



UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS FATORES INDIVIDUAIS E
ORGANIZACIONAIS INTERVENIENTES NA TRANSFERÊNCIA DE UM
PROGRAMA DE TREINAMENTO EM UMA EMPRESA DO SETOR PÚBLICO**

Michelle Cristine de Souza Miranda

Orientador: Prof. Dr. Antonio Luiz Rocha Dacorso

BARBACENA

2008

MICHELLE CRISTINE DE SOUZA MIRANDA

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS FATORES INDIVIDUAIS E
ORGANIZACIONAIS INTERVENIENTES NA TRANSFERÊNCIA DE UM
PROGRAMA DE TREINAMENTO EM UMA EMPRESA DO SETOR PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Departamento de Pós -
Graduação da Universidade Presidente Antônio
Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Luiz Rocha Dacorso

BARBACENA

2008

M672i

MIRANDA, Michelle Cristine de Souza

Identificação e análise dos fatores individuais e organizacionais intervenientes na transferência de um programa de treinamento em uma empresa do setor público. / Michelle Cristine de Souza Miranda.
– Barbacena, 2008.
68f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luiz Rocha Dacorso

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Presidente Antônio Carlos, 2008.

1. Treinamento 2. Avaliação de treinamento 3. Transferência de treinamento I. Título II. Universidade Presidente Antônio Carlos

CDD - 658.3

Michelle Cristine de Souza Miranda

**IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS FATORES INDIVIDUAIS E
ORGANIZACIONAIS INTERVENIENTES NA TRANSFERÊNCIA DE UM
PROGRAMA DE TREINAMENTO EM UMA EMPRESA DO SETOR PÚBLICO**

Dissertação apresentada à Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Manuel Antonio Molina Palma
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Prof. Dr. Antônio Luis Rocha Dacorso
Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC

Profª. Drª. Cláudia Maria Miranda de Araújo Pereira
Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC

Aprovada em 13 de junho de 2008.

Dedico este trabalho ao meu querido e saudoso pai.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha mãe por propiciar a mim a inserção e a permanência na vida acadêmica.

À Mírian pelo incentivo.

Ao Sandro pela paciência de tantos momentos de ausência e de ira que enfrentou até que eu pudesse ser mestre.

Aos meus amigos que escutaram minhas lamentações, em especial, à Cláudia por permitir e realizar o empréstimo de livros em seu nome para mim e ao Afonso que contribuiu com o ombro amigo e com seu conhecimento sobre a língua portuguesa para a entrega final deste trabalho.

Às estagiárias e queridas ex-alunas Fernanda Chagas e Valéria Miranda que muito contribuíram na aplicação dos intermináveis questionários.

Aos profissionais da Prefeitura de Congonhas que responderam a todos os questionários e entrevistas, especialmente às amigas do CRAS.

Ao professor Molina por ser exigente e questionador e, principalmente, por ensinar-me a escrever um trabalho acadêmico.

Ao professor Dacorso que, muito paciente e sabiamente, acolheu-me no auge de meu desespero e quase desistência.

A Deus que renovou minha forças quando eu quase abandonei tudo...

Por que um dia é necessário parar de sonhar,
tirar os planos das gavetas e, de algum modo, começar.
Amyr Klink

RESUMO

Este trabalho considera que o alinhamento da prática profissional às demandas externas à organização é vital para a sobrevivência de qualquer empresa. Esse alinhamento ocorre em virtude de profissionais capacitados a decodificar tais demandas e exercitarem-se para atendê-las. Motivo pelo qual desponta a importância do treinamento empresarial. Entretanto, ainda existem empresas que apresentam resistência à prática de treinamento, pois consideram que não há atenção à expectativa previamente levantada: o retorno efetivo para a empresa. Assim, este trabalho aborda a prática de treinamento como um ciclo composto por quatro subsistemas e analisa em profundidade o último subsistema – a avaliação de treinamento – a partir da transferência do treinamento. Cumpre o objetivo de identificar e analisar os fatores individuais e organizacionais intervenientes na transferência de um programa de treinamento aplicado aos servidores de uma empresa pública. Tem por subsídio teórico os modelos de avaliação de treinamento apresentados pela literatura especializada. Utiliza da pesquisa qualitativa exploratória e descritiva, apresenta como variável independente os fatores intervenientes individuais e organizacionais e variável dependente, o construto interno, transferência de treinamento. A estratégia de pesquisa apresentada é o estudo de caso, a empresa estudada é a Prefeitura de Congonhas através do programa de treinamento denominado Programa de Educação Afetivo Sexual que capacitou servidores lotados em três secretarias. A coleta de dados se faz através da aplicação de questionários aos treinados ainda ativos no município e através de entrevistas semi-estruturadas a 10% (dez por cento) dos servidores treinados. Os resultados obtidos levaram à conclusão que das secretarias que têm servidores capacitados pelo programa há transferência do treinamento recebido em duas delas, o que não ocorre na terceira. Os fatores identificados, nesta pesquisa, como intervenientes na não transferência desse programa de treinamento foram: característica da clientela, especificamente, nível de escolaridade dos treinados, motivação dos treinados, vínculo empregatício e permanência no mesmo cargo e na mesma função; a reação dos treinados quanto ao desempenho do facilitador responsável pela execução do treinamento e por fim a percepção dos treinados quanto ao apoio organizacional, precisamente no que tange ao apoio gerencial.

Palavras-chaves: treinamento, avaliação de treinamento e transferência de treinamento.

ABSTRACT

This paper considers that the association of the professional practice to the demand beyond the organization is vital to the survival of any company. This association happens when capable professionals decode such demands and work to meet their needs. For this reason, the importance of the company training merges. However, there are still some companies which show resistance to the training practice, once they understand that there is no attention to the expectations previously mentioned: The effective rewards to the company. This way, this paper approaches the training practice as a cycle composed by four subsystems and analyzes deeply the last one – the training evaluation – from the training transference. This paper complies with the goals of identifying and analyzing the individual and organizational factors that intervene into the transference of a training process applied to the staff of a public company. We have as a theoretical basis, the training evaluation models prescribed at the specialized literature. The training transference, internal concept of this paper makes use of the qualitative, exploratory and descriptive research, presents as independent variable the individual and organizational intervening factors and dependent variable, the strategy of the presented research is the case study. The analyzed company is the Town Hall of the city Congonhas, through the training program named Sexual Affective Education Program, in which staff of three departments has taken part in. The data search happened through questionnaires answered by the trained ones and also by semi structured interviews made with 10% (Ten percent) of the staff. The obtained results take us to the conclusion that the training transference happens in two departments of the three researched where there are trained staff. The factors identified as intervening in the not transfer of training were: Customers' characteristics, specifically, the staff instruction level, staff motivation the linking level of the staff with the job and the maintenance of job and function, the trained staff reaction in relation to their manager's success in the training execution and the perception by the trained staff related to the organizational support, precisely to the management support.

Keywords: training, training evaluation and training transference.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Sistema de TD&E	13
FIGURA 2	Ciclo de Treinamento	14
FIGURA 3	Sistema de Treinamento Clássico	15
FIGURA 4	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS	23
FIGURA 5	Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento	25
FIGURA 6	Modelo Conceitual de Impacto do Treinamento no Trabalho e Construtos Correlatos	28
FIGURA 7	Relação entre as Variáveis.....	32

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Evolução das Técnicas de Treinamento ao Longo da História	8
QUADRO 2	Níveis de Análises no Levantamento das Necessidades de Treinamento ...	17
QUADRO 3	Principais Itens de um Programa de Treinamento	19
QUADRO 4	Níveis de Treinamento	26

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Situação em abril de 2008 dos Treinados no Programa nos Anos de 2005 e 2006 por Secretaria Municipal.....	38
TABELA 2	Total de Questionários Respondidos	39
TABELA 3	Característica da Clientela do Treinamento.....	41
TABELA 4	Característica do Treinamento.....	44
TABELA 5	Reação do Treinado ao Subsistema de Execução do Treinamento	45
TABELA 6	Impacto do Treinamento no Trabalho dos Treinados	46
TABELA 7	Suporte Social.....	47
TABELA 8	Suporte Gerencial.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS

TD&E: Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoal

T&D: Treinamento e Desenvolvimento

PEAS: Programa de Educação Afetivo-Sexual

SMS: Secretaria Municipal de Saúde

SME: Secretaria Municipal de Educação

SEDAS: Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social

SEAD: Secretaria Municipal de Administração

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	2
1.1. Questão de pesquisa	4
1.2. Objetivos.....	4
1.2.1.Objetivo geral.....	4
1.2.2. Objetivos específicos.....	5
1.3. Justificativa	5
2. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1. Treinamento: breve histórico	7
2.2. Treinamento: conceito	10
2.3. Treinamento: sistema e subsistemas.....	13
2.3.1. Análises das necessidades de treinamento	15
2.3.2. Elaboração do programa de treinamento.....	17
2.3.3. Execução do programa de treinamento	19
2.3.4. Avaliação dos resultados de treinamento	20
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	30
3.1. A organização pesquisada e o contexto avaliado.....	30
3.2. Método de Pesquisa.....	31
3.2.1. A coleta de dados.....	34
4. RESULTADOS DA PESQUISA.....	38
4.1. Característica da clientela.....	40
4.2. Característica do treinamento.....	43
4.3. Reação do treinamento ao subsistema de execução do treinamento.....	44
4.4. O impacto do treinamento.....	45
4.5. Suporte organizacional.....	47
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	51
6. CONCLUSÕES.....	55
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
APÊNDICES.....	62

1. INTRODUÇÃO

É impossível compreender o que é e qual a finalidade do sistema educacional de uma sociedade sem analisar o contexto e os fatores determinantes dos ideais de educação: a situação histórica geral, o caráter da cultura, a estrutura social, a orientação política e econômica (LUZURIAGA, 1990).

Historicamente, como reflexo da mera estabilidade do ambiente externo, a rigidez da divisão entre trabalho mental e manual, a verticalização, a centralização, a fragmentação e a padronização das tarefas marcaram uma época em que o trabalho alienante acompanhado de um trabalhador banalizado e imerso em sua rotina eram suficientes para o bom resultado dos negócios. Com a alteração do ambiente externo e suas características - mudanças freqüentes e profundas, além da exigência por repostas ágeis - um diferente perfil de profissionais é exigido: voltado para a aquisição incessante de conhecimento técnico e instrumental além do desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades -. Um estilo de gestão flexível se faz presente e marca a diversificação e a autonomia, prementes na contemporânea atuação do trabalhador gestor (ÉBOLI, 2004).

Em uma era de inovação tecnológica em que robôs, telecomunicações, inteligência artificial, software e lasers realizam tarefas rotineiras, as habilidades do trabalhador logo se tornam obsoletas. Resumindo, os cargos de hoje requerem novas e diferentes habilidades em todos os níveis de uma organização. (MARTOCCHIO e BALDWIN, 1997, p.6)

Na intenção de executar as operações advindas do mercado, o perfil do profissional sofisticase e requer formação e desenvolvimento. Assim, aos indivíduos que prestam serviços às organizações é imposta uma atuação profissional para além da execução mecânica de suas ações, requerendo também a elaboração de estratégia, ou seja, uma atuação profissional polivalente. A partir dessa constatação, as competências humanas ganham espaços e valores inusitados na história da Administração. O capital intelectual, sob a forma de conhecimento aplicado, se torna o recurso mais importante das organizações que satisfazem a necessidade de agregar valor a seus trabalhadores e os tornam cada vez mais capacitados e habilitados através de programas de treinamento, desenvolvimento e educação de pessoal, ou seja, TD&E. Esses programas, por vezes, aumentam as competências individuais dos trabalhadores tendo em vista a *core competence*, competência essencial, que Hamel e Prahalad (1994, p. 203), a definem como: “o conjunto de habilidades e tecnologias que habilitam uma companhia a proporcionar um benefício particular para os clientes, mais do que uma habilidade ou tecnologia”. Para Green (1999, p.6), “*core competencies* são os conhecimentos

e habilidades técnicas únicas que têm impacto no produto e no serviço da organização e que lhe dão vantagem competitiva no mercado”. O reflexo aparece em uma organização que, por intermédio de ações organizacionais capazes de captar, valorizar e permitir a expressão das habilidades de seus profissionais, sabe acompanhar a mudança contínua. Isso presume a importância do TD&E na arquitetura de um modelo de gestão que priorize o potencial de aprendizagem das pessoas que prestam serviços à empresa, além de contribuir para o desenvolvimento de competências diversificadas, orientadas para o resultado do negócio.

Estrategicamente, programas TD&E refletem diretamente na produção final dos trabalhadores e conseqüentemente na manutenção ou na ampliação do diferencial competitivo das empresas que desses programas usufruem. Desde que seja assumido, por parte das empresas, o compromisso em cumprir, efetivamente, todas as etapas do programa de TD&E: levantamento das necessidades de treinamento, elaboração dos programas de treinamento, execução do programa de treinamento e avaliação do programa de treinamento. Para Dutra (2006, p. 101), “as organizações estão percebendo a necessidade de estimular e apoiar o contínuo desenvolvimento das pessoas, como forma de manter suas vantagens competitivas”.

Seja em organizações que tradicionalmente fazem investimentos altos na aprendizagem contínua de seus profissionais, seja em organizações que recentemente passaram a acreditar que o conhecimento é um valor estratégico, direcionando desde então seus esforços na qualificação permanente de seu pessoal, intensificam-se as preocupações pela etapa de avaliação do treinamento, além de ficarem restritos somente às outras etapas dos programas de treinamento. Uma vez que a etapa de avaliação permite retroalimentar ou prover de informações de cunho avaliativo visando ao aperfeiçoamento contínuo do sistema de treinamento, afirma Borges-Andrade (2002). A etapa de avaliação dos programas de treinamento significa estabelecer indicadores de resultados que estejam relacionados ao monitoramento de quanto as ações instrucionais estão propiciando à organização alcançar seus objetivos estratégicos e a cumprir sua missão. Mesmo salientando que a etapa de avaliação dos programas de treinamento em nível mundial vem recebendo maiores atenções nos últimos anos, os autores Harper e Finnegan (1998) apontam que essas avaliações, quando são realizadas, acontecem de forma inadequada, ou simplesmente, não acontecem.

Dentre os modelos de avaliação de treinamento propostos pela literatura especializada, estão os precursores nesse processo avaliativo: Kirkpatrick em 1976 e Hamblin em 1978, que propuseram uma avaliação de treinamento a partir de níveis. Contemporaneamente, os estudos dos modelos de Kirkpatrick e de Hamblin foram aprofundados e, além das medidas de resultados de treinamentos, a inter-relação entre a diversidade de variáveis constantes na

organização foram consideradas, o que resultou no surgimento dos modelos avaliativos de Borges-Andrade em 1982, de Baldwin e Ford em 1988 e de Abbad em 1999. Esses últimos modelos compreendem o treinamento organizacional a partir de uma abordagem sistêmica, permitindo o enriquecimento dos estudos do treinamento nas organizações e a investigação de variáveis que influenciam o resultado do treinamento no trabalho dos treinandos (PILATI e BORGES-ANDRADE, 2004).

Esta pesquisa cumpriu o propósito de estudar a transferência do treinamento para o ambiente de trabalho e assim contribuir para a identificação e análise de seus fatores intervenientes, individuais e organizacionais. Nesse sentido, do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo destacou alternativas extraídas de áreas interessadas na temática de treinamento organizacional com seus subsistemas, especificamente o de avaliação de programas de treinamento, na intenção de apoiar teoricamente a transferência do treinamento para o desempenho de funções pertinentes aos cargos treinados. Do ponto de vista empírico, investigou os efeitos de um programa de treinamento denominado Programa de Educação Afetivo-Sexual – PEAS – implantado pela Prefeitura de Congonhas sob as dimensões da transferência de aprendizagem. Mais especificamente, a partir da identificação e análise dos fatores intervenientes, individuais e organizacionais, na transferência desse programa de treinamento, que foram investigados por meio de análises qualitativas.

1.1. Questão de pesquisa

Problema:

Quais são os fatores intervenientes na transferência do que é ensinado em um programa de treinamento para a prática profissional?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Identificar e analisar quais são os fatores, individuais e organizacionais, intervenientes na transferência do treinamento.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar os fatores intervenientes, individuais e organizacionais, na transferência do treinamento no Programa de Educação Afetivo-Sexual no município de Congonhas, MG;
- Investigar a relação existente entre os fatores individuais e organizacionais e a transferência do treinamento;
- Identificar na percepção dos egressos do treinamento no PEAS os efeitos deste no trabalho.

1.3. Justificativa

Os programas formais de treinamento, desenvolvimento e educação compõem, atualmente, as mais usadas estratégias de gestão de aprendizagem organizacional, pois viabilizam mudanças de atitudes, conhecimentos ou habilidades pertinentes ao desempenho do capital humano na empresa. Entretanto, mesmo com investimentos altos, diversas organizações tentam se beneficiar de programas de treinamentos inadequados à sua realidade, seja pela inexistência do levantamento efetivo de necessidades de treinamento, seja pela não realização, total ou parcial, da avaliação dos resultados dos programas executados. Assim, é primordial o desenvolvimento de pesquisas que produzam o conhecimento que tome por foco a avaliação do sistema de treinamento, ferramenta que ajusta todo o sistema pré-estabelecido, voltando-o para aparelhar a organização em virtude das demandas do público que se beneficia de seus serviços.

Lacerda e Abbad (2003) afirmam que, mesmo havendo pesquisas voltadas para a avaliação de treinamento, são poucas as evidências que apontam que as organizações estejam aplicando, realmente, os resultados de pesquisas científicas na elaboração de seus programas de treinamento.

Assim, este trabalho teve finalidade de apresentar dados pesquisados e analisados academicamente que subsidiaram a constatação da viabilidade ou não do programa de treinamento realizado, ou seja, se há prática do aprendizado em conformidade com as necessidades previamente identificadas. O que resulta na garantia de que as destinações orçamentárias ao programa de TD&E estejam possibilitando a geração de desempenho. Enfim, pretendeu-se estender à formulação de políticas estratégicas voltadas para gestão de pessoas no que tange às propostas efetivas de TD&E dos servidores da Prefeitura de

Congonhas em consonância à demanda dos munícipes, marcando, por definitivo, a finalidade dos programas de aprendizagem profissional.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Treinamento: breve histórico

“Treinar indivíduos para que estes desempenhem suas atividades a partir de critérios preestabelecidos é prática que se equaciona com o próprio desenvolvimento do trabalho sistematizado” (STEIL, 2002, p. 30). Assim, pesquisadores afirmam que as técnicas de treinamento também foram sendo adaptadas na intenção de acompanhar as mudanças geradas pelo processo de racionalização das sociedades ocidentais (LANGTON, 1984; COOPER e BURREL, 1988; CLEGG, 1990; CROOK, PAKULSKI e WALTERS, 1992). A intenção desta seção é explanar, brevemente, o histórico das técnicas de treinamento, também exposto, resumidamente, no quadro 1.

Segundo Sleight (1993), “treinamento no trabalho” ou “instrução direta” são expressões registradas como a primeira técnica de treinamento.

Trata-se de treinamento face-a-face no qual o aprendiz acompanha o desenvolvimento da atividade realizada por aquele que a domina. Essa forma de treinamento predominou na Antiguidade, quando o volume de produção era baixo e as tarefas não necessitavam de conhecimento especializado. (SLEIGHT (1993, p.73).

Devido às características desta técnica – realização do treinamento durante execução da tarefa e proximidade entre treinador e treinando – a aplicação direta da aprendizagem e o *feedback* imediato são considerados fatores de excelência. Importante ressaltar que a ineficiência dessa técnica começou a aparecer quando o número de treinandos ou a produção aumentaram muito, relata Steil (2002).

Na Idade Média, a partir da criação das associações de artesãos do mesmo ramo de atividade, as guildas, o “treinamento no trabalho” foi assumido pelos *craftsmen*, especialistas em determinada atividade ou área do conhecimento (LANGTON, 1984). Com o reflexo da Revolução Industrial - expansão dos mercados e aumento da produção - além da expansiva especialização funcional, o desenvolvimento de outras técnicas de treinamento foram necessárias para atender à sociedade industrial em formação, afirmam Stubbefield e Keane (1994).

Quadro 1: Evolução das Técnicas de Treinamento ao Longo da História

ANTIGÜIDADE	Treinamento no trabalho ou instrução direta (<i>on-the-job training</i>)
IDADE MÉDIA	Treinamento com especialistas em uma área do conhecimento ou atividade especializada, geralmente artesãos (<i>apprenticeship</i>).
IDADE MODERNA	Revolução Industrial: Treinamento em salas de aula (<i>classroom training</i>). Treinamento em salas de aula, localizadas dentro das fábricas.
	+ 1900: Treinamento por simulação, realizado em salas com equipamentos que os treinandos iriam utilizar em seu trabalho (<i>vestibule training</i>).
	Período de Guerras Mundiais: Treinamento sistemático. Técnicas de treinamento desenvolvidas a partir dos preceitos de teorias científicas e de estudos relacionados à instrução no trabalho desenvolvidos por militares.
	Após a Segunda Guerra Mundial: Instrução individual. Consolidação de departamentos de treinamento em empresas. Instrução individualizada (programada) por meio de materiais sistematizados, que o treinando realiza passo a passo (meio impresso ou digital).
	Final do século XX: Apoio ao trabalho. O funcionário tem à disposição uma base de informações e instruções, a qual acessa quando necessita realizar trabalho (<i>job support</i>). Treinamento Baseado em Tecnologia e seus quatro maiores desenvolvimentos: Internet. Sistemas tutoriais inteligentes. Aprendizagem baseada em objetos de conhecimento. Tecnologias associadas: reconhecimento de voz, realidade virtual, etc.

Fonte: Steil, 2002, p. 31.

A Revolução Industrial imprimiu temporalmente a migração das atividades de treinamento do *locus* da realização da tarefa para a técnica de treinamento nas salas de aula criadas dentro das fábricas. Uma técnica de treinamento para atender ao grande número de operários no manejo das máquinas, com a vantagem de um único especialista treinar vários operários ao mesmo tempo. Contraditoriamente, aquela época foi marcada também pela necessidade da transferência do conhecimento adquirido de forma teórica e abstrata em um ambiente de sala de aula para o ambiente real de suas atividades futuras; realçando a não mais imediatez do *feedback* como no “treinamento trabalho” (SLEIGHT, 1993).

Por volta de 1900, com a intenção de maximizar as vantagens do “treinamento no trabalho” e do “treinamento em sala de aula”, uma nova técnica de treinamento foi desenvolvida, o “treinamento por simulação”. Sleight (1993) diz que essa técnica refere-se a uma sala de aula preparada com as mesmas máquinas utilizadas na produção e localizada o mais próximo do departamento para o qual o operário estava sendo treinado. Segundo Steil (2002), essa técnica foi muito utilizada no período entre as guerras mundiais e apresentava como vantagens a conversão do conhecimento abstrato em prática aplicada e o *feedback* imediato, entretanto como desvantagem se destaca o custo elevado em função da linha de produção ser duplicada.

Durante o período das grandes guerras mundiais, com muitos trabalhadores necessitando de treinamento eficiente e rápido nos Estados Unidos e na Europa, a junção entre as teorias científicas sobre o gerenciamento e as ações do departamento de defesa americano resultou no desenvolvimento do que tem sido denominado “treinamento sistemático”. A partir de conhecimentos da administração científica e de métodos de simplificação e racionalização do trabalho, o departamento de defesa americano, National Defense Advisory Commission, desenvolveu um método de treinamento no trabalho denominado “treinamento de instrução no trabalho”, *job instruction training* - *JIT*. “O método era adequado para tarefas operacionais, principalmente a de manipulação de artefatos e operação de equipamentos, e era baseado em quatro etapas principais: 1) preparar o treinando; 2) apresentar o trabalho passo a passo; 3) avaliar o desempenho do treinando na realização da tarefa; e 4) inspecionar regularmente a atividade” (STEIL 2002, p.35). Segundo Torracco (1999), os atuais modelos de desenvolvimento são, em sua maioria, o aperfeiçoamento do modelo de “treinamento de instrução no trabalho” proposto pelo departamento de defesa americano, exprimindo, ainda o paradigma de desenvolvimento de habilidades para o trabalho como uma atividade que se realiza através de normas, regras e procedimentos.

Depois da Segunda Guerra Mundial e da consolidação das teorias administrativas como ciência, buscando a racionalização organizacional, estabeleceram-se os departamentos de treinamento, que procuravam formular métodos de treinamento com vistas à eficiência e eficácia organizacional. Conforme Steil (2002), dois conceitos subsidiaram essa procura: o conceito de análise funcional e o conceito de behaviorismo, proposta psicopedagógica delineada por Skinner (1974), o qual propôs a utilização de instrumentos para ensinar (máquinas) de forma a diminuir as dificuldades associadas ao atendimento a um grande número de alunos. Programas lineares foram desenvolvidos, os quais poderiam ser acompanhados pela própria máquina, por meio de avaliações sistemáticas de reforço (STEIL, 2002). Assim, foi criada a técnica de treinamento chamada “instrução individualizada automatizada” – *individual automated instruction*, ou conhecida no Brasil por “instrução programada”. Nessa técnica, o material, exposto por impressão ou por outro meio, é exibido passo a passo conforme os critérios do especialista em conteúdo. Apresenta-se como vantagem dessa técnica o *feedback* imediato para respostas objetivas, não apresentando similar habilidade em respostas dissertativas (SLEIGHT, 1993)

Segundo Steil (2002), uma técnica denominada “apoio ao trabalho” – *job support* – foi desenvolvida ao final do século XX como sendo um recurso auxiliar ao trabalhador. São

apontadas por esta autora como ferramentas de “apoio ao trabalho”: sistema de informações gerenciais; manuais com informações procedimentais, dentre outros.

Consolida-se assim uma amplitude de propostas de treinamento baseadas em tecnologias devido à convergência de novos referenciais pedagógicos, às redes telemáticas e às ferramentas da inteligência artificial; o que viabiliza a customização do treinamento e da educação como um todo – horários e ambientes flexíveis e colaborativos, por exemplo. (STEIL, 2002).

O treinamento baseado em tecnologia – TBT – é o responsável pelo planejamento e o desenvolvimento de sistemas tecnológicos para treinamento de pessoal. Inicialmente, a TBT era utilizada em computadores de grande porte, os *mainframes*, disquetes, fitas de vídeo ou áudio. Posteriormente, passou a ser usado o CD-ROM multimídia e videodisco interativo e mais recentemente *internet* e *intranet* sendo os meios mais utilizados. Destacam-se como principais desenvolvimentos e tecnologias utilizados nessa área: a internet; os sistemas tutoriais inteligentes; a aprendizagem baseada em objetos de conhecimento e as tecnologias associadas (MOREIRA, 2004), não sendo pertinente a explanação desses neste presente trabalho de pesquisa.

Considerando a apresentação sumarizada da lista de técnicas de treinamento, encerra-se aqui a explanação. Importante citar Sala e Cannon-Bowers (2001) ao afirmarem que as criações de técnicas de treinamento não tinham por pretensão invalidar a sua antecedente e sim, como em muitos casos, lançar mão de um arcabouço teórico-prático já delineado para sua construção, uma construção de técnicas condizentes com os objetivos organizacionais e com as demandas externas.

2.2. Treinamento: conceito

Segundo Vargas e Abbad (2006), a origem da expressão treinamento e desenvolvimento de pessoal – T&D - localiza-se no ano de 1942 quando da criação da *American Society for Training and Development* (ASTD). O estabelecimento dessa sociedade também ocorreu pela necessidade em atender às carências emergenciais de treinamento de pessoal para a recolocação de trabalhadores que assumiriam vagas criadas em função da participação dos Estados Unidos da América na Primeira Guerra Mundial. Assim, a ASTD se estabeleceu e vários outros grupos de treinamento regionais e internacionais aderiram-se a essa sociedade e criaram a *International Federation of Training and Development Organizations* (IFTDO).

Araújo (2005) entende a expressão T&D como um conjunto de ações organizacionais desenhadas intencionalmente para promover a aprendizagem dos trabalhadores buscando melhor desempenho e crescimento pessoal.

Nadler (1984) criou a expressão “desenvolvimento de recursos humanos” que, conforme Vargas e Abbad (2006), aborda originalmente três conceitos: treinamento, desenvolvimento e educação. No entanto, devido à aplicação, pelos profissionais de treinamento, sem considerar essa efetiva abordagem conceitual, tal expressão não se tornou consistente no contexto idealizado e passou a ser utilizada por diferentes pessoas, em diversificadas situações e referenciando-se aos mais variados significados. Ainda para Vargas e Abbad (2006), a prevalência da expressão T&D sobre a expressão “desenvolvimento de recursos humanos” ocorreu devido à educação organizacional, durante muito tempo, ser reservada aos níveis gerenciais e à alta administração sendo direcionado para os demais funcionários treinamentos focais para as suas funções. Contribuem essas autoras afirmando que dois professores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Gardênia Abbad e Jairo Eduardo Borges-Andrade, desde os anos 2000, utilizam a expressão treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), originada do conceito de “desenvolvimento de recursos humano”, em seus trabalhos acadêmicos – teses, orientações de dissertações e publicações - por considerarem ser a melhor representação da fase atual em que a área de treinamento e desenvolvimento de pessoal se encontra.

Autores marcam a diferença conceitual entre os três termos: treinamento, desenvolvimento e educação. Educação profissional faz referência à preparação do indivíduo para um futuro profissional, ou ainda refere-se às oportunidades dadas pelas organizações ao trabalhador, com o objetivo de prepará-lo para cargos diferentes em um outro momento dentro da própria organização. O conceito de desenvolvimento relaciona-se ao crescimento pessoal dos indivíduos. E, enfim, treinamento prepara o indivíduo para melhor desempenhar sua função em cargos atuais (Abbad e Borge-Andrade, 2004 e Nadler, 1984), sendo este termo foco de estudo desta pesquisa.

É inegável que inúmeras empresas têm um conceito tão equivocado quanto incompleto sobre treinamento (BAUMGARTNER, 2001). Para essas empresas, o termo treinamento faz referência a ações somente reativas, ou seja, uma readequação de desempenhos individuais e de grupos a partir de um forte apelo do mercado: insatisfação do cliente, não qualidade do serviço ou do produto ou custos da produção elevados. No entanto, para que sejam atendidas as demandas organizacionais de ciclos cada vez mais curtos e advindas de constantes transformações externas, marcadas, especialmente, pela disseminação da informação em

escala mundial, se faz necessário considerar o termo treinamento através de uma abordagem processual, o que significa entendê-lo como uma estratégia educacional de intervenção continuada capaz de manter os indivíduos constantemente competentes. E assim, investir em treinamento, em qualidade, em desenvolvimento de competências, enfim, no conhecimento.

Desse modo, Schaan (2001, p.14) define treinamento como “o processo ensino-aprendizagem direcionado ao desenvolvimento de competências profissionais requeridas para o desempenho das funções em um cargo – atual ou futuro, no contexto de trabalho em uma organização”. Esse processo, segundo a autora, abrange todas as ações – formais ou informais - relacionadas à aprendizagem de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e de comportamentos de todas as pessoas, em qual for o nível hierárquico a que pertençam. Compartilha dessa linha de pesquisa Borges-Andrade e Abbad (1996), ao explanarem que uma das características primordiais do conceito de treinamento é a idéia de que ele representa um esforço despendido pelas organizações visando a oportunidades de aprendizagem aos seus funcionários, através da identificação e superação de deficiências em seus desempenhos profissionais, da preparação de empregados para novas funções e da adaptação da mão de obra à introdução de tecnologias inovadoras no trabalho. Baumgartner (2001) também defende essa abordagem ao processo de treinamento ao afirmar que:

Além dos treinamentos destinados a resolver problemas e atender a necessidades, há aqueles que seguem uma orientação mais estratégica que se pauta no mercado para estabelecer desafios e metas no futuro. Nesses casos, os dirigentes responsáveis pelo planejamento estratégico, visando ao acompanhamento das rápidas mudanças do mercado para melhorar a produtividade e enfrentar a concorrência, aliam, através do T&D, as mudanças de comportamento, de filosofias ou mesmo as mudanças estruturais da empresa. Com base nas necessidades imediatas ou futuras de negócios, tais organizações, através do treinamento, podem compartilhar novos conhecimentos com todos os funcionários. Tal filosofia, suportada por um gerenciamento mais proativo e mais empreendedor estimula maior participação dentro de requisitos de excelência e valores éticos. (BAUMGARTNER, 2001, p. 4).

Para Goldstein (1991, p. 508), treinamento consiste na “aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras e habilidades que resultam em uma melhoria de desempenho no trabalho”. Conforme Vargas (1996), treinamento é um processo de aquisição sistemática de conhecimentos capazes de incitar, em curtos ou em longos prazos, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo através da internalização de novos conceitos, valores, ou normas e da aprendizagem de novas habilidades. O treinamento torna-se, então, necessário quando a aprendizagem sistemática é uma resposta apropriada para um problema existente, afirma Nadler (1984). Goldstein e Gilliam (1990) conceituam treinamento como um modelo de tecnologia instrucional composto por uma minuciosa avaliação de necessidades, experiências e aprendizagem controladas e planejadas para alcançar objetivos

instrucionais, uso de critérios de avaliação de desempenho e o fornecimento de *feedback*. Para Meneses (2007), esse modelo, definido por Goldstein e Gilliam (1990), que mantém atividades relacionadas entre si e relacionadas com o contexto organizacional em que se insere auxiliando na obtenção de controle das ações educacionais, também expressa a sistematização das atividades relacionadas ao desenvolvimento e à educação em organizações. Assim, Meneses (2007) expressa esse modelo sistematizado de TD&E na figura 1. Corroboram com essas constatações Borges-Andrade e Abbad (1996) ao concluírem a predominância, nas pesquisas analisadas, da abordagem sistêmica como referencial teórico de treinamento. Estes autores exprimem a composição do sistema de treinamento através dos seguintes subsistemas: avaliação ou levantamento de necessidades de treinamento, planejamento e execução de treinamento e avaliação de treinamento, sendo que esses mantêm trocas constantes de informações e resultados entre si.

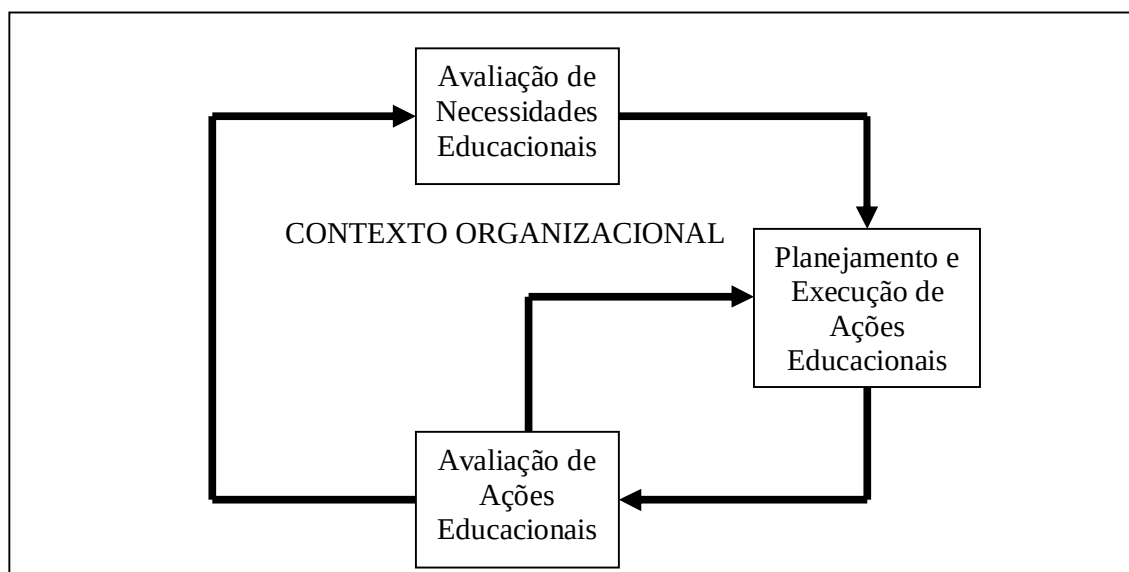


Figura 1: Sistema de TD&E
Fonte: MENESES, 2007, p.9.

2.3. Treinamento: sistema e subsistemas

Araújo (2005) confirma a hegemonia da abordagem sistêmica e sistemática na literatura, nacional e estrangeira, ao referenciar treinamento. Também afirma que a variedade de modelos que expressa essa abordagem advém dos mais de trinta anos e pesquisa da Psicologia Instrucional e assim os denomina: Desenho de Sistemas Instrucionais, Desenvolvimento de Sistemas Instrucionais ou Desenho e Desenvolvimento de Sistemas Instrucionais.

Borges-Andrade (2002) expressa a sistematização do modelo de treinamento pela integração dos três elementos: avaliação de necessidades, planejamento e sua execução e avaliação do treinamento, afirmando a constância no fluxo de informação entre esses três elementos. Destaca o autor que o subsistema de avaliação de treinamento é o principal responsável pela provisão de informação que garante a efetiva ação do treinamento através da retroalimentação do sistema. O sistema de treinamento, assim como seus subsistemas e inter-relações, está expresso na figura 2.

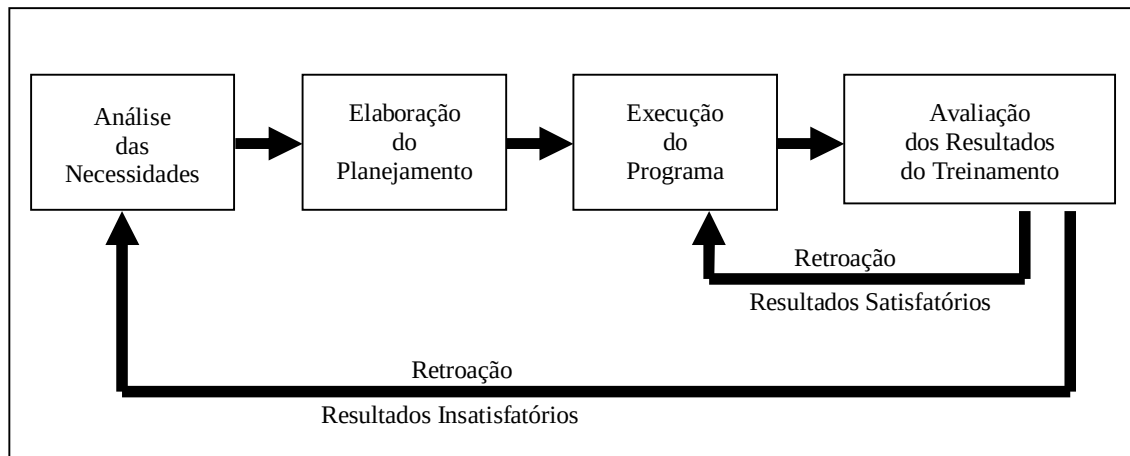


Figura 2: Ciclo de Treinamento

Confirmando essa linha de pensamento, Goldstein e Ford (2002) afirmam que todo o processo de treinamento de pessoal tem um *design* racional, conforme proposto na figura 3. O *design* do treinamento de pessoal começa com uma análise das necessidades de treinamento e termina com a avaliação dos resultados do treinamento. Entre o início e o final, estão importantes etapas envolvendo a definição dos objetivos, a escolha dos métodos e *design* e a avaliação. Para esses autores, é importante determinar um meio de avaliar o programa antes de sua implementação, isto é, os critérios avaliativos precisam ser selecionados para servir de registro do programa.

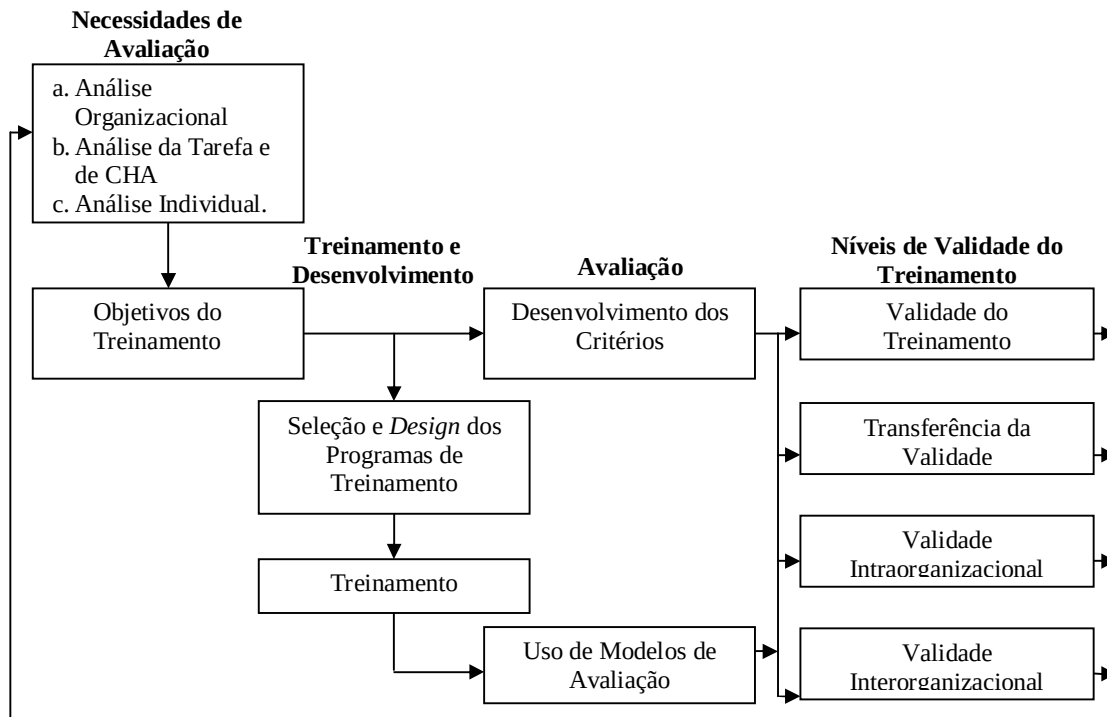


Figura 3: Sistema de Treinamento Clássico
Fonte: Adaptado de Goldstein e Ford (2002)

2.3.1. Análises das necessidades de treinamento: interpretando os sintomas

Pesquisadores apontam para o consenso de que fazer a análise das necessidades de treinamento é um passo primordial para a execução com sucesso das outras etapas do sistema de treinamento. Também confirmam que a análise ou avaliação das necessidades de treinamento é um clássico processo de três etapas: análise organizacional, análise da tarefa e análise individual (Goldstein, 1991; Borges-Andrade, 1996; Magalhães e Borges-Andrade, 2001 e Muchisnky, 2004). Assim, a primeira etapa do sistema de treinamento corresponde ao diagnóstico preliminar do que deve ser feito ao longo do processo de treinamento (HINRINCHS, 1976).

Goldstein (1991) descreve vantagens e desvantagens de vários métodos que podem ser utilizados para a análise das necessidades de treinamento, dentre eles: questionário, observação, literatura, entrevistas, grupos-foco, amostras de trabalho, relatórios, consulta a especialistas e testes. Mesmo que o objetivo pretendido direcione a opção por determinado método, o autor sugere combinar mais de um método na intenção de se amenizar riscos decorrentes da escolha isolada. Importante ressaltar que todos os métodos apontados por

Goldstein (1991) para avaliar as necessidades de treinamento podem ser utilizados em qualquer etapa que seja: na análise organizacional, na análise das tarefas e na análise individual.

A análise organizacional corresponde a um nível macro de análise, cuja atenção se volta para o sistema organizacional como um todo. É a fase da análise das necessidades de treinamento destinadas a determinar se o treinamento é uma solução viável para os problemas da organização e, em caso afirmativo, a quem deve ser dirigido, Muchisky (2004). Goldstein (1991) diz que as pessoas que participam de treinamento enfrentam a questão de que precisam aprender algo em um ambiente – a situação de treinamento – e aplicá-lo em outro – no trabalho; assim esse autor aponta a necessidade de se estudar os componentes da organização que afetam um treinando que chega com habilidades recém adquiridas. Conclui que um treinamento pode falhar caso as limitações da organização não sejam avaliadas.

A etapa seguinte é a análise das tarefas, correspondente a um nível micro de análise, concentra atenções quanto às exigências do trabalho. Segundo Muchisky (2004), é uma fase da análise das necessidades de treinamento destinada a identificar quais tarefas em um cargo deveriam ser desenvolvidas, ou seja, determinar os objetivos de treinamento relacionados ao desempenho de certas atividades ou operações do cargo. Uma maneira importante e útil de se especificar as capacidades necessárias para a realização das tarefas é conhecer as competências daquela tarefa, o que significa apontar o conhecimento, as habilidades e as atitudes pertinentes – CHA - àquela tarefa, afirmam Goldstein (1991) e Magalhães e Borges-Andrade (2001). Goldstein (1991) considera a importância da tarefa no futuro ao sugerir sete passos, pertinentes ao levantamento das necessidades de treinamento, descritos a seguir: (a) definição de todas as tarefas; (b) categorização das tarefas; (c) identificação do conhecimento, habilidades e competências necessárias à realização das tarefas; (d) determinação das tarefas e dos conhecimentos, habilidades e competências relevantes; (e) vinculação entre conhecimentos, habilidades e competências relevantes e cada tarefa; (f) desenho do ambiente de treinamento a partir do *links* entre tarefas, conhecimento e competências e (g) validação do conteúdo dos conhecimentos, habilidades e competências relevantes no ambiente de trabalho. Para Ostroff e Ford (1989), é importante também levantar as condições ambientais sob as quais a tarefa é executada.

A última etapa para a avaliação das necessidades de treinamento é realizada a partir da análise individual, que é uma fase destinada a identificar quais indivíduos em uma organização devem receber treinamento, diz Muchisky (2004). O sistema de avaliação de desempenho é o que vai nortear esse nível de análise, pois é necessário avaliar os funcionários

para determinar suas necessidades de treinamento. Nesse sentido, Goldstein (1991) diz que as diferenças encontradas entre o desempenho efetivo do indivíduo e o esperado podem ser detectadas através da avaliação de desempenho, seja pelo próprio indivíduo, seja por seu superior e ainda podem ser sanadas, não todas, com ações de treinamento. Assim, conforme Araújo (2005), a análise de pessoal ou de indivíduos é o procedimento indicado, já que responde às seguintes perguntas: Quem precisa de treinamento? Qual o programa de treinamento indicado à determinada pessoa? Ainda ressalta a autora para a atenção ao levantar as necessidades de treinamento no nível da análise de indivíduos, pois há casos em que esse nível oferece informações equivocadas, cedendo lugar à indicação errônea de treinamento a segmentos funcionais ou a pessoas e incidindo em custos desnecessários para a organização.

As três unidades de análises – organizacional, tarefa e individual - podem e devem ser realizadas situando além das necessidades atuais, as necessidades futuras, marcando assim, decisões estratégicas da empresa.

Para Araújo (2005), existem pontos de convergência entre os pareceres dos pesquisadores no que tange à análise de necessidades de treinamento: a estrutura dos três níveis de análises – organizacional, tarefa e individual, mostrada no quadro 2, e a importância de uma análise criteriosa de treinamento objetivando-se efetividade dos programas.

Assinalam Goldstein (1991) e Magalhães e Borges-Andrade (2001) que a qualidade do levantamento das necessidades de treinamento determina o sucesso ou não dos próximos passos do sistema de treinamento.

Quadro 2: Níveis de Análises no Levantamento das Necessidades de Treinamento

NÍVEL DE ANÁLISE	SISTEMA ENVOLVIDO	INFORMAÇÕES BÁSICAS
Análise Organizacional	Sistema Organizacional	Objetivos Organizacionais e Filosofia de Treinamento
Análise de Tarefas	Sistema de Aquisição de Habilidades	Análise das Habilidades, Capacidades, Atitudes, Comportamentos e Características pessoas exigidos pelos cargos.
Análises dos Indivíduos	Sistema de Treinamento	Análise da Força de Trabalho

2.3.2. Elaboração do programa de treinamento

Planejar, em um de seus significados, faz referência a elaborar um plano ou roteiro. E não há diferença quando o sistema de treinamento diz respeito ao seu segundo subsistema: a elaboração do planejamento. Após a identificação da necessidade de treinamento, visando à sua concretização, desenha-se um programa de treinamento. Segundo Araújo (2005, p.42),

“opta-se por chamar o produto desse subsistema como programa porque, na verdade ele contempla um conjunto de ações articuladas, integradas e diversificadas”.

Para Harazim (2001) o conceito deste subsistema refere-se à:

Consolidação das necessidades identificadas; definição da forma de treinamento, segundo o tipo de competência a ser aprendida; escolha do agente formador, interno ou externo; definição do cronograma de execução; elaboração do orçamento e definição dos indicadores de resultados: informações do treinando, do supervisor, variações no desempenho medido e variações nos resultados alcançados. (HARAZIM, 2001, p. 43).

As questões que norteiam o planejamento do treinamento são, em suma, as mesmas questões apontadas por Pinto (1987) para nortearem a educação formal: A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por quais meios?

A partir das duas primeiras questões depara-se com o que Freire (1995) refere-se como sendo os sujeitos implicados na prática educativa: educador e educando. Para o autor, a abordagem educacional a ser utilizada nesse processo é a andragogia. Esta abordagem considera que aqui o educando é um adulto que tem histórias de vida e que delas precisa para dar sentido ao seu processo de ensino-aprendizagem. Araújo (2005) alia-se à abordagem educacional andragógica ao considerar o educando como um pertencente a um contexto social, cultural e temporal, e também ressalta a característica da clientela a receber o treinamento como um fator predominantemente importante nesse processo; dentre as características apontadas pela autora estão: nível de escolaridade, faixa etária e tempo de empresa; todas servindo como balizas para a abordagem apropriada a certos conteúdos. Do outro lado da prática educativa está o educador – instrutor, facilitador, professor ou tutor. No treinamento empresarial, como na educação formal, segundo Freire (1995), a competência técnica e a clareza política se fazem primordiais a este outro lado do binômio, o que significa dizer que logo que o planejamento comece a se estruturar a identificação de potenciais, a seleção ou a formação, sendo necessária, dos educadores deve acontecer.

Araújo (2005), em sua pesquisa, aponta a consolidação da trilha metodológica que responde às outras duas questões apresentadas por Pinto (1987): Com que fins? Por quais meios? Segundo as referências apresentadas por esta autora: Goldstein (1991), Borges-Andrade e Abbad (1996), Campbell (1988), Salas e Cannon-Bowser (2001) dentre outros, comprova-se a contribuição da Psicologia Instrucional e da Psicologia Cognitiva na construção do conhecimento na área de treinamento.

Complementarmente às questões propostas por Pinto (1987) à educação formal e que também servem de norte para os programas de treinamento, devem ser considerados ainda uma seqüência de passos no desenho e desenvolvimento desses programas: formulação de objetivos, definição dos objetos de aprendizagem, definição de estratégia de ensino-aprendizagem, escolha de recursos didáticos e validação do planejamento (HINRICHS, 1976). Todas as questões e passos descritos devem ser analisados no sentido de se arranjar um estratégico programa de treinamento capaz de transladar idéias inovadoras em práticas cotidianas. O quadro 3 apresenta os principais itens abordados em um programa de treinamento.

Quadro 3: Principais itens de um programa de treinamento

Título do Treinamento				
Objetivo Geral: Para que treinar? Quais são os resultados esperados com o treinamento?				
Público Alvo: Quem deve ser treinado?				
Facilitador: Quem vai treinar?				
Local do treinamento: Onde treinar?				
Carga horária: Quanto e Quando treinar?				
Conteúdo Programático	Objetivo Específico	Metodologia	Recursos Necessários	Avaliação
Em que treinar?	Para que treinar este conteúdo especificamente?	Como treinar?	O que será necessário para desenvolver determinado método de treinamento?	O treinando internalizou o conteúdo proposto?

2.3.3. Execução do programa de treinamento

O terceiro subsistema do programa de treinamento é a execução do que foi planejado, do que foi idealizado como proposta às necessidades de treinamento previamente levantadas.

Nesse subsistema, se faz necessário conhecer e praticar a proposta andragógica, pois treinamento empresarial refere-se à educação de adultos. Assim, Nérici (1989) afirma que o ensino em sua fase de execução compreende quatro fases, a saber: (a) motivação e apresentação: tem por objetivo predispor os aprendizes para o estudo e explanar, em linhas gerais, o conteúdo a ser abordado; (b) realização: tem por objetivo efetivar o estudo do conteúdo, tendo-se por base as técnicas e métodos previamente escolhidos; (c) elaboração: tem por objetivo a fixação e a integração das aprendizagens através de exercícios, discussões e aplicações e (d) conclusões: tem por objetivo estimular os aprendizes a tirar conclusões acerca dos conteúdos estudados.

Para finalizar, Dutra (2006) sintetiza o sucesso do subsistema de execução do programa de treinamento em determinados fatores: (a) adequação do programa de treinamento às necessidades da organização e dos treinandos; (b) a qualidade do material de treinamento apresentado; (c) a cooperação dos chefes e dirigentes da empresa; (d) a qualidade e preparo dos instrutores e (e) a qualidade dos aprendizes.

2.3.4. Avaliação dos resultados de treinamento

O último subsistema que compõe o ciclo do treinamento é a avaliação dos resultados de treinamento, apontado pelos pesquisadores da área como uma etapa fundamental do ciclo, e o subsistema foco deste trabalho de pesquisa. Esse subsistema viabiliza o aperfeiçoamento permanente do sistema de treinamento, pois graças a ele são realizadas retroalimentações através de informações avaliativas (BORGES-ANDRADE, 2002). “A avaliação do treinamento mune a organização de informações que assegurem a manutenção, alteração ou rejeição do evento instrucional”, corrobora Silva (2006, p.5). Goldstein (1991) define a avaliação de treinamento como uma coleta sistemática de informações valorativas e descritivas necessárias para tornar reais as decisões de treinamento, quanto em relação à seleção, adoção, valor e alteração de várias atividades instrucionais. Segundo Pilati e Abbad (2005), uma das características mais marcantes da evolução da produção tecnológica em avaliação de treinamento consiste na identificação de diversas variáveis que explicam a efetividade das ações instrucionais. Para Hamblin (1978, p.21), a avaliação de treinamento é definida como “o ato de julgar se valeu ou não a pena, em termos de algum critério de valor, à luz da informação disponível”.

A avaliação sistemática de treinamento é o processo realizado para julgar o valor e/ou mérito de todas as etapas do treinamento decorrente de um método aplicado com ética e precisão, respeitando valores e práticas socioculturais, para decisões relacionadas às pessoas, equipes e organização. Tendo em vista os altos investimentos realizados para o aperfeiçoamento profissional nas organizações, o número de pessoas treinadas, o tempo alocado para a aprendizagem, as expectativas geradas com o aperfeiçoamento, justificam-se os esforços e recursos empregados na avaliação dos treinamentos, processos educativos e de desenvolvimento, concluindo sobre o seu valor, seus resultados e suas conseqüências, tanto do ponto de vista individual, e para a equipe de trabalho, quanto para a organização (SCHAAN, 2001, p. 16).

A literatura especializada apresenta modelos diversos de avaliação de treinamento, nacionais e estrangeiros, para este trabalho de pesquisa serão focados os modelos tradicionais estudados por Kirkpatrick (1976), Hamblin (1978) e os modelos estudados por Borges-Andrade (1982) e Abbad (1999).

Segundo Kirkpatrick (1976), os resultados dos projetos de treinamento devem ser prospectados em quatro fases: (a) avaliação da reação: um padrão para julgar a eficácia do treinamento referente às reações ou aos sentimentos dos indivíduos em relação ao treinamento que receberam; (b) avaliação da aprendizagem: um padrão para julgar a eficácia do treinamento que se refere ao volume de novos conhecimentos, novas aptidões e habilidades adquiridas por meio de treinamento; (c) avaliação da mudança de comportamento: um padrão para julgar a eficácia do treinamento, o qual se refere aos novos comportamentos adotados no cargo como resultados do treinamento e (d) avaliação dos resultados: um padrão para avaliar a eficácia do treinamento, o qual se refere ao retorno econômico em razão de novos comportamentos adotados no cargo como resultado do treinamento. Esse autor ainda afirma em seu modelo que os níveis de avaliação são seqüenciais, lineares e fortemente correlacionados entre si. Esta correlação foi criticada por Alliger e Janak (1989) ao afirmarem que a inter-relação estabelecida entre os níveis é fragilizada, não havendo comprovação de relação de causalidade entre os níveis.

Hamblin (1978) adaptou o modelo proposto por Kirkpatrick (1976) ao desmembrar o quarto nível de avaliação em dois, estabelecendo que a avaliação de treinamento devesse seguir cinco níveis: (a) reação: levanta atitudes e opiniões dos treinandos sobre os diversos aspectos do treinamento, ou ainda suas satisfações com o mesmo; (b) aprendizagem: verifica se ocorreram diferenças entre o que os treinandos sabiam antes e depois do treinamento, ou se os seus objetivos instrucionais foram alcançados; (c) comportamento no cargo: considera o desempenho dos indivíduos antes e depois do treinamento, ou se houve transferência para o trabalho efetivamente realizado; (d) organização: toma como critério de avaliação o funcionamento da organização, ou mudanças que nela possam ter ocorrido em decorrência do treinamento, e (e) valor final: tem como foco a produção ou o serviço prestado pela organização, o que geralmente implica comparar custos do treinamento com os seus benefícios.

Os modelos de avaliação dos resultados de treinamento propostos por Kirkpatrick (1976) e por Hamblin (1978) são considerados modelos clássicos ou tradicionais e que incluem em seus componentes de avaliação apenas variáveis de resultados de treinamento.

Os modelos clássicos foram criticados por Goldstein (1991) e Tannenbaum e Yukl (1992) ao concluírem que mesmo a aprendizagem sendo condição necessária não é o bastante para garantir a transferência de conhecimentos ou habilidades adquiridos no treinamento para o trabalho. Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) também criticaram os modelos clássicos ao analisarem a relação estabelecida entre os níveis reação, aprendizagem e impacto do

treinamento no trabalho - ou seja, comportamento no cargo - concluindo que a aprendizagem é a variável que não está relacionada significativamente com as outras e que, para completar a análise, a variável reação está correlacionada fortemente com impacto do treinamento no trabalho.

Pela razão dos modelos clássicos ou tradicionais não explorarem inúmeras outras variáveis que também influenciam a eficácia dos treinamentos, outros modelos de avaliação foram propostos, dentre eles o Modelo de Avaliação Integrado Somativo e posteriormente o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento, descritos a seguir.

Borges-Andrade (2002) apresenta o modelo de avaliação de treinamento proposto por ele em 1982 ao considerar que o treinamento devesse ser analisado a partir da interação entre vários fatores, ao invés de um somente, para que dessa maneira fosse garantida a confiabilidade da avaliação. Assim, esse autor elabora um modelo de avaliação do treinamento denominado Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS – representado pela figura 4, cuja base teórica enfatiza os aspectos instrucionais e administrativos. Borges-Andrade (2002) sugere nesse modelo de avaliação múltiplas variáveis que são classificadas em cinco componentes: (a) insumos: definidos como fatores físicos e sociais e estados comportamentais, que geralmente são associados ao período que precede o treinamento e que têm possibilidade de afetar sua realização, por exemplo, as experiências anteriores na organização e a motivação antes do treinamento; (b) procedimentos: operações realizadas para produzir os resultados instrucionais, geralmente controladas pelo instrutor ou por algum meio de entrega da instrução, por exemplo, a sequência de objetivos, os exercícios realizados, a retroalimentação recebida pelo treinando; (c) processos: são definidos como as ocorrências resultantes da realização dos procedimentos e geralmente associadas a desempenhos intermediários dos treinandos, mas podendo predizer resultados finais, por exemplo, as relações interpessoais desenvolvidas no treinamento; (d) resultados: correspondentes ao nível II do modelo proposto por Hamblin (1978), compreendem o que foi aprendido pelos treinandos ou por eles alcançado ao final do treinamento, por exemplo, a aquisição de habilidade ou o desenvolvimento de atitude; (e) ambiente: representa o contexto em que se inserem as ações de treinamento, desenvolvimento e educação e se subdivide em quatro subcomponentes: (1) necessidades: discrepâncias ou lacunas, existentes entre o desempenho esperado e o apresentado que podem influenciar os insumos, ou seja, o conjunto de conhecimento, habilidade e atitude (CHA) necessários aos cargos; (2) apoio: abrange variáveis na organização, no lar ou na comunidade, influenciando diretamente os insumos, procedimentos e processos e indiretamente a aprendizagem e os resultados em longo prazo,

por exemplo, as instalações, a proporção treinando/instrutor, o suporte social para que haja transferência do que foi aprendido para o trabalho; (3) disseminação: lista outros aspectos que podem contribuir para a procura ou escolha do treinando, como por exemplo, os meios e estratégias usados para sua divulgação e (4) resultados em longo prazo: estão inseridos nesse subcomponente os níveis III e V sugeridos por Hamblin (1978), são as conseqüências ambientais do treinamento medidas após algum tempo. O autor afirma que a inter-relação entre os quatro primeiros componentes – insumos, procedimentos, processos e resultados – é enfatizada em pesquisas voltadas para a psicologia instrucional, enquanto a inter-relação entre os subcomponentes do ambiente – necessidade, suporte, disseminação e efeitos - é fonte das pesquisas realizadas em psicologia organizacional, administração, comunicação, economia e sociologia.

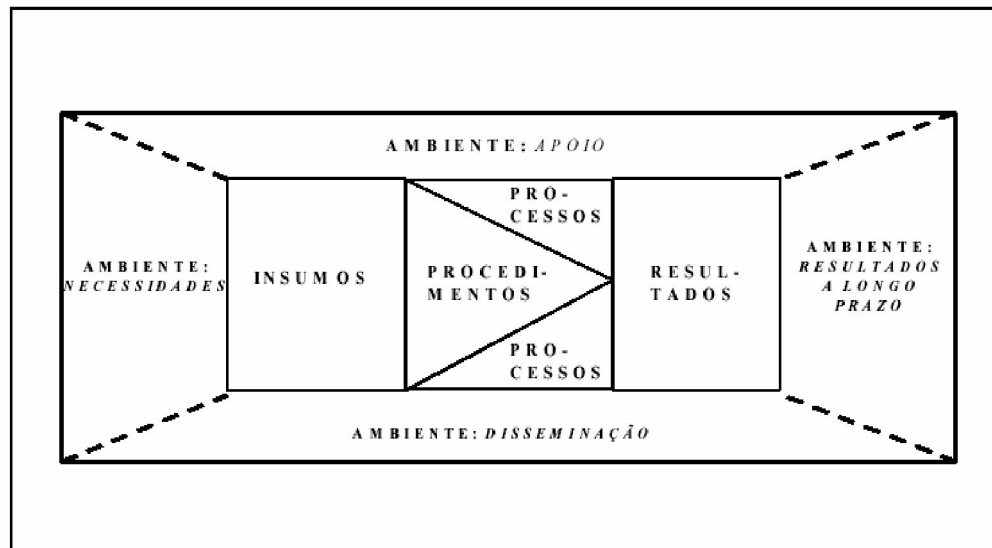


Figura 4: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo - MAIS

Fonte: Borges-Andrade (2002, p. 34)

Ao analisar os componentes e subcomponentes propostos pelo MAIS na figura 4 afirma Borges-Andrade (2006) que “os vizinhos separados por linhas contínuas ou pontilhadas, principalmente no sentido esquerdo - direito, seriam aqueles em que haveria maior probabilidade de existirem relações de dependência”.

Para Borges-Andrade (2006), a avaliação de treinamento pode ser formativa – consiste na coleta de dados ao longo do desenvolvimento da ação instrucional que visa obter informações que validem o modelo e indica correções a serem feitas – ou somativa – consiste na coleta de informações para avaliar uma ação instrucional já desenvolvida que visa avaliar os resultados obtidos. Para o autor, a avaliação somativa faz referência ao processo de

planejar, obter e analisar informações de uma ação instrucional na intenção de decidir sobre sua adoção ou rejeição.

Segundo Borges-Andrade (2006), os componentes apresentados no modelo MAIS podem ser estruturados de forma a presumir que necessidades, insumos, procedimentos, processos, disseminação e suporte são preditores de resultados e efeitos em longo prazo.

O próprio Borges-Andrade (2006, p.34) aponta alguns pontos de atenção do modelo de avaliação pesquisado por ele ao relatar a utilização do MAIS em determinadas experiências realizadas e apresentadas por Lima e Borges-Andrade (1985), Alves, Pasquali e Pereira (1999) e Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), por exemplo.

Experiências demonstraram que é possível desenvolver instrumentos de reações confiáveis e extrair fatores que mantêm uma correspondência razoável com o quadro de referências que os inspirou e que se ajustam às peculiaridades das organizações e de seus sistemas de “T & D”. Contudo, essa última vantagem é também um ponto fraco, pois em todos os casos não se pode garantir maior generalidade dos instrumentos, ou que eles se comportariam de maneira equivalente em outros contextos. Outro problema tem a ver com o próprio MAIS, que pretende abranger todos os aspectos do treinamento, tornando-se um recurso que produz ‘explosões de criatividade’ nos elaboradores de questões e resultando em questionários inicialmente muito extensos. Eles provocam resistências mesmo nas aplicações de teste dos mesmos, até que as análises dos primeiros dados obtidos possam sugerir o que eliminar. (BORGES-ANDRADE, 2006, p.34)

Conforme Meneses e Abbad (2003), a partir do desenvolvimento do MAIS outros modelos de avaliação de treinamento surgiram na intenção de enfatizar o poder explicativo de algumas variáveis sobre os efeitos de treinamentos. Nesse sentido, Abbad (1999 *apud* Meneses e Abbad 2003) também propôs um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho denominado IMPACT, nesse modelo “deu início o trabalho de construção e validação de medidas de treinamento” (ZERBINI, 2007, p. 40). O IMPACT avalia o treinamento a partir dos seguintes componentes: (a) percepção de suporte organizacional que são as expectativas do participante em relação ao apoio organizacional à transferência do que foi aprendido, no que tange à disponibilidade de recursos, oportunidade e clima propício à aplicação das habilidades novas (ABBAD, GAMA e BORGES-ANDRADE, 2000); (b) características do treinamento refere-se à natureza predominante do objetivo principal do curso - cognitivo, afetivo ou psicomotor - e quantidade de instrutores por treinamento analisado (MENESES E ABBAD, 2003) (c) características da clientela definiu-se como conjunto de informações referentes à auto-eficácia (auto-avaliações dos indivíduos acerca de suas capacidades para obter sucesso em suas realizações); à motivação para o treinamento (grau de esforço despendido para assimilar os conteúdos do treinamento e transferi-los para o trabalho, bem como valor atribuído ao treinamento como estratégia de

resolução de problemas de desempenho no trabalho); ao locus de controle (crenças dos indivíduos sobre as fontes que controlam seu próprio comportamento e outros eventos) e às características demográficas (gênero, faixa etária, nível de escolaridade, estado civil, ter filhos ou não, tipo de religião ou crença e organização de origem) (MENESES E ABBAD, 2003); (d) reação: refere-se à satisfação do participante com a qualidade do curso e com o desempenho do instrutor (ABBAD, GAMA e BORGES-ANDRADE, 2000); (e) aprendizagem: refere-se ao grau de assimilação dos conteúdos ensinados no treinamento, medido em termos de escores obtidos pelo participante em testes ou provas aplicadas pelo instrutor ao final do curso (ABBAD, GAMA e BORGES-ANDRADE, 2000); (f) suporte à transferência refere-se à opinião dos participantes, dos coordenadores, imediatos ou não, e dos colegas de trabalho a respeito do nível de apoio psicossocial e material fornecido pelo ambiente ao uso eficaz das novas habilidades no trabalho (MENESES E ABBAD, 2003) e (g) impacto do treinamento no trabalho compreende o conceito de transferência de treinamento, que se refere à aplicação correta de conhecimentos, habilidades ou atitudes adquiridas em ocasião do treinamento no ambiente de trabalho – impacto em profundidade – pode ser definido também como a auto e a heteroavaliação feita pelo próprio participante sobre os efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de motivação, desempenho, autoconfiança, abertura a mudanças nos processos de trabalho – impacto em amplitude (LACERDA e ABBAD, 2003). Zerbini (2007) faz referência ao modelo IMPACT ao enfatizar que tal modelo propõe a análise articulada dos componentes de avaliação acima descritos e que foi aplicado, em versões reduzidas, em diversas pesquisas que resultaram na criação e na validação de vários instrumentos de avaliação de treinamento, conforme descrito na figura 5.

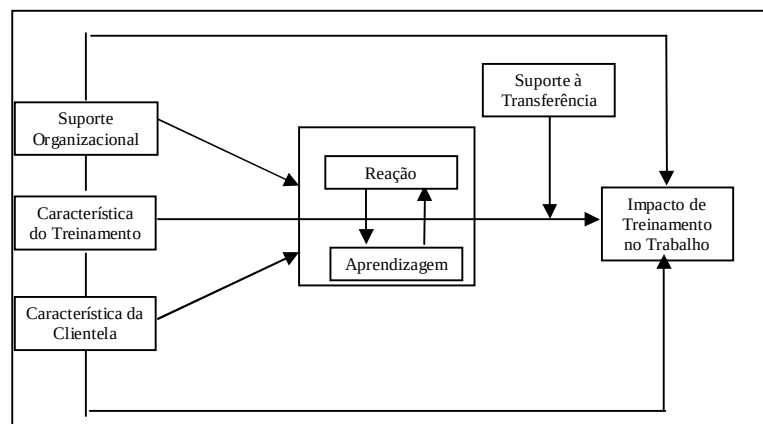


Figura 5: Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento

Fonte: Abbad, 1999 apud Zerbini, 2007 p. 57.

Zerbini (2007) descreveu, em revisão de literatura da área, a síntese dos níveis de avaliação, mencionados neste trabalho, com seus respectivos autores, componentes e principais características, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4: Níveis de Treinamento

Autores	Níveis de Avaliação	Componentes	Principais Características
Kirkpatrick (1976)	Reação Aprendizagem Comportamento Resultados	-----	MODELO COM FOCO EM RESULTADOS. Níveis de avaliações são sequenciais, lineares e fortemente correlacionados entre si.
Hamblin (1978)	Reação Aprendizagem Comportamento no cargo Organização Valor Final	-----	MODELO COM FOCO EM RESULTADOS. Apesar de apresentar um modelo sequencial, ressalta que variáveis distintas podem influenciar diferentes níveis.
Borges-Andrade (1982)	Reação Aprendizagem Comportamento no cargo Organização Valor Final	• Insumo • Procedimentos • Processo • Resultados • Ambiente (necessidades, disseminação, suporte e efeitos em longo prazo)	MODELO INTEGRADO. Insere características do participante do curso, do treinamento e do contexto e propõe modelo integrado de avaliação.
Abbad (1999)	Aprendizagem Reação Comportamento no cargo	• Características do treinamento • Característica da clientela • Reação ao curso • Aprendizagem • Suporte à transferência • Suporte organizacional • Impacto do treinamento no trabalho.	MODELO INTEGRADO. Avalia a relação entre os níveis de avaliação reação, aprendizagem e comportamento no cargo e investiga diversas variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento.

Fonte: Adaptado de Zerbini, 2007, p. 36-37.

Independente se o modelo de pesquisa é tradicional ou não, os autores ao proporem mecanismos de avaliação e validação do treinamento confirmavam o interesse que profissionais e pesquisadores da área têm em detectar o efeito do treinamento no trabalho do treinando, ou seja, em compreender como o treinamento produz mudanças no comportamento subsequente do treinando, quando esse está em sua atividade laboral diária. (PILATI e ABBAD, 2005).

Assim, o presente trabalho de pesquisa foca a avaliação do sistema de treinamento sobre o aspecto de sua transferência.

Pilati e Abbad (2005) afirmam que a mudança comportamental como resultado de ação instrucional tem por base uma relação de interdependência hierárquica, expressa pela figura 6, dos seguintes construtos definidos por esses autores: (a) aquisição: define-se como sendo processo básico de apreensão de conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos na ação instrucional, pela aquisição se descreve o resultado central e imediato do treinamento no indivíduo e que é condição para a ocorrência dos outros processos expressos pela figura 6; (b) retenção: define-se como armazenamento dos conhecimentos na memória de longo prazo, indicando que tais conhecimentos podem ser recuperados desde que exista estimulação; (c) generalização: define-se, no contexto de TD&E, como sendo a identificação pelo treinando de situações nas quais os conhecimentos adquiridos no ambiente instrucional podem ser aplicados no trabalho, sendo primordial para que possa existir a aplicação do aprendido no trabalho uma vez que, na maioria das vezes, os contextos de treinamento e de trabalho diferem; (d) transferência de aprendizagem: define-se como sendo a aplicação efetiva no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pelo treinamento é o resultado mediato do treinamento; tal conceito não descreve o processo de resultado do treinamento no desempenho global do treinado, nem em suas atitudes e motivação, pois somente a aplicação da nova habilidade não garante tais efeitos; (e) impacto do treinamento no trabalho: define-se como sendo a influência que a ação instrucional exerce sobre o desempenho global posterior do treinado, assim como, em suas atitudes e motivação.

Pilati e Borges-Andrade (2004) apontam que os modelos clássicos já haviam definido o conceito de transferência de aprendizagem e também o de impacto do treinamento com outros termos, no entanto com mesmo sentido. Assim, para Hamblin (1978) a idéia de transferência de aprendizagem é denominada impacto em profundidade, referindo-se ao uso no ambiente de trabalho dos comportamentos aprendidos em treinamento. Conforme Hamblin (1978), o impacto do treinamento no trabalho deveria ser fragmentado em (a) profundidade: refere-se à aplicação das competências desenvolvidas em treinamento e (b) amplitude: de forma mais ampla, faz referência ao efeito provocado pelo treinamento em todas as competências exigidas para a execução das tarefas do cargo.

Transferência de aprendizagem, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), é definida como sendo as alterações no indivíduo observadas em atividades e situações diferenciadas daquelas em que aconteceu a aquisição, podendo alterar em sentido – lateral e vertical - e direção – positiva e negativa. Quanto ao sentido da transferência de aprendizagem, esses

autores conceituam transferência lateral como sendo o tipo de generalização que abrange desempenhos que não foram diretamente aprendidos, mas que são parecidos aos aprendidos, ou seja, apresentam semelhante grau de complexidade e referem-se à definição de transferência vertical partindo do conceito de que capacidades mais simples levam à aprendizagem de capacidades mais complexas. Ao referirem-se ao sentido da transferência de aprendizagem, classificam em positiva quando os CHA's adquiridos viabilizam o desempenho do indivíduo no âmbito da transferência e em negativa quando os CHA's prejudicam o desempenho.

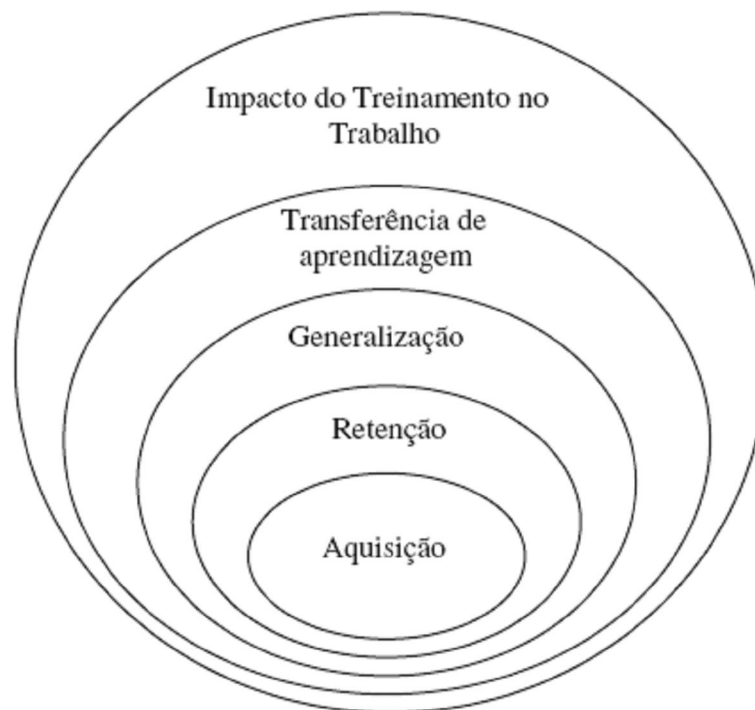


Figura 6: Modelo Conceitual de Impacto do Treinamento no Trabalho e Construtos Correlatos

Fonte: Pilati e Abbad (2005), p. 44.

Em pesquisas de TD&E, segundo Pilati e Abbad (2005), o indicador mais utilizado para verificar a aplicação de conhecimentos, de habilidades e de atitudes, de CHA's, no trabalho é a transferência de aprendizagem; no entanto, se a intenção do pesquisador, um profissional de treinamento, por exemplo, for aferir os efeitos das ações instrucionais no desempenho global, as atitudes e a motivação do indivíduo tal medida não é suficiente.

Zerbini (2007) aponta que outro termo usado habitualmente pela psicologia organizacional é transferência de treinamento. Para Hamblin (1978), a transferência de treinamento refere-se à alteração do comportamento no cargo, um dos níveis de avaliação proposto por esse autor, ou seja, parte do desempenho dos indivíduos antes e depois do treinamento. Lacerda e Abbad (2003, p. 80) afirmam que transferência de treinamento

“refere-se à aplicação correta, no ambiente de trabalho, de conhecimentos, habilidades ou atitudes adquiridas em situações de treinamento”, além de compor o conceito de impacto do treinamento no trabalho. Para Muchinsky (2004, p. 199), a transferência de treinamento é definida “como o quanto os *trainees* efetivamente aplicam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes assimiladas no contexto do treinamento no cargo”. Tannenbaum e Yukl (1992) notaram que a eficácia de um programa de treinamento pode ser influenciada por eventos que ocorrem depois que um treinando retorna ao cargo. Alguns funcionários saem do treinamento com novas habilidades e com a firme intenção de aplicá-las no seu cargo, mas limitações no ambiente de pós-treinamento interferem com a efetiva transferência de treinamento.

Segundo Zerbini e Abbad (2005), as expressões transferência de treinamento e transferência de aprendizagem são utilizadas em estudos avaliativos dos resultados das ações instrucionais geradas pelo treinamento sobre o desempenho dos treinados em atividades da mesma natureza às adquiridas ao longo do curso. Concluem essas autoras que transferência de treinamento, transferência de aprendizagem e impacto no cargo apresentam-se como sinônimos pela área de psicologia organizacional.

Após revisão de literatura em TD&E, verifica-se que a avaliação dos efeitos de TD&E são pertinentes e importantes para validar o processo de ações instrucionais como capaz de estabelecer alinhamento com as estratégias organizacionais.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Kerlinger (1980) traduz ciência como sendo um empreendimento voltado exclusivamente ao conhecimento e à compreensão de fenômenos naturais. Praticar ciência é buscar o conhecimento. Essa prática, inegavelmente, interage com a filosofia, a mitologia, a religião, a arte e o senso comum, no entanto se diferem em seus respectivos núcleos centrais: a busca da racionalidade (VERGARA, 2000).

Segundo Popper (1975) *apud* Vergara (2000), toda discussão científica emerge de um problema, conseqüência do conflito entre as teorias existentes, ao qual se deve oferecer uma solução provisória a que se deve submeter ao teste de falseamento, geralmente empregando observação e experimentação.

3.1. A organização pesquisada e o contexto avaliado

A organização pesquisada trata-se de uma empresa pública que, segundo dados fornecidos pelo Departamento de Administração de Pessoal referentes à folha de pagamento do mês de outubro de 2007, tem dois mil quatrocentos e quarenta e sete profissionais distribuídos entre dez secretarias municipais, uma controladoria e uma procuradoria jurídica, que prestam serviços através de quatro tipos de vínculos empregatícios: cargo em comissão, vínculo efetivo, contrato e função pública.

O programa de treinamento avaliado nesta organização refere-se à prática do Programa de Educação Afetivo-Sexual, PEAS, que apresenta como objetivo formar facilitadores para o trabalho com adolescentes e estimular o uso de novas metodologias para abordagem de temas relacionados à sexualidade e à afetividade dos jovens, visando à construção de valores culturais e humanos, à valorização e a preservação da vida e à prevenção do uso de drogas, de DSTs/HIV-Aids, da violência e da gravidez não planejada.

Implantado no município de Congonhas desde 2005, o PEAS capacitou nesse ano e no ano seguinte, 2005 e 2006, período foco desta pesquisa, 175 (cento e setenta e cinco) servidores municipais lotados na época da capacitação, respectivamente nas seguintes secretarias: 142 servidores da Educação; 24 servidores da Saúde e 09 servidores da Desenvolvimento e Assistência Social. A capacitação dos profissionais aconteceu em dois módulos de quarenta horas cada com um intervalo entre eles de, aproximadamente, um mês.

Cada módulo foi executado em cinco dias com uma carga horária diária de oito horas. Atualmente, as secretarias municipais - Educação, Saúde e Desenvolvimento e Assistência Social - envolvidas no PEAS, ou seja, que têm profissionais capacitados, possuem, cada uma, um profissional que é a referência técnica.

3.2. O método da pesquisa

Este trabalho utiliza a pesquisa qualitativa exploratória e descritiva. Pesquisa exploratória porque, embora haja alguns estudos prévios que se referem à avaliação do treinamento, esses estudos ainda são pouco voltados à elaboração de políticas de gestão de pessoas. Pesquisa descritiva porque pretende elucidar os fatores, individuais e organizacionais, intervenientes na transferência de treinamento no Programa de Educação Afetiva Sexual no município de Congonhas. Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa emerge da necessidade dos pesquisadores sobre a lacuna interpretativa dos posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas, pois muitas informações não podem ser quantificadas somente, devendo ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Malhotra (2001) define a pesquisa qualitativa como sendo uma pesquisa desestruturada e de natureza exploratória, baseada em poucas unidades de estudo, para prover critérios e compreensão do cenário problema. Segundo Gil (1996), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses para estudos futuros. Bogdan (1982) afirma que a pesquisa qualitativa com apoio teórico é essencialmente descritiva, pois esse autor entende que tal pesquisa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Porém, busca as causas da existência do fenômeno, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana (Bogdan, 1982). Corroborando Godoy (1995), que a pesquisa qualitativa é descritiva porque é rica em descrições contextualizadas.

Este estudo descreve a variável independente relativa aos fatores intervenientes: individuais - referentes aos treinandos, especificamente aos servidores municipais capacitados - e organizacionais, referentes à organização estudada, especificamente a Prefeitura de Congonhas. Para Triviños (1987, p. 108), “as variáveis independentes são as variáveis explicativas. Atuam sobre as variáveis dependentes que sofrem os efeitos delas”. Os aspectos

dessa variável independente – fatores intervenientes – tenderão a explicar o construto interno – transferência de treinamento – apontado neste trabalho como sendo a variável dependente. Para Tuckman (1972), variável dependente é aquele fator ou propriedade que é efeito, resultado, consequência ou resposta de algo que foi estimulado; essa variável não é manipulada, no entanto, é o efeito observado como resultado da manipulação da variável independente. A relação entre as variáveis estabelecidas neste trabalho está expressa pela figura 7 e melhores explicadas na análise dos resultados da pesquisa.

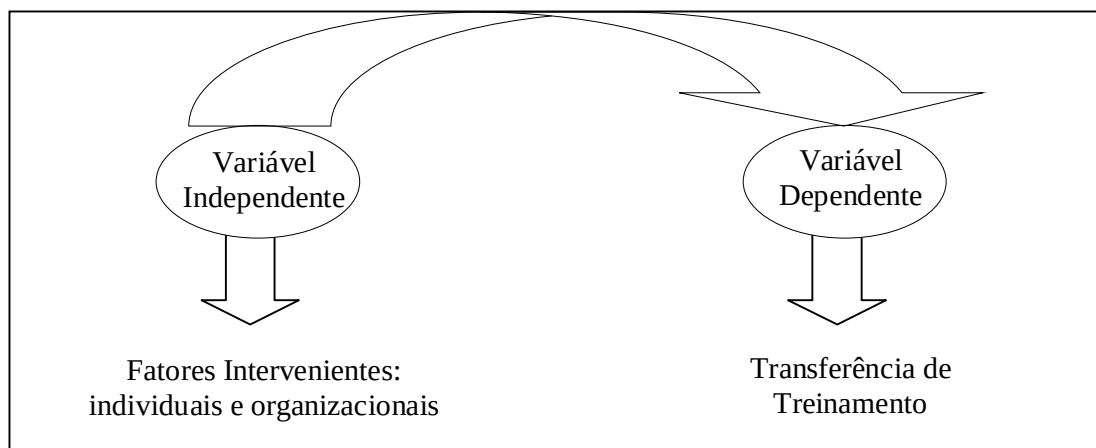


Figura 7: Relação entre as Variáveis

Como estratégia de pesquisa para este trabalho, foi adotado o estudo de casos. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32) Ainda para esse autor, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método abrangente: trata a lógica de planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise desses dados. Segundo De Bruyne (1991), a estratégia do estudo de caso propicia uma reunião de numerosas e de detalhadas informações por meio da análise intensiva empreendida em uma única ou em algumas organizações reais.

Para Yin (2005, p.41), “uma pesquisa empírica possui um projeto de pesquisa implícito, se não explícito”. Segundo esse autor, para estudo de casos são importantes cinco componentes de um projeto de pesquisa: (a) as questões de um estudo; (b) suas proposições, se houver; (c) sua(s) unidade(s) de análise; (d) a lógica que une os dados às proposições e (e) os critérios para interpretar as constatações. Esses componentes seguem definidos por Yin (2005) e correlacionados com a presente pesquisa.

Segundo Yin (2005), a condição como a questão de estudo é formulada sugere o estabelecimento de estratégia de pesquisa mais relevante a ser utilizada. Para este estudo, a formulação da pergunta sugere imediatamente a identificação dos fatores e secundariamente a sua análise, ou seja, quais, como e por que os fatores interferem na transferência de treinamento.

Cada proposição de estudo, segundo Yin (2005, p.42), “direciona a atenção a alguma coisa que deveria ser examinada dentro do escopo do estudo”. No entanto, esse autor apresenta que certos estudos podem ter razões autênticas para não possuírem nenhuma proposição, sendo a condição na qual um tópico é o tema da exploração. O que ocorreu neste trabalho de pesquisa.

O terceiro componente do projeto de pesquisa estabelecido por Yin (2005), é a unidade de análise. Esse autor relaciona-o com o problema fundamental de se definir o que é um caso ou um grupo de casos destinados a responder a questão de estudo já proposta anteriormente. Corroborar Triviños (1987, p. 133) que o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Assim, a unidade de análise do estudo de casos para esta pesquisa foi a Prefeitura de Congonhas, especificamente, os servidores municipais que passaram pelo treinamento no Programa de Educação Sexual – PEAS no período de 2005 e 2006 e que ainda estejam prestando serviços ao município.

Conforme Yin (2005), os dois últimos componentes do projeto de pesquisa - ligar os dados às proposições e os critérios para a interpretação das constatações - são os menos desenvolvidos para um estudo de caso, no entanto servem de prenúncio às etapas de análise dos dados. Não sendo exposto por esse autor exatidão na obtenção desses critérios para análise dos dados de um estudo de caso.

A metodologia do estudo de casos escolhida para esta pesquisa apresenta dificuldades e limitações sabidas e apresentadas a seguir.

Talvez a maior preocupação seja a falta de rigor da pesquisa de estudo de caso. Por muitas e muitas vezes, o pesquisador de estudo de caso foi negligente, não seguiu procedimentos sistemáticos ou permitiu que se aceitassem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das constatações e conclusões (Yin, 2005, p. 29).

A não possibilidade de extrapolar seus resultados para a população, pois se pode afirmar, segundo Yin (2005, p. 29-30), que “os estudos de casos, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos”. O

propósito desta pesquisa é conhecer a natureza de um fenômeno empresarial no seu próprio contexto.

Emerge também como limitação deste estudo a questão de respostas não verídicas por parte dos entrevistados.

Mesmo entendendo as limitações de um estudo de caso, houve persistência em se utilizar como meio de pesquisa essa estratégia, pois se entende que através dela possa obter um estudo rico em profundidade e detalhamento de possivelmente identificar e analisar o proposto. Enfim, futuramente podendo servir de base para estudos futuros.

3.2.1. A coleta de dados

A decisão do tema desta pesquisa – treinamento organizacional – e posterior delimitação – transferência do treinamento recebido pelos servidores municipais da Prefeitura de Congonhas induziu à seleção dos sujeitos a serem pesquisados. Assim, foi necessário solicitar autorização para a pesquisa ao Prefeito Municipal, por intermédio do Secretário Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social.

Com a devida autorização para a realização de pesquisas junto à organização, solicitou-se às referências técnicas de cada secretaria municipal participante do programa de treinamento analisado a relação total dos servidores que foram capacitados nos anos de 2005 e 2006 no referido programa.

De posse dos nomes dos servidores capacitados, o passo seguinte foi junto ao Departamento de Administração de Pessoal levantar a lotação desses profissionais, principalmente dos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação, que apresentou o maior número de treinados e uma relação incompleta de profissionais por setores.

Enfim, de posse da lista constando os nomes dos profissionais treinados, ativos e suas lotações, foi levantado junto a cada setor seus respectivos horários de trabalho, na intenção de que fossem procurados nestes horários para o início da coleta de dados.

Com vistas a identificar, refletir, argumentar, interpretar, analisar e concluir acerca dos fatores intervenientes, individuais e organizacionais na transferência do treinamento no Programa de Educação Afetivo-Sexual; a coleta de dados nessa pesquisa foi feita em duas etapas: aplicação de questionário composto por questões objetivas e questões discursivas para os servidores ativos, um total 129 (cento e vinte e nove), que participaram do treinamento e também por meio de entrevista semi-estruturada em 10% (dez por cento) destes treinados com a finalidade de obter uma investigação em maior profundidade e corroboração dos dados

levantados pelo questionário. Para Vergara (2000), o questionário tem como característica uma série de questões apresentadas por escrito ao respondente e a entrevista semi-estruturada é um procedimento, via mídia interativa ou via presença física, no qual são feitas perguntas a alguém que oralmente responde diversificando as respostas ora em livres, ora em escolhas de alternativas, o que afirma, ainda, a profundidade de tal instrumento. A estrutura do questionário e o roteiro da entrevista utilizados para a coleta de dados, apêndices B e C, foram desenvolvidos com base no referencial teórico previamente levantado.

O questionário inicialmente elaborado foi submetido ao denominado pré-teste, ou teste piloto, com quatro profissionais que participaram da capacitação no programa e que estão assim lotados: dois na Secretaria de Educação, um na Secretaria de Saúde e um na Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social. A escolha desses respondentes foi realizada de forma não aleatória e sim dirigida, o que caracteriza uma amostragem de conveniência (TRIOLA, 1999) e se justifica pela percepção da autora desta pesquisa sobre a atuação profissional dos treinados que por conhecerem o programa em profundidade apresentam maior habilidade para criticar o instrumento proposto. Tal ação se explica pelo propósito do pré-teste ser o de julgar o instrumento de abordagem aos sujeitos pesquisados pela clareza e objetividade com que se apresentam as perguntas. Os treinados a quem foram aplicados os pré-testes não compuseram mais a unidade de análise final deste trabalho, por instrução de Vergara (2000, p. 56) “a tais pessoas não se poderá aplicar o questionário definitivo. Elas ficarão, portanto, fora da amostra”. Com base nos resultados, pôde-se formatar o instrumento final utilizado para a coleta de dados, no apêndice B, assim como conhecer a média de tempo, 20 minutos, necessário a aplicação. Para a segunda etapa da coleta de dados, a utilização de entrevista semi-estruturada, não foi realizado teste prévio. A explicação se dá pela não limitação da entrevista semi-estruturada como um instrumento de coleta de dados, pois o roteiro prévio de perguntas pode ser alterado desde que não seja perdido o foco do assunto, observa Vergara (2000).

Por consequência do prazo para a conclusão da pesquisa e do número elevado de sujeitos a serem pesquisados, foram utilizados os serviços de aplicação do questionário por duas estagiárias do curso de Tecnologia em Recursos Humanos da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC/Congonhas. Ao ser solicitada a possibilidade da aplicação do questionário por estagiários junto à coordenação do mencionado curso, foi expressa a necessidade dos alunos escolhidos terem cursado, ou ao menos estarem cursando, a disciplina Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa, foco da pesquisa. A partir de um projeto encaminhado e aprovado pela coordenação e pela direção pedagógica, ficou sob

responsabilidade da autora deste trabalho a escolha dos alunos com o melhor perfil para a aplicação do instrumento. Assim, foram escolhidas duas alunas do 2º e do 4º períodos, que, além de ser ou ter sido alunas desta autora, foram treinadas na aplicação do instrumento de coleta de dados. O treinamento das estagiárias para a aplicação dos questionários aconteceu num primeiro momento por observação das alunas à ação de aplicação por esta autora a nove treinados lotados em secretarias municipais diferentes (quatro respondentes lotados na de Educação, três respondentes lotados na de Saúde e dois respondentes lotados de Desenvolvimento e Assistência Social). O segundo momento do treinamento aconteceu por acompanhamento desta autora a seis aplicações do questionário aos treinados feita pelas estagiárias, sendo três por aluna, e um respondente pertencente a cada secretaria municipal.

O passo seguinte foi distribuir os 129 (cento e vinte e nove) servidores pertencentes à unidade de análise entre as três aplicadoras do instrumento: a autora e as duas estagiárias. Essa distribuição obedeceu ao critério de acessibilidade, que Vergara (2000), o caracteriza pela facilidade de acesso aos sujeitos pesquisados. O que se explica pelo fato de ter sido realizada uma análise prévia dos setores mais restritos e conseqüente indicação da necessidade da presença da própria autora e não somente das estagiárias. A cada responsável pelos respectivos setores de lotação dos servidores capacitados no programa foi encaminhada uma carta solicitando autorização para o início da aplicação do questionário, modelo expresso no apêndice A, assim como ao final do estudo foi encaminhada outra carta de agradecimento e intenção de disponibilidade dos resultados obtidos, modelo expresso no apêndice D. A duração total para a aplicação dos questionários aos servidores ativos selecionados foi de 10 (dez) dias. A orientação geral repassada às estagiárias foi que se aplicasse o questionário pessoalmente. No entanto, devido à necessidade dos respondentes, alguns questionários foram retidos pelos treinados e posteriormente entregues.

Os questionários devolvidos foram reunidos e tiveram suas respostas condensadas, tabuladas e previamente analisadas pela autora para que o próximo passo da coleta de dados fosse iniciado: a entrevista. Importante destacar que na intenção de aprendizagem as estagiárias deverão, futuramente, tabular, condensar e analisar as respostas dos questionários, que também farão parte do relatório final de estágio. A segunda etapa da coleta de dados ficou sob responsabilidade somente desta autora, entretanto acompanhada das estagiárias para que o propósito do estágio fosse cumprido. A escolha dos 10% (dez por cento) do total dos 129 (cento e vinte e nove) treinados ativos, ou seja, 13 (treze) sujeitos para serem entrevistados, ocorreu de forma estratificada e aleatória. Escolha estratificada, pois o número de sujeitos respondentes foi selecionado proporcionalmente por secretaria municipal: dez servidores

lotados na Educação, um servidor lotado na Saúde, um servidor lotado na Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social e um servidor lotado na Secretaria Municipal de Administração (SEAD). Este último treinado foi transferido da Secretaria Municipal de Educação, secretaria em que se encontrava quando foi capacitado, para a Secretaria Municipal de Administração. E escolha aleatória por propiciar a todos os membros de cada secretaria igual probabilidade de ser selecionado como respondente, pois foi atribuído um número individual aos elementos e em seguida feita a seleção casual, caracterizando um sorteio dos respondentes. O período necessário para a execução das entrevistas foi de dois dias.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados apresentados, neste capítulo, referem-se às repostas, e suas respectivas análises, obtidas com a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas. As respostas dadas pelos respondentes às questões objetivas, ou questões fechadas, foram contabilizadas e apresentadas nas tabelas seguintes em valores absolutos e em porcentagem. Tais valores são expressos em relação ao universo total de treinados e em relação ao universo total de treinados por secretarias. As respostas dos treinados às questões descritivas e à entrevista foram condensadas por similaridade e transcritas para este trabalho em complementação à análise das respostas objetivas, conforme o propósito inicial da utilização desse segundo instrumento. Todas as respostas obtidas pelos respondentes estão disponíveis com a autora trabalho.

Ao pesquisar a lotação dos servidores capacitados no programa nos anos de 2005 e 2006, pôde-se perceber que dos 175 (cento e setenta e cinco) treinados, inicialmente apresentados pelas referências técnicas, estão ativos no município o total de 129 (cento e vinte e nove), ou seja, 73,7%. Os inativos, num total de 26,3%, por vezes não respondentes, foram classificados pelos seguintes *status*: licença médica ou maternidade (6,3%), licença sem vencimento (2,3%) ou exonerados de cargos públicos (17,7%), conforme evidencia a tabela 1.

Tabela 1 - Situação em Abril de 2008 dos Treinados no Programa nos Anos de 2005 e 2006 por Secretaria Municipal

Secretaria Municipal	Total de Treinados		Ativos em Abril 2008 (*)		Inativos - Abr/2008						Ativos x Treinado
					1		2		3		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
SME	142	81,1	102	79,1	11	7,7	4	2,8	24	16,9	71,8
SMS	24	13,7	17	13,2	0	0	0	0	6	25	70,8
SEDAS	9	5,1	9	7	0	0	0	0	1	11,1	100
SEAD	0	0	1	0,8	0	0	0	0	0	0	100
TOTAL	175	100	129	100	11	6,3	4	2,3	31	17,7	73,7

(*) Treinados transferidos: um treinado da SME para SEAD e um treinado da SMS para a SEDAS.

1: Licença Médica ou Licença Maternidade

2: Licença Sem Vencimento

3: Exonerados

Obteve-se um total de 99 (noventa e nove) questionários respondidos, o que corresponde a 56,6% do total de treinados, após o período de 10 (dez) dias de aplicação. O número de questionários devolvidos é mostrado pela tabela 2 e explicado a seguir: (a) dedução de 46 (quarenta e seis) treinados que no período da pesquisa estavam inativos no exercício de qualquer cargo público no município de Congonhas; (b) transferências dos

treinados entre as secretarias, sendo um treinado transferido da Educação para a Administração e um treinado da Saúde para a Desenvolvimento e Assistência Social; (c) dedução de 26 (vinte e seis) treinados que não responderam/devolveram os questionários, sendo 19 (dezenove) treinados lotados na Educação e 07 (sete) treinados lotados na Saúde e (d) dedução de 4 (quatro) treinados participantes do teste piloto, sendo dois lotados na Educação, um lotado na Saúde e um lotado na Desenvolvimento e Assistência Social. Foi percebido e relatado, principalmente pelas estagiárias, uma resistência por parte dos treinados em responder/devolver os questionários. A justificativa para tal ocorrência pode estar na abordagem aos respondentes ter sido em horário de trabalho.

Tabela 2 – Total de Questionários Respondidos

Secretaria Municipal	Total de Treinados	Inativos em Abril 2008	Transferência entre Secretaria	Não Responderam	Teste Piloto	Questionários Respondidos X Total de Treinando	
						Nº	%
SME	142	39	(-)1	19	2	81	46,3
SMS	24	6	(-)1	7	1	9	5,1
SEDAS	9	1	(+)1	0	1	8	4,6
SEAD	0	0	(+)1	0	0	1	0,6
TOTAL	175	46	0	26	4	99	56,6

As perguntas propostas pelos instrumentos de coleta de dados têm o objetivo de investigar a ação de algumas variáveis que, conforme os pesquisadores do tema avaliação de treinamento organizacional (KIRKPATRICK, 1976; HAMBLIN, 1978; BORGES-ANDRADE, 1982; ABBAD, 1999), interferem na transferência da teoria aprendida no programa de treinamento para prática do trabalho. Assim, verificou-se a investigação dessas variáveis pelas seguintes perguntas: a característica da clientela treinada (perguntas 1 a 10 do questionário e pergunta 2 do roteiro para a entrevista), a característica do treinamento recebido (perguntas 11 e 15 do questionário e perguntas 3 e 4 do roteiro para a entrevista), a reação do treinado ao subsistema de execução do treinamento (perguntas 13 e 14 do questionário e pergunta 3 do roteiro para a entrevista), o impacto do treinamento no trabalho (perguntas 16 a 18 do questionário e perguntas 5 a 6, 10 e 11 do roteiro para a entrevista) e suporte da organização à implementação no trabalho do que foi ensinado no treinamento, sendo este suporte subdividido em suporte gerencial (perguntas 12, 19 a 22 e 24 do questionário e perguntas 1, 2 e 9 do roteiro para a entrevista) e suporte social (pergunta 23 do questionário e pergunta 8 do roteiro para a entrevista).

4.1. Característica da clientela

Meneses e Abbad (2003) definem como sendo a característica da clientela o perfil de cada treinado em relação à auto-eficácia, à motivação para ter participado do treinamento, ao *locus* de controle e às características demográficas, expressas pela tabela 3.

Pôde-se constatar que no total dos treinados praticamente houve uma divisão igualitária quanto aos anos de capacitação, sendo 41,4% capacitados nos anos de 2005 e 53,5% capacitados nos anos de 2006, os outros 5,1% dos treinados não responderam a essa pergunta. Entretanto, limitando-se a análise para o período de capacitações realizadas por secretaria municipal, constatou-se que a Saúde e a Desenvolvimento e Assistência Social priorizaram o ano de 2006 para capacitar os profissionais que prestam serviços a elas, capacitando respectivamente 66,7% e 100% dos seus profissionais treinados.

Quanto ao sexo dos capacitados, a maioria dos treinados é mulher, 76,8%, tanto na totalidade quanto por secretaria, os treinados do sexo masculino correspondem a 17,2%. Não responderam a essa questão 6,1% dos treinados.

O quesito idade, quando observado no todo das respostas ou separadamente por secretaria, com exceção da Saúde, informa que há cerca da metade, 48,5%, dos treinados com idade entre os 36 e 45 anos. Somente a Educação apresenta entre os seus treinados os mais jovens (18 a 25 anos), 3%, e compartilha com a Desenvolvimento e Assistência Social o número de treinado mais velho (acima de 55 anos), 2% no total, sendo um profissional em cada uma dessas secretarias. A idade entre 26 e 35 anos representa 28,3% do total dos treinados, no entanto predomina na Saúde (55,6%). Dos 46 aos 55 anos, 15,2% do total de treinados têm essa idade. Não responderam a essa pergunta 3% dos respondentes totais.

Tabela 3 – Característica da Clientela do Treinamento

RESPOSTAS QUESTÕES 1 a 10	SECRETARIAS MUNICIPAIS								TOTAL GERAL	
	SEDAS		SMS		SME		SEAD			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capacitado em 2005	0	0,0	3	33,3	37	45,7	1	0,0	41	41,4
Capacitado em 2006	8	100,0	6	66,7	39	48,1	0	0	53	53,5
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	5	6,2	0	0	5	5,1
Feminino	7	87,5	6	66,7	63,0	77,8	0	0	76	76,8
Masculino	1	12,5	2	22,2	13	16,0	1	0	17	17,2
Sem resposta	0	0,0	1	11,1	5	6,2	0	0	6	6,1
18 a 25 anos	0	0,0	0	0,0	3	3,7	0	0	3	3
26 a 35 anos	1	12,5	5	55,6	21	25,9	1	0	28	28,3
36 a 45 anos	4	50,0	4	44,4	40	49,4	0	0	48	48,5
46 a 55 anos	2	25,0	0	0,0	13	16,0	0	0	15	15,2
Acima de 55 anos	1	12,5	0	0,0	1	1,2	0	0	2	2
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	3	3,7	0	0	3	3
Ensino Fundamental	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0
Ensino Médio	2	25,0	0	0,0	2	2,5	0	0	4	4
Superior Incompleto	2	25,0	0	0,0	1	1,2	0	0	3	3
Superior Completo	4	50,0	2	22,2	21	25,9	1	0	28	28,3
Pós Grad: Especialização	0	0,0	7	77,8	52	64,2	0	0	59	59,6
Pós Grad.: Mestrado	0	0,0	0	0,0	5	6,2	0	0	5	5
Pós Grad.: Doutorado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0
Não tenho Religião	0	0,0	1	11,1	3	3,7	0	0	4	4
Religião: Católica	5	62,5	8	88,9	67	82,7	1	0	81	81,8
Religião: Evangélica	2	25,0	0	0,0	8	9,9	0	0	10	10,1
Outra Religião	1	12,5	0	0,0	2	2,5	0	0	3	3
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1
Vínculo: Efetivo	2	25,0	4	44,4	62	76,5	0	0	68	68,7
Vínculo: Contrato	0	0,0	4	44,4	7	8,6	0	0	11	11,1
Vínculo: Cargo Comissionado	0	0,0	0	0,0	4	4,9	1	0	5	5
Vínculo: Efetivo + Cargo Comissionado	6	75,0	1	11,1	8	9,9	0	0	15	15,2
Vínculo: Função Pública	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0
Vínculo: Função Pública + Cargo Comissionado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0
Secretaria na época do treinamento: SEDAS	7	87,5	0	0,0	0	0,0	0	0	7	7,1
Secretaria na época do treinamento: SME	0	0,0	0	0,0	81	100	1	0	82	82,8
Secretaria na época do treinamento: SMS	1	12,5	9	100,0	0	0,0	0	0	10	10,1
Secretaria Atual: SEDAS	8	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0	8	8,1
Secretaria Atual: SME	0	0,0	0	0,0	81	100,0	0	0	81	81,8
Secretaria Atual: SMS	0	0,0	9	100,0	0	0,0	0	0	9	9,1
Outra Secretaria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0	1	1
Mesmo Setor desde o treinamento	7	87,5	9	100,0	74	91,4	0	0	90	90,9
Outro Setor depois do treinamento	1	12,5	0	0,0	7	8,6	1	0	9	9,1
Mesmos cargo e função desde o treinamento.	4	50,0	7	77,8	69	85,2	0	0	80	80,8
Mesmo cargo e função diferente após o treinamento.	2	25,0	2	22,2	5	6,2	0	0	9	9,1
Cargo diferente e mesma função após o treinamento.	2	25,0	0	0,0	2	2,5	0	0	4	4
Cargo e função diferentes desde o treinamento	0	0,0	0	0,0	4	4,9	1	0	5	5
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1

A religião foi considerada um provável fator de influência na transferência do programa de treinamento em foco, pois o tema abordado no treinado refere-se à sexualidade. A maioria, 81,8%, dos treinados, também por secretarias municipais, assume como denominação religiosa a católica, seguidos por 10% dos que assumem ser evangélicos e 3% apontam como seguidores de outra religião. Assumem não ter religião 1% dos respondentes. Não responderam a essa questão 1% dos treinados.

Em referência ao nível de escolaridade, quando os treinados são analisados em sua totalidade, conclui-se que pós-graduação *lato sensu* é a escolaridade predominante (59,6%), com exceção da Secretaria de Desenvolvimento e Assistência Social que tem 50% dos profissionais com nível superior completo e os outros 50% divididos entre 25% com nível superior incompleto e 25% com nível médio. A Educação é a única que apresenta dentre todos os profissionais treinados 5% com formação nível pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). Na totalidade dos treinados, seguem aos especialistas os 28,3 % com graduação, acompanham os 3% que afirmam estar cursando ou ainda por concluir a graduação e 4% com ensino médio.

Quanto ao tipo de vínculo que os treinados possuem com a organização pesquisada, verificou-se que 68,7% do total de treinados são efetivos em cargos públicos no município, o que subentende uma continuidade das ações conseqüentes de ações de treinamento. Têm 15,2% do total de treinados efetivos que assumem também algum cargo comissionado no município. Reafirmando a possibilidade de permanência desses profissionais já treinados na reversão de práticas profissionais para atender às demandas do município. No entanto, 16 (16,1%) treinados têm um vínculo de contrato (11,1%) ou de cargo comissionado (5%) o que induz a não continuidade de ações advindas de treinamento, uma vez que tais vínculos não têm garantia de permanência no município.

No que se refere às secretarias municipais de lotação dos treinados, comparativamente, na ocasião do treinamento e no período da pesquisa, abril 2008, constatou-se que a Desenvolvimento e Assistência Social aumentou o número de capacitados de 7,1% na época do treinamento para 8,1% no período da pesquisa, ou seja, ganhou um profissional já treinado. O que também ocorreu com a Administração, que não tinha entre seus profissionais nenhum capacitado no programa, fato que se explica pelo objetivo do programa de treinamento específico não ter consonância com os objetivos dessa secretaria. No entanto, a Saúde e a Educação diminuíram seus números de profissionais capacitados de 10,1% e 82,8% para 9,1% e 81,8%, respectivamente, perdendo um treinado cada uma dessas secretarias. Ambas as transferências dos treinados prejudicaram a prática o treinamento recebido. Os dois treinados

transferidos prestavam serviços diretos ao público alvo nas respectivas secretarias em que estavam lotados, de Saúde e de Educação, no entanto, no período da pesquisa o propósito de seus serviços foi por completo alterado o que não viabilizava mais a aplicação direta do que foi aprendido. No entanto, ao fazer referência à mudança de setor, cargo e função após o treinamento, 90,9% dos respondentes apontam como setor de trabalho o mesmo desde a época da capacitação, seguidos por 9,1% que afirmam ter mudado de setor. Em harmonia, estão os 80% que responderam exercer o mesmo cargo e mesma função e os 4% que estão em cargo diferentes com a mesma função contra os 9,1% que dizem estar no mesmo cargo exercendo função diferente e 5% que estão exercendo cargos e funções diferentes. Não respondeu a essa questão 1% dos respondentes.

Ao aprofundar a análise das respostas quando em verificação das entrevistas, inferiu-se que existe uma dificuldade maior na prática do treinamento pelos treinados lotados na Assistência Social, pois dentre as respostas apresentadas aparece que a capacitação de um número grande de profissionais é importante, para que haja entendimento uniforme das ações. Entretanto, o desinteresse particular de alguns dos treinados em praticar o aprendido, é apontado, uma vez que essa ação instrucional veio como imposição e não como alternativa à satisfação de atenção ao público a quem esses profissionais prestam serviços. Também nessa secretaria foi levantada a dificuldade pessoal de alguns treinados em trabalhar o programa: “mexe com os nossos valores e na nossa época tudo era diferente...”.

4.2. Característica do treinamento

Segundo Meneses e Abbad (2003), característica do treinamento refere-se à identificação do objetivo principal do curso, ser cognitivo, afetivo ou psicomotor e ainda se o conteúdo abordado está alinhado com a prática e os propósitos organizacionais. As características do treinamento levantadas para esta pesquisa estão expressas na tabela 4.

Se observada a relação do tema abordado no treinamento com as atividades profissionais, confirma-se que, na totalidade, 77,8%, dos respondentes assumem que existe relação da teoria aprendida no treinamento com a prática de seus trabalhos, seguidos por 18,1% dos profissionais que não visualizam essa interligação. No entanto, é importante atentar para as respostas dadas pelos respondentes lotados na Desenvolvimento e Assistência Social que apresentam 50% dos treinados não vislumbrando a relação imperativa e indispensável entre teoria do treinamento e prática profissional e na Administração que

apresentando um único profissional treinado não visualiza como relacionar o aprendido com o seu cotidiano. Houve 4% dos treinados que não responderam a essa questão.

Tabela 4 – Característica do Treinamento

RESPOSTAS QUESTÕES 11 e 15	SECRETARIAS MUNICIPAIS								TOTAL GERAL	
	SEDAS		SMS		SME		SEAD			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tema do treinamento relacionado com atividades profissionais.	4	50	9	100,0	64	79,0	0	0	77	77,8
Tema do treinamento não relacionado com atividades profissionais.	4	50	0	0,0	13	16,0	1	0	18	18,1
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	4	4,9	0	0	4	4
Identificação de melhorias no trabalho da equipe após o treinamento.	6	75,0	9	100,0	77	95,1	1	0	93	93,9
Não identificação de melhorias no trabalho da equipe após o treinamento.	2	25,0	0	0,0	3	3,7	0	0	5	5
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1

Quando questionados os respondentes se conseguem identificar melhorias na prática profissional, após o treinamento a maioria dos profissionais treinados, 93,9% afirmam conseguir identificar. Somente 5% do total de treinados não identificam melhorias na prática profissional após o treinamento. No entanto, ao citarem como ocorrem tais melhorias as respostas são um tanto evasivas: “usando dinâmicas de grupo...” “trabalhando em equipe e usando dinâmicas”, o que induz a pesquisar e a analisar a efetiva melhoria do trabalho após o treinamento.

4.3. Reação do treinado ao subsistema de execução do treinamento

A reação dos treinados à execução do treinamento foi abordada quanto à impressão sobre o facilitador, quanto ao tempo de duração da capacitação e quanto ao conteúdo, tabela 5. Para Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), esse item de avaliação refere-se à satisfação dos treinados quanto à qualidade do curso e quanto ao desempenho do facilitador. Pode ser observado que os treinados se dividem quanto à satisfação do instrutor entre perceberem seu desempenho como bom, 43,4%, ou ótimo, 55,6%. Apenas 1% dos treinados julgou como regular o exercício do instrutor. O tempo de capacitação para 79,8% dos treinados foi suficiente, em complementação 11,1% dos treinados perceberam esse tempo como curto e

9,1% como extenso. No entanto, na entrevista foi relatado, por cerca de 1/3 dos respondentes, ou seja, 4 participantes, que o conteúdo poderia ser mais aprofundado em determinados assuntos e mais superficiais em outros, tornando por vezes a capacitação um pouco menos cansativa.

Tabela 5 – Reação do Treinado ao Subsistema de Execução do Treinamento

RESPOSTAS QUESTÕES 11 e 15	SECRETARIAS MUNICIPAIS								TOTAL GERAL	
	SEDAS		SMS		SME		SEAD			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Facilitador Ruim	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0	0	0
Facilitador Regular	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1
Facilitador Bom	5	62,5	0	0,0	38	46,9	0	0	43	43,4
Facilitador Ótimo	3	37,5	9	100,0	42	51,9	1	0	55	55,6
Tempo de Capacitação: Curto	0	0,0	0	0,0	11	13,6	0	0	11	11,1
Tempo de Capacitação: Suficiente	8	100,0	9	100,0	61	75,3	1	0	79	79,8
Tempo de Capacitação: Extenso	0	0,0	0	0,0	9	11,1	0	0	9	9,1

4.4. O impacto do treinamento no trabalho

O impacto do treinamento no trabalho é definido por Lacerda e Abbad (2003) como a aplicação correta dos CHA's adquiridos através do treinamento e os efeitos produzidos no ambiente de trabalho: motivação, desempenho, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho. A tabela 6 apresenta as respostas dadas às perguntas que investigaram esse item.

Pelas respostas apresentadas, deduziu-se que a maior parte das equipes das secretarias, 75,8%, aceita as idéias que são conseqüências do treinamento. Contra 22,2% das respostas que negam a aceitação por parte das equipes de trabalho das idéias advindas do treinamento. Um total de 2% não respondeu a essa questão. Ressalva para a Desenvolvimento e Assistência Social que 50% dos treinados apontam que a equipe não aceita as idéias decorrentes do treinamento recebido, alegando que “há compartilhamento somente quando há reuniões com os outros participantes”, “quem não participou da capacitação não consegue entender o que queremos dizer” e “estou na mesma função, mas mudei o setor de trabalho, então não tem como compartilhar as idéias”.

Quanto à prática das idéias já compartilhadas entre os membros das equipes de trabalho o que predomina é a resposta às vezes com 63,6% e reafirmada em algumas entrevistas: “a equipe compartilha idéias, mas não as coloca em prática”, “a efetivação não depende somente

da equipe, sendo necessário, por exemplo, algum outro recurso” e “praticamos às vezes, pois este é mais um dos projetos e nós temos que cumprir uma rotina com excesso de atividades”. Assim, pode-se concluir que mesmo após discussão entre as equipes as idéias não são por vezes implementadas. Do total de respondentes, 33,3% afirmam que sempre há prática das idéias advindas do treinamento uma vez que foram compartilhadas pela equipe, pois em suas opiniões “os profissionais acreditam na proposta do programa” e “pois sempre surge um relato (fato) ele é discutido entre a equipe e questionada melhor forma de atuação”.

Tabela 6 – Impacto do Treinamento no Trabalho dos Treinados

RESPOSTAS QUESTÕES 16 a 18	SECRETARIAS MUNICIPAIS								TOTAL GERAL	
	SEDAS		SMS		SME		SEAD			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, a equipe aceita as idéias advindas do treinamento.	4	50,0	8	88,9	63	77,8	0	0	75	75,8
Não, a equipe não aceita as idéias advindas do treinamento.	4	50,0	1	11,1	16	19,8	1	0	22	22,2
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0	2	2
SEMPRE são praticadas as idéias advindas do treinamento que foram compartilhadas com a equipe.	0	0,0	3	33,3	30	37,0	0	0	33	33,3
ÀS VEZES são praticadas as idéias advindas do treinamento que foram compartilhadas com a equipe.	6	75,0	6	66,7	50	61,7	1	0	63	63,6
NUNCA são praticadas as idéias advindas do treinamento que foram compartilhadas com a equipe.	2	25,0	0	0,0	1	1,2	0	0	3	3
Sim, as idéias advindas do treinamento foram incorporadas à rotina de trabalho.	0	0,0	7	77,8	61	75,3	0	0	68	68,7
Não, as idéias advindas do treinamento não foram incorporadas à rotina de trabalho.	8	100,0	2	22,2	16	19,8	1	0	27	27,2
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	4	4,9	0	0	4	4

No que se refere à incorporação das idéias advindas do treinamento na rotina de trabalho, 68,7% dos respondentes afirmam ter incorporado. E confirmam “foram criados fluxos específicos para os adolescentes em nossos serviços”, “inclusão de novas categorias profissionais para efetivação de algumas idéias”. Importante destacar a Desenvolvimento e Assistência Social que nenhum dos respondentes aponta como rotina de trabalho qualquer idéia advinda do treinamento, alegando que “porque não está sendo praticada” e “por causa de algumas questões que impedem de realizarmos as atividades do programa”. Contrário a 27,2% que negam a incorporação das idéias advindas do treinamento à rotina de trabalho

“alguns setores não incorporaram, ainda, o próprio projeto, não dando continuidade das ações do PEAS em seu trabalho” e “não tem como incorporar às rotinas, pois muitos dos que participaram não têm compromisso a começar por algumas chefias”.

4.5. Suporte organizacional

Refere-se ao parecer dos participantes, dos coordenadores, imediatos ou não, e dos colegas de trabalho a respeito do nível de apoio psicossocial e material fornecido pelo ambiente ao uso eficaz das novas habilidades no trabalho (MENESES E ABBAD, 2003). Para melhor entendimento foi dividido entre suporte gerencial e suporte social, tabelas 7 e 8.

Para investigar o suporte social oferecido aos treinados, foi perguntado se a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento é vista como importante para a equipe de trabalho. As respostas se concentraram em 86,9% das equipes entendem como importante a prática do treinamento. Dos respondentes, 12,1% que não avistam a importância da prática do conhecimento adquirido pelo treinamento e 1% não respondeu a essa questão. Interessante que 33,3% dos treinados da Saúde, cerca de 1/3 dos respondentes dessa secretaria, apontam que a equipe de trabalho não considera importante a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento. Importante destacar que a equipe da Administração não apresenta importância por parte da equipe uma vez que somente um único membro da equipe apresenta-se capacitado e está lotado por transferência.

Tabela 7 – Suporte Social

RESPOSTAS QUESTÃO 23	SECRETARIAS MUNICIPAIS								TOTAL GERAL	
	SEDAS		SMS		SME		SEAD			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, a equipe considera importante a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento.	8	100,0	6	66,7	72	88,9	0	0	86	86,9
Não, a equipe não considera importante a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento.	0	0,0	3	33,3	8	9,9	1	0	12	12,1
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1

Quanto ao suporte gerencial, foi perguntado desde como foi feito o convite para a participação no treinamento, averiguando existência de políticas institucionais voltadas para o compartilhamento e prática do conhecimento, investigando a disponibilidade do material a ser utilizado na prática e percepção da importância dos responsáveis pelos setores, as respostas estão indicadas na tabela 8.

Assim, na totalidade das respostas pôde-se verificar que 79,8% dos treinados sabiam qual era a proposta do treinamento em oposição a 20,2% dos treinados que negaram saber a finalidade do treinamento no ato do convite, conforme relatos: “quando fui convidado, não sei se foi um convite, me perguntaram se eu queria participar de um curso por uma semana que tratava de sexualidade” em contradição “não fui convidado, fui convocado para comparecer a partir da próxima segunda feira às 8:00 horas da manhã para um curso, isto é convite?”. Na Desenvolvimento e Assistência Social, houve uma inversão das respostas, apresentando 75% dos respondentes consideraram como desinformados dos objetivos do treinamento no ato do comunicado para o treinamento: “me ligaram na sexta bem ao fim do dia para que eu não fosse para meu setor na segunda feira, fosse direto para uma palestra às 8:00 horas. Falaram assim e nem era palestra...” e “porque indicavam as pessoas e não esclareciam para que”.

Quanto ao estabelecimento de políticas que estimulam o compartilhamento e a prática do conhecimento recebido no treinamento, observou-se que 63,6% e de 65,6% dos respondentes totais, respectivamente, afirmam a implementação de políticas organizacionais. Esses profissionais afirmam que “com os encontros mensais ficou mais fácil compartilhar o conhecimento” e “mensalmente trocamos experiências, mas não há uma política que autorize parar o funcionamento do setor para exercer o programa, o que dificulta”. Do total de respondente que nega as estratégias organizacionais estão 35,4% que dizem que a organização não tem política que estimula o compartilhamento do conhecimento e 32,3% apontam que a organização não tem política que estimula a prática do conhecimento por consequência do treinamento no programa. Dentre o fator mais apontado como sendo necessário a aplicação de uma estratégia de intervenção da organização está o tempo, pois diversificados relatos o apontam como um dificultador das ações do programa “têm que ser feitas oficinas com os adolescentes, mas como não temos tempo a saída e superlotar cada oficina, o que prejudica seu funcionamento e o cumprimento do objetivo” e “não dá tempo de executar nossas obrigações e ainda ter que cumprir o que exige o programa”. Destaque para a Desenvolvimento e Assistência Social que 100% de seus treinados apontam o não estabelecimento de políticas voltadas para o compartilhamento e para a prática do conhecimento advindo do treinamento. E confirmam “os profissionais capacitados nem sempre continuam nos mesmos setores de trabalho e isto atrapalha o bom andamento do trabalho proposto e da equipe”, “não temos apoio nem espaço para a prática”, “o programa não é visto como prioridade” e “não observei esta atividade em nossa secretaria”.

O material para implementação prática do conhecimento está para 80,8% dos respondentes disponível, já para 17,1% dos treinados não há disponibilidade de material. Não responderam a essa questão 2%.

Quanto à importância que os responsáveis pelo setor atribuem à prática do programa, pôde ser observado que 89,9% dos respondentes acreditam que há importância por parte das coordenações, contra 9,1% que julgam que os coordenadores não consideram a prática do programa como necessária. Dos respondentes totais 1% não respondeu a essa questão.

Tabela 8 – Suporte Gerencial

RESPOSTAS QUESTÕES 12,19 a 22 e 24	SECRETARIAS MUNICIPAIS								TOTAL GERAL	
	SEDAS		SMS		SME		SEAD			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sim, o convite foi explicativo.	2	25,0	8	88,9	69	85,2	0	0	79	79,8
Não, o convite não foi explicativo.	6	75,0	1	11,1	12	14,8	1	0	20	20,2
Sim, existe política que estimula o compartilhamento do conhecimento adquirido pelo treinamento.	0	0,0	5	55,6	58	71,6	0	0	63	63,6
Não existe política que estimula o compartilhamento do conhecimento adquirido pelo treinamento.	8	100,0	4	44,4	22	27,2	1	0	35	35,4
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1
Sim, existe política que estimula a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento.	0	0,0	6	66,7	59	72,8	0	0	65	65,6
Não existe política que estimula a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento.	8	100,0	3	33,3	20	24,7	1	0	32	32,3
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0	2	2
Sim,existe material disponível.	5	62,5	7	77,8	68	84,0	0	0	80	80,8
Não existe material disponível.	3	37,5	2	22,2	11	13,6	1	0	17	17,1
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0	2	2
Sim, a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento é vista pelo responsável do setor como necessária.	5	62,5	8	88,9	76	93,8	0	0	89	89,9
Não, a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento não é vista pelo responsável do setor como necessária.	3	37,5	1	11,1	4	4,9	1	0	9	9,1
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0	1	1
Sim, em meu setor há tempo de planejar e praticar o que foi aprendido.	1	12,5	5	55,6	51	62,9	0	0	57	57,6
Não, em meu setor não há tempo de planejar nem de praticar o que foi aprendido.	7	87,5	4	44,4	28	34,6	0	0	39	39,3
Sem Resposta	0	0,0	0	0,0	2	2,5	1	0	3	3

Enfim, quanto ao tempo necessário para o planejamento e para a prática do conhecimento adquirido pelo treinamento no programa 57% dos respondentes afirmam que há tempo para planejar e praticar. E confirmam que “nesta de acreditar que a criança e o adolescente são multiplicadores naturais de tudo, existe um universo enorme de programas e

projetos a ser desenvolvido e cumprido além, ainda, das atividades que constam em nossos exercícios profissionais, o que não é fácil” e “mesmo o tempo se apresentar como um obstrucionista da prática do programa, acreditamos que o objetivo maior do cumprimento do programa é muito mais importante do que as reclamações quanto à falta de tempo”. Exceto os respondentes da Desenvolvimento e Assistência Social que 87,5% afirmam que o tempo de se planejar e praticar o conhecimento advindo do treinamento não existe.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dentre as variáveis apresentadas pela literatura estudada como interferentes na transferência de treinamento e investigadas nesta pesquisa através das respostas dos treinados aos instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, foi observado que algumas dessas variáveis são apontadas diferentemente pelos profissionais capacitados no Programa de Educação Afetivo-Sexual que estão lotados nas três secretarias municipais.

As respostas que levam à investigação do perfil de identificação dos treinados são diferentes para as Secretarias de Desenvolvimento e Assistência Social em relação às outras. Confirmando o que Meneses e Abbad (2003) apresentam como influência na transferência do treinamento de um conjunto de informações referentes ao treinado, ou seja, à característica da clientela do treinamento, tais como: auto-eficácia, motivação para o treinamento, *locus* de controle e características demográficas. Também comprovado por Borges-Andrade (2002) ao apontar os insumos como sendo uma variável de influência na transferência do treinamento e diferenciá-los como os fatores físicos e sociais e estados comportamentais, que geralmente são associados ao período que precede o treinamento e que têm possibilidade de afetar sua realização, por exemplo, as experiências anteriores na organização e a motivação antes do treinamento. E por fim, Baldwin e Ford (1988) e Abbad (1999) sugerem o agrupamento das variáveis motivacionais, cognitivas, demográficas e funcionais dos treinados.

Assim, o nível de escolaridade, variável cognitiva presente nesta pesquisa, marca uma das diferenças dos treinados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social, pois 50% do total de treinados apresentam nível superior completo (o maior nível de escolaridade), da outra metade restante, 25% se denominam com nível superior incompleto e 25% com formação nível médio. Em contrapartida à predominância dos pós-graduados *lato sensu* das demais secretarias municipais: 77,8% da Saúde, maior nível de formação, e 64,2% da Educação além dos 6,2% dos pós-graduados *stricto sensu* totais desta secretaria municipal. Outra variável pertinente à característica do treinado que sugere interferir é a variável funcional, caracterizada nesta pesquisa pela permanência no exercício do mesmo cargo e da mesma função e pelo vínculo empregatício que os treinados possuem com a organização estudada. Quanto ao exercício do mesmo cargo e da mesma função do total de 50% dos treinados lotados na Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social pôde-se observar que dos 50%, de seus treinados, 25% mudaram de função e mantiveram o mesmo

cargo e 25% mudaram de cargo e mantiveram a mesma função. O que não ocorre nas demais secretarias, sendo que a maior parte dos profissionais treinados manteve o mesmo cargo e a mesma função: a Saúde com 77,8% dos treinados nessa condição e a Educação com 85,2% com treinados também nessa condição. Isto reflete diretamente na possibilidade de não continuidade de qualquer ação de treinamento, uma vez que, certamente, esses profissionais que estão em situação do exercício de cargos não coerentes com a execução da função tendem, em algum momento, se ajustar. Quanto ao tipo de vínculo estabelecido entre os treinados e a organização constatou-se que na Educação há predominância, 76,5% entre os seus treinados, de profissionais efetivos em cargos públicos no município; na Saúde, 50% do treinados ocupam também cargos efetivos e 50% ocupam cargos sob regime de contratos administrativos em cumprimento às preconizações dos programas estabelecidos pelo Governo Federal.

Entretanto, exprimindo estabilidade desses profissionais nesses cargos e em suas funções, mesmo em relação aos contratados, que nesta secretaria municipal cumprem programas, por vezes já denominados estratégias federais. O vínculo predominante na de Desenvolvimento e Assistência Social é o cargo efetivo que está também ocupando cargo comissionado, o popularmente conhecido como cargos de confiança, que designam a automática destituição assim que um outro representante do povo for eleito e conseqüente retorno para os respectivos cargos básicos. Essa variável correlaciona-se diretamente com a variável motivação, uma vez que a estabilidade dos cargos comissionados está vinculada à permanência de um determinado governo, fator que pode bloquear o estímulo gerador motivacional dos treinados. Outro fator também relacionado à variável motivacional é a participação dos profissionais nos treinamentos ser por imposição ou por adesão ao propósito do treinamento. O que é afirmado na Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social pelos 75% dos treinados ao negarem que receberam um convite explicativo para participarem do treinamento, contra 25% que afirmam ter recebido informações no ato do convite. O que não ocorreu nas outras secretarias, sendo que a maioria dos profissionais treinados afirma ser informada sobre o tema que seria tratado no treinamento no ato do convite, sendo que 88,9% dos treinados da Saúde e 85,2% dos treinados da Educação.

Quanto ao fator característica do treinamento apontado por pesquisadores como interferente na transferência de treinamento, foi concluído que, a partir das análises por secretarias municipais das respostas apresentadas pelos treinados que visavam investigar tal fator neste estudo, não houve constatação de diferenças significativas que pudessem ser consideradas.

As respostas que conduziram à investigação da percepção dos treinados quanto à etapa de execução do programa de treinamento, concluiu-se que a maioria dos treinados lotados na Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social, 62,5% julgam o desempenho do facilitador como sendo bom. Em oposição às outras secretarias sendo que a maioria dos respondentes aponta o desempenho do facilitador como ótimo: 100% dos treinados da Saúde e 51,9% dos treinados da Educação. Esta variável de percepção dos treinados à execução do programa é apresentada como interveniente na transferência do treinamento por Borges-Andrade (2002) como sendo o fator procedimento e definida como operações realizadas para produzir os resultados instrucionais, geralmente controladas pelo instrutor. Outros autores também afirmam a influência na transferência do treinamento por essa percepção do treinado e a denomina como sendo a variável reação referindo-se à satisfação do participante com a qualidade do curso e com o desempenho do instrutor (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2000);

Pesquisas apontam como o maior preditor da transferência de treinamento o suporte organizacional, Abbad (1999), Araújo (2007), Mense e Abbad (2003), Lacerda e Abbad (2003), Zerbini, (2007). Para Borge-Andrade (2002), este suporte é traduzido como abrangência a todas as variáveis na organização, no lar ou na comunidade, capazes de influenciar diretamente os insumos, procedimentos e processos e, indiretamente, a aprendizagem e os resultados em longo prazo, por exemplo, as instalações, a proporção treinando/instrutor, o suporte social para que haja transferência do que foi aprendido para o trabalho, referindo-se ao apoio recebido pelo ambiente em que o treinado está inserido. Os respondentes apontaram como necessário o suporte dos coordenadores e colegas, ditos pares, às tentativas de nova aquisição e aplicação do CHA's. Quanto à investigação feita nesta pesquisa em relação à percepção dos treinados sobre o suporte social, ou seja, entre os membros das equipes de trabalho, pôde-se observar que em todas as três secretarias municipais que têm servidores treinados neste programa não há discrepância entre as respostas apresentadas. O que induz à afirmação de que há suporte de transferência entre os pares dessa organização.

Entretanto, as teorias apresentadas são comprovadas quando analisadas as respostas às perguntas que visavam investigar o suporte gerencial da organização à transferência de treinamento, observam-se algumas diferenças significativas. No que se refere ao convite de participação no treinamento ser por imposição e por consequência sem explicação do objetivo do treinamento, Araújo (2005, p. 197) conclui que “a ação de aprender apóia-se no trio de perguntas: o quê?, para quê? e por quê?”. Essa variável já foi comentada ao referenciar a

motivação como um fator interferente na transferência de treinamento. Quanto à existência de políticas que estimulem o compartilhamento e a prática do conhecimento, 100% do treinados lotados na Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social negam a institucionalização dessas políticas. Na Saúde, 55,6% e 66,7% afirmam ter em seus setores políticas que, respectivamente, estimulam o compartilhamento e a prática do conhecimento e na Educação os valores respectivos são de 71,6% e 72,8%. A conclusão quanto a essa situação é que mesmo as secretarias municipais sendo vinculadas à mesma organização, e por consequência, as políticas que existem como estratégia de gestão de treinamento serem direcionadas a todos os profissionais, não se está atingindo a todos os servidores, pelo menos no que se refere ao objetivo. Pois, foi levantado pelos respondentes como estratégia de compartilhamento de conhecimento os encontro mensais instituídos desde o ano de 2007, no entanto, não percebido pelo treinados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social como objetivo e pertinente.

6. CONCLUSÕES

Pela interface estabelecida entre a teoria estudada e as análises decorrentes das respostas das entrevistas e do preenchimento dos questionários pelos treinados inferiu-se que há transferência do conhecimento conseqüente do treinamento no programa de Educação Afetivo-Sexual para a prática profissional dos servidores em duas das três secretarias municipais capacitadas: Saúde e Educação.

Foram apresentadas variações pouco significativas entre essas secretarias no que se refere à profundidade da transferência. Conforme confirmado pela disposição liderada pela Secretaria de Saúde na escala proporcional às outras secretarias ao apresentar que 77,8% de seus respondentes assumem ter incorporado ao processo de trabalho as novas idéias que foram formuladas a partir do treinamento. Nessa escala, a seguinte é a de Educação, quando 75,8% dos respondentes afirmam que as equipes de trabalho também incorporaram essas idéias a suas rotinas. As duas secretarias municipais mencionadas afirmam que as idéias, fruto do conhecimento gerado pela ação instrucional, são discutidas pela equipe e sempre que possível colocar em prática, para posterior análise na intenção de validar sua incorporação à rotina. Na de Desenvolvimento e Assistência Social, não pôde ser percebida a incorporação na prática dessas idéias, uma vez que a totalidade de seus treinados nega essa ação. No entanto, pelo menos a metade dos profissionais as discute e às vezes tentam praticá-las, sendo enfáticos em marcar que nem sempre conseguem.

A ocorrência de transferência do treinamento para a prática em somente duas das secretarias municipais capacitadas é explicada a partir de uma abordagem sistêmica da avaliação de treinamento, como proposto pelo Modelo de Avaliação Integrado Somativo, o MAIS, apresentado por Borges-Andrade em 1982 e pelo Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento, o IMPACT, apresentado por Abbad em 1999. Esses modelos avaliativos exploram uma série de arranjos estabelecidos entre algumas das variáveis, organizacionais e individuais, capazes de influenciar a eficácia do treinamento.

Assim, constatou-se que os resultados encontrados pela presente pesquisa corroboram os resultados de trabalhos anteriores, também apresentadas neste estudo. Pois, pôde ser identificada a articulação estabelecida entre a variável característica da clientela do treinamento, especificamente, nível de escolaridade, motivação, vínculo empregatício e permanência no mesmo cargo e na mesma função; a variável reação dos treinados ao desempenho do facilitador do treinamento e por fim a variável percepção dos treinados quanto

ao apoio organizacional, precisamente no que tange ao apoio gerencial, como fatores interferentes na transferência de treinamento. Atingiu-se, pois, o objetivo geral desta pesquisa que foi o de identificar e analisar os fatores, individuais e organizacionais, intervenientes na transferência do treinamento no Programa de Educação Afetivo-Sexual no município de Congonhas.

Quanto às principais limitações desta pesquisa, apontam-se a restrição da coleta dos dados aos treinados capacitados nos anos de 2005 e 2006 e a realização da avaliação da transferência de treinamento ser somente no nível individual, ou seja, a partir das percepções dos treinados, sem indicadores no nível organizacional que subsidiassem essas percepções.

Como sugestão e recomendação para pesquisas futuras, aponta-se a inclusão de todos os profissionais capacitados desde o início da implementação do programa analisado, ou pelo menos a inclusão proporcional ao total geral de treinados por secretarias municipais e a utilização de instrumentos que avaliem também a hetero-avaliação possibilitando a inter-relação com os dados investigados individualmente, ou seja, uma interface entre os dados advindos da auto-avaliação com os da hetero-avaliação.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para futuros estudos voltados para o tema ação instrucional nas organizações, especificamente a avaliação da transferência do treinamento para o trabalho e para a elaboração de estratégias voltadas para a implementação de ações educacionais empresariais.

7. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABBAD, G. S. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho** - IMPACT. Brasília, 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

_____; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo . Aprendizagem em Organizações Trabalho. In: ZANELLI, Jose Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2004, v. 1, p. 237-275.

_____; GAMA, A.L.G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 3, p. 25-45, Set./Dez. 2000.

ALLIGER, G. M.; JANAK, E. A. *Kirpatrick's levels of training criteria : thirty years later*. **Personnel Psychology**, n. 42, p. 331-342, 1989.

ARAUJO, Marizia Ferreira de. **Impacto de treinamento e desenvolvimento: uma análise integrada quantitativa e qualitativa**. 2005. 250f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em:
<<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/6101.pdf>> Acesso em 25 jul. 2007.

BALDWIN, T. T. & FORD, J. K. (1988). *Transfer of training: A review and directions for future research*. **Personnel Psychology**, 41(1), 63-105, 1988.

BAUMGARTNER, Marcos A. O papel do treinamento na empresa. In: BOOG, Gustavo G. (Org.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**: um guia prático – manual oficial da ABTD. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E. & ABBAD G. Treinamento no Brasil: reflexões sobre suas pesquisas. **Revista de Administração**, 31(2), 112-125, 1996.

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

_____. **Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento**. Estudos de Psicologia, Natal, RN, v. 7, n. Especial, p. 31-43, 2002. Disponível em :
<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a05v7esp.pdf> . Acesso em 23 de jul. 2007.

CAMPBELL, J. P. Training design for performance improvement. **Productivity in organizations**. San Francisco: J. Bass, 1988, p. 177-215.

CLEGG, Stewart. **Modern organizations**. London: Sage, 1990.

COOPER, Robert; BURRELL, Gibson. Modernism, post modernism and organizational analysis: an introduction. **Organization Studies**, v. 9, n. 1, p. 91-112, 1988.

CROOK, Stephen; PAKULSKI, Jan; WATERS, Malcolm. **Postmoderization**. London: Sage, 1992.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006.

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

FREIRE, P. **Políticas e educação: ensaios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

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

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. In: DUNNETTE e HOUGH. **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**, 2 ed, p.507-619, Palo Alto, California: Consulting Psych, 1991.

_____. e FORD, K. **Training in organizations**. 4 ed. Belmont, C.A: Wadsworth, 2002.

_____. e GILLIAM, P. **Training System Issues in the Year 2000**. American Psychologist, v45 n2 p134-43 Feb 1990.

GREEN, P. C. **Building robust competencies**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

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

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competing for future**. Boston: Harvard Business School Press, 1994.

HARAZIM, Peter. Planejamento de programas de treinamento. In: BOOG, Gustavo G. (coordenador) **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. Manual oficial da ABTD. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

HARPER, M.; FINNEGAN, G. **Value for Money?** Impact of Small Enterprise Development. London: Intermediate Technology Publications, 1998.

HINRICHS, J. R. Personnel training. In: DUNNETTE, Marvin D. (Org). **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Chicago: Rand McNally College, 1976.

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KIRKPATRICK, D. L. *Evaluation of training*. In: CRAIG, R. L. (Org.) **Training and development handbook**. p. 18.1-18.27, New York: McGraw-Hill, 1976.

LACERDA, E. R. M e ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas predictoras. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 7, n. 4, Out./Dez. 2003.

LANGTON, John. *The ecological theory of bureaucracy: the case of Josiah Wedgewood and the British pottery industry*. **Administrative Science Quarterly**, v. 29, p. 330-354, 1984.

LIMA, S. M. V., & BORGES-ANDRADE, J. E. Meta-análise de avaliação de treinamento. **Revista de Administração**, 20(3), 39-52, 1985.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Tradução de: Nivaldo Montingelli Jr. e Alfredo Alves de Farias. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTOCCHIO, J. J. e BALDWIN, T. T. The evolution of strategic organizational training: new objectives and research agenda. In FERRIS, C. R. (ed.) **Research in personnel and human resources management**, v. 15. Greenwich, CT: JAI Press, 1997, p. 1-46.

MAGALHÃES, M. L; BORGES-ANDRADE, J. E. . Auto e Hetero Avaliação no Diagnóstico de Necessidades de Treinamento. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, RN, v. 6, n. 1, p. 33-50, 2001.

MENESES, Pedro Paulo Murce. **Avaliação de um curso de desenvolvimento regional sustentável no nível de resultados: a contribuição dos modelos lógicos e do método quase-experimental**. 2007. 244f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:
<http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1737>. Acesso em 25 jul. 2007.

_____. e ABBAD, G.S. Preditores Individuais e Situacionais de Auto e Heteroavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho. **Revista de Administração Contemporânea – RAC**. v.7, edição especial, 2003.

MOREIRA, Eunice Aparecida de Lima. **Avaliação da gestão de capacitação em órgão público** – estudo de caso: centro universitário. 2004. 128f. Dissertação (Mestrado em Sistema de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em:
<http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1685> Acesso em 25 jul. 2007.

MUCHINSKY, Paul M. **Psicologia organizacional**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2004

NADLER, L. **The Handbook of Human Resources Development**. New York: Wiley, 1984.

NÉRICI, I. G., 1989. **Didática Geral Dinâmica**. São Paulo: Editora Atlas.

OSTROFF, C; FORD, J.K. Assessing training needs: critical levels of analysis. In: GOLDSTEIN, I. L.(org.). **Training and development in organizations**. São Francisco: Jossey Bass, 1989. cap. 2, p. 25-62.

PILATI, Ronaldo e ABBAD, Gardênia. **Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, pp. 043-05.1.

PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. *An empirical study of the antecedents of training impact at work measures*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 July 2007.

PINTO, A.V. **Sete lições para educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

POPPER, K.R. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: EDUSP, 1975.

SALAS, E; CANNON-BOWERS, J. *The Science of training: a decade of progress*. **Annual Review Psychologist**, v.52, p. 471-499, 2001.

SCHAAN, Maria Helena. **Avaliação sistemática de treinamento: guia prático**. São Paulo: LTR, 2001.

SILVA, M. E. **Relações entre impacto do treinamento e estratégia empresarial: o caso da Eletronorte**. v.10, n. 3, jul, ago e set 2006. Revista de Administração Contemporânea – RAC. Disponível em: http://anpad.org.br/periodicos/content/frame_base.php?revista=3 Acesso em 30 jul de 2007.

SKINNER, B. F. **About Behaviorism**. New York: Knopf, 1974.

SLEIGHT, D. A. **A Developmental History of Training in the United States and Europe**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

STEIL, Andréa Valéria. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação**, 2002. 218f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/2701.pdf>>. Acesso em: 25 jul 2007.

STUBBEFIELD, H. W.; KEANE, P. **Adult Education in the American Experience, From the Colonial Period to the Present**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

TANNENBAUM, S. I. e YUKL, G. *Training and development at works: three explanatory models*. **Annual Review of Psychology**, 43, 399-441, 1992.

TORRACO, Richard J. *Integrating learning with working: a reconception of the role of workplace learning*. **Human Resource Development Quarterly**, v. 10, n. 3, p. 249-264, 1999.

TRIOLA, M. **Introdução à estatística**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

TUCKMAN, B.W. **Conducting educacional research**. Nova Iorque: Hacourt Brace Jovanovich, Inc. 1972.

VARGAS, M. R. M. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. **Revista de Administração (USP)**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 126-136, 1996.

_____; Abbad, Gardênia da Silva . Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. e colaboradores. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**, p. 137 – 158. Porto Alegre: Atrmed, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

ZERBINI, Thaís. **Avaliação de treinamento em curso à distância**, 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 20 jul 2007.

____ e ABBAD, Gardênia. **Impacto de treinamento no trabalho via Internet**. *RAE-eletrônica*, v. 4, n. 2, Art. 16, jul./dez, 2005. Disponível em:
<<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3575&Secao=ARTIGOS&Volume=4&Numero=2&Ano=2005>> Acesso em: 27 de jul de 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo de Carta de Solicitação de Autorização para Aplicação do Questionário

Congonhas, XX de XXXX de 2008.

Prezada Coordenação,

Venho por meio desta solicitar autorização para que seja aplicado um questionário, para fins de conclusão de pesquisa do curso de Mestrado, aos profissionais que prestam serviços a este setor, listados abaixo, e que participaram nos anos de 2005 e 2006 da capacitação no, até então denominado, Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS).

1. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
2. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
3. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
4. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
5. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
6. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
7. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
8. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Certa da colaboração de V.Sa., agradeço e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos através dos contatos: (31) 9956 7794 e michellemiranda@viareal.com.br.

Atenciosamente,

Michelle Miranda
Mestranda e Psicóloga Efetiva da
Prefeitura Municipal de Congonhas
Matrícula: 049931

Ao Setor
XXXXXXX
A/C
XXXXXXX

APÊNDICE B

Informações sobre a Pesquisa

Este questionário tem a finalidade de coleta de dados da pesquisa de mestrado de Michelle Cristine de Souza Miranda, aluna do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIPAC – Barbacena, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Luiz Rocha Dacorso e servidora efetiva no cargo de psicóloga da organização pesquisa, a Prefeitura Municipal de Congonhas.

A pretensão deste trabalho é identificar e analisar os fatores intervenientes na prática do treinamento no, até então denominado, Programa de Educação Afetivo Sexual – PEAS. Para isto solicito a gentileza de sua colaboração que participou da capacitação nos anos de 2005 ou 2006.

Antecipadamente, agradeço sua cooperação.

Michelle Miranda

(: (31) 9956 7794

: : michellemiranda@viareal.com.br

Questionário:

1. Ano em que participou da capacitação no programa: " 2005 " 2006
2. Sexo: " Masculino " Feminino
3. Idade: " 18 a 25 anos " 26 a 35 anos " 36 a 45 anos
 " 46 a 55 anos " Acima de 55 anos
4. Nível de Escolaridade:
 " Ensino Fundamental (até 8ª série) " Nível de Pós-Graduação Completa:
 " Nível Médio (2º grau) i Especialização
 " Superior Incompleto i Mestrado
 " Superior Completo i Doutorado
5. Denominação religiosa:
 " Não tenho religião " Católica " Evangélica " Outra _____
6. Vínculo Empregatício:
 " Efetivo " Efetivo + Cargo Comissionado
 " Contrato " Função Pública
 " Cargo Comissionado " Função Pública + Cargo Comissionado
7. Secretaria em que estava na época da capacitação no programa:
 " SEDAS " SME " SMS
8. Secretaria atual:
 " SEDAS " SME " SMS " Outra _____
9. Setor em que trabalha:
 " Estou no mesmo setor desde quando participei da capacitação no programa.
 " Mudei de setor depois que participei da capacitação no programa.
10. Cargo (nome que seu cargo recebe) e função (atividade profissional que exerce):
 " Mesmo cargo e mesma função desde que participei do programa.
 " Mesmo cargo e função diferente desde que participei do programa.
 " Cargo diferente e mesma função desde que participei do programa.
 " Cargo e função diferentes desde que participei do programa.
11. O tema abordado na capacitação do programa está relacionado às atividades que você realiza em seu setor atualmente?
 " Sim, diretamente. " Não
12. Quando você foi convidado a participar da capacitação no programa, alguém responsável pelo seu setor ou pela sua Secretaria ou mesmo pelo programa deixou claro para você os resultados que se objetivava alcançar com a realização desta capacitação?
 " Sim " Não

13. O facilitador (professor) da capacitação do programa em sua opinião foi:

“ Ruim “ Regular “ Bom “ Ótimo

14. O tempo de capacitação foi:

“ Curto “ Suficiente “ Extenso

15. Após realizar a capacitação você consegue identificar formas de melhorar o trabalho de sua equipe?

“ Sim. Como? _____

“ Não. Por que? _____

16. Quando compartilha as idéias que teve na capacitação do programa, sua equipe de trabalho tende a aceitar as propostas e a contribuir para o aperfeiçoamento?

“ Sim. Como? _____

“ Não. Por que? _____

17. As idéias que teve na capacitação do programa, após compartilhadas e aperfeiçoadas junto a equipe, são geralmente colocadas em prática?

“ Sim, sempre “ Às vezes “ Nunca

Por que você escolheu esta alternativa? _____

18. As idéias decorrentes da capacitação do programa e que já foram colocadas em práticas pela equipe também foram posteriormente incorporadas aos procedimentos de trabalho do setor?

“ Sim “ Não

Por que você escolheu esta alternativa? _____

19. Em sua organização existe política institucional que estimule concretamente o compartilhamento do conhecimento adquirido na capacitação do programa com sua equipe de trabalho?

“ Sim. Como? _____

“ Não. Por que? _____

20. Em sua organização existe política institucional que estimule concretamente a prática do conhecimento adquirido na capacitação do programa com sua equipe de trabalho?

“ Sim. Como? _____

“ Não. Por que? _____

21. Existe material disponível para a sua equipe para que seja praticado o conhecimento adquirido no programa?

“ Sim.

“ Não. Por quê? _____

22. A prática do conhecimento adquirido na capacitação do programa é vista pelo responsável do setor como necessária?

“ Sim

“ Não

23. A prática do conhecimento adquirido na capacitação do programa é vista pelos membros de sua equipe como necessária?

“ Sim

“ Não

24. Em seu setor, há tempo de planejar e praticar o que foi aprendido na capacitação do programa?

“ Sim

“ Não

Utilize este espaço para acrescentar algo que, em sua opinião, seja necessário à aplicação prática do que foi ensinado no programa.

APÊNDICE C

Roteiro para Entrevista

1. O convite às pessoas para a participação na capacitação do programas foi feito de maneira que esclarecesse no que e para que iriam capacitar-se? Por quê?
2. As pessoas escolhidas para serem capacitadas no programa foram as ideais para praticar o que foi ensinado? Por quê?
3. Qual sua opinião sobre o conteúdo abordado, o facilitador, a metodologia e recursos utilizados e o tempo de duração da capacitação no programa?
4. Em sua opinião, o tema abordado no programa é pertinente aos objetivos organizacionais? Por quê?
5. Em sua opinião, as pessoas capacitadas no programa praticam o que foi ensinado? Se não, explique por quê?
6. A prática do conhecimento ensinado na capacitação do programa está incorporada na rotina de seu setor?
7. A prática do conhecimento ensinado na capacitação do programa já causou alguma mudança nos resultados de seu setor?
8. Em sua opinião, a equipe de trabalho compartilha a necessidade do tema abordado no programa? Por quê?
9. Em sua opinião, sua coordenação/chefia compartilha efetivamente a necessidade do tema abordado no programa? Por quê?
10. Em sua opinião, indique o que facilita a prática do que foi ensinado na capacitação do programa?
11. Em sua opinião, indique o que dificulta a prática do que foi ensinado na capacitação do programa?

APÊNDICE D

Modelo de Carta de Agradecimento e Intenção de Disponibilidade dos Resultados Obtidos

Congonhas, XX de XXXX de 2008.

Prezada Coordenação,

Venho por meio desta agradecer a disponibilidade deste setor, principalmente dos profissionais capacitados no Programa de Educação Afetiva Sexual nos anos de 2005 e 2006 e que se dispuseram a responder o questionário investigativo para a coleta dos dados da pesquisa necessária à conclusão do curso de Mestrado.

Na certeza da atividade acadêmica ser um instrumento gerador de constantes melhorias para a prática profissional, coloco à disposição deste setor os resultados obtidos com a pesquisa realizada. Para esta disponibilização peço que, caso seja interesse deste setor, entre em contato com a autora, através dos contatos (31) 9956 7794 e michellemiranda@viareal.com.br.

Ratifico meu agradecimento quanto a sua colaboração.

Atenciosamente,

*Michelle Miranda
Mestranda e Psicóloga Efetiva da
Prefeitura Municipal de Congonhas
Matrícula: 049931*

Ao Setor
XXXXXXXXXXXX
A/C
XXXXXXXXXXXX