadro 1).

Quadro 1: Amostra do estudo

Instituição	População²	Retorno de respostas³
Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC)	94	9
Escola de Engenharia	132	25
Escola de Administração (EA)	28	9
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEF)	44	10
Total	298	53

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com informações disponibilizadas na página on-line da instituição, a Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC), teve sua criação autorizada pela Lei 8.133, de 13 de janeiro de 1998, com o objetivo de regular e fiscalizar as atividades relacionadas com o trânsito e os transportes do Município de Porto Alegre, atendendo a uma tendência internacional de municipalização da mobilidade urbana. No dia 03 de abril de 1998 foi devidamente constituída a empresa que passou a exercer as suas atividades a partir desta data.

Já a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de acordo com o sítio institucional, trata-se de uma instituição de Ensino Superior, com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, criada pelo Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934, com o objetivo de “dar uma organização uniforme e racional ao ensino superior no Estado, elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e concorrer eficientemente para aperfeiçoar a educação do indivíduo e da sociedade”. Atualmente, a universidade mantém 27 unidades de ensino, 7 campi e mais de 30 mil alunos.

² Informações obtidas via gestor ou via *link* institucional.

³ De acordo com o cálculo amostral, para um nível de confiança de 95% e erro amostral de 5%, uma amostra considerada representativa seria 169 respondentes (SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. Cálculo amostral: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 02/06/18.

3.3 INSTRUMENTOS

De posse do embasamento teórico, aplicou-se na coleta de dados instrumentos padronizados do tipo escalas *likert*. Estas foram escolhidas a fim de mensurarem se e como os indivíduos aprendem em situação de trabalho, seja através de ações formais de TD&E, seja através das suas constantes interações sociais.

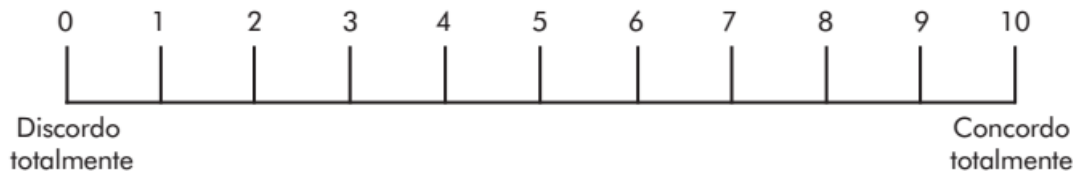
Os processos de aprendizagem formal foram averiguados através de duas escalas: Escala de Percepção de Oportunidades de Aprendizagem nas Organizações (EPOA) e Escala de Percepção Atual do Desenvolvimento Profissional (EPADP). Para a verificação da aprendizagem informal no trabalho, por sua vez, utilizou-se a Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho (ESA). A opção por estas escalas específicas encontra-se alicerçada no fato de já serem validadas.

A EPOA (quadro 2) apresenta 13 afirmativas escalonadas de 0 a 10, onde 0 significa total discordância e 10 a máxima concordância, perfazendo um total de 11 pontos. Seu foco é aferir a percepção que os trabalhadores têm do sistema de TD&E e do suporte à aprendizagem nas organizações a que estão vinculados.

Considera-se o escore médio obtido a partir da média das respostas dadas aos 13 itens. Valores médios entre 0 e 4 indicam percepção de que as oportunidades são escassas; entre 4,1 e 7, percepção de que a organização oferece oportunidades medianas de aprendizagem; e entre 7,1 e 10, percepção de que a organização incentiva a aprendizagem (MOURÃO, ABBAD, e ZERBINI, 2014).

Quadro 2: Escala de percepção de oportunidades de aprendizagem nas organizações - EPOA

As frases abaixo falam das oportunidades de aprendizagem que as organizações podem ou não oferecer a seus funcionários. Leia cada item com atenção e, pensando em sua organização de trabalho atual, avalie o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. Escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreve a sua opinião e registre o número correspondente nos parênteses antes de cada frase.



1. () Incentiva a participação ativa do funcionário no processo de aprendizagem.
2. () Cria oportunidades de avaliar a aprendizagem.
3. () Estimula o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes no trabalho.
4. () Avalia se as ações de treinamento contribuem para o desempenho no trabalho.
5. () Cria situações de aprendizagem que motivam o funcionário.
6. () Preocupa-se em levantar necessidades de desenvolvimento de equipes.
7. () Projeta necessidades futuras de treinamento.
8. () Oferece cursos conduzidos por instrutores/professores bem qualificados.
9. () Estimula o funcionário a escolher eventos de treinamento dos quais ele necessita.
10. () Incentiva a escolarização dos funcionários.
11. () Desenvolve programas de educação continuada.
12. () Estimula o compartilhamento de conhecimentos na organização.
13. () Prepara o funcionário para exercer atividades mais complexas e de maior responsabilidade.

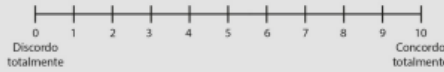
Fonte: Mourão, Abbad e Zerbini (2015, p.238).

Já a EPADP (quadro 3) apresenta 8 itens, e também é medida por uma escala variando de 0 a 10, perfazendo um total de 11 pontos. Da mesma forma que a EPOA, quanto mais elevado o valor da média aritmética, maior grau de desenvolvimento profissional atual é percebido pelo respondente.

Assim, valores médios entre 0 e 4 indicam uma percepção de que o desenvolvimento profissional é baixo, entre 4,1 e 7 indicam uma percepção de desenvolvimento profissional mediano, e, entre 7,1 e 10, uma percepção de elevado desenvolvimento profissional (MOURÃO et al., 2015).

Quadro 3: Escala de percepção atual do desenvolvimento profissional - EPADP

As frases abaixo abordam a temática desenvolvimento profissional. Leia cada frase com atenção e, pensando em sua situação atual, avalie o quanto você concorda ou discorda de cada uma delas. Escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreve a sua opinião e registre o número correspondente nos parênteses antes de cada frase.



1. () Atualmente domino todas as habilidades necessárias para a realização do meu trabalho.
2. () Minha chefia já fez elogios sobre o meu desenvolvimento como profissional.
3. () Atualmente, sinto-me bem preparado para realizar as atividades que me são destinadas.
4. () Tive um expressivo desenvolvimento profissional desde que comecei a trabalhar.
5. () Meus colegas elogiam meu crescimento profissional.
6. () Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho.
7. () Tenho me tornado um profissional mais qualificado.
8. () Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado.

Fonte: Mourão et al. (2015, p.324).

Por fim, a Escala de Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho (quadro 4) possibilita o diagnóstico de dois fatores de suporte à aprendizagem: provido pela unidade e pela chefia de trabalho (fator 1) e provido por colegas e pares de trabalho (fator 2). O questionário apresenta 31 afirmativas, escalonadas de 1 a 10, onde 1 significa a mínima concordância (ou “nunca ocorre”) e 10 a máxima concordância (ou “sempre ocorre”).

Considera-se o cálculo de estatísticas descritivas (média, moda, mediana e desvio padrão) para diagnóstico da percepção de suporte dos dois fatores. A concentração de respostas em torno do ponto “nunca”, ou médias baixas (valores inferiores a 4), sinalizam pouco suporte (COELHO JR e BORGES-ANDRADE, 2015).

Quadro 4: Escala de suporte à aprendizagem informal no trabalho - ESA

Instruções para preenchimento do questionário

Prezado(a) participante,

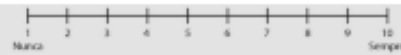
Este questionário visa a identificar sua percepção sobre o apoio que você recebe para aprender no trabalho. Sua tarefa consiste em ler cada um dos 31 itens que lhe serão apresentados e se posicionar sobre cada um deles. **Não existe resposta certa ou errada.** Sua resposta deve exprimir exatamente o que você pensa sobre cada afirmativa que lhe será apresentada. Por favor, procure não deixar questões em branco.

A escala de resposta que você deve utilizar varia de 1 (nunca ocorre o que está descrito na afirmativa) a 10 (sempre ocorre o que está descrito na afirmativa). **Leia atentamente cada item apresentado e escolha apenas uma opção desta escala.**

Sua contribuição é de extrema valia à realização deste trabalho. Por favor, seja sincero ao dar suas respostas. Os dados serão analisados conjuntamente, não individualmente. **O sigilo das suas respostas está totalmente garantido.**

Caso tenha interesse nos resultados ou qualquer dúvida sobre o trabalho, entre em contato com Francisco Antônio Coelho Júnior pelo *e-mail* fercoepsi@gmail.com.

Obrigado, desde já, pela sua importante participação neste levantamento de opinião!



Quanto mais próximo de 1 for sua marcação, significa que você **discorda** da afirmação do item.

Quanto mais próximo de 10 for sua marcação, significa que você **concorda** com a afirmação.

Na minha unidade/setor de trabalho...										
1 ... cada membro é incentivado a expor o que pensa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 ... há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 ... há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 ... novas ideias são valorizadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 ... há respeito mútuo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 ... há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7	... há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	... há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	... há autonomia para organizar o trabalho.										
10	... há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	... há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	... há incentivo à busca por novas aprendizagens.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	... as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	... as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Meu chefe/superior imediato...											
15	... me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	... valoriza minhas sugestões de mudança.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	... assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	... leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	... me estimula a enfrentar desafios no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	... me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

21	... remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	... está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	... estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	... estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Meus colegas/pares de trabalho...											
26	... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	... me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	... me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	... sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	... me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	... apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Fonte: Coelho Jr. e Borges-Andrade (2015, p.266-268).

3.4 PROCEDIMENTOS

A comunicação com as instituições públicas ocorreu através de correio eletrônico e contato telefônico. Após análise e aceite do projeto do estudo pelos setores responsáveis, deu-se início à coleta de dados.

Os dados foram obtidos através da aplicação de questões que buscaram, além da identificação dos processos de aprendizagem (escalas descritas anteriormente), caracterizar a amostra com dados gerais como idade, gênero e escolaridade. Este questionário foi aplicado de modo *on-line*, utilizando a ferramenta da *Web 2.0* denominada *Google Docs* e seu serviço intitulado “formulário”, onde a elaboração, disponibilização e avaliação dos questionários são facilitadas.

De acordo com Silva, Lós e Lós (2011), as ferramentas da *Web* podem, especialmente, auxiliar na prática de pesquisa acadêmica, já que possibilitam ao pesquisador uma variedade de estratégias que podem ser tomadas a qualquer momento. Tais autores definem o recurso *Google Docs* como “o conjunto de serviços *on-line* capazes de processar textos, planilhas, apresentações, desenhos e formulários de forma colaborativa e gratuita, isto é, vários usuários podem estar participando ativamente do processo de criação e edição de tais documentos”.

Os formulários foram, portanto, disponibilizados através da Internet, por meio de um *link*, gerado automaticamente pela ferramenta. Este *link* foi encaminhado através do e-mail institucional dos técnicos-administrativos da UFRGS e dos agentes administrativos da EPTC. O corpo do e-mail continha um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme demonstrado no Apêndice A deste trabalho.

A técnica de análise de dados utilizada pela pesquisadora foi a análise diagnóstica. Dessa forma, um perfil-geral de determinado público-alvo e/ou seus processos pode ser delineado, para melhor entendê-lo (s). O capítulo seguinte trata dessa matéria.

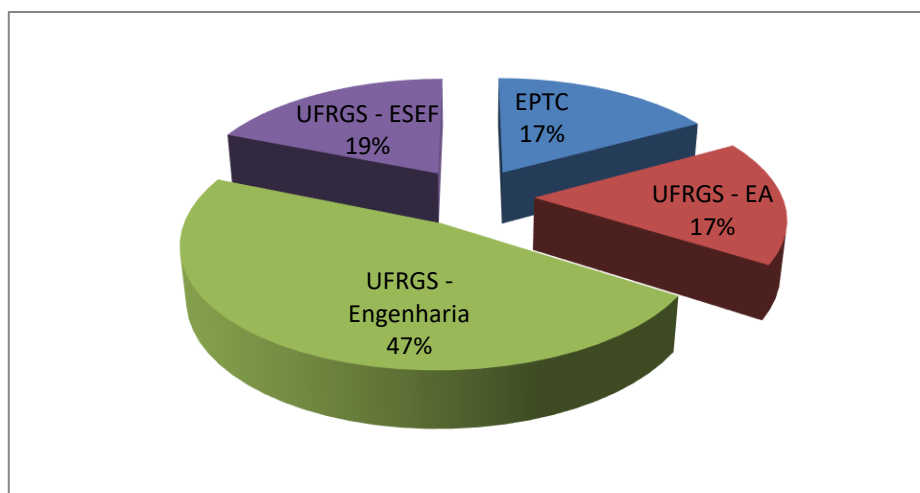
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são abordadas a apresentação e análise dos dados coletados mediante aplicação de questionário on-line ao público de agentes administrativos da Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC) e de técnicos-administrativos de 3 escolas da UFRGS: Escola de Engenharia, Escola de Administração (EA) e Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEF). Inicialmente, faz-se uma análise do perfil da amostra e, posteriormente, a avaliação dos processos de aprendizagem.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DO ESTUDO

O questionário enviado registrou 53 respostas, de um total de 298 servidores da área administrativa. Deste total, obteve-se um retorno de aproximadamente 17,8%. O gráfico abaixo demonstra que a maior parte das respostas foi oriunda da Escola de Engenharia da UFRGS.

Gráfico 1 – Distribuição das respostas do questionário



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando isoladamente as diferentes lotações destes servidores, tem-se que 9 respostas foram oriundas da Empresa Pública de Transporte e Circulação

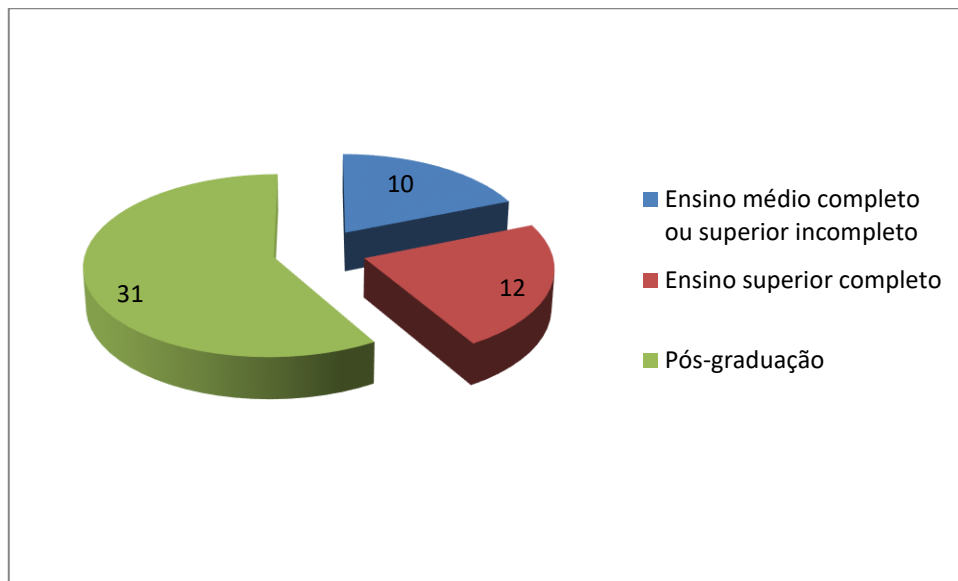
(EPTC), de um total de 94 servidores (9,6% de retorno); 9 respostas procederam da Escola de Administração (EA) da UFRGS, de um total de 28 servidores (32% de retorno); 25 respostas são provenientes da Escola de Engenharia da UFRGS, de um total de 132 servidores (19% de retorno); e, por fim, 10 respostas vieram da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEF) da UFRGS, de um total de 44 servidores (23% de retorno). Tais números assinalam baixa representatividade da amostra.

Cabe salientar que os processos de aprovação do trabalho nestas instituições apresentaram divergências em relação aos trâmites até a efetiva aplicação do questionário. Nesse sentido, ressalta-se que o tempo para aprovação na EPTC foi maior do que na UFRGS (mais de 30 dias). Além disso, não houve neste órgão, por parte da pesquisadora, controle para a divulgação do mesmo. Este contexto, portanto, pode ter colaborado para a menor adesão dos servidores.

Outro ponto relevante a destacar é que somente foram incluídos na amostra da EPTC os servidores do cargo “agente administrativo” (nível médio), diferentemente dos funcionários da UFRGS, onde foram considerados para o estudo todos os servidores “técnico-administrativos” (que inclui nível médio, como “assistente em administração”, nível técnico, como “técnico em assuntos educacionais” e nível superior, como “bibliotecário”, por exemplo). Essa diferenciação de nomenclaturas e funções ocorre, pois apesar de ambos serem considerados órgãos públicos, contam com certas distinções legais.

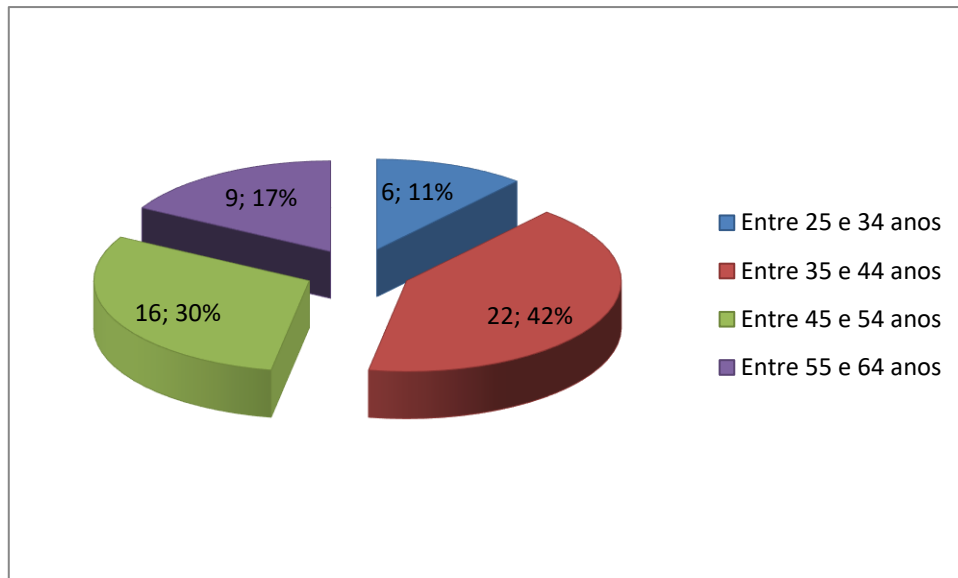
A EPTC gerencia o transporte público do município e contém funcionários públicos concursados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Neste órgão, funcionários de nível técnico não atuam e não são considerados da área administrativa. Já a UFRGS é uma instituição mantida pelo Governo Federal e mantém servidores públicos regidos por Estatuto. Os servidores fazem concurso para compor o quadro docente ou o quadro técnico-administrativo.

Em relação à escolaridade, verificou-se que 31 (58%) servidores respondentes afirmaram ter pós-graduação completa, 12 (23%) ensino superior completo e 10 (19%), ensino médio completo ou superior incompleto (gráfico 2). Evidencia-se, portanto, que o nível superior é predominante no universo do estudo. Convém destacar, contudo, que a maioria dos cargos informados nos questionários exige nível médio para ingresso na instituição (53% dos respondentes eram ou agente administrativo ou assistente em administração).

Gráfico 2 – Nível de escolaridade

Fonte: elaborado pela autora.

No que concerne ao gênero, 32 (60%) respondentes eram do gênero feminino e 21 (40%), do masculino. Além disso, a maior parte das respostas foi de servidores entre 35 e 54 anos de idade (mais de 70% da amostra), conforme pode ser verificado no gráfico 3.

Gráfico 3 – Faixa etária

Fonte: elaborado pela autora.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Tendo em vista que o retorno das respostas ao questionário alcançou uma quantidade pequena da amostra, não há como fazer afirmações estatisticamente significativas a respeito dos processos de aprendizagem destas organizações. Frisa-se que as considerações deste estudo sugerem somente uma tendência para caracterização dos seus processos de aprendizagem.

A partir da revisão de literatura, verificou-se que a globalização e as inovações tecnológicas contribuíram para uma maior consciência dos cidadãos e usuários de bens e serviços públicos. Assim, as organizações públicas têm procurado adaptar-se para melhorar a qualidade dos seus serviços (BITENCOURT, 2001; SOUZA, 2004; GONÇALVES, 2007).

Também se constatou que a aprendizagem é o processo pelo qual se cria conhecimento, através das experiências do indivíduo com o ambiente, sendo fundamental para o desenvolvimento de novos perfis de competências profissionais (CAMÕES, PANTOJA e BERGUE, 2010; ANTONELLO e AZEVEDO, 2011).

Dentre os processos de aprendizagem, o sistema formal engloba as ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), sendo um processo mais hierarquizado e burocrático, com objetivos claros e específicos (MORAIS e ANDRADE, 2010; COMIN, INOCENTE e MIURA, 2011; BARROS et al, 2016). Para analisar este tipo de aprendizagem, a aplicação da EPOA teve como objetivo investigar a percepção que os trabalhadores têm das oportunidades de aprender oferecidas pelas suas organizações.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, as médias mantiveram-se regulares em todos os órgãos pesquisados. Tal dado pode indicar oportunidades medianas de aprendizagem. A maior média observada foi na Escola de Administração da UFRGS (6,9) e, a menor, na EPTC (5,7).

Tabela 1 – Médias da EPOA geral por item e por órgão

EPOA Item	ÓRGÃO				Média geral por item
	EPTC	UFRGS - EA	UFRGS- ENG	UFRGS - ESEF	
Incentiva a participação ativa do funcionário no processo de aprendizagem.	6,8	8,4	6,4	7,0	7,1
Cria oportunidades de avaliar a aprendizagem.	6,6	6,2	5,8	5,7	6,1
Estimula o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes no trabalho.	6,6	6,8	6,0	6,3	6,4
Avalia se as ações de treinamento contribuem para o desempenho no trabalho.	6,1	5,3	6,0	5,5	5,7
Cria situações de aprendizagem que motivam o funcionário.	5,7	6,7	5,6	6,4	6,1
Preocupa-se em levantar necessidades de desenvolvimento de equipes.	5,1	7,1	6,1	5,1	5,9
Projeta necessidades futuras de treinamento.	5,8	6,6	5,9	5,9	6,0
Oferece cursos conduzidos por instrutores/professores bem qualificados.	6,4	8,2	6,8	6,8	7,1
Estimula o funcionário a escolher eventos de treinamento dos quais ele necessita.	5,3	7,1	5,8	6,3	6,1
Incentiva a escolarização dos funcionários.	4,3	8,3	6,1	7,4	6,5
Desenvolve programas de educação continuada.	4,7	7,2	5,1	6,8	5,9
Estimula o compartilhamento de conhecimentos na organização.	5,8	6,1	4,8	5,8	5,6
Prepara o funcionário para exercer atividades mais complexas e de maior responsabilidade.	5,0	6,2	4,8	5,4	5,4
MÉDIA GERAL POR ORGÃO	5,7	6,9	5,8	6,2	6,2

Fonte: elaborado pela autora.

Ademais, destaca-se que os itens da organização melhor avaliados pelos servidores, de modo geral, foram: “*Incentiva a participação ativa do funcionário no processo de aprendizagem*” e “*Oferece cursos conduzidos por instrutores/professores bem qualificados*” (média 7,1), seguido de “*Incentiva a escolarização dos funcionários*” (média 6,5).

Considerando os órgãos isoladamente, o item com maior concordância tanto na EA como na EPTC foi *“Incentiva a participação ativa do funcionário no processo de aprendizagem”*, com médias de 8,4 e 6,8, respectivamente. Na Escola de Engenharia, o item melhor avaliado foi *“Oferece cursos conduzidos por instrutores/professores bem qualificados”*, com média 6,8 e, por fim, na ESEF, o item *“Incentiva a escolarização dos funcionários”* apresentou a maior média (7,4). Isso parece demonstrar que, de modo geral, atividades de TD&E têm recebido investimentos nestas organizações.

Já os itens que apresentaram maior discordância, de modo geral, foram: *“Prepara o funcionário para exercer atividades mais complexas e de maior responsabilidade”* (média 5,4), seguido de *“Estimula o compartilhamento de conhecimentos na organização”* (média 5,6) e de *“Avalia se as ações de treinamento contribuem para o desempenho no trabalho”* (média 5,7).

Levando em conta cada órgão individualmente, observa-se que o item com menor pontuação da EPTC foi *“Incentiva a escolarização dos funcionários”* (média 4,3). Isso poderia demonstrar uma tendência de que, neste órgão, há maior destaque para ações de capacitação de curta duração do que para cursos de formação de longo prazo para a qualificação de seu quadro funcional.

Na Escola de Engenharia, dois foram os itens com maior discordância: *“Estimula o compartilhamento de conhecimentos na organização”* e *“Prepara o funcionário para exercer atividades mais complexas e de maior responsabilidade”*, com médias de 4,8. Na ESEF, o menor índice de classificação foi *“Preocupa-se em levantar necessidades de desenvolvimento de equipes”* (média de 5,1) e, na EA, foi *“Avalia se as ações de treinamento contribuem para o desempenho no trabalho”* (média 5,3).

A partir desses resultados e apesar do aparente investimento, possivelmente falte um gerenciamento tanto da real demanda de TD&E dos servidores (levantamento das necessidades), como dos efeitos que o mesmo causa no exercício funcional (contribuição para o desempenho). Além disso, a participação nestes processos de aprendizagem formais, à primeira vista, não demonstra favorecer a ascensão da carreira, dada a baixa classificação do item que a associa ao exercício de atividades mais “complicadas”.

Os resultados da EPOA para as organizações avaliadas neste estudo (oportunidades medianas de aprendizagem) indicam que ainda há espaço para

crescimento. O suporte e percepção de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou a transferência destes para o trabalho revela-se apenas razoável.

Tais dados corroboram com Huysman (2001 apud Menezes, Guimarães e Bido, 2011). Ou seja, a simples ocorrência de técnicas de TD&E não é suficiente para uma melhoria dos processos organizacionais, sendo necessária uma mudança na cultura da instituição e/ou um treinamento focado para o conteúdo e competências adequadas a sua realidade.

Convém destacar que os órgãos públicos tendem a trabalhar essencialmente sua questão social e os resultados com desempenho não são prioridades. A cúpula da Administração Pública frequentemente é substituída em função do bloco político detentor do poder. Nesse ínterim, questões como planejamento e ações de longo prazo, muitas vezes, são dificultadas. Obstáculos na organização e resistência à mudança das técnicas de gestão no setor público também já foram constatados por outros pesquisadores, como Magalhães et al. (2010) e Camões, Fonseca e Porto (2014).

A fim de motivar as pessoas a se capacitarem, estabelecer vínculos com a instituição e, especialmente, melhorar sua atuação, sugere-se realizar um planejamento, controle e avaliação dos resultados de programas de TD&E, integrando a área de Recursos Humanos na estratégia organizacional. Nesse sentido, Coelho Jr e Andrade (2008) também discorrem sobre a importância do direcionamento da instrução formal às especificidades das organizações e necessidades dos seus colaboradores, para a melhora do desempenho.

Outra escala aplicada para avaliação dos processos formais de aprendizagem neste estudo foi a EPADP. Em conjunto com a EPOA, teve como propósito identificar possíveis relações entre a percepção de práticas de treinamento e o comportamento humano nas instituições.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos, que evidenciaram uma percepção de elevado desenvolvimento profissional na EPTC, EA e ESEF, e uma percepção de desenvolvimento profissional mediano na Escola de Engenharia (média 7,0). A maior média observada foi na Escola de Administração da UFRGS (média 8,0).

Dos 8 itens, os que obtiveram maior pontuação geral foram: “*Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente meu trabalho*” (média 8,4) e “*Considero que meu desempenho profissional tem melhorado*” (média 8,3). Na Escola de Engenharia e na ESEF, as maiores médias foram obtidas exatamente para estes

itens “*Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente meu trabalho*” (8,2 e 8,8, respectivamente) e “*Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado*” (7,6 e 8,4, respectivamente).

Estes achados parecem indicar que os servidores possuem uma capacitação adequada para sua função. Além disso, a prática profissional pareceu ter sido otimizada ao longo do tempo. Para isso ocorrer, o desenvolvimento de alguma outra habilidade pode ter se dado em função de algum treinamento formal ou da aprendizagem informal (observação dos pares, acúmulo de experiência, etc.) ou, mais provavelmente, da junção desses processos.

Tabela 2 – Médias da EPADP geral por item e por órgão

EPADP Item	ÓRGÃO				Média geral por item
	EPTC	UFRGS - EA	UFRGS- ENG	UFRGS - ESEF	
Atualmente domino todas as habilidades necessárias para a realização do meu trabalho.	7,6	7,6	7,0	7,8	7,5
Minha chefia já fez elogios sobre o meu desenvolvimento como profissional.	8,3	8,0	6,8	7,9	7,8
Atualmente, sinto-me bem preparado para realizar as atividades que me são destinadas.	8,1	7,9	7,3	8,2	7,9
Tive um expressivo desenvolvimento profissional desde que comecei a trabalhar.	8,1	7,8	7,0	7,5	7,6
Meus colegas elogiam meu crescimento profissional.	7,2	6,6	5,4	6,6	6,4
Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente o meu trabalho.	8,2	8,4	8,2	8,8	8,4
Tenho me tornado um profissional mais qualificado.	7,8	9,0	7,1	7,9	7,9
Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado.	8,0	9,1	7,6	8,4	8,3
MÉDIA GERAL POR ÓRGÃO	7,9	8,0	7,0	7,9	7,7

Fonte: elaborado pela autora.

Já na EPTC, todos os itens obtiveram uma boa pontuação, porém observou-se maior concordância para os itens “*Minha chefia já fez elogios sobre o meu desenvolvimento como profissional*” e “*Com meus conhecimentos atuais, consigo realizar satisfatoriamente meu trabalho*”, com médias de 8,3 e 8,2, respectivamente.

Na EA, houve maior concordância para “*Considero que meu desempenho como profissional tem melhorado*” (média 9,1) e “*Tenho me tornado um profissional mais qualificado*” (média 9,0).

O item que apresentou maior discordância na EA, Engenharia e ESEF foi “*Meus colegas elogiam meu crescimento profissional*” (médias de 6,6, 5,4 e 6,6, respectivamente). Na EPTC, embora com uma média boa (7,2), este também foi o item de menor classificação.

De acordo com estes resultados, os achados da EPOA demonstram-se reforçados. Para estes órgãos se percebe certo interesse no investimento em aprendizagem formal. Há, de modo geral, uma percepção de desenvolvimento profissional elevado pelos servidores. Assim, as organizações pesquisadas parecem ter consciência da relevância da qualificação do capital humano para a eficácia da gestão pública.

Porém, é importante sublinhar que a experiência de aprendizagem só pode ser completa quando facilita a aplicação da nova habilidade em uma situação de trabalho tangível (ANTONELLO e PANTOJA, 2010). Em vista disto, para que os funcionários possam exercitar novas aptidões, há de se pensar no estabelecimento de critérios atualizados para o exercício de atividades de maior responsabilidade e/ou para promoção na sua carreira funcional. Isso acaba por trazer, também, maior autonomia e motivação para o servidor na execução de suas tarefas.

Alguns autores também mencionam que nem todas as oportunidades de aprendizagem derivam do sistema formal, mas também advém de processos espontâneos, sem sistematização como, por exemplo, através das interações sociais (DE CAMILLIS e ANTONELLO, 2010; BARROS et al., 2016). Nesse sentido, o presente estudo utilizou, ainda, a ESA, no intuito de averiguar as condições providas no suporte à aprendizagem informal.

Os resultados da aplicação desta escala estão descritos na Tabela 3. Os servidores da EA demonstraram a maior percepção do suporte à aprendizagem informal, seguido da EPTC, ESEF e, por último, Escola de Engenharia.

Tabela 3 – Médias da Escala de Suporte à Aprendizagem Informal

Escala de Suporte à Aprendizagem Informal	ÓRGÃO				Média geral por item
	EPTC	UFRGS - EA	UFRGS- ENG	UFRGS - ESEF	
... cada membro é incentivado a expor o que pensa.	8,6	7,0	6,2	8,0	7,4
... há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior	6,2	8,3	5,9	7,7	7,0
... há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho.	7,3	6,9	6,2	7,0	6,9
... novas ideias são valorizadas.	8,3	7,7	6,0	7,6	7,4
... há respeito mútuo.	8,9	7,6	7,5	8,2	8,0
... há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior.	8,1	8,3	5,9	8,0	7,6
... há compartilhamento de informações sobre novas habilidades e conhecimentos.	8,6	7,9	6,3	7,5	7,6
... há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades e conhecimentos.	8,0	7,8	6,9	7,8	7,6
... há autonomia para organizar o trabalho.	8,8	8,6	7,5	8,6	8,4
... há abertura a críticas quando alguém aplica novas habilidades e conhecimentos.	8,2	7,4	6,9	7,4	7,5
... há aceitação dos riscos associados à aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	8,2	7,2	6,6	7,3	7,3
... há incentivo à busca por novas aprendizagens.	7,9	7,3	6,3	7,0	7,1
... as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	7,9	7,3	6,6	6,3	7,0
... as tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimento são elogiadas.	8,6	7,7	6,1	6,5	7,2
... me encoraja a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	8,6	9,0	7,1	7,0	7,9
... valoriza minhas sugestões de mudança.	8,3	9,1	7,2	7,5	8,0
... assume comigo os riscos de tentar novas formas de realizar o trabalho.	8,3	8,8	6,5	7,3	7,7
... leva em conta minhas ideias quando diferentes das dele.	8,1	8,8	7,0	7,9	7,9
... me estimula a enfrentar desafios no trabalho.	8,1	9,0	6,9	7,6	7,9
... me elogia quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	8,0	9,0	6,9	6,9	7,7
... remove dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	7,6	8,9	6,3	7,3	7,5
... me dá liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.	8,0	9,2	7,5	8,4	8,3
... está disponível para tirar minhas dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	8,1	9,2	7,3	8,7	8,3
... estimula o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	8,0	9,2	7,1	7,6	8,0
... estabelece objetivos de trabalho que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	7,8	8,8	6,2	7,0	7,4
... me dão orientações quando tenho dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos.	9,0	8,7	7,3	7,8	8,2
... me elogiam quando aplico minhas novas habilidades e conhecimentos.	8,0	8,7	7,2	6,8	7,7
... me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos voltados ao meu trabalho.	8,0	8,8	7,0	6,4	7,5
... sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos no trabalho.	8,1	8,8	7,2	7,7	7,9
... me incentivam a propor novas ideias para a execução das tarefas	8,2	8,8	7,1	6,6	7,7
... apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens no trabalho.	7,9	8,9	7,3	7,1	7,8
MÉDIA GERAL	8,1	8,3	6,8	7,4	7,7
MÉDIA FATOR 1	8,1	8,2	6,7	7,5	7,6
MÉDIA FATOR 2	8,2	8,8	7,2	7,1	7,8
MODA	8,0	8,8	7,5	7,0	
MEDIANA	8,1	8,7	6,9	7,5	
DESVIO-PADRÃO	0,5	0,7	0,5	0,6	

Fonte: elaborado pela autora (Fator 1 em azul e fator 2, na cor branca).

Considerando os dois fatores de suporte à aprendizagem isoladamente, têm-se que, em geral, as médias do suporte do fator 2 (provido por colegas e pares de trabalho) superam as médias do suporte do fator 1 (provido pela unidade e pela chefia de trabalho), com exceção da ESEF, onde verificou-se o oposto.

Na observação individual de cada organização, identifica-se que na EPTC o item que demonstrou maior concordância (média 9,0) foi o de “*orientações quando há dificuldades para aplicar novas habilidades e conhecimentos*” (pelos colegas de trabalho), e o que apresentou menor concordância (média 6,2) foi “*autonomia para agir sem consultar o chefe/superior*” (na unidade/setor de trabalho). Tais resultados podem indicar uma cultura organizacional onde a hierarquia é bastante valorizada.

Na EA, três itens obtiveram a maior pontuação (média 9,2): A chefia imediata “*dá liberdade para decidir como desenvolver tarefas*”, “*está disponível para tirar dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho*” e “*estimula o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho*”. A menor pontuação foi para o item “*há tempo destinado para a busca de novas formas de executar o trabalho*” (unidade de trabalho). Assim, há, por parte da chefia, receptividade e flexibilidade a adaptações. No entanto, no próprio setor do servidor, parece haver escassez de tempo, talvez em função de uma rotina agitada.

Também na Escola de Engenharia foram três itens que atingiram a maior pontuação (média 7,5). Para esta amostra, em sua unidade de trabalho “*há respeito mútuo*” e “*há autonomia para realizar o trabalho*”. E o superior imediato “*dá liberdade para decidir como realizar as tarefas*”.

Por outro lado, itens como “*há autonomia para agir sem consultar o chefe/superior*” e “*há autonomia para questionar as ordens dadas pelo chefe/superior*” foram os que obtiveram os menores escores (média 5,9). Dessa forma, é difícil estabelecer relações, pois tais resultados (do maior e menor escore) demonstram-se contraditórios.

Já na ESEF foi constatado um maior suporte no item que diz que a chefia “*está disponível para tirar dúvidas sobre o uso de novas habilidades e conhecimentos no trabalho*”, com média de 8,7. A sinalização de menor suporte ocorreu no item sobre a unidade de trabalho, que versa “*as tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos*” (média 6,3).

Inferese que, apesar da atenção e disponibilidade dos superiores, mudanças na execução das atividades parecem não ser tão triviais. É possível que os próprios afazeres exijam a manutenção de uma rotina pré-estabelecida.

De modo geral, portanto, observou-se que o suporte fornecido por colegas e pares de trabalho, ou seja, de natureza mais informal e espontânea, supera o suporte da chefia e unidade de trabalho, ou seja, aquele mais formalizado e regido por normas organizacionais. No entanto, cabe salientar que o suporte da chefia também demonstrou ser relevante.

Nesse sentido, percebem-se características da Administração Pública gerencial como, por exemplo, maior autonomia na forma dos servidores executarem o trabalho e uma tendência de, aos poucos, haver uma maior flexibilidade a mudanças. Porém, traços da administração burocrática ainda estão presentes como, por exemplo, centralização do processo decisório e padronização das atividades.

Há hierarquia de autoridade e, apesar da liberdade que as chefias concedem na forma de realizar as tarefas, há uma rotina e/ou cultura organizacional mais engessada. A este respeito, também Coutinho (2000) inferiu que o excesso de formalismo e hierarquia são fatores que prejudicam a originalidade e engajamento do servidor.

Dessa forma, sugere-se que uma maior permeabilidade na tomada de decisão (para quem efetivamente executa a tarefa) fosse considerada para a melhoria da qualidade e eficiência dos serviços. Outrossim, há de se distinguir que se uma maior parcela da população compõe a amostra, é possível que resultados distintos fossem encontrados, para qualquer uma dessas escalas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado, as organizações, públicas ou privadas, estão diante de mudanças constantes. O engajamento para manterem-se atualizadas deve ser um processo contínuo, a fim de sustentar os benefícios que elas devem gerar a sociedade. Nesse sentido, a administração pública precisa ser permeável à maior participação de seus agentes, primando por um trabalho consciente e orientado aos seus objetivos sociais.

Os processos de aprendizagem organizacionais estão intimamente relacionados com estas questões. Seu entendimento e orientação são facilitadores para o cumprimento das habilidades e exigências dos novos tempos. A compreensão e valorização dos seus processos atendem não só a melhoria dos serviços, pela qualificação do capital humano, como também geram maior motivação e bem-estar no trabalho por parte do servidor.

Nesse seguimento, o presente trabalho teve como objetivo principal analisar os processos de aprendizagem dos servidores do quadro administrativo de instituições públicas. Para atender a este propósito, foram elaborados três objetivos específicos, sendo eles: identificar a percepção dos participantes da pesquisa sobre as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, formais e/ou informais; identificar a percepção dos respondentes sobre seu desenvolvimento profissional; e averiguar o suporte organizacional dos processos de aprendizagem informal aos servidores pesquisados.

Foi realizado um *Survey*, utilizando três escalas validadas para pesquisa dos processos de aprendizagem. Entende-se que os objetivos inicialmente propostos foram parcialmente alcançados, já que os dados coletados puderam ser classificados com base em critérios previamente definidos e, em seguida, analisados levando em conta aspectos quantitativos (médias das escalas dos processos de aprendizagem). Além disso, verificou-se que os resultados estão em conformidade com outros estudos da área.

Algumas limitações deste trabalho precisam ser levadas em consideração. Cabe evidenciar que, tendo em vista a baixa adesão da amostra no preenchimento dos questionários, tais resultados contemplaram somente uma pequena parcela da população. Ou seja, para este estudo, a amostra não foi considerada representativa.

Além disso, acredita-se que a metodologia ideal seria uma pesquisa de campo, com observação direta dos processos de aprendizagem e/ou com a realização de entrevistas com o público-alvo, possibilitando a descrição e qualificação dos mesmos. Ou, no caso de manutenção de levantamento com análise quantitativa, considera-se que uma futura pesquisa com aplicação presencial do questionário poderia demonstrar uma adesão mais expressiva.

A partir do exposto, acredita-se que este estudo contribuiu, mesmo que de forma modesta, no entendimento dos processos de aprendizagem de organizações públicas. Com base nos resultados obtidos neste estudo, verificou-se, para as instituições pesquisadas, um suporte mediano à aprendizagem formal e um bom suporte à aprendizagem informal, de modo geral. Para uma visão mais aprofundada sobre o tema, porém, novos estudos fazem-se necessários.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, L.F. et al. A Formação da burocracia brasileira: a trajetória e o significado das reformas Administrativas. In: LOUREIRO, M.R et al. **Burocracia e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

ANTONELLO, Cláudia S.; AZEVEDO, Débora. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseadas em práticas. In: ANTONELLO, Cláudia S.; GODOY, Arilda S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 89-113.

ANTONELLO, Cláudia S.; GODOY, Arilda S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, Cláudia S.; GODOY, Arilda S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 31-49.

ANTONELLO, Cláudia S.; PANTOJA, Maria J. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. In: CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; PANTOJA, Maria Júlia; BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. p. 51-101.

BACON, Kevin. Além da capacitação: desenvolvimento de líderes para o setor público. **Revista do Serviço Público**. Ano 50, n.4, outubro-dezembro, 1999.

BARROS, L. E. V. et al. Aprendizagem organizacional informal: perspectivas de pesquisa. In: **XXXVI Encontro Nacional de Engenharia de Produção, João Pessoa/PB: Contribuições da Engenharia de Produção para Melhores Práticas de Gestão e Modernização do Brasil**, 2016. p. 1-15.

BERTOLIN, Rosangela Violetti; ZWICK, Elisa; BRITO, Mozar José de. Aprendizagem organizacional socioprática no serviço público: um estudo de caso interpretativo. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, 47(2), p. 493-513, março-abril, 2013.

BIDO, D.S. et al. Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. **REAd**, Porto Alegre, ed. 68, v.17, n.1, p. 58-85, janeiro-abril, 2011.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais – A contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRESSER PEREIRA, L.C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

BRESSER PEREIRA, L.C. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I.; PINHEIRO, P.S.; WILHEIM, J. (Orgs.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

BUSSULAR, Camila Zanon. **As ações em TD&E e o desenvolvimento de competências: um estudo com trabalhadores que não exercem funções gerenciais**. 2010. 128 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; FONSECA, Diogo Ribeiro da; PORTO, Valéria. Estudos em gestão pessoas no serviço público. Brasília: **ENAP**, 2014. 142 p. Disponível em < <http://www.enap.gov.br/documents/52930/707328/Caderno37.pdf/4f0c1476-27c5-4205-8d91-eedafa3c3c76> > Acesso em 16 mai. 2017.

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

CARVALHO, Antônio Ivo et al. Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: **ENAP**, 2009. 109p. Disponível em < http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/398/livro_mesa_redonda.pdf?sequence=1&isAllowed=y > Acesso em 13 mai. 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a Teoria da Administração: modelo burocrático de organização**. São Paulo: Campus, 2004.

COELHO JR., Francisco Antonio; ANDRADE, Jairo Eduardo Borges. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 18(40), p. 221-234, 2008.

COELHO JR., Francisco Antonio; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Suporte à Aprendizagem Informal no Trabalho. IN.: PUENTE-PALACIOS, K.; PEIXOTO, A. L. A. (Org.). **Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2015, p. 266-268.

COMIN, Fabio Scorsolini; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: Pautas para a gestão de pessoas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis v.12, n.2, julho-dezembro, 2011.

COUTINHO, Marcelo V. Administração pública voltada para o cidadão: quadro teórico-conceitual. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Ano 51, n. 3, julho-setembro, 2000.

DE CAMILLIS, Patrícia Kinast. **Um estudo acerca dos processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem funções gerenciais**. 2007. 133 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DE CAMILLIS, Patrícia Kinast; ANTONELLO, Cláudia S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, v.11, n.2, março-abril, 2010.

ESTIVALETE, Vania de Fátima B.; LÖBER, Mauri Leodir; PEDROZO, Eugênio Ávila. Repensando o processo de aprendizagem organizacional no agronegócio: um estudo de caso realizado numa cooperativa destaque em qualidade no RS. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.157-178, abril-junho, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em 05 jul. 2017

GIL, A.C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, José Carlos de Brito. **Fatores relevantes na formação da satisfação global do cidadão no relacionamento com os serviços públicos municipais: o caso da prefeitura de Juiz de Fora**. 2007. 85 f. Tese (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MAGALHÃES, E.M. 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. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 44(1), p.55-86, janeiro-fevereiro, 2010.

MENEZES, Elisabeth Aparecida Corrêa; GUIMARÃES, Tomas de Aquino; BIDO, Diógenes de Souza. Dimensões da aprendizagem em organizações: validação do *Dimensions of the learning organization questionnaire* (DLOQ) no contexto brasileiro. **Revista de Administração Mackenzie**, v.12, n.2, março-abril, 2011.

MORAES, Valéria Vieira de; ANDRADE, Jairo Eduardo Borges. Aprendizagem Relacionada ao Trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v.10, n.2, p.112-128, julho-dezembro, 2010.

MOURÃO, L.; ABBAD, G.S.; ZERBINI, T. Oportunidades de Aprendizagem nas Organizações. IN. SIQUEIRA, M. M. (Org.). **Novas Medidas do Comportamento Organizacional: Ferramentas de diagnóstico e Gestão**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MOURÃO, L. et al. Percepção de Desenvolvimento Profissional. IN: PUENTE-PALACIOS, K.; PEIXOTO, A. L. A. (Org.). **Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ODELIUS, Catarina Cecília; SIQUEIRA JR, Fernando Antonio Braga. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações: aspectos que influenciam a efetividade de seus resultados. Rio de Janeiro: **XXXI Encontro da ANPAD**, 2007. 16 p. Ensaio.

PALUDO, A. **Administração Pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

REATTO, Diogo. **Os processos de aprendizagem informal no local de trabalho: um estudo com técnicos-administrativos numa faculdade pública estadual**. 2014. 174 f. Tese (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

RENNÓ, R. **Administração geral para concursos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SCOTTI, Miguel Angelo. **Implementação de estratégias de internacionalização de empresas: um processo de aprendizagem organizacional**. 2002. 223 f. Tese (Mestrado Executivo) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Adriana Freire da; LOS, Dayvid Evandro da Silva; LOS, Djalma Rodolfo da Silva. Web 2.0 e pesquisa: um estudo do Google Docs em métodos quantitativos. In: RENOTE. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.9, p.1-10, 2011.

SOUZA, Yeda Swirski. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE-eletrônica**, v.3, n.1, art.5, janeiro-junho, 2004.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. 467 f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Administração da USP. Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que pretende analisar os processos de aprendizagem formais e informais da organização. Assim, pedimos que leia este documento e esclareça dúvidas antes de consentir em participar.

Objetivo do estudo: Analisar de que forma ocorrem os processos de aprendizagem dos servidores do quadro administrativo de uma Instituição Pública.

Procedimentos: Ao participante será solicitado responder um questionário sobre as oportunidades de aprendizagem no ambiente de trabalho. O tempo estimado para responder o questionário é de 20 minutos.

Riscos e benefícios do estudo: A participação no estudo não oferece riscos adicionais a sua saúde, além dos que você está submetido quando responde a um questionário por escrito ou quando usa um computador. Não há benefício direto na participação do estudo, mas sua participação contribuirá para melhor caracterização do suporte organizacional aos processos de aprendizagem. Além disso, a partir desse conhecimento, será possível sugerir, se necessário, ações de melhoria relacionadas à capacitação dessa população.

Confidencialidade: O resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico, mantendo-se a identidade do participante em sigilo.

Voluntariedade: A participação na pesquisa é voluntária.

Novas informações: A qualquer momento, o participante poderá requisitar informações sobre o estudo, através de contato com as pesquisadoras (alicomparsi@gmail.com ou claudia.antonello@ufrgs.br)