

Universidade Federal de Santa Catarina

**Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão de
Conhecimento**

Reginete Panceri

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: avaliação de um
programa gerencial**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2007

Reginete Panceri

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: avaliação de um
programa gerencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Neri dos Santos, Dr.

Florianópolis

2007

FICHA CATALOGRAFICA

P192d Panceri, Reginete, 1961-

Desenvolvimento de competências: avaliação de um programa gerencial [manuscrito] / Reginete Panceri. – 2007.

177 f. : tabs. ; 30cm

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, 2007.

“Orientador: Prof. Dr.Neri dos Santos”.

Bibliografia: f. 148-154. e anexos

1. Pessoal – Avaliação. 2. Pessoal – Treinamento. 3. Competência. 4. Desempenho. Autor. II. Santos, Neri dos. III. Título.

CDU: 658.3

Reginete Panceri

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: avaliação de um
programa gerencial**

**Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em
Engenharia e Gestão do Conhecimento no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa
Catarina**

Florianópolis, 22 de junho de 2007.

**Prof. Roberto Carlos dos Santos Pacheco, Dr.
Coordenador do Programa**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Neri dos Santos, Dr.
Orientador**

**Prof. Cristiano J. C. A. Cunha, Dr.
Examinador**

**Profa. Estela Giordani, Dra.
Examinadora Externa**

“O homem deve realizar materialmente aqui e agora o projeto que é, com vontade responsável e racional.”

Antonio Meneghetti

“O que homem pode ser, ele deve ser.”

A. H. Maslow

RESUMO

PANCERI, Reginete. Desenvolvimento de competências: avaliação de um programa gerencial. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão de Conhecimento, UFSC, Florianópolis.

Os investimentos realizados em programas de capacitação nas empresas requerem instrumentos de avaliação para que se possa comprovar sua eficácia, permitindo que novos recursos sejam utilizados para o aperfeiçoamento das equipes. O foco deste trabalho é a avaliação do programa de desenvolvimento gerencial que visa desenvolver competências comportamentais na equipe de colaboradores mais próximas aos líderes de uma empresa de tecnologia da informação. O estudo aborda as diferenças conceituais de treinamento e desenvolvimento, a visão ontopsicológica sobre o desenvolvimento de lideranças nas empresas, a definição de avaliação e os modelos de avaliação de programas de treinamento propostos por Kirkpatrick e Castro. A organização do programa de desenvolvimento seguiu a orientação do método ontopsicológico bem como a formação do grupo de colaboradores.

Palavras-chave: avaliação, desenvolvimento, treinamento, competências comportamentais.

ABSTRACT

PANCERI, Reginete. Desenvolvimento de competências: avaliação de um programa gerencial. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão de Conhecimento, UFSC, Florianópolis.

The investments carried through in programs of qualification in the companies require evaluation instruments so that if it can prove its effectiveness, allowing that new resources are injected for the perfecting of the teams. The focus of this work is the evaluation of the program of managerial development that it aims at to develop managing abilities in the team of next collaborators to you lead them of a company of technology of the information. The study it approaches the differences of training and development, the ontopsicologic vision on the development of leaderships in the companies, the definition of evaluation and the models of evaluation of programs of training conceptual considered by Kirkpatrick and Castro. The organization of the development program followed the orientation of the ontopsicologic method as well as the formation of the group of collaborators.

Key words: evaluation, development, training, abilities.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	10
Lista de Quadros	11
Lista de Tabelas	12
Lista de Abreviaturas e Siglas	14
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Definição do Problema de Pesquisa e Aspectos Práticos	16
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 Abordagem do Estudo e Hipóteses	18
1.4 Estrutura do Trabalho	20
1.5 Justificativa	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Desenvolvimento e Treinamento – definições e conceitos	23
2.2 Desenvolvimento: uma visão geral das pesquisas	38
2.3 A visão Ontopsicológica do desenvolvimento gerencial	40
2.3.1 O que é a Ontopsicologia	40
2.3.2 Desenvolvimento gerencial	42
2.4 Competência - Conceitos	48
2.5 Avaliação – definições e conceitos	53
2.6 Modelos de avaliação	55
2.6.1 Modelo de Kirkpatrick	55
2.6.1.1 Primeiro nível: avaliação de reação	57
2.6.1.2 Segundo nível: avaliação de aprendizagem	58
2.6.1.3 Terceiro nível: avaliação de comportamento	59
2.6.1.4 Quarto nível: avaliação de resultados	60
2.6.2 Modelo IMPACT	63
2.6.3 Modelo CIRO	66
2.6.4 Modelo de Cavalcanti	67

2.6.5 Modelo de Hamblin	67
2.6.6 Modelo de Avaliação Integrado Somativo - MAIS	68
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	71
3.1 Métodos de Pesquisa	72
3.2 O Modelo de Avaliação Proposto	76
3.3 Coleta de Dados	78
3.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados	78
3.4 Procedimentos da Coleta dos Dados	79
3.5 Da Análise dos Dados	79
3.6 Limitações da Pesquisa Metodológica	79
4 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	
GERENCIAIS	82
4.1 A Empresa Pesquisada	85
4.2 Expectativa dos Sócios com a Realização do PDG	87
5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	89
5.1 Características Demográficas e Funcionais	89
5.2 Avaliação de Satisfação e Aprendizagem	110
5.3 – Avaliação de Desenvolvimento de Competências Gerenciais	113
5.4 - Avaliação Segundo o Método IMPACT	120
5.4.1 Componentes do Modelo IMPACT	120
5.4.2 Análise dos Dados Colhidos	122
5.4.1 – Avaliação de desempenho do instrutor segundo os participantes do programa	131
5.4.2 – Avaliação do moderador segundo os observadores	132
5.4.3 – Avaliação de efetividade - auto-avaliação	136
5.4.4 – Avaliação de efetividade - hetero-avaliação	138
6 CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	155

Lista de Figuras

Figura 1: Estrato de treinamento, desenvolvimento de pessoal e desenvolvimento organizacional.	39
Figura 2: Modelo de Avaliação de Kirkpatrick.	56
Figura 3: Representação esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.	65
Figura 4: Modelo de Avaliação Integrativo e Somativo	69
Figura 5: IMPACT- Modelo de avaliação.....	77
Figura 6: Genitura	89
Figura 7: Participantes por gênero	90
Figura 8: Participantes por idade.....	90
Figura 9: Participantes por formação profissional	94
Figura 10: Participantes no cargo.....	95
Figura 11: Independência na infância	97
Figura 12: Desempenho universitário.....	100
Figura 13: Correspondência entre nível de formação e atividade atual	103
Figura 14: Fatores de trabalho considerados mais importantes.....	104
Figura 15: Momentos difíceis	108
Figura 16: Atividades que despenderiam menos tempo	109
Figura 17: Atividades que despenderiam menos tempo	110
Figura 18: Satisfação dos participantes por módulo.....	113
Figura 19: Relação de importância das competências versus possui antes do programa.....	117
Figura 20: Relação de importância das competências versus possui depois do programa.....	117
Figura 21: Relação de competências possui antes e depois do programa	118

Lista de Quadros

Quadro 1: Conceitos de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história.....	29
Quadro 2: Conceitos de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história.....	35
Quadro 3: Questões prévias a serem ponderadas na definição dos efeitos da formação	54
Quadro 4: Categorização dos modelos de avaliação educacional	61
Quadro 5: Competências avaliadas	114
Quadro 6: Componentes do modelo	121
Quadro 7: Roteiro de observação do moderador	133
Quadro 8: Principais competências gerenciais modificadas	137
Quadro 9: Percepção dos pares e colaboradores quanto as competências modificadas pelos participantes do programa	138

Lista de Tabelas

Tabela 1: Genitura.....	89
Tabela 2: Participantes por gênero	89
Tabela 3: Participantes por idade.....	90
Tabela 4: Participantes por estado civil.....	93
Tabela 5: Participantes por formação profissional.....	94
Tabela 6: Formação do pai	94
Tabela 7: Formação da mãe	94
Tabela 8: Participantes por cargo.....	95
Tabela 9: Atividades importantes para o futuro, segundo a visão dos pais.....	96
Tabela 10: Independência na infância.....	97
Tabela 11: Adulto de referência na infância	98
Tabela 12: Desempenho ensino médio.....	99
Tabela 13: Desempenho universitário.....	99
Tabela 14: Reconhecimento de desempenho na universidade.....	100
Tabela 15: Gosto pelo primeiro trabalho	101
Tabela 16: Frequência na mudança de trabalho	102
Tabela 17: Correspondência entre nível de formação e atividade atual.....	103
Tabela 18: Fatores de trabalho considerados mais importantes	103
Tabela 19: Satisfação com trabalho atual	105
Tabela 20: Momentos importantes	105
Tabela 21: O que mudaria em sua vida	106
Tabela 22: Obstáculos à mudança.....	106
Tabela 23: O que dá prazer	107
Tabela 24: Momentos difíceis.....	107
Tabela 25: Atividades que despenderia menos tempo.....	108
Tabela 26: Atividades que despenderia mais tempo.....	109
Tabela 27: Itens avaliados quanto a satisfação nos módulos do programa.....	111
Tabela 28: Motivação para aprendizagem	123
Tabela 29: Apoio Gerencial ao Programa	124
Tabela 30: Práticas organizacionais de gestão de desempenho	125
Tabela 31: Valorização do colaborador.....	127
Tabela 32: Avaliação da programação.....	128

Tabela 33: Apoio ao desenvolvimento do módulo.....	129
Tabela 34: Aplicabilidade do programa.....	129
Tabela 35: Avaliação do resultado do programa.....	129
Tabela 36: Avaliação de suporte organizacional.....	130
Tabela 37: Avaliação do instrutor - desempenho didático.....	131
Tabela 38: Avaliação do instrutor - domínio do conteúdo	132
Tabela 39: Avaliação do instrutor - entrosamento com os treinandos.....	132

Lista de Abreviaturas e Siglas

Abreviaturas

ROI = Retorno do Investimento

TD&E = Treinamento, Desenvolvimento e Educação

TI = Tecnologia da Informação

CHAs = Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

PDG = Programa de Desenvolvimento Gerencial

RS = Rio Grande do Sul

CEO = *Chief Executive Office*

Siglas

CIRO *Context, Input, Reaction and Outcome*

IMPACT Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

MAIS Modelo de avaliação integrado somativo

SDTS Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade

1 INTRODUÇÃO

As organizações estão investindo em treinamento, desenvolvimento e educação cada vez mais em função do que Drucker (2000) chamou de Revolução da Informação. Conforme explana Drucker (2000, p. 48), este processo modifica “economias, mercados, e estruturas setoriais; os produtos e serviços e seus fluxos; a segmentação, os valores e o comportamento dos consumidores; o mercado de trabalho.” O impacto destas mudanças, conforme o autor, pode ser sentido ainda nas políticas empresariais e na forma como as pessoas encaram o mundo.

As estratégias de gestão de aprendizagem mais usadas atualmente pelas organizações, no ensinamento de Zerbini e Abbad (2005), são os programas formais de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E). Para as autoras, várias empresas, conquanto o significativo investimento realizado, não estão apresentando sucesso nos seus sistemas de treinamentos, em razão de não implementar um processo racional de levantamento de necessidades e de aferição dos resultados colhidos em decorrência dos treinamentos. A busca de sistemas que ofereçam maior produtividade, lucratividade e competitividade para as empresas e para os indivíduos deve ser uma preocupação tanto acadêmica quanto organizacional.

A globalização dos mercados tem provocado constantes alterações no ambiente organizacional, acirrando a concorrência, diminuindo prazos e distâncias. Para Mourão e Borges-Andrade (2001), as aceleradas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que predicam a atual realidade do trabalho e das organizações modificam os entendimentos referentes a treinamento, desenvolvimento e educação perpetrados na esfera empresarial e recrudescem seu relevo nas esferas nacional e internacional.

A era do conhecimento têm levado empresas a introduzirem novas técnicas e métodos de gestão, bem como a estarem atentas ao ambiente global em função do surgimento de uma nova era de competição. Neste contexto as empresas sentem necessidade de colaboradores com competências técnicas, mas também competências comportamentais e, sobretudo, competências gerenciais que não eram exigidas. Tal preparo se faz necessário, pois a competição pode surgir inesperadamente de qualquer lugar.

As organizações, ao mesmo tempo em que buscam satisfazer necessidades de seus clientes por meio da prestação de serviços ou da elaboração de produtos que seguem padrões de qualidade estabelecidos, buscam também assegurar um ambiente de trabalho para o desenvolvimento dos colaboradores. Ao mercado interessa gestores com habilidades e capacidades abrangentes e complexas para operar as novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais e de trabalho. Neste ambiente de inovação, as empresas de tecnologia vêm-se obrigadas a reforçar a importância e o entendimento da função gerencial, peça chave para promover as transformações necessárias à sobrevivência da organização. O papel desempenhado pelo nível gerencial requer características que transformem, a todo momento, conhecimento em competência.

Segundo Borges-Andrade (2002), há rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que estão ocorrendo no ambiente do trabalho e das organizações. No entendimento do autor, a busca pelo desenvolvimento de competências pessoais deixou de ser uma decisão pessoal e passou a ser estratégia organizacional, e treinamento, por sua vez, passou a ser visto pelos indivíduos como oportunidade de melhorar o desempenho, não somente no cargo atual, como também em cargos futuros e em outras organizações.

Para Mourão e Borges-Andrade (2001), o aumento dos investimentos em treinamento e desenvolvimento tem gerado maior exigência em relação às avaliações dos resultados obtidos com tais investimentos. Segundo estes mesmos autores, vários indicadores de resultado estão sendo estabelecidos, a fim de verificar se as ações de treinamento e desenvolvimento estão ajudando as organizações a cumprirem sua missão e alcançar seus objetivos estratégicos. Ainda mais, Mourão e Borges-Andrade (2001) afirmam que, contrariamente ao que a maior parte dos autores defendem, ao exporem que o valor final de treinamento e desenvolvimento deve ser mensurado por meio de variáveis financeiras relativas ao retorno do investimento (ROI), o retorno das ações de treinamento e desenvolvimento pode também ser medido por indicadores não-financeiros.

Os conceitos de treinamento e desenvolvimento, segundo Bastos (1991), se diferenciam pelos critérios da intencionalidade em determinar aperfeiçoamentos de atuação e do controle realizado pela organização sobre estes processos. Ao admitir-

se que as pessoas são responsáveis pela definição, desenvolvimento e implementação de estratégias na empresa, e que a TI é uma poderosa ferramenta de apoio à gestão de conhecimento, surge daí a questão de pesquisa deste trabalho.

As fronteiras que separavam os conceitos de TD&E apresentam um enfraquecimento se comparado a menos de duas décadas atrás, pois programas de desenvolvimento, educação e treinamentos estão sendo cada vez mais utilizados pelas empresas e organizações como tática organizacional (BORGES-ANDRADE apud ZERBINI; ABBAD, 2005).

Segundo Zerbini e Abbad (2005), uma vez admitida a aproximação entre os conceitos de TD&E, é de se falar no treinamento a distância, que, servindo-se de meios tecnológicos, promove o aperfeiçoamento e a obtenção de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) por meio do autogerenciamento da aprendizagem individual. Os CHAs aprendidos podem ser utilizados pelo indivíduo no trabalho, seja no presente como no futuro, em organizações diversas, e, quanto aos usuários autônomos, podem aplicá-los nas várias atividades profissionais realizadas.

Com o aumento nos investimentos em treinamento e desenvolvimento, verificado por meio de análise de informações disponibilizadas pelas empresas, foi elevado, conseqüentemente, a ênfase nos sistemas de avaliação de tais investimentos. Segundo Mourão e Borges-Andrade (2001), as organizações precisam saber quanto do seu investimento retorna em benefícios. Mas, se não há mudança no desempenho dos treinandos, fica ainda mais difícil se falar em impacto no desempenho organizacional.

Os programas de treinamento e desenvolvimento não podem ser vistos como panacéia capaz de prevenir todos os problemas da organização. São uma ferramenta para promover mudanças e adequações estratégicas. Como ensina Borges-Andrade (2002, p. 32), referindo-se aos programas de treinamento e desenvolvimento:

Através deles, são adquiridas habilidades motoras ou intelectuais e informações e desenvolvem-se estratégias cognitivas e atitudes, que poderão tornar o indivíduo mais competente para desempenhar vários papéis, no presente ou no futuro e em diversas organizações.

Existe, conforme Borges-Andrade (2002), progressiva demanda por avaliação nas organizações que tradicionalmente investem em treinamento e desenvolvimento. Para o autor, esta preocupação demonstra que as organizações estão mais conscientes de que a qualificação traz benefícios, mas não é uma solução infalível. Com efeito, a verificação dos resultados produzidos são importantes para a continuidade do processo e para o alcance dos objetivos estratégicos traçados.

No Brasil, a preocupação com os resultados dos programas de desenvolvimento e treinamento também é crescente. A avaliação é um processo e não um evento isolado, na lição de Borges-Andrade (2002), necessitando, portanto, da adoção de um modelo de avaliação. Os modelos de avaliação conhecidos e usados internacionalmente são o de Kirkpatrick e o de Hamblin (1978). No mercado nacional existe o modelo IMPACT, de Gardênia Abbad de Oliveira Castro (1999), e o modelo MAIS, de Borges-Andrade (1982).

1.1 Definição do Problema de Pesquisa e Aspectos Práticos

Visto que as empresas necessitam de profissionais qualificados e aptos a desempenhar as suas funções, há a importância de se desenvolver os colaboradores para que o trabalho seja realizado de forma eficiente, eficaz e efetivo.

As organizações, como nota Dalmau (2001), percebem que para não serem afetadas na sua competitividade e produtividade, devem proporcionar meios que possibilitem a prática da aprendizagem contínua. A solução vai além do simples treinamento de funcionários para a utilização de sistemas, sendo fundamental o desenvolvimento por meio da educação, que deve ter precedência sobre o treinamento.

O desenvolvimento de competências é fundamental para as empresas, na medida em que estas crescem e ampliam seu mercado. A competência, segundo Rhinesmith (apud VERGARA, 2000), “é uma capacidade específica de executar a ação em um nível de habilidade que seja suficiente para alcançar o efeito desejado.” As empresas sentem a necessidade de desenvolver em suas equipes competências gerenciais para que estas estejam alinhadas ao estilo do empresário líder e aptas a

conduzir o negócio. A equipe de colaboradores mais próximo pode ser preparada para dar continuidade aos negócios da empresa, assumindo a condução dos trabalhos, porém, esta é uma tarefa que envolve uma série de dificuldades.

Existem muitas formas, métodos e ferramentas para o desenvolvimento de competências nas organizações. O desenvolvimento de lideranças é uma das formas propostas por Meneghetti (2001a). Tal desenvolvimento ocorre por meio da consultoria empresarial ontopsicológica à empresa. Esta ferramenta propõe dois ângulos de revisão e de reorganização: de um lado, examina os fatores externos e, de outro, centra a intervenção na pessoa do líder e de seus colaboradores mais importantes. Portanto, ao trabalhar com os colaboradores mais importantes da empresa, busca alinhá-los ao projeto e escopo da empresa, porque:

A meta da consultoria empresarial é aquela de dar funcionalidade e sucesso à empresa, mas o seu fim último é fornecer realização máxima de criatividade em evolução ao líder e aos seus colaboradores mais operativos¹. (MENEGETTI, 2003a, p. 295, tradução nossa).

O programa de desenvolvimento gerencial que tem por base a proposta de consultoria empresarial ontopsicológica, pretende dar funcionalidade e sucesso à empresa por meio do desenvolvimento dos colaboradores mais importantes da empresa e mais ligados aos líderes, alinhando-os ao projeto e ao escopo da empresa.

Se o desenvolvimento de competências gerenciais deve estar alinhado aos objetivos estratégicos da organização, então, a fim de verificar a existência de coerência entre estes pressupostos e a realização efetiva de programas de desenvolvimento gerencial com foco comportamental, surge a presente questão de pesquisa: em que medida um programa de desenvolvimento de competências gerenciais comportamentais consegue desenvolver nos colaboradores mais próximos aos líderes as competências requeridas para o escopo da empresa?

¹ “La meta della consulenza aziendale è quella di dare funzionalità e successo all’azienda, ma il suo fine ultimo è quello di fornire realizzazione massima di creatività in evoluzione al leader ed ai suoi collaboratori più operativi.”

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Avaliar, em uma empresa de tecnologia da informação, um programa de desenvolvimento de competências gerenciais comportamentais, que tem como referência metodológica a ontopsicologia.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1- Descrever o programa de desenvolvimento gerencial da empresa;
- 2- Definir critérios de avaliação do programa de desenvolvimento gerencial;
- 3- Mensurar os resultados do programa de desenvolvimento gerencial em termos de desenvolvimento do nível gerencial, nas competências comportamentais, consideradas essenciais pela empresa;
- 4- Avaliar se as novas aquisições são efetivamente utilizadas em situação de trabalho.

1.3 Abordagem do Estudo e Hipóteses

Conforme Thiollent (apud GIL, 2002), a pesquisa-ação trata-se de uma pesquisa com sustentação empírica que é encetada e executada em imediata relação com uma ação ou com a resolução de uma problemática coletiva, onde os pesquisadores e participantes da situação ou da questão estão atuando de modo cooperativo ou participativo. Portanto, a pesquisa-ação é uma técnica de investigação científica que pressupõe uma interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

As questões que originam a pesquisa, nesse caso, são oriundas de situações-problema vivenciadas tanto pelo pesquisador, quanto pelos demais participantes da pesquisa. Segundo Mello et al. (2005), é aplicada uma técnica que se desenrola em um processo dinâmico de pesquisa e ação, onde em cada estágio de investigação há uma fase de ações, ações estas baseadas nos dados colhidos e ponderados na fase imediatamente precedente.

Esse instrumento de pesquisa, apesar das críticas de ser um instrumento subjetivo, pois depende do envolvimento do pesquisador com os pesquisados, vem sendo bastante utilizado por pesquisadores que entendem a prática da pesquisa como um modo de interferir na realidade (MELLO et al, 2005).

A pesquisa-ação e a pesquisa participante necessitam conjugar outras técnicas de investigação, sendo o estudo de caso de grande valia, bem como a pesquisa bibliográfica e os questionários (MELLO et al., 2005). Gil (apud MELLO et al., 2005) entende que o questionário representa a forma mais célere e menos custosa de colher informações, além de não necessitar de treinamento de pessoal e assegurar o anonimato. A elaboração dos questionários exige alguns cuidados para que o pesquisador não falseie a realidade fornecendo respostas que julgar ideais e não reais.

A pesquisa ação centra hipóteses nas partes que compõem o campo de observação do pesquisador, de sorte que, para a presente pesquisa, foram utilizadas como hipóteses as seguintes assertivas:

- O programa de formação e desenvolvimento, pautado pela metodologia ontopsicológica, seria apto a promover a responsabilização dos colaboradores pela definição, desenvolvimento e implementação de estratégias de sucesso na empresa, aprimorando competências comportamentais;

- Seria possível avaliar o programa de formação e desenvolvimento de competências gerenciais seguindo os critérios de avaliação do modelo de Kirkpatrick e, complementarmente, do modelo IMPACT.

As técnicas empregadas no programa de desenvolvimento gerencial [avaliado pela presente pesquisa](#), foram baseadas na metodologia ontopsicológica e, com base nesta, [o programa realizou a construção do conhecimento e procurou a superação de problemas vivenciados. Sucintamente, pode-se afirmar que o programa de desenvolvimento gerencial, partindo do método ontopsicológico, em toda intervenção serviu-se da racionalidade indutiva e dedutiva, assim como dos princípios complementares do Em si ôntico, campo semântico e monitor de deflexão, a fim de possibilitar a explanação sobre a estrutura da personalidade do homem, explicar o princípio que desvia o homem de seu projeto de natureza - gerando o](#)

erro-, assim como conscientizar os participantes sobre o critério de natureza que torna exata a ação humana. No programa, não houve a preocupação em focar na exposição dos liames teóricos da ontopsicologia, mas apenas em seus conceitos-chave, pois o foco era a operacionalização da teoria ontopsicológica para produzir o máximo de capacidade gerencial.

1.4 Estrutura do Trabalho

A presente pesquisa está organizada a partir da definição do tema de pesquisa, da definição do problema e dos objetivos gerais e específicos, bem como da apresentação da justificativa (Capítulo 1).

A fundamentação teórica da pesquisa (Capítulo 2) traz as diferenças conceituais de treinamento e desenvolvimento e educação, a visão ontopsicológica sobre o desenvolvimento de lideranças nas empresas, uma visão geral das pesquisas realizadas no campo do desenvolvimento, a definição de avaliação no contexto da pesquisa e os modelos de avaliação de programas de treinamento de diversos autores: Kirkpatrick; IMPACT de Castro; CIRO (*Context, Input, Reaction and Outcome*); Cavalcanti; Hamblin; e Integrativo MAIS de Borges-Andrade.

No Capítulo 3 apresentam-se os aspectos metodológicos adotados na realização da pesquisa, onde é descrito o método da pesquisa, o modelo de avaliação proposto e a coleta, análise e categorização dos dados.

No Capítulo 4 é apresentado um histórico da organização estudada, a descrição do programa objeto da avaliação, bem como a expectativa dos sócios em relação a realização do PDG.

O Capítulo 5 analisa e discute os dados obtidos à luz da literatura estudada.

Por fim, o Capítulo 6 apresenta as conclusões relacionadas à questão de pesquisa, implicações práticas e recomendações para futuras pesquisas. A próxima seção apresenta a justificativa do estudo.

1.5 Justificativa

Os investimentos realizados em programas de capacitação nas empresas requerem instrumentos de avaliação para que se possa comprovar sua eficácia, permitindo que novos recursos sejam injetados para o aperfeiçoamento das equipes. Dentro deste contexto, e tendo a pesquisadora participado de um programa de pós-graduação de psicologia com orientação ontopsicológica junto a Universidade Estatal de São Petersburgo – Rússia, e conhecendo empresas brasileiras que vêm utilizando o método ontopsicológico em programas de desenvolvimento gerencial, surgiu na pesquisadora a curiosidade de avaliar se programas realizados com esta base metodológica apresentam resultados que satisfaçam as necessidades atuais de competências comportamentais.

O foco deste trabalho é a avaliação do programa de desenvolvimento gerencial que visa desenvolver competências comportamentais na equipe de colaboradores mais próximas aos líderes de uma empresa de tecnologia da informação.

Referido programa trabalhou com um grupo de colaboradores, aparentemente pequeno, constituído por 19 pessoas, e seguiu a proposição de capacitar somente os colaboradores mais próximos aos líderes. Este grupo foi selecionado por atender as especificações da proposta de desenvolvimento gerencial.

Neste enfoque, a justificativa da presente pesquisa assenta em diversas razões. É de se começar assinalando que os programas de desenvolvimento de competência gerencial geram expectativa nos participantes e no ambiente interno da própria empresa, servindo como origem de conhecimento e desenvolvimento de competências pessoais e gerenciais. Há cada vez mais consciência das organizações sobre as contribuições que referidos programas podem proporcionar, sendo capaz de tornar o próprio negócio mais competitivo, além de permitir o alcance dos objetivos estratégicos fixados.

Contudo, é curial que tais programas sejam submetidos a avaliação, pois esta porta dados/elementos sobre se o programa de desenvolvimento empresarial está cumprindo ou não a proposta inicial. Trata-se de certificar se o programa está

demonstrando efetividade nas ações sob sua responsabilidade, inclusive para averiguar-se o retorno à organização.

Justifica-se esta pesquisa, também, em razão da preocupação em confrontar os dados colhidos com critérios responsáveis de julgamento. Trata-se de constituir, já no avaliador, uma capacidade crítica de confronto dos dados, a fim de colher uma multiplicidade de aspectos e, ao mesmo tempo, sublinhar aquele ponto central dentro de todo esse universo informativo em que o processo educativo se sustentará.

Além disso, há também a importância da presente pesquisa procurar levar a produção de conhecimento científico e sua aplicação ao interno de uma empresa. Trata-se de fazer do método científico útil ao progresso de uma empresa, através da avaliação de um programa de desenvolvimento gerencial que se preocupa com a produção e aplicação de conhecimentos no campo da melhoria dos processos em uma organização.

A pesquisa se justifica, outrossim, porque procura avaliar programa de desenvolvimento de competências gerenciais realizado sob a égide da metodologia ontopsicológica e, portanto, medindo os resultados práticos que o programa, sob esta metodologia, proporciona à empresa e à realização pessoal dos participantes. Deste modo, exerce papel fundamental em verificar se o programa avaliado, ao aplicar a metodologia ontopsicológica, promove o redimensionamento do modo que são realizados os programas de treinamento, considerando que o método ontopsicológico introduz diversas novidades científicas e centra seu enfoque no ser humano e na exatidão e realização deste último, para, a partir daí, gerar a funcionalidade e sucesso da empresa.

Ademais, a presente pesquisa realizou o processo de avaliação adotando rigor técnico-científico, procurando manter coerência no resultado das mudanças nos padrões comportamentais do treinando, assim como sua preparação na tomada de decisões. Justifica-se, então, o esforço da pesquisa pela adoção de processo de avaliação diferenciado, utilizando o modelo de Kirkpatrick e, complementarmente, o modelo IMPACT, criando, assim, um modelo que consente um processo avaliativo capaz de apresentar respostas coadunas à realidade avaliada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desenvolvimento e Treinamento – definições e conceitos

Os conceitos de desenvolvimento e de treinamento não são dissociados para a maioria dos autores. São processos que se assemelham diferenciando-se à medida que o desenvolvimento pressupõe uma visão de longo prazo, de uso no futuro. Como ensina Carvalho (2001, apud ZANETTI, 2002, p. 45), a palavra desenvolvimento deriva do latim:

des = para ênfase + en = para dentro, interno + volvere = mudar de lugar, de posição. Tomou entre nós o significado de fazer crescer, progredir alguém em direções diferentes das que está habituado. O que se pretende num processo de desenvolvimento é a preparação da pessoa para posições mais complexas em termos de abrangência ou para carreiras diversas da que ela está engajada ou desempenhando.

Já o vocábulo treinamento, como explica Carvalho (apud ZANETTI, 2002, p. 44): “[...] vem do latim *trahere*, que significa trazer/levar a fazer algo. Assim, usando métodos mais ou menos sistemáticos, levar a ser capaz de fazer algo que ele nunca fez antes e fazê-lo sem a assistência de quem ensina.” Segundo Chiavenato (1999 apud ZANETTI, 2002, p. 45):

No sentido usado em administração, treinamento envolve a transmissão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho, atitudes frente a aspectos da organização, da tarefa e do ambiente e desenvolvimento de habilidades. Qualquer tarefa, que seja complexa ou simples, envolve necessariamente esses três aspectos.

Interessante colacionar alguns entendimentos sobre os conceitos em questão, propostos por estudiosos da temática. Assim, observando o processo de treinamento sob um prisma mais limitado, é entendido como o procedimento para acrescentar conhecimento e destreza a um trabalhador no exercício de certo cargo ou trabalho (ZANETTI, 2002).

No entendimento de Boog (1980 apud ZANETTI, 2002, p. 46): “Treinamento é o processo de efetuar mudanças no comportamento do homem, aplicado na aquisição de habilidades relacionadas à sua tarefa.” Treinamento, para Flippo (1980 apud ZANETTI, 2002, p. 3) é o: “[...] ato de aumentar o conhecimento e perícia de um

empregado para o desenvolvimento de suas habilidades”. Segundo Mc Gehee e Thayer (1962 apud ZANETTI, 2002, p. 45):

Treinamento é um conjunto de procedimentos formais que uma empresa utiliza para facilitar a aprendizagem de seus funcionários, de forma que sua conduta resultante contribua para a consecução e fins da organização.

A finalidade do treinamento, segundo os princípios da *National Industrial Conference Board*, mencionados por Chiavenato (1989), é auxiliar a organização em atingir suas metas, viabilizando a aquisição de conhecimento, a prática e a conduta esperadas pela empresa.

A melhoria de desempenho é o ponto de convergência das definições de treinamento. Porém, a educação, segundo a concepção de Schultz (apud SOUZA, 2004), conduziria ao aperfeiçoamento pessoal, resultando em bem-estar e desenvolvimento dos países. A educação é um investimento, pois através dela se ganha capacidade de trabalho. Estudos na área do capital humano apontam que a escolaridade, pela educação formal, resulta em grandes disparidades de ganhos entre as pessoas nas sociedades atuais. Segundo Schultz (apud SOUZA, 2004, p. 23): “A educação é uma forma de capital humano. É humana porque se torna uma parte do homem, e é capital porque é fonte de satisfações futuras”. E, sob o enfoque econômico, “somente quando a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, as suas contribuições poderão ser consideradas como um dos fatores do crescimento econômico computado” (SCHULTZ apud SOUZA, 2004, p. 23).

A teoria do capital humano aponta um entrelaçamento entre a educação e o desenvolvimento econômico. Deste modo, o aumento da produtividade depende do investimento no capital humano, o qual se torna componente fundamental ao desenvolvimento econômico (SOUZA, 2004).

Becker (apud SOUZA, 2004, p.25) destaca a importância da gestão estratégica das pessoas numa organização, ao preconizar que “as pessoas são o principal elo para se alcançar a excelência” muito embora “o recurso mais importante é o menos compreendido, o menos sujeito a mensurações e o menos suscetível a ser gerenciado”.

Para Serson (apud SOUZA, 2004, p. 26): “o treinamento é um dos mais poderosos instrumentos de ação direta da racionalização, senão o melhor, por serem os seus resultados mais efetivamente sensíveis na elevação da eficiência”.

Pode-se utilizar para avaliar a rentabilidade dos investimentos de treinamento, a metodologia de custo-benefício, por meio da taxa interna de retorno, embora esta não seja uma prática usual no Brasil por falta de cultura nas organizações em disponibilizarem os dados necessários às referidas análises (SOUZA, 2004).

Segundo Wexley (apud CASTRO, 1999), treinamento vem se tornando uma área cada vez mais relevante na atualidade, devido as rápidas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que vêm caracterizando o cenário mundial nas últimas décadas. Pesquisas demonstram que os trabalhos de escritórios, a exemplo dos fabris, sofrerão o impacto das tecnologias, passando a exigir que os trabalhadores sejam treinados e retreinados, pelo menos 5 ou 8 vezes durante a sua carreira.

É crescente o interesse pela área de aprendizagem e desenvolvimento gerencial, embora no Brasil a pesquisa nesta área ainda seja considerada incipiente (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

Segundo Souza (2004), os termos treinamento e desenvolvimento foram diferenciados a partir da inserção destes temas na área de gerência (*management*). Nesta área, há preferência pelo termo desenvolvimento. O treinamento, segundo Serson (apud SOUZA, 2004, p. 28) “é um investimento que deve trazer lucros a longo ou a curto prazo”.

Visto sob a ótica de uma empresa, o treinamento costuma representar inversões que atingem números apreciáveis e, portanto, o foco em resultados passa a ser necessidade. Para Odiorne e Daves (apud SOUZA, 2004, p. 28) a “conseqüência é a mudança de enfoque da eficiência (meios) para a eficácia (fins)”. Torna-se necessário implementar medidas de desempenho no trabalho, de modo que o treinamento acompanhe as mudanças no desempenho de cada indivíduo, devendo o sucesso ser observado a partir das alterações neste rendimento individual (GILBERT apud SOUZA, 2004).

Na atualidade, atividades de treinamento e desenvolvimento de pessoal vêm se tornando cada vez mais vitais para as organizações de trabalho, devido às vertiginosas transformações tecnológicas, econômicas, políticas e sociais que caracterizam o cenário internacional. Segundo Castro (1999, p. 7):

Treinamentos serão peças fundamentais na construção desse novo perfil e terão que se tornar, rapidamente, um instrumento eficaz de aprendizagem das novas habilidades devido às novas exigências de trabalho impostas pelas mudanças tecnológicas e pela difusão das redes de comunicação.

Para Castro (1999), a pesquisa em avaliação de treinamento, nesse contexto, passará a ser uma atividade de vital importância para as organizações, uma vez que propicia informações que permitirão ao administrador, por exemplo, verificar se houve retorno tangível para a organização dos investimentos feitos com treinamento de pessoal. Porém, a avaliação de custo-benefício de sistemas de treinamento ainda é quase um sonho.

A avaliação de treinamento é, segundo Castro (1999, p. 8):

[...] um conjunto de atividades, princípios, prescrições teóricas e metodológicas que visa, entre outros objetivos, produzir informações válidas e sistemáticas sobre a eficácia de sistemas instrucionais. Nesse sentido, avaliação de treinamento é apenas um subsistema do sistema maior denominado treinamento.

Diversas são as definições para treinamento de pessoal, mas a mais aceita na literatura estrangeira é a proposta por Goldstein: “onde o processo de treinamento é visto como a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras e habilidades que resultam em uma melhoria do desempenho no trabalho.” (CASTRO, 1999, p. 8). Para Wexley, como elucida Castro (1999, p. 8), treinamento é: “[...] um esforço planejado de uma organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos orientados para o trabalho.”

Tem havido, segundo Castro (1999), uma certa confusão na delimitação do conceito de treinamento. Muitas vezes os termos desenvolvimento, educação e treinamento têm sido utilizados, equivocadamente, como sinônimos. Os termos são apresentados de modo distinto por Nadler (apud CASTRO, 1999). Para o autor, treinamento visa apenas melhorar o desempenho do empregado no cargo que ocupa. Educação refere-se às oportunidades dadas pela organização para que o empregado tenha seu potencial desenvolvido, através da aprendizagem de novas

habilidades que o capacitem a ocupar novos cargos dentro da mesma organização. Desenvolvimento de pessoal é um conceito mais abrangente, que se refere ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem proporcionados pela organização, que possibilitam o crescimento pessoal do empregado. Objetivam, neste sentido, tornar o empregado capaz de aprender, sem utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho específico bem determinado.

Treinamento, segundo Borges-Andrade (2002), é uma tecnologia que envolve um conjunto de princípios e prescrições, formado por partes coordenadas entre si que funcionam como estrutura organizada e que oferece alternativas eficazes para os problemas relativos a treinamentos.

Treinamento é então compreendido como um sistema composto por elementos ou subsistemas que mantém entre si e com o ambiente externo um estreito relacionamento de interdependência. Os elementos que o compõem são: avaliação de necessidades de treinamento; planejamento de treinamento; avaliação de treinamento. O subsistema avaliação de treinamento é o principal responsável pelo fornecimento de informações para aperfeiçoamento constante do sistema de treinamento (CASTRO, 1999).

Segundo Castro (1999), as linhas de pesquisa predominantes na área de TD&E já estavam consolidadas desde o início da década de 80, conforme revisão de literatura realizada por Wesley e confirmada por revisões posteriores de Borges-Andrade e Oliveira Castro. O caráter avaliativo é predominante na maior parte das pesquisas, sendo a eficiência e eficácia do treinamento as principais preocupações das investigações da área de TD&E.

Pautando-se em Castro (1999), pode-se afirmar que as pesquisas estão organizadas conforme 7 (sete) categorias de conteúdo:

- 1- Avaliação de Necessidades de Treinamento: linha caracterizada pelo diagnóstico de necessidades em três níveis: organizacional, de tarefas e de pessoal;
- 2- Projeto de Treinamento: as principais preocupações desta linha de pesquisa são de caráter tecnológico e relacionadas a estabelecimento de

objetivos instrucionais, escolhas de estratégias de ensino, métodos e técnicas de treinamento, relações práticas acerca de relações custo-benefício;

- 3- Características da Clientela: investiga o relacionamento entre características pessoais da clientela e a eficácia de eventos instrucionais, em termos de aprendizagem, reação e transferência;
- 4- Métodos de Treinamento: se caracteriza pela avaliação da eficácia dos métodos empregados;
- 5- Contextos de Treinamento: investiga o relacionamento entre fatores externos contextuais e a eficácia de programas de treinamento;
- 6- Treinamento de Clientelas Específicas: se preocupam em produzir e validar tecnologias de treinamento e desenvolvimento gerencial;
- 7- Validação e Avaliação de Treinamento: coleta sistemática de informações descritivas e valorativas necessárias para tornar eficazes as decisões relacionadas à seleção, adoção, valorização e modificação de várias atividades instrucionais.

O treinamento, segundo Willian B. Werther Jr. e Keith Davis in Vargas (1983), prepara as pessoas para o desempenho de seus atuais cargos. O desenvolvimento prepara os empregados para cargos futuros. Tanto o treinamento como o desenvolvimento ensinam aos empregados as aptidões, conhecimentos ou atitudes necessárias. Usualmente, essas atividades são da responsabilidade do departamento de pessoal e do supervisor imediato.

No quadro abaixo, é possível acompanhar o amadurecimento referente aos conceitos de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história, à luz dos enunciados de diversos autores.

Quadro 1: Conceitos de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história

Autor	Período Histórico	Conceito
Depto. de Empregos do Reino Unido Latham, 1998 in Vargas, 1996	1971	“Desenvolvimento sistemático dos padrões comportamentais de atitudes-habilidades-conhecimentos requeridos por um indivíduo de forma a desempenhar, adequadamente, uma tarefa ou trabalho.”
Hesseling in Hamblin in Boog, 1994	1978	Treinamento é uma seqüência de experiências ou oportunidades destinadas a modificar o comportamento para atingir um objetivo declarado.
Ferreira	1979	Treinamento dentro de uma empresa poderá objetivar tanto a preparação do elemento humano para o desenvolvimento de atividades que virá a executar, como desenvolvimento de suas potencialidades para o melhor desempenho das que já executa.
Bartz in Vargas, 1996	1979	O treinamento é orientado para o presente, focalizando o cargo atual, e buscando melhorar aquelas habilidades e capacidades relacionadas com o desempenho imediato do cargo. O desenvolvimento de pessoas focaliza geralmente os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas.
William McGehhe e Paul W. Thayer in Vargas, 1996	1979	Psicólogos organizacionais, nos EUA, caracterizam o treinamento como sendo “ [...] um somatório de atividades que vão desde a aquisição de habilidades motrizes até o

		desenvolvimento de um conhecimento técnico complexo, à assimilação de novas atitudes administrativas e à evolução de comportamento em face de problemas sociais complexos.”
William B. Werther Jr. e Keith Davis in Vargas, 1996	1983	O treinamento prepara as pessoas para o desempenho de seus atuais cargos. O desenvolvimento prepara os empregados para cargos futuros. Tanto o treinamento como o desenvolvimento ensinam aos empregados as aptidões, conhecimentos ou atitudes necessários. Usualmente, essas atividades são da responsabilidade do departamento de pessoal e do supervisor imediato.
Toledo in Jarufe, 1998	1986	Treinamento na empresa e ação de formação e capacitação de mão de obra, desenvolvida pela própria organização, com vistas a suprir suas necessidades.
Marcian in Jarufe, 1998	1987	Uma forma de educação. Sua característica essencial consiste em educar para o trabalho.
Macian in Jarufe, 1998	1988	Enfatiza que o treinamento deve ser encarado como troca de experiências e como processo de mudança em direção ao crescimento pessoal, propiciando, conseqüentemente, o desenvolvimento da organização. Uma organização bem sucedida é, portanto, aquela que acredita e investe na educação plena dos seres humanos que compõem os quadros, tanto gerenciais quanto de chão, de fábricas.
Vargas	1988	Treinamento e desenvolvimento são a

		aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, 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.
Chiavenato	1989	Treinamento é um processo educacional de curto prazo, que utiliza procedimento sistemático e organizado, pelo qual o pessoal não gerencial aprende conhecimentos e habilidades técnicas para um propósito definido. Por outro lado, o desenvolvimento é um processo educacional de longo prazo, que utiliza procedimento sistemático e organizado, pelo qual o pessoal gerencial aprende conhecimentos conceptuais e teóricos para propósitos genéricos.
Flippo In Chiavenato	1989	Treinamento é o ato de aumentar o conhecimento e perícia de um empregado de determinado cargo ou trabalho.
Hinrichs in Chiavenato	1989	Treinamento é o ato intencional de fornecer os meios para possibilitar a aprendizagem. Aprendizagem é um fenômeno que surge dentro do indivíduo como resultado dos esforços desse mesmo indivíduo. A aprendizagem é uma mudança no comportamento e ocorre no dia-a-dia e em todos os indivíduos. O treinamento deve, simplesmente, tentar orientar essas experiências de aprendizagem num sentido positivo e benéfico e superá-las com atividade

		planejada, a fim de que os indivíduos, em todos os níveis da empresa, possam desenvolver mais rapidamente seus conhecimentos e aquelas atitudes e habilidades que beneficiarão a eles mesmos e a sua empresa.
Hoyler In Chiavenato, 26-27	1989	Investimento empresarial destinado a capacitar uma equipe de trabalho a reduzir ou eliminar a diferença entre o atual desempenho e os objetivos e realizações propostos. Em outras palavras e num sentido mais amplo, o treinamento é um esforço dirigido no sentido de equipe, com a finalidade de fazer a mesma atingir o mais economicamente possível os objetivos da empresa”. Nesse sentido, o treinamento não é despesa, mas investimento precioso, cujo retorno é altamente compensador para a organização.
Goldstein in Vargas	1991	Treinamento é o processo de aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultem na melhoria da performance do trabalho.
Boog	1994	Treinar vem do latim trahère, significando trazer/levar a fazer algo. O autor entende que essa origem quer enfatizar que o treinamento, utilizando-se de métodos mais ou menos sistemáticos, levará alguém a fazer algo que ele nunca fez antes sem a assistência de quem o ensina. Consiste no oferecimento de oportunidades que propiciem ao individuo a

		reelaboração de seu projeto de vida profissional e os significados da contribuição do desempenho para a realização desse projeto.
Certo in Chiavenato	1994	Treinamento é o processo de desenvolver qualidades nos recursos humanos, para habilitá-los a serem mais produtivos e contribuirem melhor para o alcance dos objetivos organizacionais. O propósito do treinamento é aumentar a produtividade dos indivíduos e seus cargos, influenciando seus comportamentos.
Leite	1994	Treinamento tem como objetivo final a ampliação da capacitação de alguém para o desempenho de uma determinada tarefa, de contornos muito claramente recortados. Desenvolvimento apresenta, como finalidade última a expressão de qualidades tidas como boas para o exercício de atribuições que, não redutíveis ao cumprimento de uma tarefa específica, dizem respeito a um amplo conjunto de responsabilidades.
Ivancevich in Chiavenato, 1999	1995	Treinamento é um processo sistemático de alterar o comportamento do empregado na direção do alcance dos objetivos organizacionais. O treinamento está relacionado com as atuais habilidades e capacidades exigidas pelo cargo. Sua orientação é ajudar os empregados a utilizar em suas principais habilidades e capacidades para serem bem-sucedidos.

DeCenzo in Chiavenato, 1999	1996	Treinamento é a experiência aprendida, que propicia a um indivíduo melhorar sua capacidade de desempenhar algum cargo. O treinamento pode envolver uma mudança de habilidade, conhecimento, atitude ou comportamento. Isso significa mudar aquilo que os empregados conhecem, como eles trabalham, suas atitudes frente ao seu trabalho ou suas interações com os colegas ou supervisor.
Dessler in Chiavenato, 1999	1997	Treinamento é o processo de ensinar aos novos empregados as habilidades básicas do que eles necessitam para desempenhar seus cargos.
Oliveira	1999	<p>Treinamento é um processo de assimilação cultural em curto prazo, que objetiva repassar ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes diretamente à execução de tarefas ou à sua otimização no trabalho.</p> <p>O treinamento produz um estado de mudança no conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes - CHA, referente à trajetória particular de cada um. Essa bagagem deve estar em uníssono com a posição ocupada numa estrutura organizacional e com as responsabilidades devidas. Eventuais diferenças ou carências de CHA em relação às exigências do cargo ocupado podem ser corrigidas por meio do treinamento.</p>

Fonte: WILBERT, Adriana Zanqueta. **Aprendizagem nas organizações do conhecimento**: uma proposta metodológica para o processo de formação continuada. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. p. 41-43.

A par do Quadro 1, suso observado, que evolui o conceito de treinamento e desenvolvimento até o ano de 1999, é possível prolongar outras definições, expostas a partir do ano 2000, as quais seguem abaixo alinhavadas:

Quadro 2: Conceitos de treinamento e desenvolvimento, ao longo da história

Autor	Período histórico	Conceito
Milkovich	2000	Treinamento é um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem em uma melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais.
Marras	2001	Treinamento é um processo de assimilação cultural a curto prazo, que objetiva repassar ou reciclar conhecimento, habilidades ou atitudes relacionadas diretamente à execução de tarefas ou à sua otimização no trabalho.
Zanetti	2002	Na indústria moderna, treinamento compreende todas as atividades que vão desde a aquisição da habilidade motora até o desenvolvimento do conhecimento técnico completo, o fornecimento de aptidões administrativas e de atitudes referentes a problemas sociais.
Campos et al.	2004	Atualmente o treinamento vem sendo utilizado pelas empresas com o objetivo geral de desenvolver pessoas, tanto na aprendizagem de novas habilidades quanto na ampliação daquelas já existentes, uma vez que as pressões sócio-culturais, tecnológicas, econômicas e políticas direcionam as organizações contemporâneas a se adaptarem às exigências que o mercado impõe, focando mais intensamente seu capital

		humano.
Pilati e Abbad	2005	Observa-se convergência dos autores acerca de alguns pontos da definição de treinamento, possibilitando que uma definição abrangente descreva treinamento como uma ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas entre si, inseridas no contexto organizacional, calcada em conhecimentos advindos de diversas áreas, com a finalidade de (a) promover a melhoria de desempenho, (b) capacitar o profissional para o uso de novas tecnologias e (c) prepará-lo para novas funções. Essas finalidades são atingidas por meio da aquisição sistemática intencional de competências e aplicação dessas no trabalho.

Agora, partindo para a noção de educação, de acordo com Wexley e Latham (1991), envolve a aquisição de conhecimento e competências. Qualquer esforço de educação e desenvolvimento pode ter em vista um ou mais dos seguintes objetivos: a) aumentar nos indivíduos níveis de auto-consciência; b) aumentar competências individuais numa ou mais áreas de perícia; c) aumentar nos indivíduos a motivação para desempenharem bem as suas funções (WEXLEY; LATHAM, 1991).

A educação e o desenvolvimento são utilizados pelas empresas para simplificar o aprendizado dos empregados, referente às competências das funções por eles desempenhadas (WEXLEY; LATHAM, 1991, p. 3).

Segundo Bramley (1991), a educação deve recrudescer o exercício de um trabalho, no presente ou futuro, de modo que a organização, em que o indivíduo ou o grupo trabalha, ganhe eficácia.

Para o Departamento de Emprego Inglês, segundo o Glossário de Formação (apud BRAMLEY, 1991, p. xiv, tradução nossa), a educação é entendida como:

O desenvolvimento sistemático do padrão de atitude/ conhecimento/ habilidade/ comportamento exigido de um indivíduo para executar adequadamente uma tarefa ou um trabalho dado.²

Esta definição, embora destaque a idéia de um processo sistemático de melhoria do desempenho da função, exclui grupos e equipes e ignora aspectos importantes do contexto organizacional.

Para Hinrichs (1976 apud Nkamuhebwa, 2006, p. 10), a educação é vista como: “Todos os procedimentos organizacionais iniciados que são realizados para promover aprendizagem entre os membros da organização, visando contribuir para a eficácia organizacional.”³

Sobre todas estas definições das categorias desenvolvimento, treinamento e educação, insta sublinhar a noção adotada pela presente pesquisa. O desenvolvimento é uma noção mais abrangente, significando o conjunto de oportunidades fornecidas pela organização para que o indivíduo desenvolva seu potencial como pessoa e como profissional, tendo propósitos genéricos de longo prazo. O treinamento envolve o processo de ensino-aprendizagem que conduz à aquisição de habilidades e competências, oportunizando que a pessoa desenvolva a capacidade de fazer algo novo, aperfeiçoar o que já sabia fazer, melhorando seu desempenho no cargo em que ocupa, com propósito específico de curto prazo. Por fim, depreende-se que a educação é um processo sistemático planejado e controlado, e não uma mera aprendizagem ao acaso a partir da experiência, e visa alterar conceitos, habilidades, atitudes e conhecimentos nos indivíduos e grupos, bem como reforçar o aspecto organizacional.

Assim, o desenvolvimento e o treinamento diferem entre si em razão do primeiro ter propósitos genéricos a longo prazo, e o segundo ter propósitos específicos a curto prazo. Acompanhando as noções de desenvolvimento e treinamento, há a educação, que vem de encontro ao intuito de mudança no comportamento da pessoa através do ensinamento de novos conceitos, habilidades, atitudes e conhecimentos.

² “The systematic development of the attitude/knowledge/skill/behaviour pattern required by an individual to perform adequately a given task or job.”

³ “Any organizationally initiated procedures which are intended to foster learning among organizational members in a direction contributing to organizational effectiveness.”

2.2 Desenvolvimento: uma visão geral das pesquisas

O treinamento é imprescindível à gestão empresarial, devido à correspondência entre competência e melhoria de resultados, já encontrados no princípio do “sistema de fábrica”, onde a competência profissional aparece como categoria fundamental na eficácia da empresa. A partir de 1880, há o recrudescimento da habilitação profissional, devido ao aumento do trabalho especializado, ocasião em que o treinamento foi sistematizado para atender essa demanda. Em função deste aspecto, houve a preocupação em que os trabalhadores tivessem resguardadas a atualização das próprias habilidades, diminuíssem seus erros e ampliassem sua capacidade para exercer o próprio serviço, condições fundamentais numa organização que distinguiu seu perfil ocupacional (MALVEZZI, 1982 apud ZANETTI, 2002).

Desde então, a formação profissional ganhou espaço, por imperativo não apenas de fábrica, mas também da própria sociedade, com o advento de novas idéias. Foi assim que, no ano de 1885, algumas cidades industriais, como Cleveland, Chicago e Cincinnati, disponibilizavam escolas privadas e Filadélfia e Baltimore já tinham escolas públicas voltadas à capacitação profissional. Depois, as empresas passaram a inserir, dentro da própria organização, escolas com objetivo de formação profissional. Em 1900, o *College of Engineering*, teve a idéia de constituir cooperação entre empresa e escola, com a preocupação de melhorar o treinamento dos trabalhadores. Neste sentido, o estudante se dirigia à escola por um determinado período e, noutro, laborava, voltava à escola e, finalmente, em um quarto estágio, retornava à empresa para concluir sua formação num estágio. Como consequência, o estudante já saía empregado (ZANETTI, 2002).

No ano de 1920, o treinamento já possui a característica de instituição tradicional, evoluindo em qualidade desde então. Em 1930, o treinamento deixa de ser tão somente uma questão operacional para se vincular, integralmente, à estratégia empresarial. Na década de 70, por força da elevada competitividade e acelerada evolução tecnológica, o treinamento exigia uma postura mais científica a respeito da habilitação e aprendizagem profissional, com maior participação das ciências comportamentais (ZANETTI, 2002).

Uma outra evolução qualitativa com a formação profissional, ocorreu quando passou a ser utilizada como alternativa pela autoridade gerencial, nos programas para elevação da produtividade. Deste modo, os programas de formação profissional tornaram-se meta fundamental ao progresso da empresa. Contudo, é de se relevar que tais programas exigem considerável investimento, com resultados de médio e longo prazo, o que faz do treinamento uma atividade de risco (ARGYRIS, 1992).

Os trabalhadores são fundamentais ao dinamismo das empresas, de sorte que a competitividade da organização torna necessária a presença de pessoas que exerçam sua função de modo eficiente, eficaz e com progressivo estímulo (ZANETTI, 2002).

Dentre os meios que uma empresa pode dispor para desenvolver seus funcionários, destaca-se, neste trabalho, o treinamento e o desenvolvimento pessoal. Para ilustrar a importância deste aspecto em exame, observa-se a figura 1, a seguir, que demonstra que o desenvolvimento organizacional resulta do desenvolvimento pessoal, o qual, por seu turno, decorre do treinamento.

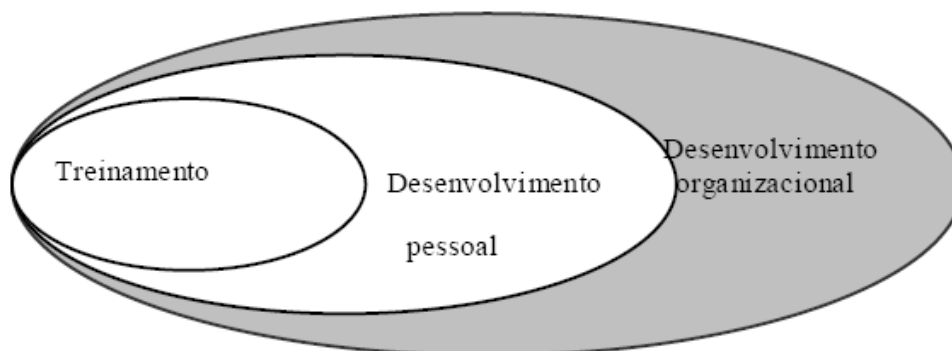


Figura 1: Estrato de treinamento, desenvolvimento de pessoal e desenvolvimento organizacional.

Fonte: CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1999, p. 16.

A importância desta temática, sobre desenvolvimento e treinamento, leva à conclusão que a modernização das empresas passa, impreterivelmente, pelas pessoas que nelas trabalham. Torna-se cabal a idéia de que o ser humano não pode ser preterido: a máquina não pode prevalecer sobre o humano. É o que se constata pelo simples fato das empresas serem, substancialmente, constituídas de inteligência, característica exclusiva de pessoas.

Por isso, prioritário à administração de qualquer recurso empresarial, como capital ou máquinas ou equipamentos, está o ser humano criativo operador de mudança. Elucida Meneghetti (2005a, p. 67): “A empresa é o indivíduo que se investe dentro de um negócio, de uma novidade, se constitui de modo a chegar a um lucro.” Por esta assertiva, torna-se clara a interação entre sujeito e objeto, a relação entre indivíduo e empresa, concebendo-se que a empresa, substancialmente, comporta a inteligência de um ou mais líderes.

Portanto, a presente pesquisa, centrou-se na avaliação de um programa de desenvolvimento de competências gerenciais que se propunha contribuir com tal inteligência, trabalhando no desenvolvimento dos colaboradores da empresa e mais próximos aos líderes, centrando-os nas próprias responsabilidades dentro da organização, para que o escopo econômico empresarial fosse alcançado em prol do bem comum.

2.3 A visão Ontopsicológica do desenvolvimento gerencial

2.3.1 O que é a Ontopsicologia

Esclarecendo sobre o significado da ontopsicologia, afirma Meneghetti (2003a, p. 11, tradução nossa): “Ontopsicologia - do grego “οντος”, genitivo do particípio presente do verbo “ειμι” (ser), “λογος” (estudo), “ψυχη” (alma) – significa estudo dos comportamentos psíquicos em primeira atualidade incluída a compreensão do ser.”⁴ O termo Ontopsicologia , segundo Maslow (apud MENEGETTI, 2003a, p. 74, tradução nossa), foi proposto por Sutich ao se referir a

uma Quarta força, uma psicologia ainda mais elevada, transpessoal, transhumana, centrada mais sobre o cosmo do que nas necessidades e nos interesses humanos, uma força que ia além da humanidade, da identidade, da atualização do Eu.⁵ (MENEGETTI, 2003, p. 74, tradução nossa).

⁴ “Ontopsicologia – dal greco ‘οντος’, genitivo del participio presente del verbo ‘ειμι’ (essere), ‘λογος’ (studio), ‘ψυχη’ (anima) – significa studio dei comportamenti psichici in prima attualità, non esclusa la comprensione dell’essere.”

⁵ “una Quarta forza, una psicologia ancora più alta, transpersonale, transumana, centrata sul cosmo piuttosto che sui bisogni e sull’interesse umana, una forza che andava oltre l’umanità, l’identità, l’attualizzazione dell’Io.”

A Ontopsicologia é considerada a última nascida entre as ciências contemporâneas, que tem por objeto a análise da atividade psíquica. Conforme ensina Meneghetti (2003a, p. 11, tradução nossa):

A Ontopsicologia é a análise do evento homem no seu fato existencial e histórico. [...] Atividade, método, instrumentos, pesquisa, processos, experimentações, confrontos, resultados, induções, verificações, etc., são baseados em dois critérios: 1) autenticidade do pesquisador enquanto unidade de ação conforme ao iso de natureza; 2) identidade e funcionalidade acretiva do objeto-homem neste mundo da vida.⁶

Portanto, a Ontopsicologia se interessa em auxiliar os indivíduos no desenvolvimento de seu potencial humano de liderança, utilizando-se de instrumentos próprios voltados ao indivíduo e à organização. Como ciência, tem a sua forma de ver o homem e o mundo. A visão da Ontopsicologia é o “homem protagonista responsável, baseado sobre uma virtualidade capaz de atuação pessoal no ser”⁷ (MENEGETTI, 2003a, p. 18, tradução nossa). Como leciona Meneghetti (2003a, p. 18): “Todo o discurso ontopsicológico é aquele de ensinar a recuperação da consciência da unidade de ação.”⁸

A Ontopsicologia entende o líder como “aquele que sabe servir, que sabe fazer funcionar a harmonia das relações entre os operadores do contexto empresarial ou outro, para que haja o Máximo de produção específica ou resultado integral” (MENEGETTI, 2003b, p. 9). O líder é, portanto, fonte ativa e aberta de soluções para a sociedade. Sabendo-se que o melhoramento da eficiência em qualquer campo é obtido cultivando-se o potencial de cada um dos indivíduos, é proposta uma formação do tipo *life long learning* (MENEGETTI, 2003b). O sucesso depende da intuição organizada do líder e a Ontopsicologia usa uma metódica específica para garantir a eficiência da intuição realizante.

⁶ “Ontopsicologia è l’analisi dell’evento uomo nel suo fatto esistenziale e storico. [...] Attitudine, metodo, strumenti, ricerca, processi, sperimentazione, confronti, risultati, induzioni, verifiche, etc., sono basati su due criteri: 1) autenticità del ricercatore in quanto unità di azione conforme all’isso di natura, 2) identità e funzionalità accretiva dell’oggetto uomo in questo mondo della vita.”

⁷ “l’uomo protagonista reponsabile, basato su una virtualità capace di attuazione personale nell’esse.”

⁸ “Tutto il discorso ontosicologico è quello di insegnare il recupero della coscienza dell’unità di azione.”

2.3.2 Desenvolvimento gerencial

A Ontopsicologia, em âmbito empresarial, centra sua atuação na pessoa do líder e de seus colaboradores mais próximos, por entender que a empresa é a extensão do corpo funcional do líder. Enfoca na psicologia territorial do líder ou dono da empresa ou empreendedor, em quem sabe estruturar dimensões de realidade funcional. É ele quem usa a intuição e é esta que deve ser centrada ao escopo. Sobre a intuição, expõe Meneghetti (2005a, p. 128):

Do coração do inconsciente, onde inicia a estrutura e projetualidade do genoma humana, emana a informação do Em Si ôntico: ela é *imediate, total, formal*. Ela dá a informação direta para a própria vantagem enquanto é contemporânea aos resultados e se forma pela intrínseca relação entre indivíduo e situação, portanto dá as coordenadas proporcionais entre os pontos-força do contexto e o sujeito: é automatismo ôntico-existencial. Assinala a direção ótima e possível. Faz parte da visão intelectual ou conhecimento do impacto.

Os vários instrumentos utilizados pela Ontopsicologia levam à conscientização da escolha ótima, ou seja, da individuação da passagem vencedora, por meio da intuição do líder. Saber ler a intuição e diferenciá-la dos estereótipos e complexos é a atividade desenvolvida pela consultoria ontopsicológica. Dispõe Meneghetti (2005a, p. 128-129), sobre a intuição: “Portanto, para usufruí-la, é necessário fazer autenticidade contínua, psicoterapia total dos estereótipos e da racionalidade.”

A Ontopsicologia, entre seus instrumentos de intervenção, prevê também a consultoria em âmbito empresarial. Para Meneghetti (2003a), a consultoria ontopsicológica à empresa deve se concentrar em dois aspectos: de um lado, analisa os elementos externos, de outro, concentra a intervenção na figura do líder e de seus colaboradores mais importantes. Este é o diferencial da Ontopsicologia para as metodologias tradicionais, onde o líder e seu corpo funcional mais próximo é que são os responsáveis pelo sucesso da empresa. Meneghetti (2003a, p. 300, tradução nossa) ensina:

O interesse autêntico do consultor empresarial, deve ser mirado no desenvolvimento da inteligência criativa do líder. Cada processo empresarial avia-se a partir de uma unidade base: o homem.⁹

Portanto, o homem é o centro de toda a intervenção Ontopsicológica, não são os processos, as relações, os equipamentos, ou as estruturas que determinam o que deve ser feito, mas sim o homem. A consultoria do líder e a avaliação de competências da empresa, de acordo com a aplicação específica da Ontopsicologia, consiste em dois aspectos:

Individuar a posição causal e operativa do líder, enquanto cérebro de toda a empresa, partindo do seu interno como Eu, monitor de deflexão, inconsciente, meme, campo semântico e Em Si ôntico. Com esta supervisão se obtém com exatidão a causalidade capaz, do cérebro responsável da empresa; 2) Relevar e configurar as coordenadas históricas da intuição em modo constante.¹⁰ (MENEGETTI, 2003a, p. 296, tradução nossa).

Acrescenta Meneghetti (2003a, p. 296, tradução nossa):

No empreendedor, o Em si ôntico explicita as categorias operativas ao momento (pessoas, gestão, meios, burocracia, etc), explicita a gestão que o empreendedor age de fato, lhe dá os valores, e segundo este, dá as causas e indica com exatidão os módulos de mudança e de intervenção para sanar ou engrandecer¹¹.

A Ontopsicologia, por meio de uma de suas descobertas: o Em Si ôntico, que é uma estrutura lógica formal que preside qualquer arquitetura do organismo humano (seja em sentido biológico, econômico, social ou político), está em condições de discriminar, momento a momento, o bem e o mal em sentido funcional para o sujeito (MENEGETTI, 2003a). Segundo Meneghetti (2001a, p. 15):

Ao interno da nossa consciência lógica, existem fantasias, experiências, opiniões, certezas, mas qual é a escolha realmente concreta e vencedora? É importante saber a atitude, a escolha ressaltada pela intuição do Em Si ôntico. O Em Si ôntico usa qualquer palavra (as dinâmicas, as pulsões, os

⁹ "L'interesse autentico del consulente di impresa deve essere mirato allo sviluppo dell'intelligenza creativa del leader. Ogni processo aziendale prende avvio da un'unità base: l'uomo."

¹⁰ "1) individuare la posizione causale e operativa del leader, in quanto cervello di tutta l'impresa, partendo dal suo interno come lo, monitor de deflessione, inconscio, memi, influsso semantido e In Sé ontico. Con questa supervisione si ottiene con esattezza la causalità capace o meno, del cervello responsabile dell'impresa. 2) Rilevare e configurare le coordinate storiche dell'intuizione in modo costante."

¹¹ "Nell'imprenditore, l'In Sé ontico, esplicita le categorie operative al momento (persone, gestione, mezzi, burocrazia etc.), esplicita la gestione che l'imprenditore agisce di fatto, ne dà i valori, e secondo questi, dà le cause e indica con esatezza i moduli di cambiamento e di intrevento per sanare o ingrandire."

instintos, a fantasia, os sonho, o corpo, a doença) para definir o sentido do seu discurso. Não é importante individualizar todas as palavras, mas ver que sentido tem o discurso, qual é o vetor base a todo um complexo energético.

O Em Si ôntico é, segundo Meneghetti (2001a), um radar infalível para realizar o egoísmo vital do sujeito. Porém, para saber onde está o critério vencedor, deve-se reencontrar a partida radical da comunicação do Em Si ôntico, fazendo-se metanóia, que significa, segundo Meneghetti (2001b, p. 107-108):

Varição radical do comportamento para identificá-lo à intencionalidade do Em Si. Reorganização in progress [em progresso] de todos os modelos mentais e comportamentais. A sua essência é o desinvestir-se continuamente do passado e o constituir-se sobre a funcionalidade imediata do sujeito aqui e agora, segundo a seleção do Eu a priori.

Para a Ontopsicologia, como leciona Meneghetti (2003a, p. 302, tradução nossa): “O líder é a pessoa-vetor com a capacidade de síntese de um contexto de relações; é o centro operativo de mais operações e funções.”¹² Como esclarece Meneghetti (2003a, p. 303, tradução nossa):

O líder é aquele que sabe construir a harmonia das relações entre todos, até que chegue ao máximo de produção de valores e de coisas. Pode comandar só aquele que serve melhor aos outros. É um chefe próprio porque sabe fazer com que os outros façam mais para os outros. Ele é o condutor das relações do contexto em função do contexto integral¹³.

A visão que a Ontopsicologia tem do líder e da empresa tem particularidades em relação as demais teorias de liderança, quando vê a empresa como extensão do corpo do líder ou empreendedor, seu “dono”, na acepção de que ele é o que iniciou a empresa.

Pela Ontopsicologia, o líder deve ter uma formação e preparação adequadas. Três são os meios existenciais e substanciais da personalidade do líder: a formação cultural, a transcendência dos estereótipos e o conhecimento do inconsciente (dos campos semânticos e do Em Si ôntico) (MENEGETTI, 2001).

¹² “Il leader é la persona-vettore com capacità di sintesi di um contesto di relazioni; é il centro operativo di più operazioni e funzioni.”

¹³ “Il leader é colui che sa costruire l’armonia dei rapporti tra tutti, affinché ci sia il massimo di produzione di valore e di cose. *Puo comandare solo colui che da servire più degli altri.* É um capo proprio perché *sa fare più degli altri per gli altri.* Egli é il conduttore di realizzazione del contesto in funzione del contesto integrale.”

O líder empreendedor não consegue realizar tudo sozinho, sente a necessidade de delegar. Delegar tem a acepção de conceder a uma outra pessoa função de mandato para integrar parte de um projeto pessoal, ou seja, envolver um outro na participação em autoridade, meios, responsabilidade, capacidade, escopo e realização. A delegação é uma necessidade do empresário, para que possa operar (MENEGETTI, 2003c). Explica Meneghetti (2003c, p. 53-54):

A palavra “delega” tem tantos significados. No seu étimo, deriva do latim *delegare*, que significa dar algo que legalmente é próprio, algo sobre o que se tem a autoridade, dar uma parte de si em execução a um outro para realizar um aspecto de um projeto pessoal.

A propósito, o autor chama a atenção para o fato da escolha das pessoas que atuarão junto ao projeto da empresa, porque a “pessoa contratada entra no interior do seu business [empresa] e é necessário, portanto, verificar se aquele funcionário estará do lado do empresário ou então será um parasita que desorganizará a empresa” (MENEGETTI, 2003c, p.57).

Para Meneghetti (2003c, p. 59), a pessoa escolhida deve possuir as seguintes características:

a) *Capacidade técnica objetiva* da profissão pela qual se apresenta e em referência aquilo que serve ao empresário como serviço. Deve-se escolher o ofício o qual se entende. Jamais entrar onde não se entende, porque o *conhecimento é o primeiro poder de organização*.

b) *Capacidade de relação*. O sujeito contratado é pago para manter boas relações no interior do grupo e deve portanto ter um burocrático e racional bom relacionamento com as pessoas com as quais trabalha. [...]

c) *Ambição de sucesso*. Aqueles que querem ganhar, aqueles que servem à empresa pela própria ambição devem trabalhar bem, posto que eles sabem que servindo o empresário e fazendo-o extrair lucros, obterão outras possibilidades.

O autor afirma que o empresário deve sempre efetuar uma avaliação com relação a: “1) honestidade profissional e 2) coerência de intervenção conforme os pressupostos pré-acordados, ou seja, verificar se o funcionário obteve os resultados previstos e que os tenha feito no tempo pré-estabelecido.” (MENEGETTI, 2003c, p. 59).

Porém, qual é o conhecimento que consente a escolha ótima nas organizações? De acordo com Bernabei (2003, p. 15):

[...] aquilo que se revela à base de cada problemática é a carência de conhecimento sobre o que realmente está se verificando na dinâmica empresarial. Não se sabe o que acontece, não se conhecem as realidades que estão agindo naquele momento a não ser pelos efeitos póstumos e sofre-se as suas conseqüências.

A autora não se refere aos conhecimentos técnicos necessários ao desempenho da atividade, fala “[...] do conhecimento daquilo que acontece entre os indivíduos que formam uma organização qualquer, econômica, política, esportiva, musical que seja” (BERNABEI, 2003, p. 15). Portanto, fala dos aspectos dinâmicos, das relações e interações que ocorrem entre os indivíduos em uma organização. Este processo dinâmico é inerente ao convívio humano, mas não é neutro, sofrendo-se as conseqüências por não se conhecer, ver e interferir em seu caminho. Segundo Bernabei (2003, p. 16): “A diferença no sucesso de qualquer atividade não é mais devida apenas a técnica, mas ao indivíduo. [...] o êxito econômico de uma empresa foi sempre a verificação histórica da intuição individual de valor de um homem”

Portanto, a autora introduz uma posição em que se faz necessário o conhecimento da psicologia *managerial*¹⁴, não se constituindo este, entretanto, em substituto ao conhecimento técnico do operador. Informa Bernabei (2003, p. 16):

A psicologia não pode substituir a capacidade de inteligência operativa de um chefe de empresa. [...] pode, porém, ajudar muito o líder, uma vez que, de uma análise própria; pode-se constatar se o sujeito e a sua típica atividade de inteligência são exatos e capazes de vencer.

Com a globalização, o ritmo das mudanças é intenso e as “[...] mutações socioeconômicas impõe uma **atualização contínua** das competências e das habilidades. É necessária, portanto, uma formação do tipo *life long learning*” (BERNABEI, 2003, p. 17, grifo do autor). A formação ao longo da vida deixa de ser uma proposta e passa a ser uma exigência no mundo globalizado. O aprendizado contínuo, a atualização constante, promovem o diferencial que as organizações buscam para que possam manter suas posições competitivas no mercado.

A autora diz que se deve pensar de um modo inverso ao proposto pelo mercado:

¹⁴ Psicologia *managerial*, significa a psicologia do *manager*, psicologia do líder, de uma inteligência empreendedora individuada e focalizada na ação prática do sucesso no interior do próprio setor operativo, com concreta responsabilidade pelo desenvolvimento da comunidade local.

ao invés de partir da tecnologia e chegar ao homem, o paradigma inverte-se e o homem torna-se fulcro [...]. Após as descobertas da técnica ontopsicológica, descobre-se que o homem tem inato o critério no qual basear suas escolhas com sucesso; tem o critério para tornar constantemente exata a sua intuição” (BERNABEI, 2003, p. 18).

Bernabei (2003, p. 18, grifo do autor) afirma:

No futuro próximo, a diferença fundamental entre cada pessoa não será apenas a bagagem de conhecimentos e experiências que terá sabido acumular, organizar e renovar, **mas sobretudo o método com o qual saberá continuamente capitalizá-lo em adaptação e evolução.**

A autora diferencia gestão da informação, da gestão do conhecimento, e mostra que o elemento humano é fundamental no conhecimento: “[...] não há conhecimento se não há alguém que o possa utilizar”, portanto “antes de mais nada se deve ter o conhecimento do indivíduo, do homem *hic et nunc*¹⁵” (BERNABEI, 2003, p.18).

Assim, a educação continuada é uma necessidade imposta pelo ritmo frenético das mudanças num mundo global. Porém, deve-se perguntar: qual educação? Qual capacitação é realmente necessária na empresa? Os recursos investidos estão retornando para a empresa na forma de aumento de competitividade? De um ambiente de trabalho saudável? Os objetivos propostos pela empresa estão sendo atendidos?

O programa de desenvolvimento gerencial tem por base a proposta de intervenção ontopsicológica à empresa, o que envolve a intervenção, não apenas na pessoa do líder, mas também dos colaboradores mais importantes. Ao trabalhar com os colaboradores mais importantes da empresa busca adequá-los ao projeto e escopo da empresa, porque busca-se:

dar funcionalidade e sucesso à empresa, mas o seu fim último é fornecer realização máxima de criatividade em evolução ao líder e aos seus colaboradores mais operativos¹⁶ (MENEGETTI, 2003a, p. 355).

As empresas voltadas ao segmento de alta tecnologia estão entrando em uma nova fase evolutiva induzidas pelo meio ambiente em que estão inseridas. Os novos tempos da era do conhecimento levam as empresas a introduzirem novas técnicas e

¹⁵ *hic et nunc* (latim) = aqui, agora e assim

¹⁶ “[...] dare funzionalità e successo all’azienda, ma il suo fine ultimo è quello di fornire realizzazione massima di creatività in evoluzione al leader ed ai suoi collaboratori più operativi.”

métodos de gestão. Neste contexto, as empresas devem estar com seus colaboradores preparados para uma ampla gama de competências nunca antes exigida dos níveis gerenciais e operacionais.

A formação das competências gerenciais dos indivíduos pode se dar ao longo de toda a vida e as estratégias adotadas por empresas buscam privilegiar esta proposição, visando o autoconhecimento. Neste contexto, indaga-se se um programa de desenvolvimento de competências gerenciais comportamentais, que tem por pressuposto os valores humanistas e algumas das ferramentas da Ontopsicologia, consegue desenvolver tais competências gerenciais, aumentando o desempenho econômico-financeiro da empresa.

2.4 Competência - Conceitos

A competência não pode ser entendida apenas como um saber ou um saber-fazer. Há testemunhos diários de pessoas que, com conhecimentos ou capacidades, nem sempre os conseguem mobilizar de modo coerente e no momento adequado. A competência não se identifica com o que há disponível para ser mobilizado, como conhecimentos e capacidades, mas na própria mobilização destes recursos. Tal mobilização não implica apenas aplicação, mas também construção (Le BOTERF, 1994 apud GOUVEIA, 2005).

Le Boterf (1994 apud GOUVEIA, 2005, p. 67) define competência ao expor:

A competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em ação de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos, como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações de memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Esta alquimia permanece ainda largamente uma terra incógnita.

Já Tardif (apud GOUVEIA, 2005, p. 67) pondera:

A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz.

Nada é desprovido de sentido na gestão organizacional. Sendo assim, a gestão por competências, conforme afirma Dutra (2004), mesmo se encontrando ainda em construção, é hábil a elucidar a realidade das empresas no tocante à gestão das pessoas. Para que seja possível fundamentar a proposta de avaliação de um programa de desenvolvimento profissional baseado no desenvolvimento de competências, apresenta-se a seguir várias abordagens para o conceito de competências.

Etimologicamente, competência [do lat. tard. *competentia*] significa “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.” (FERREIRA, 1999. p. 42). Segundo o dicionário Webster (1981, p. 63, tradução nossa), na língua inglesa, competência é a

qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para determinada atividade¹⁷.

Ensina McLagan (apud FLEURY e FLEURY, 2000) que nas organizações, a categoria competência apresenta mais de uma acepção, algumas, referentes ao indivíduo, isto é, conhecimento, habilidades, atitudes (variáveis de *input*), e outras, à tarefa, resultados (variáveis de *output*).

Para Maria Tereza Fleury (2000 apud DUTRA, 2004, p. 24), competência das pessoas é “Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Para Woodruffe (1991 apud HEERDT, 2002, p. 17) na língua inglesa se diferencia “a palavra *competency*, retratando-se às extensões de comportamento sob um desempenho competente, da palavra *competence*, que indica setores de trabalho em que o indivíduo é capaz.”

Magalhães et al. (1997, p. 13-14) afirmam que competência é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”.

¹⁷ the quality or state of being functionally adequate or having sufficient skill or strenght for a particular duty.

O conceito de competência, para Zarifian (1994), não se limita a um conjunto de conhecimentos abstraídos por um indivíduo, estando ligado à aptidão da pessoa assumir iniciativa, ultrapassar a simples execução das tarefas definidas, ter a capacidade de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por seus atos.

Já Brandão (1999 apud HEERDT, 2002, p. 18) sublinha que existem estudiosos que: “definem competências não apenas como um conjunto de qualificações que o indivíduo detém, mas também como resultado ou efeito da aplicação dessas qualificações no trabalho”. Le Boterf (1994; 1999 apud HEERDT, 2002, p. 18) entende a competência: “como um saber agir responsável e reconhecido pelos outros.” Fleury e Fleury (2000, p. 2) afirmam que “as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.”

A competência não pode ser entendida como separada da ação, segundo Ropé e Tanguy (1997 apud HEERDT, 2002, p. 19), bem como requer o conjunto de vários saberes no ambiente de trabalho, conduzindo à realização de diversas capacidades e habilidades, de ordem técnica, social, emocional, comportamental e política.

Heerdt (2002, p. 19) afirma que o conceito de competência: “envolve uma ampla combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes ou características pessoais que resultam em comportamentos que podem ser observados e medidos [...]”. Tal conceito, como complementa Heerdt (2002, p. 21): “engloba aspectos formais, informais e tácitos e se constitui no mais importante dos ativos intangíveis.” Sbeiby (apud HEERDT, 2002, p. 21) leciona: “POLANYI vê o conhecimento como algo pessoal, isto é, formado dentro de um contexto social e individual, ou seja, não é propriedade de uma organização ou de uma coletividade”. Expõe, também, que “a associação de conhecimentos é uma habilidade pessoal inalienável e intransferível; cada pessoa deve construí-la individualmente” (SVEIBY apud HEERDT, 2002, p. 21).

Durand (1998; 1999) representa a competência através de três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. Deste modo, correlaciona dimensões cognitivas, técnicas, sociais e afetivas referentes ao trabalho. Para o autor,

competência é a variedade de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à evolução de um escopo determinado.

Segundo Davenport e Prusak (1998), o conhecimento advém da informação, que, por seu turno, procede de conjunto de dados. Dados significam encadeamento de fatos ou eventos especificados, diferente da informação, a qual são dados que, ao serem interiorizados pela pessoa, têm valor, fim e influencia em seu julgamento ou comportamento; e conhecimentos representam várias informações compreendidas e assimiladas pela pessoa dentro de uma estrutura previamente concebida.

Na dimensão habilidade, Durand (1999) define como a capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento aprendido. Portanto, a habilidade refere-se ao saber como fazer algo inserido em determinado processo (*know-how*), enquanto o conhecimento trata do saber o que e por que fazer (*know-what* e *know-why*). Para Gagné et al. (1988), tal dimensão está ligada ao saber como fazer algo. A atitude, terceira dimensão da competência para Durand (1999), refere-se às questões sociais e afetivas relativas ao trabalho.

Não existe, na literatura, uma concordância em relação ao conceito de competência individual. Spencer et al. (apud Nisembaum, 2000, p. 89), afirmam que “uma competência é uma característica fundamental de um indivíduo que está causalmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance superior num trabalho ou situação.”

É possível, segundo Parry (apud DUTRA, 2004, p. 29), resumir o conceito de competência como

um cluster [conjunto] de conhecimentos, skills [habilidades] e atitudes relacionados que afetam a maior parte do job (papel ou responsabilidade), que se correlaciona com a performance do job, que passa a ser medida contra parâmetros bem aceitos, e que pode ser melhorada através de treinamento e desenvolvimento.

Segundo Dutra (2004), o desenvolvimento do conceito de competências pode ser dividido em quatro fases, abaixo descritas. Porém, o autor afirma que no Brasil a maior parte das empresas que discute o tema gestão de pessoas com base em competências encontra-se na primeira ou na segunda fase. Poucas empresas encontram-se na terceira fase.

Primeira fase – Competências como base para a seleção e o desenvolvimento de pessoas. Esta fase está centrada na concepção de McClelland e Boyatzis.

Segunda fase – Competência diferenciada por nível de complexidade. As escalas de complexidade apresentavam-se como diferentes níveis de entrega da competência.

Terceira fase – Competência como conceito integrador da gestão de pessoas e destas com os objetivos estratégicos da empresa.

Quarta fase – Apropriação pelas pessoas dos conceitos de competência. Aprimoramento do sistema de gestão de pessoas por parte da empresa, ao mesmo tempo que estimulam as pessoas a construir seus projetos de carreira e desenvolvimento profissional.

Segundo Hamel e Prahalad (1990), as competências fundamentais são o aprendizado do grupo na organização, mormente no tocante à coordenação das várias capacidades de produção e nexos de diversas correntes e tecnologias.

É igualmente importante entender o que não é competência:

Competência não é desempenho uma vez que competências não garantem que os trabalhadores desempenharão corretamente suas atividades;

Competência não é entrada, nem tampouco saída de um processo;

Competência não é um traço de caráter, como por exemplo, honestidade, comprometimento ou flexibilidade. Segundo o autor, estas são características formadas em um estágio inicial da vida de uma pessoa, podendo inclusive ter componentes genéticos. Desta forma, não seria útil mapeá-las uma vez que não poderiam ser alteradas;

Competência não é capacidade de realizar, pois esta denota uma possibilidade futura;

Competência não é uma atitude motivacional, como por exemplo, dedicação, ambição ou assertividade. Segundo Cooper (2000), assim como os traços de

personalidade, estas são características intrínsecas ao indivíduo, não podendo ser alteradas.

Cooper (2000) utiliza a definição de Parry, constituída de quatro partes para competência: a) um conjunto de conhecimentos (fundamentais para a decisão), habilidades (fundamentais para proceder uma ação) e atitudes; b) está ligada ao desempenho no trabalho; c) tem como ser medida por padrões bem aceitos; d) tem como ser melhorada mediante treinamento e desenvolvimento.

2.5 Avaliação – definições e conceitos

Considerada pelo Dicionário Aurélio (1999), avaliação significa um exame, um valor definido por aqueles que avaliam. Com Hadji (1994, p. 85), entende-se que a avaliação é:

uma operação particular da realidade [...] pela qual tomamos posição, nos posicionamos sobre uma dada realidade à luz de uma grelha de leitura que exprime, em relação a essa realidade, determinadas exigências [...]. A avaliação é o momento do confronto projetos/resultados.

Já Scriven (1994, p. 152) aborda a avaliação como um aspecto fundamental para toda atividade prática, referindo-se a um “processo de determinação do mérito ou valor de entidades, sendo as avaliações o produto desse processo.”

De Ketele (1980), por seu lado, entende que avaliar consiste em coletar uma gama de informações que interessam e que são válidas, examinando a adequação entre estas informações e vários critérios pertinentes ao escopo definido, visando à tomada de decisão.

Cardinet (apud FIGARI, 1996, p. 33) define avaliação como: “Um processo de observação e interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola.”

Também Stufflebeam (1993) retoma a noção de avaliação como projeto através do qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitem julgar e decidir.

Ao tratar da avaliação, não é incomum encontrar a confusão entre as categorias monitoramento e avaliação. Buvnich (1999, p. 20) firma uma diferenciação, ao

afirmar que enquanto o monitoramento aparece: “como sinônimo de vigilância, acompanhamento e supervisão, a avaliação é um juízo que se faz sobre o valor ou mérito do programa.”

Adentrando no contexto da avaliação de programas, é necessário, primeiro, apresentar sua definição como “[...] um conjunto de atividades que coleta sistematicamente informações sobre o programa e estabelece valor para fins de acompanhamento (accountability) e o aprendizado” (HEYER, 2001, apud PASSAMAE, 2003, p. 30).

A avaliação consente verificar se a formação está dando resultados. A formação só tem sentido se forem levados em conta os seus resultados. É a prova da verdade: que resultados se obtiveram? Esta preocupação não é recente, porém, é também verdade que freqüentemente ocorre uma contradição entre a ambição do discurso apelando ao investimento na formação e a existência de utensílios de gestão da formação que possam comprovar algo mais do que um aumento dos custos. Portanto, para ultrapassar esta questão, é necessário saber colocar o problema, sabendo o que se quer avaliar, por que e em que condições esta avaliação é realizável. Outro aspecto relevante é a utilidade: a quem servem os resultados da avaliação e a que se destinam? Interrogar-se sobre os efeitos da formação pressupõe que se tenham previamente definidas tais questões.

Quadro 3: Questões prévias a serem ponderadas na definição dos efeitos da formação

DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	SUMATIVA
<p>Objectivo Saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem</p>	<p>Objectivo Regular e proporcionar um duplo feedback (professor e aluno)</p>	<p>Objectivo Fornecer um balanço de determinada etapa, permitir uma decisão quanto ao futuro escolar</p>
<p>Momento - no início</p>	<p>Momento - durante todo o processo de aprendizagem</p>	<p>Momento - no final</p>
<p>Função - prognóstico (prevê as possibilidades de êxito), logo também orientação</p>	<p>Função - regulação</p>	<p>Função - atribuição de uma classificação (situa os alunos uns em relação aos outros)</p>

Fonte: GOUVEIA, João. **Manual de Avaliação da Formação**. AEP – Associação Empresarial de Portugal. 1. ed. Jan. 2005. Disponível em: <<http://crc.aeportugal.pt>>. Acesso em: 08 jan. 2006, p. 79.

Sobre a avaliação de treinamentos, é possível afirmar que, ao longo do tempo, houve a sua profissionalização, no sentido que foram criados modelos com propostas de procedimentos e métodos, assim como critérios próprios a seguir. Torna-se precípua apontar aspectos destacados destes modelos de avaliação de programas de treinamento, dentre os quais foram selecionados os seguintes:

- a. Modelo Kirkpatric
- b. Modelo IMPACT
- c. Modelo CIRO
- d. Modelo Cavalcanti
- e. Modelo Hamblin
- f. Modelo Integrativo MAIS

2.6 Modelos de avaliação

2.6.1 Modelo de Kirkpatrick

O modelo de avaliação de Kirkpatrick pauta-se por um procedimento de avaliação baseado em quatro questões, expostas por Gouveia (2005, p. 25):

- 1- Como reagiram os participantes ao programa?
- 2- O que aprenderam?
- 3- O que utilizaram do que aprenderam?
- 4- Quais os efeitos organizacionais gerados pela formação?

As ações de formação seguem orientadas por tais questões em razão da simplicidade destas, do que segue maior facilidade em perceber as realidades relacionadas às interrogações, bem como sua conversão em prática.

Uma forma eficaz de avaliação de programas de capacitação nas empresas tem sido utilizar o modelo de avaliação desenvolvido por Kirkpatrick. Seu modelo possui quatro níveis de avaliação que devem ser aplicados em continuidade (LIMA apud PASSAMAE, 2003).

Na figura a seguir pode-se visualizar as quatro fases do modelo de Kirkpatrick:



Figura 2: Modelo de Avaliação de Kirkpatrick.

Fonte: GOUVEIA, João. **Manual de Avaliação da Formação**. AEP – Associação Empresarial de Portugal. 1. ed. Jan. 2005. Disponível em: <<http://crc.aeportugal.pt>>. Acesso em: 08 jan. 2006, p. 27.

2.6.1.1 Primeiro nível: avaliação de reação

Avaliar a reação (nível 1) é medir a satisfação do cliente. O primeiro nível avalia a reação dos participantes no programa de educação empresarial e, para isso, mede sua opinião sobre os vários elementos que compõem os processos de formação: material didático, profissionais envolvidos, local do programa, metodologia formativa, etc. (ARAGÓN et al. apud PASSAMAE, 2003).

A avaliação da reação pode ser realizada observando as opiniões dos participantes, se estes se contentaram com o programa “através de informações quantificáveis ou não” (SILVA apud PASSAMAE, 2003, p. 44).

Adverte-se que as avaliações de reações sofrem influência do estado de espírito dos avaliadores, o que requer cuidado. Referentes externos ao programa, como a alimentação, o ambiente, as instalações, podem originar opiniões desfavoráveis dos treinandos (BASTOS apud PASSAMAE, 2003, p. 44).

As avaliações de reação são as mais ponderadas pelas empresas, em razão da simplicidade de pesquisar as informações desta fase, e por tal pesquisa oferecer baixo custo. (ARAGÓN et al. apud PASSAMAE, 2003, p. 44).

Segundo Gouveia (2005, p. 30-31), neste nível de avaliação os tipos de informação freqüentemente solicitados são:

- 1- Grau de consecução dos objetivos
- 2- Pertinência dos conteúdos
- 3- Utilidade da formação para os respectivos contextos profissionais
- 4- Nível da intervenção do formador (comunicação, conhecimentos, ...)
- 5- Qualidade da relação pedagógica estabelecida
- 6- Grau de motivação dos formandos
- 7- Eficácia dos métodos pedagógicos adotados

- 8- Qualidade dos meios audiovisuais
- 9- Quantidade e qualidade da documentação distribuída
- 10- Conforto e qualidade das instalações
- 11- Adequação do calendário (divisão, duração, espaços entre sessões, ...)
- 12- Avaliação global
- 13- Sugestões possíveis para futuras edições

Este nível de avaliação apresenta algumas limitações tais como: a opinião do participante não indica nada sobre a sua efetiva aquisição de conhecimentos; há uma forte relação entre o clima relacional na formação e os resultados da avaliação; este método permite aos participantes avaliar a formação e não o inverso; este indicador não permite saber quais os conhecimentos adquiridos, qual o seu grau de aplicação real nem os efeitos que esta aplicação provoca na empresa.

2.6.1.2 Segundo nível: avaliação de aprendizagem

O segundo nível de avaliação versa sobre aprendizagem e pesquisa informações que contribuam para provar se os “participantes melhoraram ou modificaram seus conhecimentos, habilidades ou atitudes pela ação da formação” (ARAGÓN et al. apud PASSAMAE, 2003, p. 44).

Segundo Gouveia (2005, p. 38), a questão que se abre quando se trata do nível da avaliação das aprendizagens é: “que novos conhecimentos, capacidades ou comportamentos adquiriram os participantes no decorrer da formação?” Kirkpatrick (apud LIMA, 2000, p. 160) define aprendizagem como “mudança na forma de perceber a realidade ou aumento de conhecimentos e/ou aumento de habilidades em consequência do indivíduo ter participado do curso.”

Nesta fase, o aprendizado é relativo à captação, pelos aprendizes, de significados, princípios, fatos e técnicas. (SILVA apud PASSAMAE, 2003, p. 44). Como expõe Lima (apud PASSAME, 2003, p. 41): “[...] a avaliação de aprendizagem empresarial deve considerar o perfil de competência profissional ou funcional definido pela organização para o participante do programa.”

2.6.1.3 Terceiro nível: avaliação de comportamento

A questão ao nível da avaliação de transferência é: em que medida as novas aquisições dos participantes (nível 2) são efetivamente utilizadas em situação de trabalho? A questão da avaliação da transferência está diretamente relacionada com o cuidado com que os resultados da formação tiverem sido definidos. Como ensina Gouveia (2005, p. 155): “Segundo alguns autores, transferência é uma ligação quase mágica entre o desempenho em sala e algo que é suposto acontecer no mundo real.” Em seguida, complementa:

Na prática, transferência pode ser vista como uma contínua e efectiva aplicação ao contexto de trabalho das capacidades e conhecimentos adquiridos num contexto formativo. Podemos dizer que a formação é transferida quando houver evidências de alterações em comportamentos profissionais que sejam consequência do acto formativo (GOUVEIA, 2005, p. 155).

O terceiro nível “investiga a extensão da mudança de conduta e de procedimentos que ocorre após a participação em um programa” (BRAGA apud PASSAMAE, 2003, p. 46). Portanto, refere-se ao comportamento, e serve para confirmar os objetivos que foram definidos, sendo mais complexo que os anteriores. Como dispõe Truelove (apud PASSAMAE, 2003, p. 46): “É a fase de avaliação da conduta, de comportamento ou de transferência em que se verifica se o profissional realiza melhor o seu trabalho, após a capacitação.”

A diferença entre os níveis segundo e terceiro, é que um foca na aprendizagem, ou seja, no conhecer princípios e técnicas, e, o outro, no comportamento, na aplicação dos princípios e técnicas no trabalho. (LIMA apud PASSAMAE, 2003, p. 47). Dentre as várias formas de obter-se informações sobre comportamento, Kirkpatrick (apud PASSAME, 2003) recomenda:

- a) ser feita uma avaliação sistemática do desempenho no cargo antes e depois do treinamento;
- b) incluir, em referida avaliação, consulta sistemática aos seguintes grupos: treinando, seu superior, seus subordinados, seus pares que conhecem bem seu desempenho;
- c) ser feita análise estatística para comparar desempenho anterior e posterior, e relacionar as mudanças atribuíveis ao programa;

d) conduzir a avaliação de desempenho posterior ao programa somente após decorrido um prazo razoável de conclusão do treinamento (de 3 meses ou mais), a fim de que os treinandos tenham condições para aplicar o que aprenderam;

e) utilizar o grupo de controle (não treinado) para fins comparativos.

Este nível terceiro possui uma avaliação com maior dificuldade que o nível segundo, por envolver estudo específico de cada programa (WAAGEN apud PASSAMAE, 2003, p.47).

2.6.1.4 Quarto nível: avaliação de resultados

A interrogação no nível da avaliação de impacto é: “a formação permite atingir os objetivos individuais ou coletivos previstos?” (GOUVEIA, 2005, p. 180). Este é, talvez, como diz o próprio Kirkpatrick (apud GOUVEIA, 2005, p. 180): “o nível mais importante e mais difícil de todos”.

Em seu quarto nível de avaliação, o modelo de Kirkpatrick recebe a alcunha de nível de resultados, e intenta calcular os resultados finais do programa (WAAGEN apud PASSAMAE, 2003).

Neste nível, medem-se os resultados em razão da participação dos treinandos no programa e esses resultados envolvem:

[...] incremento de produção, melhoria na qualidade, redução de custos, de acidentes, aumento nas vendas, redução da rotatividade de pessoal, aumento do lucro ou do retorno do investimento. É importante reconhecer que tais resultados representam a razão de ser dos programas de treinamento (KIRKPATRICK apud PASSAMAE, 2003, p. 48).

Se este nível de avaliação é atingido, demonstra que os demais naturalmente também foram atingidos.

Lima (2000, p. 148) categoriza os modelos avaliação educacional. O Quadro 4 apresenta tal categorização.

Quadro 4: Categorização dos modelos de avaliação educacional

Modelo	Enfoque	Objetivo	Implicações
Tyler (1932)	Avaliação por objetivos	Verificar a concretização ou não dos objetivos propostos, inclusive da intuição em termos de eficiência na promoção da educação	Educar consiste em mudar padrões de comportamento e o currículo deve ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. A avaliação pode levar à reformulação da programação curricular e uma crítica à instituição e sua atuação fundamentada em dados empíricos
Cronbach (1963)	Avaliação com resultados multidimensionais	Aprimorar o currículo ao longo do seu desenvolvimento, através de um enfoque abrangente que considere os resultados multidimensionais da avaliação e os aspectos quantitativos, qualitativos e políticos, inclusive na definição do seu planejamento	Determina a eficiência da execução do programa, do sistema de ensino e dos educadores; identifica as necessidades dos alunos a fim de facilitar o planejamento da aprendizagem e julgar o mérito dos alunos para fins de seleção e agrupamento; comunica aos alunos seus progressos e deficiências; e julga a eficiência do sistema de ensino e dos

			educadores
Scriven (1967)	Avaliação de mérito	Determinar e justificar o mérito ou valor de uma entidade	Envolve julgamentos de valor, considera muitos fatores, requer o uso de investigações científicas e avalia uma entidade do ponto de vista formativo e somativo
Stake (1967 e 1984)	Avaliação responsiva	Responder aos questionamentos básicos de um programa, principalmente aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as “reações avaliativas” de diferentes grupos em relação ao programa	Inclui matrizes para a coleta e interpretação de dados. As matrizes prevêm três corpos de dados: antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); transações: sucessão de relações que estabelecem entre pessoas no processo de ensino-aprendizagem; resultados: efeitos do processo educacional
Parlett e Hamilton (1972)	Avaliação iluminativa	Iluminar, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação	Requer a definição de sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e comentários informais; necessita de uma

			sistemática para organizar e codificar os dados de observação; envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários e análise de documentos
Stufflebeam (1968)	Avaliação para tomada de decisão	Fornecer informações relevantes para quem toma decisões	Emprega enfoque sistêmico para estudos de avaliação e é dirigido pelo administrador

Fonte: LIMA, Marco Antônio Martins. **Avaliação de programas de educação empresarial**: o modelo de Kirkpatrick aplicado a programa externo em pequena empresa. 2000. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000, p. 148.

2.6.2 Modelo IMPACT

Segundo Gardênia Abbad de Oliveira Castro (1999, p. 96), o modelo IMPACT procura os preditores de impacto de treinamento no trabalho, conforme ensina:

As variáveis preditoras componentes do modelo são: percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela, reação e aprendizagem. O “impacto do treinamento do trabalho”, principal variável critério do referido modelo, é um dos resultados mediatos do treinamento, definido como o efeito do treinamento sobre o desempenho, a motivação e/ou atitudes da clientela.

Afirma ainda a autora:

[...] a aprendizagem dos objetivos instrucionais e/ou as reações favoráveis ao treinamento não garantem um impacto positivo do treinamento no trabalho. [...] Isso parece indicar que variáveis do contexto organizacional interagem com variáveis individuais e instrucionais para influenciar os níveis de impacto do treinamento no trabalho. (CASTRO, 1999, p. 96)

Da análise da literatura realizada por Castro (1999, p. 97), a autora diz que:

[...] existem poucos modelos multivariados de avaliação de treinamento e que, apesar do consenso dos pesquisadores acerca da importância de variáveis organizacionais na predição dos níveis de impacto do treinamento no trabalho, não foram encontrados modelos devidamente testados e

empiricamente validados que abrangessem a investigação desse relacionamento.

O modelo proposto por Castro (1999) examina de forma mais sistemática e abrangente o relacionamento entre variáveis referentes ao ambiente organizacional e impacto do treinamento no trabalho. O Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT integra o elemento multifacetado chamado Percepção de Suporte Organizacional. Tal elemento envolve itens correlatos à organização, como a realização de gestão de desempenho e valorização do servidor, e ao ambiente de trabalho, como suporte gerencial ao treinamento e à sua transferência, base material, elementos fáticos e de resultado relacionados ao uso, no trabalho, das capacidades assimiladas no treinamento.

Este modelo tem o escopo de examinar programas de treinamento já criados, a fim de verificar sua capacidade de fornecer resultados, e o faz partindo da coleta de dados, realizada uma vez findo o treinamento. Faz parte também deste tipo de avaliação coletas de dados realizadas durante a realização do treinamento, como a observação da atuação do instrutor em sala de aula e o exame do perfil da clientela.

Castro (1999) descreve que o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) é constituído por sete componentes, abaixo descritos:

(1) percepção de *Suporte Organizacional*; (2) *Características do Treinamento*; (3) *Características da Clientela*; (4) *Reação*; (5) *Aprendizagem*; (6) *Suporte à Transferência* e (7) *Impacto do Treinamento no Trabalho*.

Segundo Castro (1999), os seis primeiros componentes abrangem as variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho. A Figura 3 apresenta o ideograma do modelo teórico da pesquisa, em seus aspectos mais destacados:

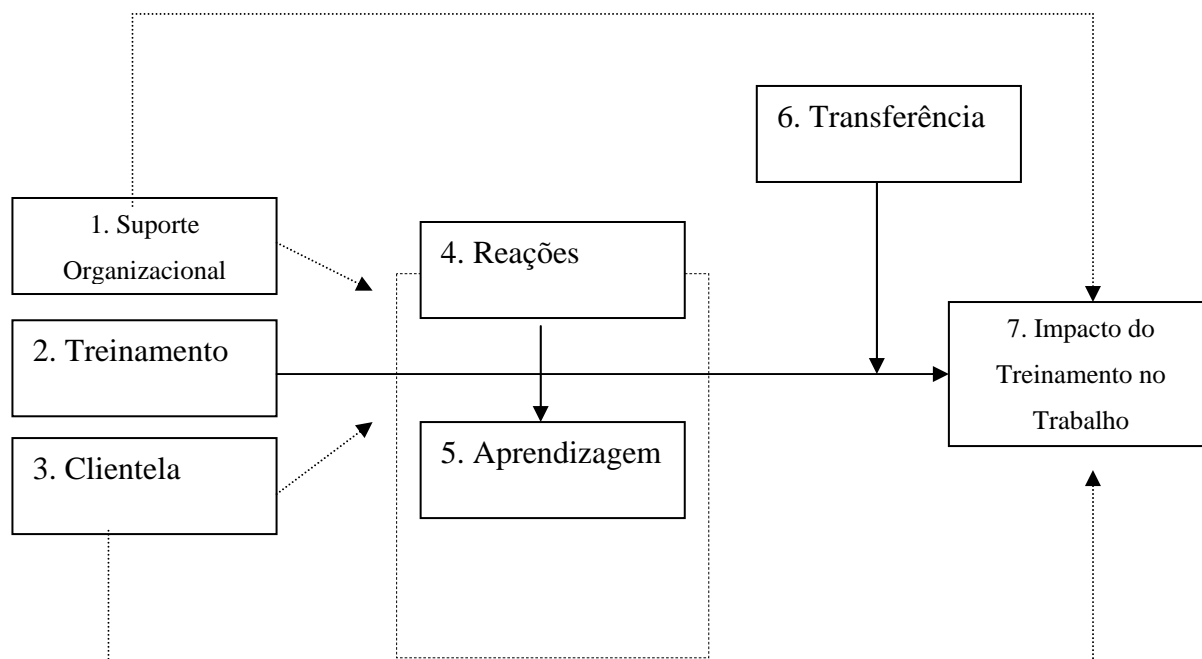


Figura 3: Representação esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.

Fonte: CASTRO, Gardênia Abbad de Oliveira. **Um modelo integrado de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT**. 1999. 287 f. Tese não publicada (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999, p. 99.

Segundo Castro (1999), o componente 1, denominado percepção de suporte organizacional, externa a opinião da avaliação dos participantes sobre as práticas de gestão de desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento. O componente 2, chamado características do treinamento, abarca a modalidade ou área de conhecimento do curso, seu tempo de duração, a natureza de seu escopo, instituição a que se vincula, qualificação e desempenho do instrutor. O componente 3, características da clientela, refere-se à gama de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais referentes aos treinandos. O componente 4, reação, está ligado à opinião do treinando a respeito da programação, subsídio ao desenrolar do módulo, aplicação e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de amparo organizacional e desempenho do instrutor. O componente 5, aprendizagem, diz respeito à assimilação da matéria lecionada no treinamento, o que é avaliado através de escores aferidos através de provas realizadas ao final do curso pelo instrutor. O componente 6, transferência, traduz a aplicação eficaz das novas habilidades no trabalho. O componente 7, impacto do treinamento no trabalho, representa a auto-avaliação levada a efeito pelo próprio participante sobre

os efeitos mediatos do treinamento no seu grau de rendimento, estímulo, auto-confiança e abertura a mudanças nos processos de trabalhos. Esta última avaliação também pode ser efetuada por outras pessoas, como o instrutor, colegas ou mesmo clientes do participante.

2.6.3 Modelo CIRO

A designação CIRO reflete a expressão **Context, Input, Reaction and Outcome** (resultado), as quais representam quatro categorias de avaliação. Descrevendo o modelo em comento, Warr e Rackham (1970) afirmam que a avaliação de contexto (*context*) determina qual técnica de treinamento é necessária; a avaliação *input*, requer a análise dos recursos disponíveis, assim como dos recursos mais apropriados, determinando o mais adequado método de desenvolvimento de recursos humanos; a avaliação de reação (*reaction*) concerne a reunião de dados sobre como os participantes se sentem sobre o treinamento; a avaliação de resultado (*outcome*) envolve a reunião de informações sobre o impacto organizacional do programa.

Conforme ensina Gouveia (2005, p. 22), este modelo apresenta três questões básicas:

1. O que precisa ser mudado?
2. O que poderá produzir as mudanças desejadas?
3. O que sugere que houve mudança?

Pela avaliação de contexto, é possível responder à primeira interrogação, seguindo-se a definição dos objetivos. A segunda questão é respondida pela avaliação de *input*, onde os meios disponíveis são ponderados, escolhendo-se o procedimento mais apropriado. Com a avaliação das reações dos participantes à formação, realizada seja durante ou depois da formação, é possível auferir informações que auxiliam na realização de reparos e aperfeiçoamentos. Faz-se notar que a avaliação das reações pode ser realizada de maneira formal ou informal. Já a terceira questão é respondida a partir da avaliação dos resultados (*outcome*), apontando-se a necessidade ou não de realizar mudanças em futuras formações. É nesta etapa da avaliação que se examina a mudança realizada no indivíduo, ou seja,

o quanto aprendeu, sua postura no ambiente de trabalho e resultados na empresa em que atua (GOUVEIA, 2005).

2.6.4 Modelo de Cavalcanti

Este modelo baseia-se nas seguintes questões, expostas por Gouveia (2005, p. 23):

- 1 Qual o resultado desejável para as ações de formação e desenvolvimento?
- 2 Qual a forma de medir o resultado da ação?
- 3 Como identificar a parcela exata da contribuição da formação na configuração de padrões de comportamento, em face das contribuições dos demais elementos estruturantes, de forma a contabilizar êxitos e fracassos na indução de comportamentos julgados funcionais?

Com a primeira pergunta, situa-se no início de qualquer processo formativo. Nesta fase da avaliação, é imperioso contar com a própria organização no que toca à definição das vantagens que a formação deve proporcionar para que sejam alcançados os objetivos estratégicos. (GOUVEIA, 2005).

Com as respostas à segunda questão, são apontados quais os comportamentos que, no contexto do trabalho, foram alterados. Esta análise exige, para não fugir do rigor, que sejam desenvolvidos critérios a partir da análise intensiva das tarefas.

A terceira questão, por seu turno, permite o conhecimento dos efeitos da formação na organização, sendo tal a necessidade mais precípua em toda empresa (GOUVEIA, 2005).

Gouveia (2005), descrevendo este modelo, aborda que, apesar de sua legitimidade e lucidez, sua exeqüibilidade é discutível, visto não existirem métodos e instrumentos que o autor deste modelo proporcione para operacionalizar a avaliação. Explica que tal omissão se deve ao exacerbado enfoque na medida.

2.6.5 Modelo de Hamblin

Hamblin (apud BORGES-ANDRADE, 2002, p. 32) propôs que uma avaliação de treinamento deveria seguir cinco níveis:

(I) reação, que levanta atitudes e opiniões dos treinandos sobre os diversos aspectos do treinamento, ou sua satisfação com o mesmo; (II) aprendizagem, que verifica se ocorreram diferenças entre o que os treinandos sabiam antes e depois do treinamento, ou se os seus objetivos instrucionais foram alcançados; (III) comportamento no cargo, que leva em conta o desempenho dos indivíduos antes e depois do treinamento, ou se houve transferência para o trabalho efetivamente realizado; (IV) organização, que toma como critério de avaliação o funcionamento da organização, ou mudanças que nela possam ter ocorrido em decorrência do treinamento, e (V) valor final, que tem como foco a produção ou o serviço prestado pela organização, o que geralmente implica em comparar custos do treinamento com os seus benefícios.

Nos planejamentos de treinamento, poderiam ser identificados os objetivos de cada um destes níveis, de modo direto ou não. O importante seria elaborar os objetivos do nível de valor final e, deste, defluir os objetivos do nível subsequente, até chegar ao nível I (BORGES-ANDRADE, 2002).

2.6.6 Modelo de Avaliação Integrado Somativo - MAIS

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), de Borges-Andrade (1982), representado pela Figura 4, tem um arcabouço teórico que faz prevalecer os caracteres de aprendizagem e de gestão que costumam gerar reações nos treinandos. Aponta que a avaliação deve considerar diversos aspectos, enquadrados em cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente (com quatro subcomponentes). As relações de dependência são mais prováveis de acontecer nos componentes e subcomponentes adjacentes, separados por linhas contínuas ou pontilhadas, mormente na direção esquerda-direita.

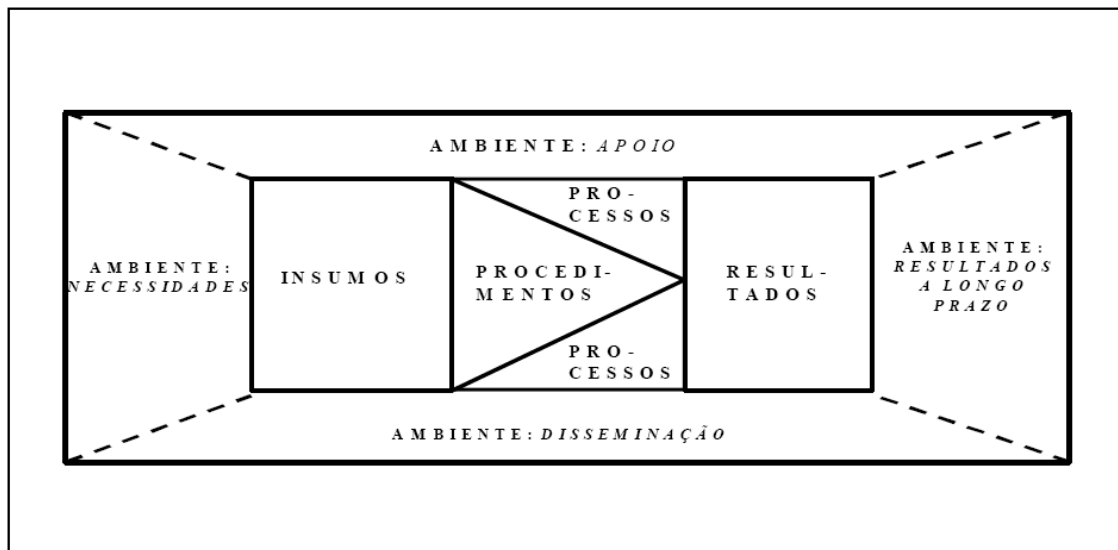


Figura 4: Modelo de Avaliação Integrativo e Somativo

Fonte: BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.

Os insumos são entendidos como caracteres físicos e sociais e estados comportamentais, costumeiramente ligados ao treinando, que precedem ao treinamento e que podem influenciar sua realização (por exemplo, práticas precedentes na organização e estímulos anteriores ao treinamento). Procedimentos são os intervenções perpetrados para gerar os resultados instrucionais, sendo controlados pelo treinador ou alguma forma de realizar a instrução (por exemplo, seqüência de objetivos, exercícios passados, retroalimentação recepcionada pelo treinando). Quanto aos processos, significam os acontecimentos que defluem da prática dos procedimentos e usualmente relacionados a desempenhos intermediários dos treinandos, mas podendo dar prognósticos dos resultados finais (por exemplo, relações intersubjetivas realizadas no treinamento). Já os resultados, abarcam o que foi assimilado pelos treinandos ou o aprendizado por eles atingido no final do programa (por exemplo, habilidade ou atitude aprendida). Comparado ao modelo de Hamblin (1978), estaria no nível II (BORGES-ANDRADE, 2002).

O modelo MAIS se conclui com o elemento ambiente, que comporta quatro subcomponentes: necessidades encontradas no ambiente de trabalho, visando sanar lacunas ou divergências entre atuação esperada e realizada, podendo surtir efeitos nos insumos; apoio, que inclui conjunto de variáveis na própria organização ou fora dela (no lar ou na comunidade), que repercutem diretamente nos insumos, procedimentos e processos, e indiretamente a aprendizagem e os resultados a longo

prazo; disseminação, que se refere às variáveis que colaboram na procura ou escolha do treinamento, envolvendo os meios e estratégias de divulgação da organização; resultados em longo prazo, que se volta às conseqüências ambientais do programa, como o aperfeiçoamento dos desempenhos individuais e organizações, previstos ou não, correspondendo aos níveis III e IV do modelo de Hamblin (1978) (BORGES-ANDRADE, 2002).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Na produção de um trabalho científico, como o presente, não se distancia da idéia de que, como aduz Meneghetti (2003a), só se faz ciência exata se o pesquisador é exato e, segundo sua proposta, a exatidão do pesquisador obtém-se por meio da consultoria de autenticação¹⁸.

Uma pesquisa científica é desenvolvida havendo instrumentos metodológicos para sua concreção. O objetivo deste capítulo é apresentar os instrumentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa. Como não existe uma única metodologia de pesquisa correta ou aplicável para todo e qualquer tipo de análise, a definição de qual metodologia utilizar depende do tipo de estudo e do objetivo da análise.

Como este trabalho ocupa-se com o estudo das organizações, mediante avaliação de programa gerencial, preservando fidelidade ao escopo de rigor científico, inevitavelmente se depara com a necessidade de apurar metodologia compatível à análise empreendida, na qual é forte o fator humano, especialmente aqueles decorrentes de motivação, aprendizado e mudança.

Portanto, o presente estudo não se socorre em técnicas e metodologias das ciências naturais e exatas, mas, ao invés, procura método que seja adequado às pesquisas aplicadas, em razão destas últimas serem mais próximas às necessidades das organizações empresariais.

Ao presente estudo aparece ínsita a compreensão do ser humano enquanto sujeito organizacional e, desta forma, há o interesse em adotar modelo metodológico mais consentâneo ao objeto em estudo. Ocorre que o meio organizacional é complexo e mutante, justamente porque dentro dele a realidade humana é sempre presente. Por isso, é precípua que seja aplicado um método que consinta considerações holísticas capazes de apreender a complexidade do objeto tratado, assim como seja suficiente para resolução de problemas quotidianos.

18 Consultoria de autenticação - Instrumento que prevê a reintegração ou conscientização do original natural. Trata-se de objetivar e qualificar em níveis avançados o próprio dote de natureza, ou seja, é a retomada da inteligência da alma em sentido laico e racional. (MENEGHETTI, 2003a).

Então, buscando-se a aplicação do conhecimento como condição para afrontar e resolver os problemas das organizações empresariais, concluiu-se como método mais adequado aquele de uma ciência ação, que supera o viés eminentemente positivista. Portanto, adotou-se como método a denominada pesquisa ação, a qual exsurge como contraponto ao paradigma científico tradicional, ou seja, origina-se como uma resposta para limpar a ciência de seu enfoque eminentemente mecanicista-reducionista.

Ao contrário da abordagem positivista, a pesquisa ação não faz das hipóteses paradigmas com permanente força de determinação, por não seguir um transcorrer estritamente teórico. Desta forma, na pesquisa ação as hipóteses e objetivos são apenas pontos de referência iniciais, sujeitos a alterações dependendo do modo como evolui o processo de interação.

O método da pesquisa ação assegura que as descobertas efetuadas sejam corretamente aplicadas e, portanto, envolve a solução de problemas práticos. Neste norte, o enfoque não é exacerbadamente teórico, pois não se limita à discussão conceitual, evoluindo a considerações sobre processos de aplicação de conhecimento. Aplicado no presente trabalho, o método da pesquisa ação proporciona, em última instância, através da avaliação de programa gerencial, proporcionar à organização certezas sobre o investimento efetuado e seu retorno, assim como aspectos para melhoria. Referido método da pesquisa ação será detalhado no item a seguir.

3.1 Métodos de Pesquisa

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (apud PIMENTA, 2005), requer que as pessoas envolvidas formem um grupo com escopos comuns, interessados a um problema resultante de um contexto em que participam realizando papéis diferentes.

A pesquisa-ação é crucial no estudo das organizações, mormente quando os problemas têm causa preponderante no fator humano, dentre os quais pode-se sublinhar aqueles resultantes de motivação, aprendizado e mudança (HOLANDA e RICCIO, 2006).

Linda Dickens e Karen Watkins (apud HOLANDA e RICCIO, 2006) afirmam que o termo pesquisa-ação, é uma espécie de ‘guarda-chuva’, por abraçar diversas práticas que implicam modificação no grupo, referente a qualquer fatia da sociedade, inclusive nas organizações.

A pesquisa-ação não tenta fixar limites estreitos para controlar a situação experimental. Para Trist (1976 apud HOLANDA e RICCIO, 2006, p. 5): “[...] o investigador de ação estuda o problema (pessoas ou instituições) em seu estado natural.”

Conforme Holanda e Riccio (2006), o processo de pesquisa-ação começa o seu ciclo com o apontamento do problema no seu contexto particular. Depois de identificar o problema dentro do contexto, o time de pesquisa-ação trabalha para levantar os dados necessários. A partir dos dados levantados, observa se é preciso mudança e qual norte que esta mudança pode tomar.

De acordo com Thiollent (apud HOLANDA e RICCIO, 2006), a pesquisa-ação não é aplicada apenas à gerência, pois não se coaduna a uma técnica a ser habitualmente utilizada a fim de solucionar problemas pouco significativos da gerência ou administrativos. Segundo Thiollent (apud GONÇALVES, LEITE e CIAMPONE, 2004, p. 51):

[...] a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual existe ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada; [...] o objeto de investigação não se constitui em pessoas, mas sim, em situações sociais e seus problemas; o objetivo da pesquisa-ação é resolver ou esclarecer os problemas identificados na situação observada; a pesquisa não se limita à ação, pressupõe um aumento do conhecimento e do “nível de consciência” das pessoas ligadas à situação e do próprio pesquisador.

Os princípios da pesquisa-ação apontam que as feições práticas referentes à concepção e organização do trabalho se dispõem em fases que não se apresentam sempre seqüenciais, de sorte que seu planejamento deve apresentar maleabilidade, podendo ser ajustado às necessidades do pesquisador e dos participantes (GONÇALVES, LEITE e CIAMPONE, 2004).

Um dos principais objetivos desta proposta consiste em proporcionar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de

responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem. Para Thiollent (1996, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (apud PRADO, ARAÚJO, SERRÃO e TAKAHASHI, 2006), em sua organização, leva em conta os seguintes temas:

Fase exploratória – é exposto o campo de pesquisa, são descobertos os interessados e o que estes esperam, firmando uma primeira constatação da situação, dos principais problemas e de eventuais intervenções.

Tema da pesquisa – a temática é disposta em um marco referencial teórico, onde é imperiosa a pesquisa bibliográfica.

A colocação dos problemas – envolve o exame e verificação do estado inicial; é demarcado o estado final, servindo-se de critérios a desejabilidade e a factibilidade; são apontados os problemas a serem solucionados; as ações necessárias são arquitetadas; há a execução e ponderação das ações.

O lugar da teoria – ao ser ajustado o projeto de pesquisa-ação à problemática, os referenciais teóricos devem ser enquadrados nos diferentes setores.

Hipóteses – são centradas nas partes que compõem o campo de observação, devendo ser elaboradas como diretrizes, sujeitas a mudanças no desenvolvimento da pesquisa.

Seminário – formação de grupos compostos pelos membros mais destacados dentre os pesquisadores e grupos envolvidos no problema em exame, com o debate e tomada de decisões sobre o processo de investigação.

Campo de observação – havendo muita amplitude do campo de observação, é preciso realizar amostragem e representatividade qualitativa.

Coleta de dados – utilização de entrevistas coletivas e individuais e de questionários.

Aprendizagem – sistematizar as informações obtidas para serem utilizadas em pesquisas posteriores.

Saber formal/Saber informal – promover a troca de saberes entre os vários atores: técnicos, pesquisadores, interessados ou outros.

Plano de ação – resolver o que deve ser realizado (ou modificado), a fim de definir a resposta para resolver determinado problema.

Divulgação externa – o produto final obtido com a pesquisa deve se tornar público.

A aplicação do método da pesquisa ação para avaliação de programa de desenvolvimento gerencial com enfoque na metodologia ontopsicológica, consente à empresa certificação sobre a configuração de um conjunto operativo voltado ao alcance das metas e promoção dos valores da organização. Da mesma forma, permite avaliar se os participantes estão sendo beneficiados de uma formação diferenciada, com coerência de racionalidade.

A avaliação realizada procura deter-se no alcance ou não da proposta do programa em atingir os resultados que a ontopsicologia se propõe, pois esta prova o próprio mérito pela demonstração objetiva, promovendo sanidade funcional e realização, colocando o ser humano em condição de responder com o máximo de funcionalidade e tomar as escolhas mais apropriadas a cada situação. Portanto, a ontopsicologia constata o real partindo da função homem, conforme ressalta Meneghetti (2005a, p. 12):

[...] ao invés de partir da tecnologia e chegar ao homem, o paradigma inverte-se e o homem torna-se fulcro, no sentido que, após o conhecimento específico dos meios e da intrínseca tecnologia e a oportuna organização ao escopo, está em condições de controlar estratégia e resultado.

Assim sendo, a ontopsicologia exige que o próprio pesquisador seja um ser humano exato, e proporciona aos grupos de participantes os meios mais fidedignos para operar a própria exatidão, promovendo a funcionalidade da inteligência responsável dos protagonistas. O programa de desenvolvimento, sob o viés ontopsicológico, requer, de partida, que o próprio pesquisador seja capaz, isto é, um pesquisador exato, intuitivo, íntegro ao próprio critério de vida.

A ontopsicologia municia o pesquisador da técnica para conhecer o que realmente está ocorrendo na dinâmica empresarial para, a partir daí, sendo um profissional capaz, atuar de modo a constituir maior humanismo no trabalho, promovendo a criatividade e fazendo emergir de cada um o seu melhor.

A avaliação, detendo-se no proceder do programa de desenvolvimento gerencial, busca examinar se houve a promoção da função organizacional através do desenvolvimento da competência dos participantes. A função organizacional é conceituada por Meneghetti (2005a, p. 72) ao expor:

Em síntese, a função organizacional tem como escopo a obtenção da máxima eficiência e produtividade dos sujeitos empregados na atividade da empresa, o que leva a satisfazer as expectativas dos próprios sujeitos, com o fim último de atingir resultados superiores em relação àqueles atingíveis individualmente.

A interação proporcionada pela avaliação, entre o avaliador e o grupo de participantes, própria do método da pesquisa ação, permite a verificação da responsabilização individual dos participantes com a avaliação.

Agora, impende tratar da posição teórica que caracteriza esta pesquisa, apontando-se os modelos que foram utilizados como base da avaliação do programa de desenvolvimento gerencial.

3.2 O Modelo de Avaliação Proposto

Quanto a posição teórica, registra-se que, no tocante aos instrumentos, adotou-se aqueles propostos no Modelo de Avaliação de Kirkpatrick, para verificar as percepções dos diferentes níveis organizacionais sobre o impacto do programa no trabalho. Como posição teórica complementar para a avaliação do programa de desenvolvimento gerencial adotou-se a metodologia de avaliação de Gardênia Abbad de Oliveira Castro (IMPACT - Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho). Após o término do programa, utilizou-se a avaliação do tipo 360°.

A proposição de assumir posição teórica pela assunção de instrumentos complementares decorre do fato de que a proposta de Kirkpatrick prevê a avaliação de programas de capacitação em quatro níveis, a saber: satisfação, aprendizagem,

transferência e impacto. Como esta metodologia é pouco utilizada no Brasil, adotou-se complementarmente aos instrumentos propostos por Kikpatrick os questionários propostos por Castro, modelo testado e apresentado em sua tese de doutoramento, pela Universidade de Brasília – UnB, a qual a pesquisadora, durante a realização da pesquisa bibliográfica, teve a oportunidade de conhecer.

A Figura 5 apresenta esquematicamente os componentes e as fases de coleta de dados do modelo de avaliação proposto por Castro (1999) denominado IMPACT e adotado para a presente pesquisa. O componente 1, Perfil dos Participantes, proporciona informações descritivas sobre os participantes do PDG (Programa de Desenvolvimento Gerencial). Os componentes 2, 5 e 7 referem-se ao apoio oferecido pela instituição para que os alunos participem dos cursos e apliquem as novas competências em suas atividades profissionais. Os componentes 3 e 4, resultados imediatos, avaliam reações dos participantes aos cursos, bem como a aprendizagem. Os componentes 6 e 8, resultados mediatos, avaliam os efeitos a longo prazo dos cursos no desempenho dos participantes e na instituição (para os casos dos cursos institucionais).

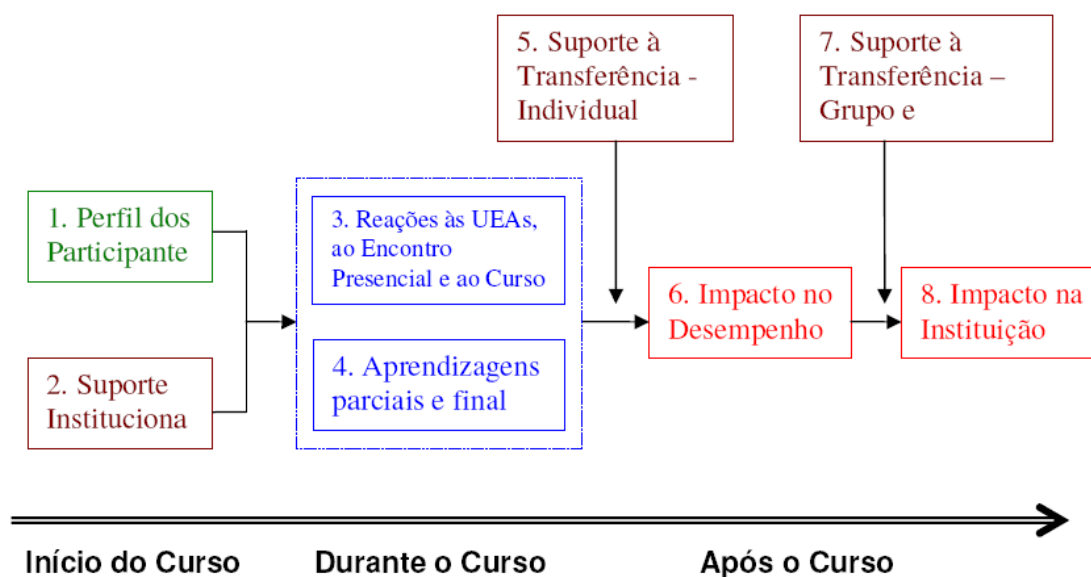


Figura 5: IMPACT- Modelo de avaliação

Fonte: SALLORENZO, Lucia Henriques; ABBAD, Gardênia; BOTELHO, Francisco Villa Uihôa; SILVA, Mary Lílian Belarmino da. Avaliação de efetividade de cursos à distância: a experiência da universidade católica de Brasília. In: 11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** abr. 2004. Araras: Uniararas, 2004. Disponível em: <http://nourau.uniaraaras.br/pt_BR/document/?view=345>. Acesso em: 27/01/2006. p. 3.

A opção pela aplicação metódica de mais de um modelo de avaliação justifica-se em razão de, desta forma, serem firmados com maior precisão os resultados da pesquisa.

3.3 Coleta de Dados

3.3.1 Instrumentos de Coleta de Dados

Nesta pesquisa foram utilizados quatro tipos de instrumentos de coleta de dados: um questionário de informação demográfica denominado de “Perfil Pessoal” (ver anexo A) para o levantamento de dados pessoais e psicográficos; questionário “Avaliação do Programa de Desenvolvimento Gerencial” (anexo B), aplicado ao final de cada um dos módulos, a fim de avaliar a satisfação dos participantes com o módulo. Foi realizada uma entrevista com os sócios para levantamento de suas expectativas em relação à realização do PDG (anexo C); o questionário “Avaliação de Competências Gerenciais” (anexo D), aplicado antes do início do programa e ao final da realização dos módulos, para que os participantes do programa indicassem qual a importância que cada competência gerencial tem em seu trabalho e qual era seu grau de domínio destas competências antes de iniciar o PDG. Este mesmo questionário foi aplicado ao final do último módulo para que os participantes indicassem seu grau de domínio das competências gerenciais comportamentais após a realização do programa.

Foi também avaliado em cada módulo o nível de aprendizagem dos participantes.

Afora isso, também foram aplicados os instrumentos de coleta propostos por Castro (1999), ao ressaltar três instrumentos: 1- roteiro de observação do instrutor em sala de aula; 2- roteiro de análise do material didático; 3- questionários. No tocante aos questionários, foram utilizados três: “Avaliação de Suporte Organizacional ao Treinamento ou SOT”; “Avaliação do Módulo pelo Servidor ou AMS”; “Impacto do Treinamento no Trabalho ou IMTT”.

Depois de um mês de conclusão do programa de desenvolvimento gerencial, foi realizada uma avaliação do tipo 360°, a fim de averiguar a percepção dos colegas,

superiores e subordinados, na mudança comportamental dos participantes do programa.

3.4 Procedimentos da Coleta dos Dados

Os dados foram coletados durante os meses de abril a julho de 2006, através de questionários que os participantes responderam em cada módulo do programa. A maior carga de questionários foi respondida no primeiro e no último encontro. Nos dois encontros intermediários somente o questionário de avaliação de satisfação e de aprendizagem foram aplicados e respondidos pelos participantes.

3.5 Da Análise dos Dados

A análise dos dados tomou por critério a ponderação da satisfação, aprendizagem, transferência e impacto. Complementarmente, pautou-se pela descrição do perfil dos participantes; pela verificação do apoio institucional à participação na formação e aplicação das novas competências; pela reação dos participantes; pelos resultados auferidos a longo prazo quanto ao desempenho dos participantes e ao crescimento da organização.

Os dados estatísticos foram construídos pelos recursos disponíveis e pela utilização do Microsoft Excel.

A análise envolveu a interpretação das respostas fornecidas pelos participantes aos formulários, ponderando-se cada tema proposto nos formulários e os índices colhidos, construindo-se uma conclusão global sobre o programa de desenvolvimento gerencial. Ademais, envolveu a pesquisa bibliográfica referente a tópicos abordados nos formulários. Os resultados da análise de dados estão discriminados no Capítulo 6.

3.6 Limitações da Pesquisa Metodológica

Sobre limitações da pesquisa, pode-se cogitar, hipoteticamente, de dificuldades na coleta de dados por desinteresse dos participantes. Neste sentido, é de se

levantar a hipótese de poder ocorrer falta de interesse dos participantes ao programa, assim como o desinteresse quanto aos instrumentos de avaliação.

Este primeiro fator está ligado a constitutivos pessoais dos participantes, pois o sucesso do programa e da avaliação depende que os colaboradores se proponham ser participativos, demonstrando abertura e empenho, pois o livre-arbítrio de cada qual deve ser respeitado. É a predisposição de cada participante às técnicas repassadas no programa de desenvolvimento que determina a assimilação e a realização do que está sendo explanado durante o programa.

Este aspecto se abre como uma variável considerada durante a avaliação, assim como a responsabilidade do programa em despertar o interesse dos participantes. Limitações poderiam advir, outrossim, da falta de apoio institucional à transferência da aprendizagem proposta pelo programa.

Além disso, deve-se mencionar que um estudo envolvendo os diferentes níveis de avaliação através de modelos de avaliação, como os propostos por Kirkpatrick e Gardênia Abbad de Oliveira Castro, enfrenta obstáculos para o levantamento de dados, que deve ocorrer em momentos diferentes, exigindo uma dedicação e atenção por parte das equipes que já têm grandes preocupações diárias, bem como dos próprios líderes, que dispõem de pouco tempo para se dedicarem a este tipo de avaliação. Deste modo, parte da avaliação ocorre segundo a percepção dos dirigentes, dos próprios gestores, dos seus subordinados e de seus colegas.

Em geral, a dificuldade para medir o nível de impacto é uma das principais razões pelas quais a maior parte das avaliações se limitam ao nível de reação e, algumas, ao de aprendizagem. Para ilustrar as dificuldades na avaliação de programas de treinamento e desenvolvimento, estudo realizado por Philips (1997), nos Estados Unidos, evidenciou que apenas 4% das empresas realizam avaliações até os níveis organizacionais, enquanto que 100% costumam realizar avaliações de reação, avaliação denominada por Kirkpatrick de folha de sorrisos.

Pode-se apontar como limitação, também, a necessidade de conduzir a pesquisa por um período posterior à realização da ação, para que haja tempo de se verificar os impactos. Como o programa de desenvolvimento gerencial em foco neste

trabalho finaliza sua realização em julho de 2006, o período decorrente após o seu encerramento foi de dois meses.

Outra limitação deste tipo de pesquisa decorre, de um lado, do volume elevado de questionários, e de outro lado, do tempo que cada participante dispõe para responder aos questionários e se dedicar à avaliação, fator este que deve ser devidamente administrado para que os participantes não se sintam desmotivados durante o preenchimento de tais questionários. assim como para a dedicação de tempo para a tarefa de avaliação

O programa de desenvolvimento de competências objeto desta pesquisa será detalhado a seguir, bem como os módulos do programa.

4 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

O programa de formação e desenvolvimento realizado pela consultoria está focado no melhoramento da eficiência do serviço do líder em qualquer campo operativo. Tudo isso se obtém cultivando o potencial de cada um dos indivíduos, por meio de uma formação específica e experimentada.

As estratégias da empresa estão focadas no plano de gestão do homem, verdadeiro recurso à disposição da empresa. Muitos estudos concordam em reconhecer a importância determinante do fator humano. Hoje, as empresas conhecem e utilizam as mais sofisticadas tecnologias, mas a diferença substancial é determinada pela capacidade subjetiva de quem trabalha e produz no interior das empresas.

O escopo dos cursos é incentivar e introduzir o jovem líder a essa nova capacidade gerencial. O PDG foi elaborado de forma conjunta com os vice-presidentes da empresa e com o Diretor Presidente, que coordenou o programa. A empresa colocou uma pessoa para coordenar, organizar a logística dos eventos, já que o programa envolvia o deslocamento de parte da equipe gerencial a cada encontro. Os encontros foram realizados no Rio Grande do Sul, sede da empresa, e em São Paulo, principal filial da empresa no Brasil. Os participantes vieram de várias regiões do país onde a empresa atua, Paraná e Brasília.

O **Programa de Desenvolvimento Gerencial** privilegia o desenvolvimento de competências comportamentais, necessárias ao desempenho das funções gerenciais, isto é, de comando. O programa tem duração de 4 encontros, com intervalo médio de um mês a cada encontro. Os temas foram definidos de forma conjunta entre a empresa contratante e a consultoria realizadora do programa. Os temas apresentados e desenvolvidos estão alinhados ao planejamento estratégico da empresa, e pretende-se que os valores da empresa fiquem explícitos e sejam ao longo do programa assumidos pelos participantes. Pretende-se que à medida que os colaboradores adotem os valores da empresa como próprios, que ocorra um “verdadeiro” alinhamento de valores, para que os trabalhos possam fluir de maneira

mais transparente, com menor esforço por parte dos sócio-diretores, e do corpo gerencial, em todos os níveis.

Os temas principais focados nos encontros foram: Atendimento Personalizado ao Cliente; Comprometimento entre os Públicos; Crescimento com Rentabilidade e Aprender Constantemente a Servir Melhor. Em todo o programa o tema que estava subjacente era “Pessoas Realizadas no Negócio”. Estes temas fazem parte dos valores da empresa, e estavam sendo repassados para os gestores, para que estes disseminassem nas próprias equipes.

O grande diferencial do Programa de Desenvolvimento Gerencial desenvolvido pela Consultoria e alvo desta avaliação é o uso implícito da Metodologia Ontopsicológica. Não se está dando um curso de Ontopsicologia, os conceitos considerados básicos e fundamentais para o desenvolvimento da liderança na empresa são empregados aqui.

Segundo Meneghetti (2001a, p. 23): “Pode comandar somente aquele que sabe servir mais do que os outros.” Mais adiante, complementa:

[...] os meios substanciais e existenciais da personalidade do líder são três: a formação cultural, a transcendência dos estereótipos e o conhecimento do inconsciente (dos campos semânticos e do Em Si ôntico¹⁹). (MENEGETTI, 2001, p. 24).

Um dos temas introduzidos no programa foi sobre o inconsciente. Este não é um tema freqüente nas capacitações organizacionais, em especial voltadas a gestores de empresas. Na abordagem proposta pela Ontopsicologia, o inconsciente é um tema de fundamental importância porque o desconhecimento deste elemento fundamental das relações humanas provoca grandes problemas no andamento dos projetos, nas relações entre as equipes e nos relacionamentos internos ou externos nas empresas.

19 O Campo Semântico e o Em Si ôntico são duas das três descobertas da Ontopsicologia. Segundo Meneghetti (2003a, tradução nossa): “O campo semântico é a comunicação-base que a natureza usa entre as individuações. [...] O Em Si ôntico é a radicalidade da atividade psíquica, o projeto de natureza que constitui o ser humano.” (MENEGETTI, 2003a). “Il campo semantico è la comunicazione base che la natura usa tra lê sue individuazioni. [...] L'In Sé ontico è la radicalità dell'attività psichica, il progetto della natura che costituisce l'essere umano.”

Os módulos 1 e 3 foram realizados em São Paulo, com duração de 08 horas. A abertura do primeiro módulo contou com a participação dos três sócios, que apresentaram os objetivos gerais do programa, os objetivos definidos no planejamento estratégico para a empresa, demonstrando como o programa de desenvolvimento estava atrelado aos objetivos estratégicos da empresa, bem como qual era a postura esperada de todos os participantes frente aos investimentos realizados.

Os módulos 2 e 4 foram realizados em Porto Alegre, com duração de 08 horas por módulo. A partir do primeiro módulo, em cada um dos três módulos seguintes, os três sócios tiveram um momento de participação efetiva. Os temas abordados por cada um deles estavam alinhados às diretrizes estratégicas da empresa, trazendo a discussão de temas relevantes, a serem compartilhados com os diretores e gerentes, para que estes pudessem se engajar.

No primeiro módulo, os sócios da empresa participaram das atividades de abertura do evento dando as boas vindas e apresentando os objetivos do Programa, as expectativas que eles tinham em relação aos eventos, o retorno esperado do investimento realizado, esclarecendo dúvidas e respondendo questionamentos dos participantes. Explicaram o porquê da formação do grupo, da escolha da consultoria.

A consultoria contratada para conduzir o processo de desenvolvimento, após dar as boas vindas, apresentou o programa do módulo e indicou aos presentes que este seria um programa que pretendia conscientizar os colaboradores de seu papel, sua responsabilidade no processo diário, em que cometem erros e porquê, como se dá a dinâmica nas relações organizacionais e como proceder para não cair em “ciladas” ou “auto-sabotagem”. Foram utilizados poucos recursos do tipo “*power point*” ou apostilas. A estratégia de interação privilegiou a exposição dialogada, cinelógicas²⁰ e a elaboração, apresentação e formatação de um projeto. A elaboração e execução do projeto deveria utilizar somente os recursos disponíveis nos setores e as competências já desenvolvidas ou em desenvolvimento pelos participantes.

20 “A cinelogia é a análise lógico-comportamental efetuada através da projeção fílmica. É a análise das dinâmicas emotivas ativadas pela impressão ou contato das imagens que escorrem no espectador.” (MENEGETTI, 2003a, p. 317, tradução nossa). “La cinelogia è l’analisi lógico comportamentale effettuata attraverso proiezione fílmica. È l’analisi delle dinamiche emotive attivate dall’impressione o contatto di immagini in scorrimento nello spettatore.”

O tema abordado no primeiro encontro foi o atendimento personalizado ao cliente. Os comportamentos requeridos dos participantes ao final do encontro: Atenção ao cliente; Saber ouvir; Empatia; Disponibilidade de auxiliar e resolver problemas.

No segundo encontro, o tema abordou o comprometimento entre os públicos internos, externos, fornecedores. Os comportamentos requeridos dos participantes ao final do encontro: Envolvimento x Comprometimento.

No terceiro encontro, o tema apresentado foi o crescimento com rentabilidade. Os comportamentos requeridos dos participantes ao final do encontro: Perceber como o seu trabalho influencia na rentabilidade da empresa; Melhoria no desempenho do setor e da equipe; Estabelecimento de metas de crescimento para a equipe e setor.

No quarto encontro, o tema abordou a necessidade de aprendizado constante para servir melhor. Os comportamentos requeridos dos participantes ao final do encontro: Disponibilidade à equipe; Prontidão às necessidades dos clientes, equipe, setor; Atenção aos detalhes; Responsabilidade; Proatividade.

Alguns dados relevantes da empresa pesquisada são apresentados a seguir, bem como o grupo de participantes.

4.1 A Empresa Pesquisada

A escolha da população da qual se irá extrair a amostra é um problema essencial para a construção do projeto de observação. A definição da população obedece a pressões diferentes, conforme a natureza lógica das perguntas a que se quer responder. Se se trata de verificar a existência de certas relações entre tal e tal variável, pode-se escolher uma população particular, contanto que se tenha a garantia de que esse contexto particular não corra o risco de afetar as relações em questão. A construção das variáveis é a tradução dos conceitos e noções em operações de pesquisa definidas, afirma Boudon (1989).

O universo da pesquisa refere-se às empresas nacionais que desenvolvem programas gerenciais com o auxílio de profissionais com formação em Ontopsicologia. Sua amostra está restrita a uma empresa de base tecnológica que

tem desenvolvido ao longo dos últimos anos programas de desenvolvimento gerencial. A amostra é composta por um dos programas de desenvolvimento gerencial, realizados no período de maio a agosto de 2006, com os principais gestores da empresa. Os participantes estavam em cargos gerenciais ou estavam sendo preparados para futuramente assumir cargos gerenciais. O programa estava em consonância ao planejamento estratégico da empresa.

A empresa objeto de pesquisa é uma das principais empresas brasileiras de Tecnologia da Informação (TI), desenvolve software e presta consultoria em TI, com metodologia própria. Atua há 16 anos com sucesso e cresceu 40% em 2005. O crescimento obtido está acima do mercado de Tecnologia da Informação, no qual atua, desde a sua criação. A empresa é uma das principais empresas brasileiras de Tecnologia da Informação e desde sua criação vem crescendo continuamente a taxas médias de 40% ao ano. Criada em 1990, começou suas atividades no momento em que o mercado brasileiro se abria para a economia mundial e a mudança de paradigmas na área tecnológica já era uma necessidade. A empresa surgiu com o objetivo de desenvolver software e prestar consultoria em Tecnologia da Informação (TI), com metodologia própria, acompanhando as transformações nas empresas brasileiras.

Seu corpo societário é formado por três sócios. A atuação da empresa baseia-se em posicionar a utilização da Tecnologia da Informação a serviço da competitividade empresarial. Para a efetivação dessa premissa, a empresa possui um *mix* de serviços com foco em consultoria, *outsourcing* e integração. O *outsourcing* representa 70% do faturamento, a consultoria 20% e a área de integração 10%.

Possui mais de 80 clientes ativos, acumula mais de 10.000.000 horas em projetos nesses 16 anos. Já recebeu o prêmio Destaque Empresarial – 2004, oferecido pela Assespro RS (Associação das Empresas de Processamento de Dados do Rio Grande do Sul) e também Destaque Tecnológico – 2001, pelo Jornal do Comércio. Nos últimos anos, a empresa criou outras duas empresas, uma que possui soluções para o mercado fiscal, e outra que é destinada à criação de portais corporativos. As três companhias formam o grupo que tem atuação nacional.

O grupo-alvo da pesquisa faz parte da equipe gerencial da empresa de TI, foram selecionados 19 participantes: 4 diretores, 10 gerentes, 1 apoio, 1 contador, 2 consultores e 1 gestor. O grupo é composto por 12 homens e 07 mulheres. Os diretores, gerentes e consultores atuam no Rio Grande do Sul, onde se localiza a sede da empresa em filiais ou empresas que prestam serviços nos Estados de São Paulo, Paraná e Distrito Federal. Suas funções gerenciais incluem uma ampla gama de atividades que vai da definição das atividades a serem desenvolvidas por cada um dos técnicos da equipe até a negociação com os clientes, exigindo a constante tomada de decisões, vista como a principal competência gerencial que permite a realização dos objetivos da empresa e o conseqüente retorno dos investimentos.

Os participantes foram selecionados por apresentarem características e potencial de desenvolvimento. Porém, o desejo de crescimento e a ambição em ser parte efetiva, depende de cada um dos colaboradores. Se os colaboradores enxergam como uma oportunidade podem crescer profissionalmente dentro da empresa.

4.2 Expectativa dos Sócios com a Realização do PDG

Segundo os sócios da empresa, as responsabilidades dos colaboradores ao participarem do programa de desenvolvimento são grandes porque todos os participantes trabalham em nível de gestão. Abaixo dos sócios, no nível gerencial, alguns operacionais têm potencial para gerentes. O grupo é misto, com diferentes perfis, todos tomam decisão referente a investimento/custo/risco com responsabilidade e influência direta no dia-a-dia da empresa.

O PDG pretende desenvolver a média formação de times de liderança. Durante os encontros, os colaboradores devem entender a visão e os valores da empresa para ter critério nas futuras tomadas de decisão. Os colaboradores têm a responsabilidade em transmitir e acompanhar os demais colaboradores. No raio de ação externa devem levar os conceitos da empresa dentro da ação pessoal, particular.

Os benefícios do PDG esperados pelos sócios de forma qualitativa é formar o segundo time razoavelmente comprometido com valores da empresa, para que

tenham condições de levar para o retorno crescimento de 70% de receita e 150% de lucro.

A expectativa dos sócios em relação ao programa de desenvolvimento gerencial é consolidar os valores-base da empresa. O nível gerencial deve ser multiplicador destes valores. Deve-se passar, em essência, o que são os valores, para que os colaboradores consigam ver a empresa em uma dimensão além da venda, entendendo o porquê da empresa existir.

A alta direção pretende que os colaboradores possam se identificar mais com a empresa e que entendam que são parte do sucesso ou do fracasso da empresa, melhorando a comunicação interna.

A postura esperada dos participantes é que sejam sérios, considerando uma oportunidade ímpar. Para isso, os participantes deverão, durante os encontros, ter disponibilidade interna para aprender e se desfazer de preconceitos, ter humildade para aprender e contribuir para o grupo. Após o PDG, as pessoas devem permanecer atentas para que não se deixem levar pelo dia-a-dia, devem buscar conseguir sustentação, colocar na prática o aprendido.

A empresa disponibilizou uma gama de recursos para influenciar/reforçar a transferência de aprendizado, tais como: acompanhamento individual para algumas pessoas; estímulo à participação; tempo, acompanhamento da consultoria, disponibilidade em relação a equipe.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

5.1 Características Demográficas e Funcionais

Para possibilitar o conhecimento do perfil dos participantes foram coletados, ao longo da pesquisa, os dados demográficos e funcionais. Nos gráficos: **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, apresenta-se o perfil dos participantes a partir dos dados de ordem de nascimento, gênero e idade em termos de frequência absoluta e porcentagem.

Tabela 1: Genitura

Ordem de Nascimento	Qt	%
Primogênito	4	21,05
Segundogênito	8	42,11
Único	1	5,26
Caçula	6	31,58
Total	19	100,00

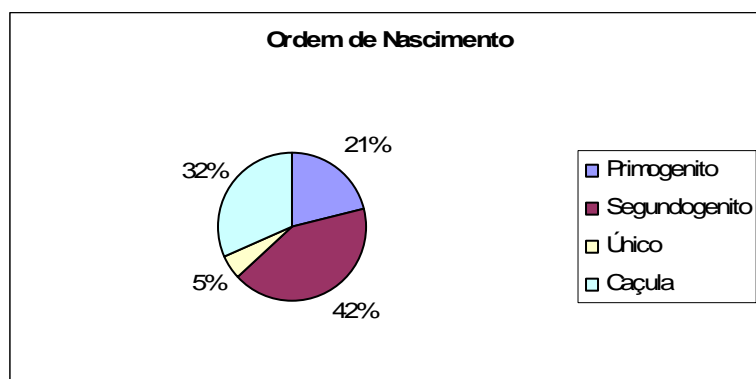


Figura 6: Genitura

Tabela 2: Participantes por gênero

Gênero	Qt	%
Feminino	7	36,84
Masculino	12	63,16
Total	19	100,00

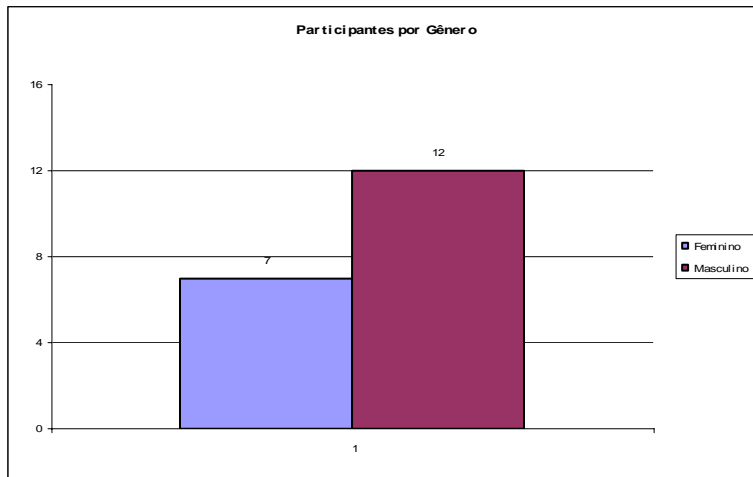


Figura 7: Participantes por gênero

Tabela 3: Participantes por idade

IDADE	Qt	%
21-30 anos	3	15,79
31-40 anos	9	47,37
41-50 anos	7	36,84
Total	19	100,00

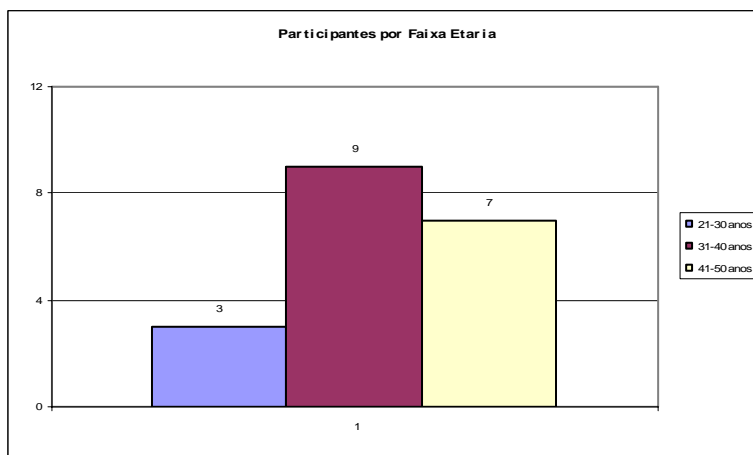


Figura 8: Participantes por idade

Observando-se estes três gráficos contata-se que a maior parte dos participantes do PDG é secundogênito, seguido por caçulas e primogênitos. Estes dados devem ser ponderados em face à psicologia da genitura, a qual é entendida, como esclarece Meneghetti (2005b, p. 112-115), considerando a perspectiva da identidade do sexo:

A genitura não procede segundo a ordem dos nascimentos biológicos, mas somente segundo a identidade do sexo. [...] O primogênito psicológico espontaneamente é levado a ser líder, sua atitude em situações de perigo é ser o primeiro para proteger os outros. Em outras situações quer ser o primeiro para comandar. [...] O segundogênito, ao invés, é sempre contra e é sempre crítico porque nascendo como segundo sempre se sente preterido pela família. [...] Quase sempre o primogênito e o ultimogênito serão conquistadores, enquanto o segundogênito e aqueles que tiveram uma infância frustrada serão revolucionários. A tipologia do benjamim, o menor dos filhos, em geral o terceiro ou ultimogênito, que tem diante de si os outros dois, e na sua adaptação não assume nem o modelo de líder nem o de crítico, mas procura ser amado por todos. [...] o filho único depende, quase totalmente, de como a mãe o organiza. [...] O drama do filho único é o de nunca calcular que na vida existem também os outros: é natural que cada coisa seja sua, tende a ver o mundo já como seu.

Na categoria gênero, mais de 60% dos participantes são do sexo masculino - estes dados estão dentro do padrão do mercado brasileiro. Esta preponderância do sexo masculino na competição por postos de trabalho não é característica exclusiva da empresa pesquisada, o que provoca, neste ponto da pesquisa, a necessidade de elaboração de argumentos mais genéricos sobre a situação do sexo feminino na realidade do mercado de trabalho.

Segundo Carla Anastásia (apud SIQUEIRA, 2000), atualmente o gênero feminino ainda é mais presente nos segmentos de trabalho referentes à prestação de serviços, no campo social, no comércio e ocupando cargos administrativos. Contudo, já se evidencia a tendência das mulheres na conquista de postos gerenciais e executivos, assim como na magistratura, na política, e outras atividades que, outrora, eram exclusivas dos homens.

Segundo Menda (2004), conquanto as mulheres tenham assumido postos desde o início da Revolução Industrial, a ocupação de postos gerenciais por mulheres era interpretada como uma anormalidade, encarando com normalidade apenas quando estivessem em cargos subordinados. Ainda que muitos discursos nas empresas sempre se direcionem para admitir igualdade de condições e oportunidades na organização para ambos os gêneros, feminino e masculino, continua-se evidenciando a desigualdade da posição da mulher no mercado de trabalho, como na questão salarial, oportunidade de ascensão ou de ocupar cargos específicos.

As pesquisas na área gerencial demonstram que, freqüentemente, a mulher ocupa posições hierárquicas inferiores nas organizações, e, geralmente, recebe remuneração mais baixa do que o homem pelo mesmo tipo de trabalho exercido.

Para Brenner e Beutel (apud MENDA, 2004), analisando os estereótipos em relação às mulheres que ocupam funções gerenciais, os obstáculos às mulheres chegar a uma posição de comando são extremamente profundos. Encarando que homens e mulheres são apenas duas formas do mesmo existir, não se justifica a dominação de um pelo outro. Conforme Madruga et al. (2001 apud MENDA, 2004, p. 68-69):

[...] embora a participação da mulher no contexto organizacional tenha ocupado historicamente uma posição de subordinação em relação ao homem, existe um movimento de sensibilização para a importância dos valores e crenças femininos para a gestão das organizações; a incorporação dos mesmos depende de um esforço conjunto de homens e mulheres.

Algumas pesquisas realizadas pela *Andersen Consulting* (OLIAN, 2001 apud MENDA, 2004), analisando experiências anteriores em relação à carreira, denota-se que meninos escolhem ciências da computação ou engenharia da computação cinco vezes mais que meninas, mesmo que ambos concordem sobre a importância de possuir habilidades computacionais. Os dados mostram, também, que há duas vezes mais chances dos meninos aspirarem se tornar CEOs (*Chief Executive Office*) de companhias de tecnologia, do que as meninas, as quais preferem um trabalho na área da saúde, ou se tornar executivas de empresas de roupas, professoras ou proprietárias de pequena empresa.

O percentual que resultou dos dados colhidos, demonstrando que 60% dos participantes são do gênero masculino, representa uma diferença percentual que, embora ainda não reflita igualdade entre os gêneros, espelha a conquista que as mulheres já fizeram e continuam fazendo para alcançarem seu justo posto no mercado de trabalho. Tanto é assim que, segundo Meneghetti (2004, p. 385): “Hoje o poder começa a ser também o ‘feminino’”. Diz o autor que “a mulher não é complemento ao homem e não é feita para a família” (MENEGETTI, 2004, p. 385).

Nessa mesma ordem de idéias, a primeira coisa que uma mulher deve iniciar, conforme Meneghetti (2004, p. 386), é uma total independência do homem: “A mulher, desde muito jovem, deve ser educada a ser pessoa, a ser ela mesma. [...] Substancialmente, deve ser educada a como ser pessoa protagonista no mundo de hoje”.

Mesmo a mulher tendo sido preparada historicamente para assumir papéis subalternos, Meneghetti (2004) afirma que é de responsabilidade da mulher romper com este ciclo e se colocar no mundo como líder e protagonista. Para tanto, terá que fazer escolhas coerentes, procurar uma formação condizente com suas pretensões, exercer de fato a ambição, mas para que isso possa ocorrer de fato a mulher deve buscar desde cedo sua independência econômica.

Agora, analisando a Figura 8: Participantes por idade, acima colacionada, em conjunto com a Figura 9: Participantes por formação profissional, abaixo demonstrada, nota-se que uma das características do grupo analisado é que a grande maioria, 84%, se encontra na faixa etária acima dos 30 anos e 37% estão acima de 41 anos. Mais de 80% dos participantes possui formação superior, sendo que, destes, mais de 36% estão na faixa superior aos 41 anos. Ponderando estas informações sob o prisma do gênero, importante atentar à seguinte afirmação de Meneghetti (2004, p. 387), ao afirmar que a mulher: “consegue fazer o trabalho que agrada depois dos trinta e quatro – trinta e sete anos. Antes disso não é possível, porque é preciso acumular os meios e aperfeiçoar a personalidade.”

Partindo à análise das Tabelas 4 e 5, abaixo dispostas, defrontando os dados de estado civil e formação do grupo participante do PDG, percebe-se que mais de 63% do grupo é casado e somente 26% solteiro. Com relação à formação, o grupo apresenta o maior percentual de pessoas com formação superior e com pós-graduação. São 88% os participantes com curso superior e, destes, 31% tem pós-graduação, geralmente especialização. Confrontando, também, as Tabelas 6 e 7, observa-se que o perfil profissional do grupo não segue a formação típica dos pais, em que a formação secundária (segundo grau) é predominante, encontrando-se índice de 47% para os pais e 52% para as mães. Este aumento de escolaridade entre as gerações reflete um dos valores da população que sabe que, para ascender na escala social, somente o estudo pode ser o condutor.

Tabela 4: Participantes por estado civil

ESTADO CIVIL	Qt	%
Solteiro	5	26,32
Casado	12	63,16
Divorciado	1	5,26

União estável	1	5,26
Total	19	100,00

Tabela 5: Participantes por formação profissional

FORMACAO PESSOAL	Qt	%
Pós-graduação	11	57,89
Superior Completo	6	31,58
Superior Incompleto	1	5,26
Segundo grau	1	5,26
Primeiro grau		
Total	19	100,00

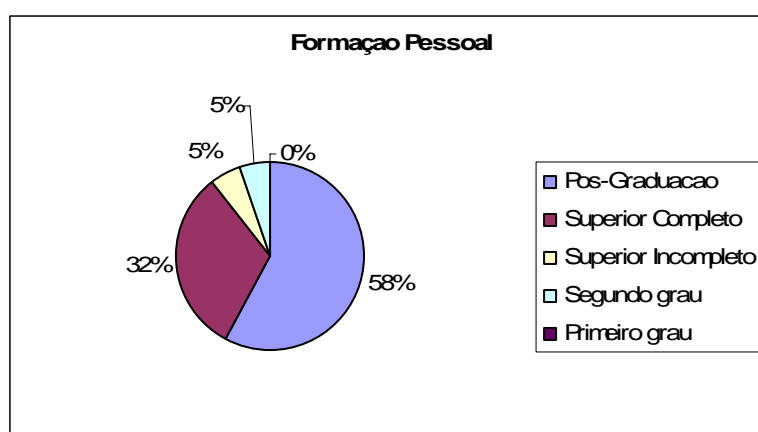


Figura 9: Participantes por formação profissional

Tabela 6: Formação do pai

FORMACAO PAI	Qt	%
Pós-graduação	0,00	
Superior Completo	5	26,32
Superior Incompleto		0,00
Segundo grau	9	47,37
Primeiro grau	5	26,32
Total	19	100,00

Tabela 7: Formação da mãe

FORMACAO MAE	Qt	%
---------------------	-----------	----------

Pós-Graduação		
Superior Completo	4	21,05
Superior Incompleto		0,00
Segundo grau	10	52,63
Primeiro grau	5	26,32
Total	19	100,00

Em face à Tabela 8: Participantes por cargo, alinhada a seguir, constata-se que o grupo de colaboradores que participou do PDG é formado por 58% de gerentes, 21% de diretores, e 21% de técnicos e consultores. Todos os ocupantes de cargos gerenciais do sexo masculino são casados. Dentre as ocupantes de cargos gerenciais do sexo feminino, uma é solteira e, as demais, casadas.

Tabela 8: Participantes por cargo

CARGO	Qt	%
Diretor	4	21,05
Gerente	11	57,89
Consultor	2	10,53
Técnico administrativo	2	10,53
Total	19	100,00

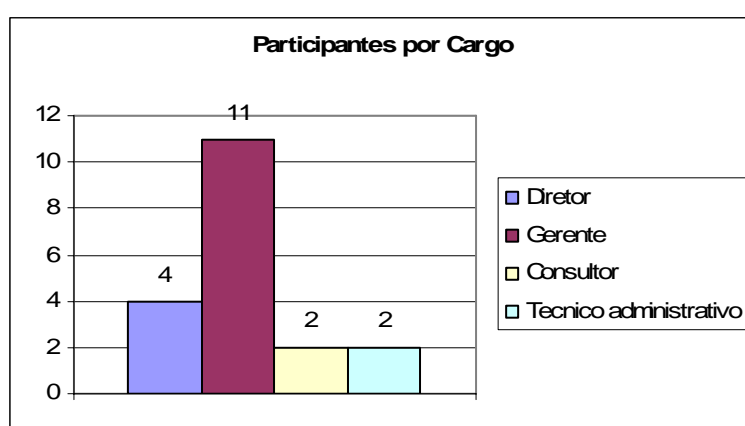


Figura 10: Participantes no cargo

Para que fosse possível conhecer melhor o perfil do grupo analisado, foram utilizadas algumas das perguntas do questionário de perfil psicológico disponibilizado pela Universidade Estatal de São Petersburgo, resultando nos dados

expostos na Tabela 9: Atividades importantes para o futuro, segundo a visão dos pais, como se observa abaixo.

Tabela 9: Atividades importantes para o futuro, segundo a visão dos pais

Do ponto de vista de seus pais, o que era mais importante para seu futuro?	Qt
Educação/estudo	16
Emprego estável	4
Casar	1
Melhorar vida	1

Analisando esta Tabela 9, verifica-se que a educação dos filhos foi o item apontado como sendo o mais importante para os pais dos colaboradores que participaram do PDG, para o futuro dos filhos, seguido de um emprego estável. Este resultado vem de encontro às perspectivas apontadas por estudiosos, de que a educação é um dos meios mais poderosos de ascensão social.

Neste sentido, para o professor Castro (2006), a educação é um elemento fundamental para a ascensão social e melhoria cultural daquelas pessoas que não têm acesso a muitas oportunidades em razão do baixo poder aquisitivo. Porém, para a professora Oliveira (2006), não é a educação, apenas, que determina o sucesso das pessoas e, desta forma, a educação deve fazer parte de um conjunto de medidas com este objetivo. Mas os relatos e estudos dos países que conseguiram, em pouco mais de três décadas, sair da condição de subdesenvolvido, explicam boa parte deste fenômeno via educação, entre outros fatores.

Para Brito Filho e Palitot (2001), o entendimento de que pela educação é possível o crescimento social, extirpar a pobreza e diminuir a violência, coloca a escola em posição privilegiada em nível nacional e internacional.

Segundo Sobral (2001), a abordagem da educação pela sociedade brasileira se altera de tempos em tempos, dependendo da época histórica, fato este que vai de encontro à idéia de Durkheim, quando ensina que a educação tem efeito socializador, agregando o indivíduo à vida social, variando segundo o tempo e o

meio. Para Sobral (2001), a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia e, por isso mesmo, de interferência no meio social.

No tocante à Tabela 10: Independência na infância, do total de participantes, 63% dizem que “em geral” cresceram como uma criança independente, e somente 21% que “seguramente” cresceram como uma criança independente, como se verifica a seguir.

Tabela 10: Independência na infância

O Sr.(a) cresceu como uma criança independente?	Qt	%
Seguramente sim	4	21,05
Em geral sim	12	63,16
Difícil dizer		0,00
Em geral não	3	15,79
Seguramente não		0,00
Total	19	100,00

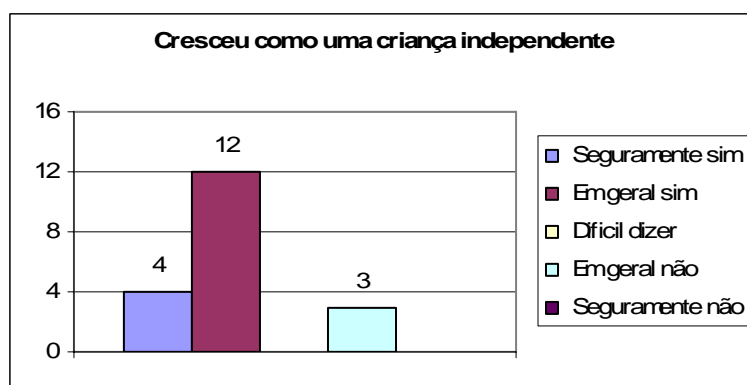


Figura 11: Independência na infância

Frisa-se que apenas 15,69% dos participantes cresceram como uma criança que, em geral, não era independente. Em confronto a este percentual, pode-se considerar a soma do percentual dos participantes que afirmaram que cresceram como uma criança independente, ou que, em geral, gozaram de certa independência, o que perfaz o percentual de 84,21%. Como os participantes são pessoas que trabalham em uma grande empresa ocupando cargos de direção e gerência, assim como de

técnico e consultor, constata-se que aqueles que cresceram com maior independência, sem tantas vigilâncias, cuidados e preocupações de pais ou tutores, têm maiores oportunidades de fazer sua carreira. É de se aludir, então, a uma pedagogia que consinta à criança desenvolver sua propensão natural, concedendo-lhe espaço para que, com responsabilidade, efetue escolhas.

Marconi e Bicudo (2006), problematizando, afirmam que os pais e professores, conquanto tenham a intenção de formar meninos e meninas autônomos, nem sempre se mostram seguros em sua tarefa, muitas vezes se atrapalhando neste empenho, pois, tratando-se de uma questão complexa, é marcada por agitações, contradições, dúvidas e expectativas. Para Posternak (apud MARCONI e BICUDO, 2006), os pais, ao mesmo tempo em que almejam que seus filhos tenham bem-estar e autonomia, também sentem profundo medo de que seus filhos se distanciem deles, de modo que este medo do abandono muitas vezes faz com que as crianças não sejam vistas pelos adultos como capazes de usar seu arbítrio para efetuar escolhas, e de acertar ou errar com estas escolhas.

Com relação a uma figura de referência durante a infância, conforme demonstra a Tabela 11: Adulto de referência na infância, a grande maioria, 12 entrevistados (63%), tinham na sua infância uma pessoa adulta que gostariam de assemelhar-se, ficando o pai e o avô, respectivamente, com 33% e 25%, sendo as duas figuras mais citadas.

Tabela 11: Adulto de referência na infância

Na sua infância existia uma pessoa adulta que você gostaria de assemelhar-se?	Qt	%
Sim	12	63,16
Não	7	36,84
Total	19	100,00
Avô	3	25,00
Tia/Tio	2	16,67
Irmão/irmã mais velho	2	16,67
Pai	4	33,33
Mãe	1	8,33

Sobre esta questão, importante assinalar que, para a teoria Ontopsicológica, o conceito de adulto-mãe é primordial, porque, na história cotidiana da criança, há a dependência da mãe para atuação de sua potencialidade. O homem adulto um dia já foi e continua sendo filho. A mãe catalisa a realidade, é a matriz de experiências matrizes. Meneghetti (2005b, p. 52) entende o conceito de “mãe” como: “o adulto que assume o papel-mãe ou que se faz situação de maior gratificação e que a criança prefere como referência simbiótica.” Quando se refere a “adulto-mãe”, Meneghetti (2005b, p. 52) entende três funções:

- a) o genitor de maior referência na expressão de necessidades da criança, entendida no seu concretismo de indivíduo; b) a dinâmica inconsciente que informa a modalidade de referência à criança por parte do genitor adulto; c) a tipologia do conjunto circunstante: tudo isto é absorvido segundo o ângulo experimental do adulto-mãe.

Avaliando o desempenho dos participantes enquanto estudantes no ensino médio e universitário, recolheu-se os dados explicitados nas Tabela 12: Desempenho ensino médio; Tabela 13: Desempenho universitário; Tabela 14: Reconhecimento de desempenho na universidade.

Tabela 12: Desempenho ensino médio

O Sr. (a) durante o ensino fundamental e médio, foi:	Qt	%
Melhor do que os outros	8	42,11
Nível médio	11	57,89
Pior do que os outros		0,00
Total	19	100,00

Tabela 13: Desempenho universitário

Na universidade o Sr.(a) se considera?	Qt	%
Melhor do que os outros	6	31,58
Nível médio	13	68,42
Pior do que os outros		0,00
Total	19	100,00

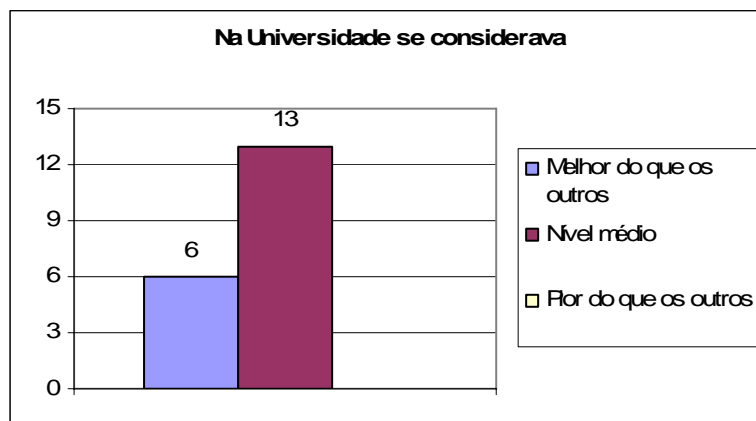


Figura 12: Desempenho universitário

Tabela 14: Reconhecimento de desempenho na universidade

Na universidade, tendo sido um estudante melhor do que os outros, foi reconhecido por isto?	Qt	%
Seguramente sim	1	16,67
Em geral sim	4	66,67
Difícil dizer	1	16,67
Em geral não		0,00
Seguramente não		0,00
Total	6	100,00

Analisando estas Tabelas 12, 13 e 14, verifica-se que, com relação ao desempenho dos colaboradores na escola (ensino fundamental) e universidade, 42% dos pesquisados se considerava melhor do que a média e 58% se considerava na média. No ensino universitário, somente 32% se considerava acima da média e 68% se classifica como na média do curso. Dos pesquisados que se consideravam acima da média, somente um diz ser difícil responder se foi reconhecido por ter um desempenho acima da média, e também somente um disse que seguramente foi reconhecido. Dentre os pesquisados, 67% disse que em geral foi reconhecido.

Para Maia-Pinto e Fleith (2004), no caso da criança ter um destaque, ultrapassando a média, logo é reconhecida e lhe é previsto, pelos adultos, um futuro de sucesso. Todavia, não são disponibilizadas a esta criança muitas oportunidades

para aperfeiçoar o seu talento. Por isso, estudiosos vêm frisando a importância de reconhecimento e incentivo, em sala de aula, daqueles alunos considerados superdotados ou habilidosos.

Em pesquisa desenvolvida pela Universidade de Columbia, foi apontado que as pessoas de sucesso, em qualquer ramo de atividade, sempre têm a presença de uma pessoa que serve como ponto de referência, como um mentor ou professor, e que foram decisivas em sua vida (MAGALHÃES, 2006).

Para Magalhães (2006), uma pessoa que exerce função de liderança pode influenciar as pessoas que estão sob sua liderança, de modo a fazê-las desenvolver práticas com excelência. Segundo pesquisa realizada pela autora, os indivíduos pesquisados indicaram o exemplo dos pais, de professores, de chefes e de treinadores, que tiveram imprescindível atuação para firmar-lhes a segurança em superar qualquer dificuldade. Destarte, foi o contexto interno de confiança que permitiu a estes indivíduos submeter-se a maiores riscos e superar os próprios limites, de modo a ocupar posição de destaque.

Quando avaliados se gostavam de seu primeiro emprego, 68% dos pesquisados responderam que seguramente gostavam de seu primeiro emprego, como exposto na Tabela 15: Gosto pelo primeiro trabalho.

Tabela 15: Gosto pelo primeiro trabalho

O Sr.(a) gostava de seu primeiro trabalho?	Qt	%
Seguramente sim	13	68,42
Em geral sim	5	26,32
Difícil dizer		0,00
Em geral não	1	5,26
Seguramente não		0,00
Total	19	100,00

Com relação a mudanças freqüentes de emprego, 84% afirmam que têm permanecido no emprego. No nível gerencial indica que ocorre uma baixa rotatividade, como demonstra a Tabela 16: Freqüência na mudança de trabalho.

Tabela 16: Freqüência na mudança de trabalho

Tem mudado frequentemente de trabalho?	Qt	%
Sim	3	15,79
Não	16	84,21
Total	19	100,00

Clareando estes dados através de considerações sobre a taxa de rotatividade de emprego, faz-se notar que esta última, no Brasil, em 2002, foi a menor desde 1980, perfazendo o percentual de 32,43%, conforme estudo realizado pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade (SDTS), a partir de dados do Ministério do Trabalho (MICHELLI, 2006). Segundo Pochmann (apud MICHELLI, 2006), taxas de rotatividade de 32% estão dentre as mais elevadas do mundo, sendo que, nos países desenvolvidos, o índice costuma apresentar-se inferior a 20%. Como dispõe Moore e Burke (2002 apud JOSKO, 2004, p. 67): “Segundo a revista *Fortune 500*, nos últimos cinco anos, as taxas de rotatividade entre profissionais de TI atingiram níveis entre 25% a 35% ao ano.” Estes percentuais ultrapassam o nível considerável aceitável, de 10% e, apesar desta constatação, muitas empresas não sabem os seus índices e o verdadeiro custo que envolve na mudança desses profissionais (JOSKO, 2004). Conforme Moore e Burke (2002 apud JOSKO, 2004, p. 67-68):

Para uma organização, perder um profissional de TI não representa somente a redução do número de indivíduos disponíveis para seus projetos. Há todo o custo envolvido com o impacto na produtividade organizacional e com o investimento realizado em treinamentos. Muito mais do que isso, ao deixar a organização, esse profissional leva consigo uma bagagem de habilidades especializadas, conhecimento tácito, conhecimento sobre operações específicas do negócio da organização e dos respectivos sistemas de informação que o suportam.

De acordo com os estudos de Paré, Tremblay e Lalonde e Agarwal e Ferrat (2002 apud JOSKO, 2004, p. 73-74), os profissionais de TI buscam as organizações onde há: “[...] oferta de trabalho estimulante, oportunidades para o crescimento, vencimentos razoáveis e relações de trabalho que agreguem valor e desenvolvimento profissional.” Faz-se notar que no Brasil o mercado de trabalho é mais limitado e não colabora com a mobilidade de profissionais com certas capacidades.

Sobre a correspondência entre nível de formação e atividade atual, atenta-se à Tabela 17.

Tabela 17: Correspondência entre nível de formação e atividade atual

O seu emprego atual	Qt	%
Corresponde ao seu nível de formação	14	73,68
Não requer o nível que o Sr.(a) tem	2	10,53
Requer um nível de formação mais alto do que o seu	3	15,79
Total	19	100,00

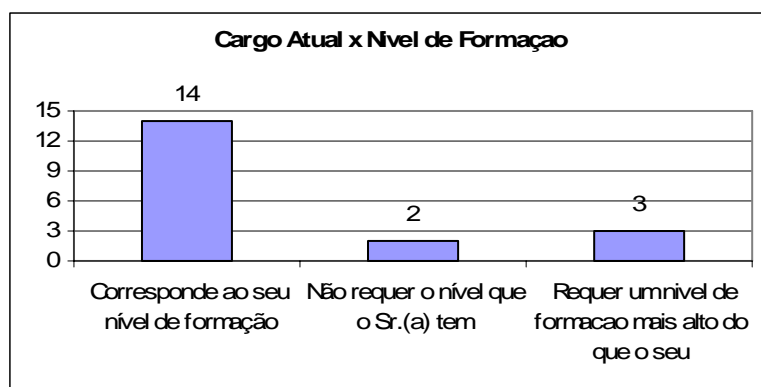


Figura 13: Correspondência entre nível de formação e atividade atual

Assim, do grupo participante do PDG, 16% relatam que o cargo requer um nível de formação mais alto do que o que o colaborador possui, 10% indicam ter um nível de capacitação acima do requerido para o cargo e 74% dizem ter o nível de formação adequado ao cargo que estão exercendo.

Quanto aos fatores de trabalho considerados mais importantes, colacionou-se os dados dispostos na Tabela 18, abaixo referida.

Tabela 18: Fatores de trabalho considerados mais importantes

Entre os fatores de trabalho abaixo indicados escolher três mais importantes.	Qt
Segurança do posto garantida	1

Remuneração	13
Perspectiva	19
Interesse e a paixão pelo que faz	18
Regime de trabalho	
Atmosfera tranqüila	1
Gente interessante	1
Outro:	7

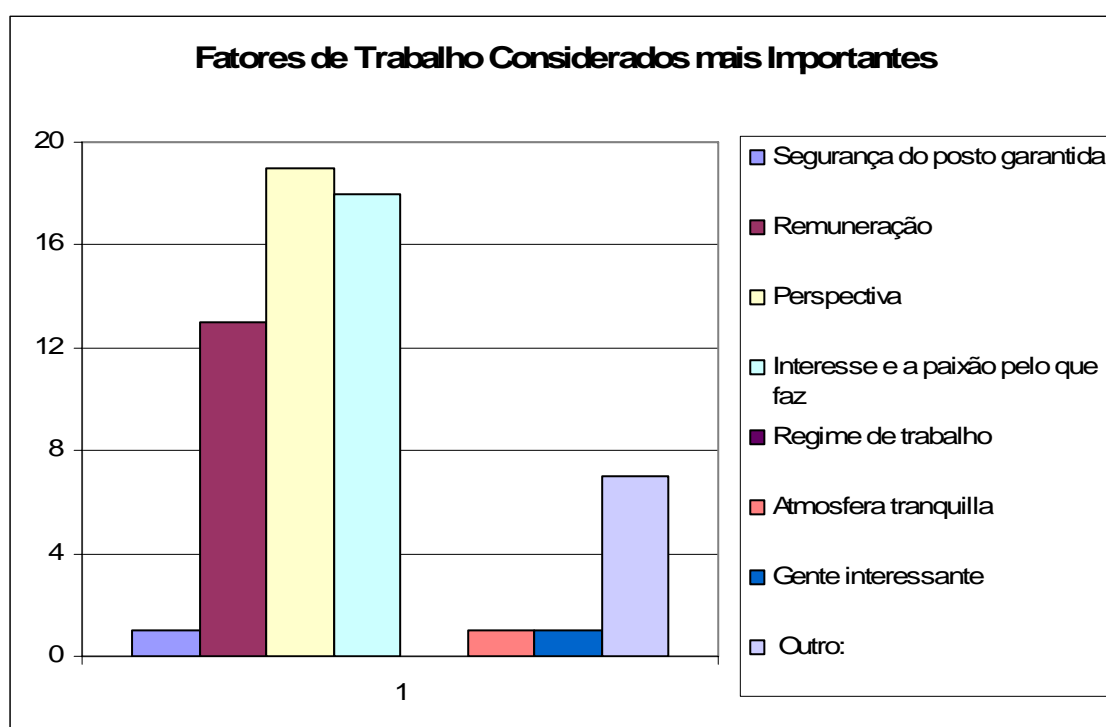


Figura 14: Fatores de trabalho considerados mais importantes

Deste modo, a fim de conhecer melhor o grupo participante do PDG, foi solicitado que escolhessem três fatores que consideravam mais importantes no trabalho. Neste grupo, o fator PERSPECTIVA foi escolhido por todos os participantes, seguido pelo fator interesse e paixão pelo que faz, e, em terceiro lugar, a remuneração. O fator regime de trabalho não teve nenhuma citação.

A satisfação com o próprio trabalho é um dos fatores importantes para realização pessoal e para o sucesso profissional, sendo que, avaliando este quesito, atingiu-se os resultados expostos na Tabela 19: Satisfação com trabalho atual.

Tabela 19: Satisfação com trabalho atual

Poder-se-ia dizer que o Sr.(a) esta satisfeito completamente no seu trabalho atual?	Qt	%
Seguramente sim	4	21,05
Em geral sim	15	78,95
Difícil dizer		0,00
Em geral não		0,00
Seguramente não		0,00
Total	19	100,00

Analisando os dados, observa-se que, do grupo participante do PDG, nenhum se diz insatisfeito. A grande maioria, 79%, em geral se sente satisfeito no seu trabalho, e 21% se sente completamente satisfeitos no seu trabalho atual.

Tabela 20: Momentos importantes

Quais momentos de sua vida são agora mais importantes para o Sr.(a)?	Qt	%
Profissional	16	44,44
Amoroso	4	11,11
Educacional	2	5,56
Familiar	10	27,78
Amizades	3	8,33
Outro:	1	2,78
Total	36	100,00

Dentre distintos momentos da vida, o profissional, seguido do familiar e amoroso, são os momentos considerados mais importantes pelo grupo de colaboradores que participou do PDG. Com este resultado, procurou-se constatar os estereótipos que norteiam a conduta dos participantes. Segundo Meneghetti (2001a, p. 27):

“Estereótipo” é uma conduta, um hábito geral, um modo mental comum a uma sociedade ou a um grupo. São estereótipos o constituir família, um modo religioso, um modo cultural, um modo político, isto é, todas aquelas

condutas que os seres humanos, em cada sociedade, consideram absolutas.

Mais adiante, complementa Meneghetti (2001a, p. 29):

Os estereótipos do homem comum são: sexo, agressividade, amor, família, filhos, mulher ou homem, tendência ao alcoolismo e à droga, necessidade de amigos. Se um indivíduo consegue superar pelo menos todos esses estereótipos, já é um seguro vencedor, capaz de administrar enormes riquezas.

A seguir, os participantes foram solicitados a responder o que gostariam de mudar em sua vida, apontando como alternativas profissão, emprego, cidade, país, outro.

Tabela 21: O que mudaria em sua vida

O que o Sr.(a) gostaria de mudar em sua vida?	Qt	%
Profissão	1	5,26
Emprego	1	5,26
Cidade	3	15,79
País		0,00
Outro:	14	73,68
Total	19	100,00

Confere-se, então, que a maior parte dos participantes escolheu o item “Outro”, tendo indicado, dentre as mudanças desejadas, algumas referentes à esfera profissional, predominando o regime de trabalho, salário, área de atuação. A mudança de cidade foi apontada por 16% dos participantes como uma das mudanças que faria em sua vida.

Mesmo tendo o desejo de mudar, nem sempre é possível realizá-lo. Então, foi solicitado aos participantes do PDG que indicassem os motivos que eles consideram como um obstáculo a sua mudança, apontados na Tabela a seguir.

Tabela 22: Obstáculos à mudança

Quais são os obstáculos que o impedem de mudar qualquer coisa em sua vida?	Qt	%
---	-----------	----------

Família	5	26,32
Dinheiro	9	47,37
Saúde		0,00
Amigos		0,00
Outro:	5	26,32
Total	19	100,00

As questões financeiras foram apontadas por 47% dos participantes como o principal fator impeditivo da realização das mudanças pretendidas, seguida por questões familiares, apontadas por 26% dos participantes.

Perfilhando-se pela avaliação do estereótipo dos participantes, procurou-se averiguar o que gera maior prazer na vida, chegando-se aos dados expostos na

Tabela 23: O que dá prazer.

Tabela 23: O que dá prazer

O que lhe dá maior prazer na vida?	Qt	%
Trabalho	7	25,93
Família	13	48,15
Amigos	5	18,52
Estudar	1	3,70
Outro:	1	3,70
Total	27	100,00

Portanto, para 48% dos participantes do grupo do PDG, a família é a maior fonte de prazer, seguida pelo trabalho, com 26% e, em terceiro lugar, aparecem os amigos com 18%.

Tabela 24: Momentos difíceis

Qual momento de sua vida é mais difícil hoje?	Qt	%
Profissional	5	26,32
Familiar	3	15,79
Saúde	2	10,53

Afetivo	3	15,79
Outro:	6	31,58
Total	19	100,00

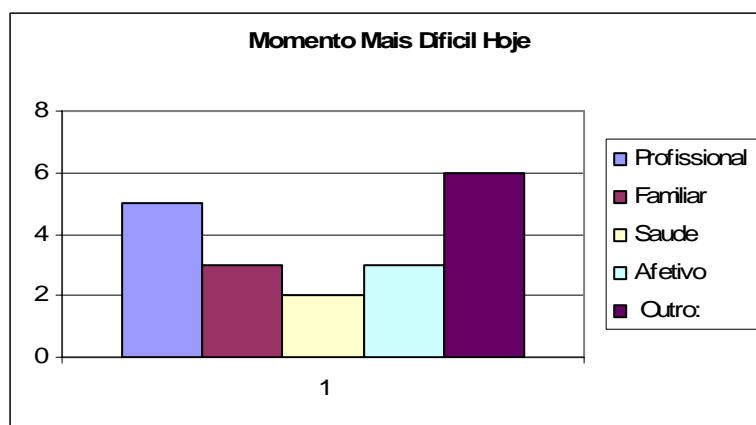


Figura 15: Momentos difíceis

Existem momentos difíceis a superar, para 26% dos participantes do grupo as questões relacionadas à profissão estão entre as mais difíceis no momento atual, seguida pela familiar e afetiva, com 16% para cada um destes momentos.

O tempo hoje é um dos recursos mais escassos. Agora, considerando a importância da administração do tempo para ter-se uma vida organizada e, portanto, com maior propensão à auto-realização, procurou-se pesquisar quais as atividades que os participantes despenderiam menos tempo, chegando à Tabela 25.

Tabela 25: Atividades que despenderia menos tempo

Por qual coisa despenderia menos força e tempo?	Qt	%
Família	3	15,79
Amigos	5	26,32
Trabalho	2	10,53
Estudo	6	31,58
Outro:	3	15,79
Total	19	100,00

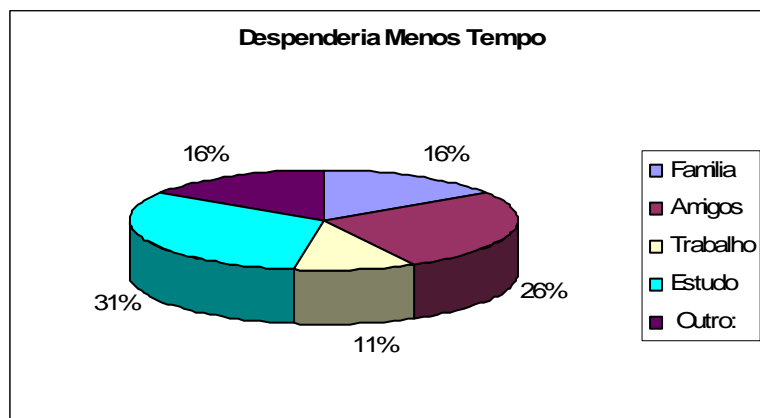


Figura 16: Atividades que despenderiam menos tempo

Então, quando perguntados no que despenderia menos tempo e força, os estudos estão em primeiro colocado, com 32% das escolhas, seguido pelos amigos, 26%, e família, com 16%. Este é um ponto a ser observado e aprofundado em estudos posteriores, pois, atualmente, se vivencia a era do conhecimento, onde o aperfeiçoamento constante, a atualização dos conhecimentos e habilidades é uma exigência para se manter no mercado e para se conseguir sucesso na empresa. Se as pessoas despenderem menos tempo com o estudo, podem perder esta posição de destaque junto ao seu grupo de trabalho. Em um grupo gerencial, o conhecimento de como ocorrem as relações pessoais também exige constante estudo e aperfeiçoamento. Estudos de perfil psicológico, dentre outros, são necessários para que se possa conduzir bem a equipe.

Após questionar sobre as atividades que os participantes gostariam dedicar menos tempo, as respostas à pergunta no que despenderia mais tempo indicam que a maioria despenderia mais tempo com a família 35%, seguido pelo trabalho 33%, pelos estudos 20% e 8% dos participantes despenderiam mais tempo com os amigos.

Tabela 26: Atividades que despenderia mais tempo

No que dedicaria mais força e tempo?	Qt	%
Família	9	37,50
Estudo	5	20,83
Amigos	2	8,33

Trabalho	8	33,33
Outro:		0,00
Total	24	100,00

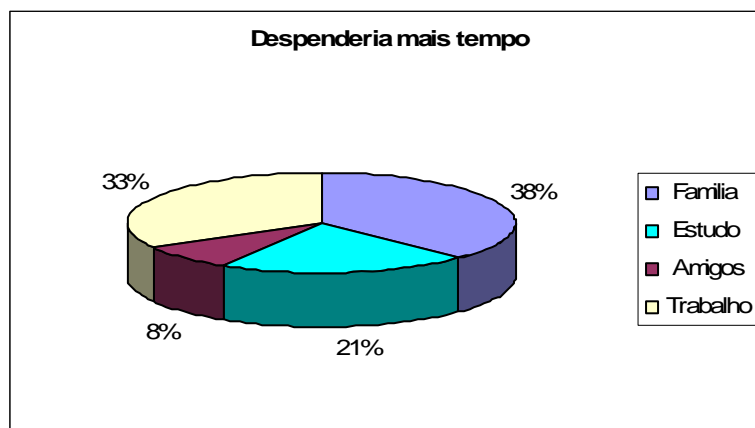


Figura 17: Atividades que despenderiam menos tempo

Todos estes dados até então expostos, referentes ao perfil do grupo, auxiliam o entendimento da dinâmica da organização submetida a avaliação. A seguir, apresentam-se os dados do nível de satisfação dos colaboradores com os módulos do programa: a avaliação de satisfação corresponde ao nível 1 no modelo de Kirkpatrick. No modelo IMPACT de Gardênia Abbad de Oliveira Castro a pesquisa de satisfação permeia os vários instrumentos de levantamento de dados, divididos em um roteiro de observação do instrutor em sala de aula, um roteiro de análise do material didático e questionários, não apresentando um questionário específico para a finalidade de avaliação do nível de satisfação.

5.2 Avaliação de Satisfação e Aprendizagem

Seguindo a proposta metodológica de Kirkpatrick, a avaliação de satisfação ou folhas de sorriso é o primeiro nível de avaliação. A metodologia proposta por Castro não apresenta esta avaliação em separado das demais. A avaliação da satisfação dos participantes faz parte dos questionários que avaliam os módulos de maneira geral.

O questionário de satisfação avaliou 17 itens nos quatro módulos do PDG. Os dois itens com menor avaliação foram meios audiovisuais utilizados e qualidade dos materiais entregues, com médias de 7,8 e 7,7 respectivamente.

A organização dos módulos seguiu uma lógica que privilegiou a interação e o aprender fazendo, não dando ênfase aos recursos de projeção de conteúdo, nem apostilas com textos. A estratégia de desenvolvimento do PDG definiu uma série de atividades ao longo dos quatro módulos, em que os participantes deveriam desenvolver um projeto para a solução de um problema comum a toda a empresa - e sentido por todos os participantes - e oferecer este projeto à empresa. Um dos desafios propostos ao grupo foi que eles poderiam contar somente com recursos disponíveis nos seus setores e com conhecimentos e habilidades pessoais dos grupos formados, não sendo necessária a contratação de pessoas externas à equipe da empresa ou a aplicação de recursos financeiros adicionais. Mesmo não tendo sido estes recursos usados de modo intensivo, a avaliação ficou com valores acima da média 7,0.

Os itens relevância do conteúdo para a função exercida, a aplicabilidade do que foi aprendido no trabalho desenvolvido e que o programa é um bom investimento para a empresa, foram os itens com melhor média. O item que teve a quase unanimidade de avaliação máxima foi o ambiente e as instalações onde ocorreu a capacitação. Neste item, a empresa escolheu locais agradáveis, confortáveis e com toda a infra-estrutura necessária a acomodação dos colaboradores que deveriam se deslocar de seus locais de trabalho, bem como com possibilidades de realização de dinâmicas, de trabalhos em grupo.

A Tabela 27: Itens avaliados quanto a satisfação nos módulos do programa, abaixo, mostra os itens avaliados e suas respectivas médias nos quatro módulos.

Tabela 27: Itens avaliados quanto a satisfação nos módulos do programa

Item avaliado	Média dos quatro módulos	Desvio padrão
Alcance dos objetivos do módulo	8,55	1,0
Relevância do conteúdo em relação a	9,08	1,0

minha função		
O tema foi apresentado de modo interessante	8,63	0,9
Capacidade de comunicação do instrutor	8,63	1,0
Preparação (<i>know how</i>) do instrutor	8,89	1,0
Utilização de meios áudio-visuais	7,87	1,4
Qualidade do materiais e entregue	7,71	1,2
Minha participação/envolvimento com a capacitação	8,08	0,8
Aplicabilidade do que aprendi no meu trabalho	9,00	1,0
Ambientação e instalações onde aconteceu a capacitação	9,32	1,0
Equilíbrio entre exposição e envolvimento do grupo	8,82	0,7
Clareza dos objetivos do módulo	8,13	1,1
Organização dos conteúdos (atividades e seqüência das mesmas foram adequadas)	8,08	0,7
Este módulo é um bom investimento para a companhia	9,13	1,0
Minha satisfação de um modo geral – em relação ao todo	8,74	1,2
Praticidade/Facilidade de uso dos materiais apresentados	8,18	0,6
Adequação entre tempo de duração da capacitação e quantidade de informação	8,13	1,0

Na Figura 18: Satisfação dos participantes por módulo, abaixo, se pode visualizar a avaliação média por módulo, para cada um dos dezessete itens avaliados.

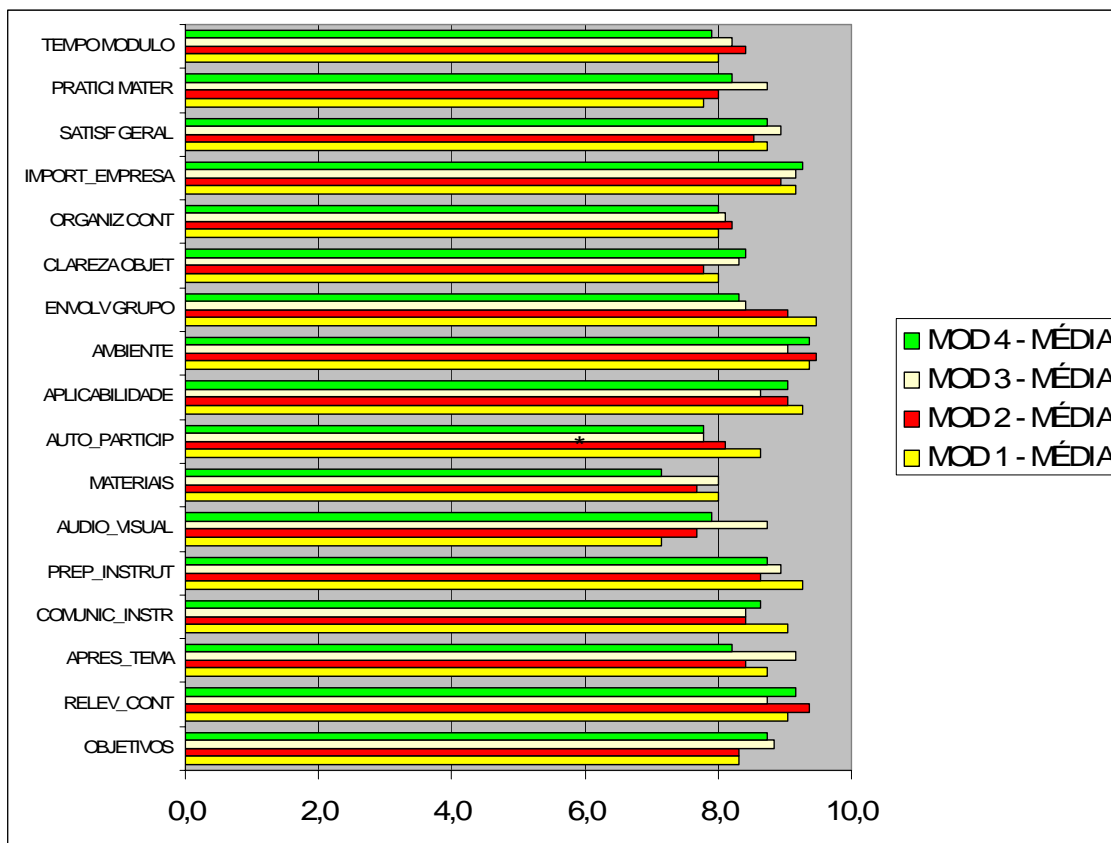


Figura 18: Satisfação dos participantes por módulo

As instrutoras, ao final de cada módulo, aplicavam formas avaliativas diversas para levantar os dados de aprendizagem. Na avaliação de aprendizagem, a média de aproveitamento no módulo 1 foi de 84,25%, no módulo 2 foi de 90%, no módulo 3 foi de 87,5% e no módulo 4 foi de 93,4%. Os dados de aproveitamento foram repassados pelas instrutoras, que a cada módulo aplicavam formas avaliativas para estabelecer o percentual de aproveitamento.

5.3 – Avaliação de Desenvolvimento de Competências Gerenciais

O questionário a seguir serviu de base para a pesquisa de desenvolvimento de competências gerenciais. As competências pesquisadas foram: Conhecimento; Priorização; Solução de Problemas; Escutar; Gestão de Conflitos; Capacidade para Lidar com Múltiplas Tarefas; Persistência; Tolerância ao Stress; Arriscar; Pensamento Estratégico; Foco no Cliente; Influenciar e Iniciativa. No Quadro 5: Competências avaliadas, apresenta-se para cada competência avaliada o conjunto de perguntas utilizadas na pesquisa.

Quadro 5: Competências avaliadas**CONHECIMENTO**

Tem conhecimento na sua área específica
Sabe como usar o conhecimento de sua área específica
Conhece os sistemas de sua área específica
Conhece profundamente o funcionamento da empresa como um todo
Conhece as funções-chave dos vários departamentos
Conhece os contatos-chave dentro de cada departamento
Sabe como estão conectados os vários sistemas da empresa
Aplica os conhecimentos da sua área específica
PRIORIZAÇÃO
Aloca seu tempo entre as várias responsabilidades
Prioriza as questões rápida e apropriadamente
Assegura que questões dependentes do tempo sejam resolvidas de acordo com os prazos diários
SOLUÇÃO PROBLEMAS
Obtém informações adicionais do cliente
Discute as questões com a equipe de trabalho
Ajuda com satisfação a resolver problemas
ESCUTAR
É capaz de discernir e responder aos sentimentos e mensagens embutidas dos clientes internos e externos
Percebe informações importantes em comunicação oral
Demonstra que ouviu suas preocupações e que querem tomar os passos apropriados
GESTÃO CONFLITOS
Resolve discórdia entre membros da equipe rápida e efetivamente
Medeia e resolve conflitos entre outros setores que poderiam não envolvê-lo
CAPACIDADE LIDAR MÚLTIPLAS TAREFAS
Mantém o foco numa tarefa ou projeto frente a numerosas solicitações
Muda de atenção rapidamente para resolver o inesperado
Faz progresso em questões que vão do mundano ao crítico

PERSISTÊNCIA
Vê as questões até a resolução completa
Verifica com todas as partes até que saibam que a questão foi resolvida completamente
Encontra maneiras de superar barreiras estruturais que impediam a resolução do problema
TOLERÂNCIA STRESS
Mantém a efetividade, atitude e mesmo temperamento forte à pressão do trabalho
Prosperam na variedade
Lida com eventos inesperados, mesmo quando planos anteriores são interrompidos
ARRISCAR
Toma riscos calculados e prudentes
Experimenta novas abordagens para descobrir se elas terão sucesso
Responsabiliza-se por tomar decisões difíceis
PENSAMENTO ESTRATÉGICO
Identifica as implicações das tendências sociais, econômicas, políticas e globais
Mostra um entendimento das condições de mercado e necessidade do cliente
Tem uma perspectiva de longo prazo sobre problemas e oportunidades
Propõe estratégias inovadoras com aliança e vantagem competitiva para a organização
FOCO CLIENTE
Demonstra uma preocupação com as necessidades e expectativas dos clientes e de torná-las uma alta prioridade
Usa um entendimento das necessidades dos clientes como base para tomada de decisão e ação organizacional
INFLUENCIAR
Usa técnicas que chamem a razão, valores ou emoção para gerar entusiasmo para o trabalho
Compromete-se com os objetivos da tarefa

Cumprir prazos
TOMA INICIATIVA
Planeja como eliminar ações e procedimentos desnecessários para melhorar a eficiência
Prevê potenciais problemas ou situações difíceis e desenvolve alternativas
Propõe abordagens novas e inovadoras para lidar com problemas ou melhorias de processo

As competências gerenciais foram pesquisadas no sentido de verificar qual a importância que cada uma representava para cada participante do PDG. No primeiro encontro, cada participante respondeu o questionário indicando o grau de importância de cada uma das competências para seu desempenho profissional. As três competências que foram consideradas com menor importância pelo grupo são: CAPACIDADE LIDAR MÚLTIPLAS TAREFAS, seguido de GESTÃO CONFLITOS e PERSISTÊNCIA.

As três competências consideradas mais importantes foram: FOCO NO CLIENTE, INFLUENCIAR E TOMAR INICIATIVA. A Figura 19: Relação de importância das competências versus possui antes do programa, ilustra a relação do grau de importância considerado pelos participantes, das competências pesquisadas com a avaliação das que eles consideravam já possuir destas competências antes do início do desenvolvimento do programa.

Inicialmente, a pesquisadora pretendia medir o grau de importância das competências para os participantes ao final do programa, porém, no quarto módulo, em função do volume de questionários a serem respondidos e do tempo disponibilizado para preenchimento, a pesquisadora decidiu não aplicar tal questionário, não sendo possível, portanto, verificar se a percepção dos participantes do programa sofreu alguma alteração ao longo da realização do programa, quanto a importância das competências gerenciais. Esta decisão, ao que tudo indica, não prejudicou a avaliação final do PDG.

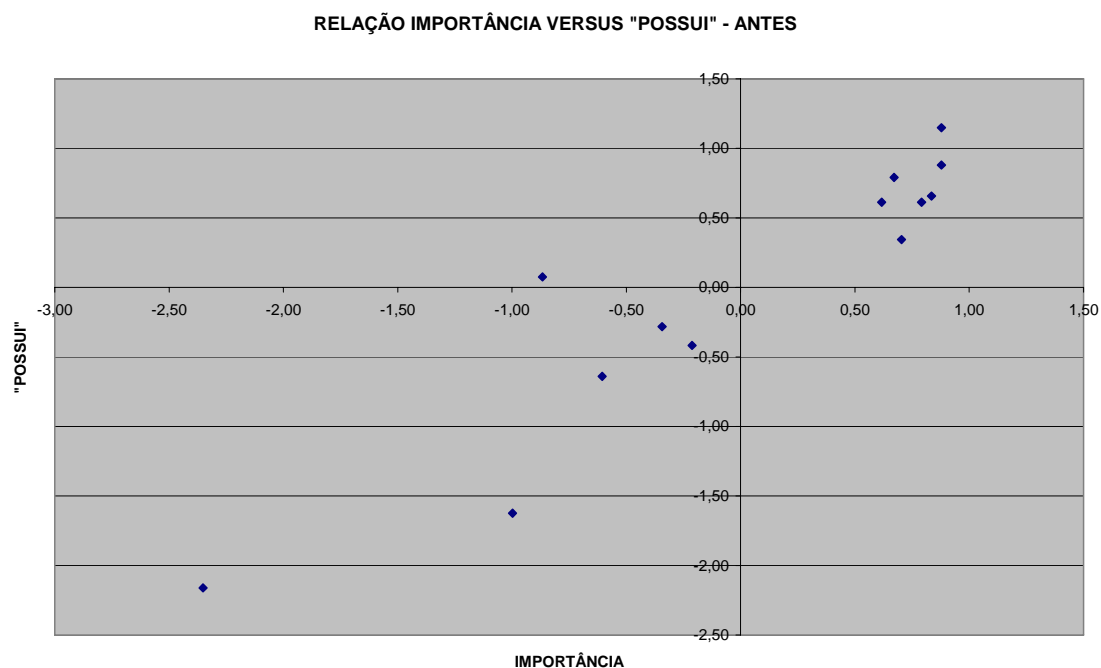


Figura 19: Relação de importância das competências versus possui antes do programa

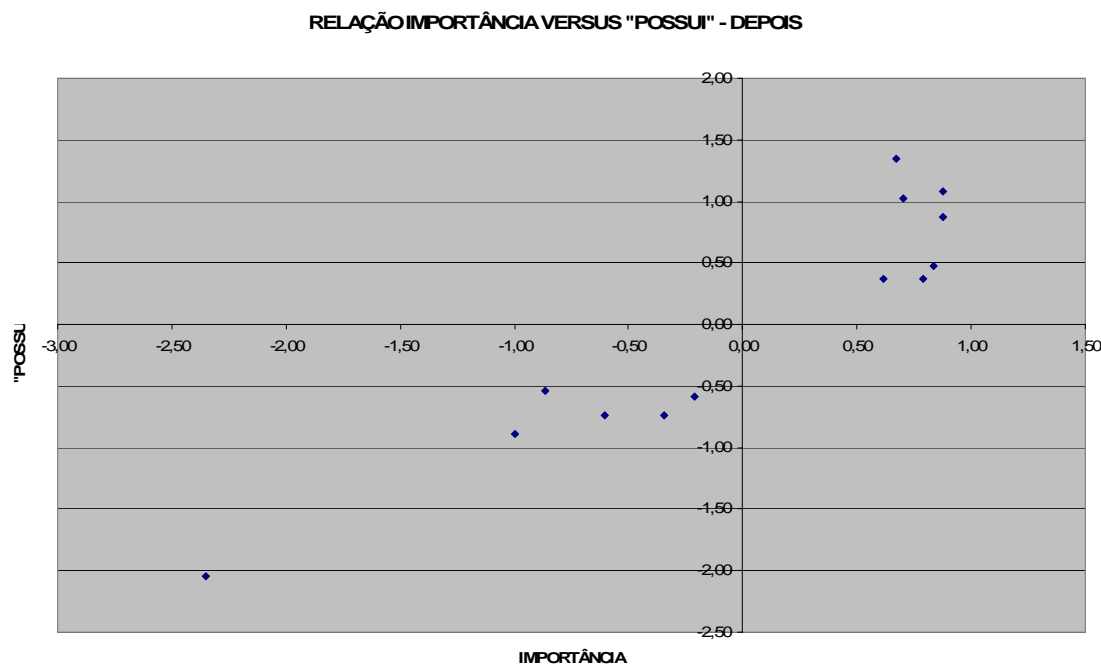


Figura 20: Relação de importância das competências versus possui depois do programa

A Figura 21: Relação de competências possui antes e depois do programa, a seguir, relaciona a importância das competências pesquisadas com a avaliação de grau de domínio da competência pelo participante do PDG, antes da realização do PDG. A partir do gráfico, aliado a informações do perfil profissional do grupo e de

sua formação, pode-se verificar ser um grupo que exerce há algum tempo cargos gerenciais, tendo uma idade média acima de 30 anos. Deste modo, como já possui experiência acumulada e uma trajetória profissional comprovada, algumas competências gerenciais já estão desenvolvidas.

As médias das competências gerenciais pesquisadas, antes do início do PDG, estavam em patamares médio alto. Estas médias altas representam um desafio adicional para as empresas e, em especial, para a Consultoria que desenvolveu o programa, por saber-se que a melhoria incremental não é expressiva em termos percentuais.

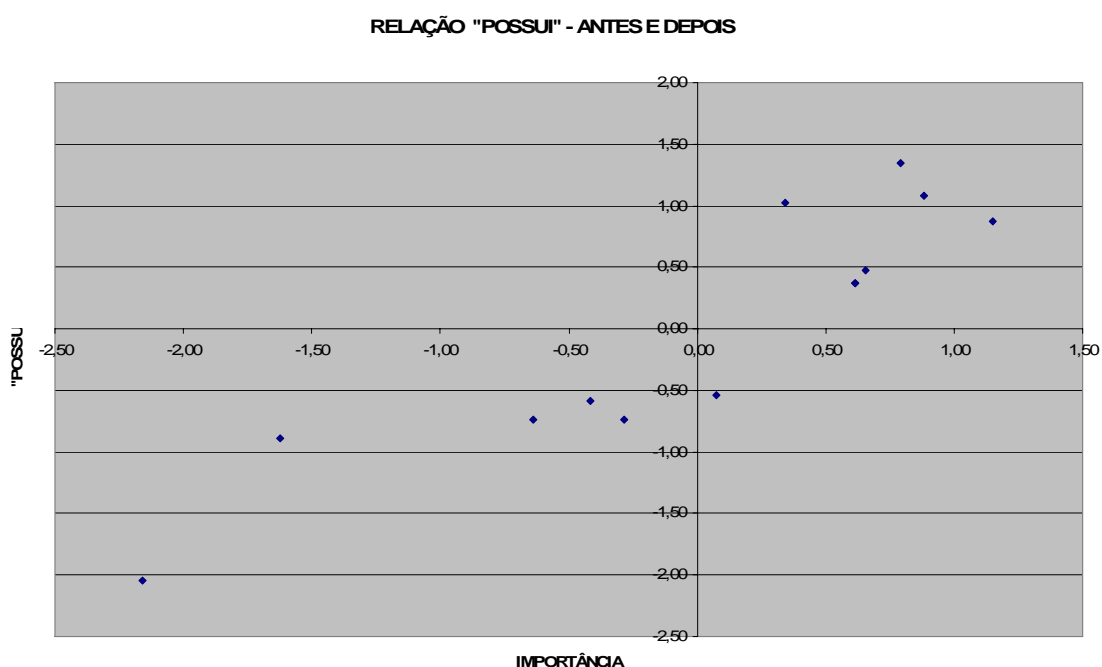


Figura 21: Relação de competências possui antes e depois do programa

Dentro deste panorama, o trabalho desenvolvido pelo programa de desenvolvimento gerencial esforçou-se pela criação de espaço para mudanças, a fim de aprimorar ainda mais as competências, buscando patamares em nível alto, focando, para tanto, no desenvolvimento sistemático de habilidades e capacidades, através, dentre outros, da promoção do auto-conhecimento, o que envolve esclarecimentos sobre o inconsciente; sobre maior comprometimento com as áreas de atuação; sobre planejamento das tarefas; sobre o aperfeiçoamento das relações intersubjetivas, com o aumento das percepções das linguagens não-verbais; sobre o

aprendizado da realidade intuitiva; sobre o maior zelo no atendimento e tempo de resposta aos clientes internos e externos; sobre a melhoria do trabalho em conjunto; sobre a maior compreensão dos valores da companhia.

Contudo, faz-se notar que mudanças comportamentais dependem muito mais de uma predisposição do próprio indivíduo do que de técnicas repassadas em programas de desenvolvimento.

O ponto de maior desconforto demonstrado pelo grupo foram os assuntos abordados sobre a existência do inconsciente e de como ele age no dia-a-dia, mesmo que não se saiba como isto ocorre. Prestar atenção a um ponto desconhecido, e muitas vezes visto como obstáculo para uma turma altamente racional, exige uma habilidade adicional do coordenador do programa e dos palestrantes.

O trabalho desenvolvido ao longo dos quatro encontros levou a uma responsabilização ainda maior de todo o grupo, pois o que antes era desconhecido e obscuro agora veio para uma esfera clara. Cada um dos participantes deve prestar atenção no seu dia-a-dia, ao “rolo compressor” exercido pelo cotidiano que impele à repetição de atitudes e comportamentos.

Os estereótipos, como diz Meneghetti (2003a, p. 30, tradução nossa): “São mecanismos em si e por si neutros, se qualificam com base nos resultados”²¹. Então, cabe ao indivíduo verificar se seus estereótipos são funcionais e apropriados a sua atuação. Ao crescer na carreira, os profissionais, sejam homens ou mulheres, devem atualizar seu repertório de estereótipos, adequando-os a nova realidade profissional. O PDG procurou colocar um ponto de dúvida sobre a funcionalidade dos estereótipos vividos como absolutos pelo grupo. Tirando as pessoas de sua zona de conforto, pode-se fazê-las avaliar suas condutas, atitudes e comportamentos. Segundo Meneghetti (2003a, p. 184, tradução nossa):

A grande personalidade é aquela capaz de relativismo dos estereótipos. O homem que não é livre interiormente, por seu turno, resta limitado em um só estereótipo, do qual se torna executor. Dia a dia, no seu modo de olhar, de se lavar, de fazer ou pensar, em todas as suas associações livres,

²¹ “Sono meccanismi in sé e per sé neutri, che si qualificano in base ai risultati;”

caracterialmente confirma a sua imagem matriz, que apesar de ser fixa, é reelaborada continuamente²².

O PDG está organizado segundo a proposta de consultoria ontopsicológica à empresa que propõe dois ângulos de revisão e de reorganização: “de um lado examina os fatores externos, de outro centra a intervenção na pessoa do líder e dos seus colaboradores mais importantes.”²³ (MENEGETTI, 2003a, p. 295). Portanto, o PDG centrou sua atenção no corpo gerencial da empresa pesquisada, pois são o grupo de colaboradores mais operativos. O horizonte dos colaboradores, segundo Meneghetti (2003a, p. 299, tradução nossa), é “manípulo ou primeiro grupo de apoio direncial-administrativo que constitui o esquema operativo da inteligência da empresa.”²⁴

5.4 - Avaliação Segundo o Método IMPACT

Além dos dados funcionais, pessoais e de avaliação do programa, seguindo a proposta de Kikpatrick, a autora utilizou de forma complementar os instrumentos desenvolvidos na perspectiva metodológica de Castro (1999), relativos ao Modelo IMPACT. Os questionários propostos por Castro foram aplicados no último módulo do Programa e, a seguir, apresenta-se os dados baseados nestes instrumentos.

Castro (1999) utiliza três instrumentos de coleta de dados: 1- um roteiro de observação do instrutor em sala de aula; 2- um roteiro de análise do material didático; 3- questionários. Os questionários denominam-se “Avaliação de Suporte Organizacional ao Treinamento ou SOT”, “Avaliação do Módulo pelo Servidor ou AMS”, “Impacto do Treinamento no Trabalho ou IMTT” (ver anexos).

5.4.1 Componentes do Modelo IMPACT

²² “La grande personalità è quella capace di relativismo degli stereotipi. L'uomo che non è libero interiormente, invece, resta costipato in un solo stereotipo, di cui diventa executore. Giorno per giorno, nel suo modo di guardare, de lavarsi, di fare o pensare, in tutte le sue associazioni libere, caratterialmente riconferma la sua immagine matrice, che pur essendo fissa viene rielaborata continuamente.”

²³ “[...] da un lato examina i fattori esterni, dall'altro centra l'intervento nella persona del leader e dei suoi collaboratori più importanti.”

²⁴ “manipolo o primo gruppo d'appoggio dirigenziale amministrativo che costituiscono lo schema operativo dell'intelligenza dell'impresa.”

No Quadro 6: Componentes do modelo, apresenta-se os sete componentes do modelo, suas dimensões e variáveis. No instrumento “Avaliação de suporte organizacional ao treinamento” são avaliadas as práticas organizacionais de gestão de desempenho, a valorização do colaborador, o apoio gerencial ao treinamento, bem como o interesse no treinamento e a motivação para aprender, além dos dados pessoais e funcionais dos colaboradores.

Na “Avaliação do módulo pelo colaborador”, são avaliadas a programação, o apoio ao desenvolvimento do evento, a aplicabilidade e utilidade dos conteúdos apresentados, os resultados percebidos pelos participantes, a expectativa de suporte organizacional e o desempenho do instrutor.

No instrumento “Roteiro de observação do instrutor”, são avaliados o desempenho e as características do instrutor.

No instrumento “Impacto do treinamento no trabalho”, são avaliados os fatores situacionais de apoio organizacional ao programa, o suporte material, as conseqüências ao uso de novas habilidades e o impacto do treinamento no trabalho.

Quadro 6: Componentes do modelo

Componente 1: Percepção de suporte organizacional	
Itens	Instrumentos
Práticas organizacionais de gestão de desempenho	Avaliação de suporte organizacional ao treinamento
Valorização do colaborador	Avaliação de suporte organizacional ao treinamento
Apoio gerencial ao treinamento	Avaliação de suporte organizacional ao treinamento
Componente 2: Características do treinamento	
Área, carga horária, natureza do objetivo principal do curso	Análise documental
Desempenho e características do instrutor	Roteiro de observação do instrutor
Componente 3: Características da clientela	
Dados pessoais	Avaliação de suporte organizacional

	ao treinamento
Dados funcionais	Avaliação de suporte organizacional ao treinamento
Interesse no treinamento	Avaliação de suporte organizacional ao treinamento
Motivação para aprender	Avaliação de suporte organizacional ao treinamento
Componente 4: Reação	
Programação	Avaliação do módulo pelo colaborador
Apoio ao desenvolvimento	Avaliação do módulo pelo colaborador
Aplicabilidade e utilidade	Avaliação do módulo pelo colaborador
Resultados	Avaliação do módulo pelo colaborador
Expectativas de suporte organizacional	Avaliação do módulo pelo colaborador
Desempenho do instrutor	Avaliação do módulo pelo colaborador
Componente 5: Aprendizagem	
Assimilação de conteúdos	Pós-testes de conhecimentos
Componente 6: Suporte à transferência	
Fatores situacionais de apoio	Impacto do treinamento no trabalho
Suporte material	Impacto do treinamento no trabalho
Conseqüências ao uso das novas habilidades	Impacto do treinamento no trabalho
Componente 7: impacto do treinamento	
Impacto do treinamento no trabalho	Impacto do treinamento no trabalho

Fonte: adaptado de CASTRO, Gardênia Abbad de Oliveira. **Um modelo integrado de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT**. 1999. 287 f. Tese não publicada (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999, p. 113-114.

Durante a realização dos módulos do Programa foram aplicados os questionários propostos por Castro (1999) e, um mês após a conclusão do Programa, foi aplicada uma avaliação do tipo 360° para avaliar a percepção dos colegas, superiores e subordinados, na mudança comportamental dos participantes do programa.

5.4.2 Análise dos Dados Colhidos

Segundo os dados da pesquisa, utilizando-se os instrumentos propostos por Castro (1999), o tempo de serviço na empresa varia de 3 meses a 10 anos, a faixa etária que predomina no grupo é de 31 a 50 anos, 15 colaboradores estão nesta faixa etária.

Seguindo a proposta de Castro (1999), verifica-se que na empresa pesquisada, na categoria “Interesse no Programa de Desenvolvimento” foi unânime (100%) a afirmação de que o “Programa de Desenvolvimento Gerencial” atende tanto a interesse pessoal do colaborador, como a interesse da empresa.

Na categoria “Motivação para a aprendizagem”, os colaboradores demonstraram estar motivados para participar do “Programa de Desenvolvimento Gerencial”, pois 10 participantes dão pontuação máxima ao avaliarem o próprio esforço para aprender os conteúdos ensinados; a maioria dos colaboradores acredita que as habilidades aprendidas no “Programa de Desenvolvimento” ajudam a resolver problemas de trabalho, bem como ajuda a melhorar o desempenho no trabalho. O grupo, em sua maioria absoluta, afirma gostar do trabalho que realiza na empresa.

Tabela 28: Motivação para aprendizagem

Eu me esforcei ao máximo para aprender os conteúdos ensinados.	7,3
Acredito que as habilidades que eu aprendi no programa de desenvolvimento ajudam-me a resolver problemas de trabalho.	8,2
O programa de desenvolvimento me ajudou a melhorar meu desempenho no trabalho.	7,0
Gosto do trabalho que realizo habitualmente em minha empresa.	9,2

Na categoria “Apoio Gerencial ao Programa de Desenvolvimento”, o apoio gerencial ao “Programa” pode ser verificado quando os colaboradores respondem que os chefes costumam liberar os subordinados para participar de programas de desenvolvimento, que os chefes participam do levantamento de necessidades para a elaboração de programas de desenvolvimento. Porém, como se observa na Tabela 29, pode-se afirmar que é baixa a frequência com que os chefes discutem com suas

equipes as possibilidades de aplicação no trabalho dos conteúdos aprendidos nos programas de desenvolvimento, considerando a média apurada de 6,0.

A média abaixo de 7,0 indica que não são todos os chefes que redistribuem as tarefas do setor, para viabilizar a liberação de subordinados para programas de desenvolvimento. Mas os chefes garantem a participação dos subordinados em todas as secções dos programas.

Tabela 29: Apoio Gerencial ao Programa

As chefias costumam liberar os subordinados para participar de Programa de Desenvolvimento.	8,5
As chefias participam ativamente do levantamento de necessidades de Programa de Desenvolvimento.	7,3
As chefias costumam discutir com o subordinado as possibilidades de aplicação no trabalho dos conteúdos aprendidos pelos participantes de Programa de Desenvolvimento.	6,0
As chefias redistribuem as tarefas do setor, de modo a viabilizar a liberação de subordinados para Programa de Desenvolvimento.	6,0
As chefias garantem a participação de subordinados em todas as secções de Programa de Desenvolvimento.	7,5
As chefias estimulam os subordinados a utilizarem no trabalho o que aprenderam em Programa de Desenvolvimento.	7,0

Na categoria “Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho”, na empresa pesquisada as práticas de gestão de desempenho indicam que uma parcela dos colaboradores recebe poucas orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades. A partir dos dados levantados por esta pesquisa, algumas práticas gerenciais estão sendo reformuladas e outras estimuladas por meio da implantação de programas de integração gerencial e funcional, procurando-se, assim, suprir as necessidades dos colaboradores logo no início de suas atividades na empresa.

A empresa não possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do colaborador e prestar-lhe orientação e aconselhamento, mas possui um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao colaborador. Também é baixa a consulta aos colaboradores antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos.

A valorização de novas idéias e propostas criativas de trabalho feitas pelo colaborador é uma prática da empresa, bem como as oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais dos colaboradores. A coerência entre diretrizes, discursos e ações são uma constante na empresa.

A modernização dos processos de trabalho e o desenvolvimento da capacidade dos colaboradores é uma preocupação constantemente, reconhecida por grande parte dos colaboradores que participaram do programa de desenvolvimento gerencial. A opinião dos colaboradores é decisiva na resolução de problemas de trabalho.

A jornada de trabalho tem horários flexíveis, permitindo que os colaboradores possam cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-a com suas necessidades pessoais.

Tabela 30: Práticas organizacionais de gestão de desempenho

Em minha organização, o colaborador recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.	6,1
Em minha organização, leva-se em conta o esforço feito pelo colaborador para atingir os resultados esperados.	6,4
A organização onde trabalhou possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do colaborador e prestar-lhe orientação e aconselhamento.	4,2
Na minha organização, consulta-se o colaborador antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.	6,0
Na organização onde trabalho, o colaborador sabe exatamente	6,0

o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.	
Minha organização possui um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao colaborador.	5,0
Minha organização valoriza novas idéias e propostas criativas de trabalho feitas pelo colaborador.	7,4
Minha organização procura conhecer as dificuldades encontradas pelo colaborador e tomar providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.	6,0
As oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas por esta organização são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do colaborador.	6,3
Minha organização mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.	6,5
A organização onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu colaborador, oferecendo-lhe constantemente Programa de Desenvolvidos específicos, segundo a área de atuação de cada um.	6,2
Minha organização esforça-se para manter os salários em patamares que permitam ao colaborador manter seu poder aquisitivo de compra.	6,2
A organização onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.	7,5
Minha organização preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do colaborador, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.	7,0
Na organização onde trabalho, o colaborador exemplar tem maiores chances do que os outros de receber recompensas.	7,0
Em minha organização, o colaborador pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.	7,2
Minha organização flexibiliza horários, de modo a permitir que o colaborador possa cumprir sua jornada de trabalho,	7,5

conciliando-a com suas necessidades pessoais.	
---	--

Na categoria “Valorização do colaborador”, a empresa os coloca em locais que se ajustam às suas características pessoais e capacidades profissionais. Nos processos de mudanças e modernização, as sugestões dos colaboradores são consideradas.

Os projetos em andamento não são interrompidos e os esforços dos colaboradores são valorizados. Ao tomar decisões administrativas que afetam os colaboradores, seus interesses são considerados.

As condições de trabalho oferecidas são saudáveis, não se perdendo de vista a necessidade de produção, sendo freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito, por parte dos diretores e sócios.

A remuneração está de acordo com o mercado de TI, em que algumas categorias e especialidades são valorizados, bem como as gratificações por funções.

Tabela 31: Valorização do colaborador

Minha organização coloca o colaborador em locais que se ajustam às suas características pessoais e capacidades profissionais.	7,2
A organização onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo colaborador mais experiente.	4,1
Minha organização costuma chamar a atenção do colaborador por pequenas falhas ou erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.	5,0
Minha organização desvaloriza os esforços feitos pelo colaborador, interrompendo, freqüentemente, projetos de trabalho em andamento.	4,5
A organização onde trabalho considera os interesses pessoais do colaborador ao tomar decisões administrativas relativas a ele.	6,1
Minha organização só se interessa pela produção, deixando	5,0

de oferecer condições saudáveis de trabalho.	
Na organização onde trabalho, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.	6,0
O acréscimo financeiro pago ao colaborador a título de progressão funcional tem valor baixo demais.	5,4
Na organização onde trabalho, os salários pagos ao colaborador são compatíveis com os melhores salários pagos no mercado para os mesmos tipos de ocupação ou cargos.	6,0

Com relação a programação dos módulos, todos os itens avaliados têm médias acima de 7,0. A avaliação da programação indica que os objetivos do programa estavam claros e compatíveis com as necessidades de capacitação dos colaboradores. A avaliação indicou também que os objetivos e conteúdos programáticos estavam adequados, guardando coerência entre si. A carga horária diária e programada para as atividades também recebeu média 7,0, indicando satisfação dos colaboradores.

Tabela 32: Avaliação da programação

Clareza na definição dos objetivos do módulo no programa.	8,0
Compatibilidade dos objetivos do módulo com as suas necessidades de capacitação.	8,3
Carga horária programada para as atividades teóricas.	7,3
Ordenação do conteúdo programático.	7,5
Carga horária programada para as atividades práticas.	7,0
Carga horária diária.	7,3
Adequação do conteúdo programático aos objetivos do módulo.	8,0

Quando avaliado o apoio dado ao desenvolvimento do módulo, a qualidade das instalações onde foram realizados os eventos teve uma unanimidade na avaliação pela excelência dos locais escolhidos. A avaliação sobre a quantidade de material didático distribuído é que teve a média 5,0, indicando insatisfação com relação a este quesito, porém, dentro da estratégia traçada para o Programa, esta foi uma decisão deliberada de não repassar uma grande quantidade de material escrito. O

foco do programa estava no desenvolvimento de competências comportamentais e não cognitivas.

Tabela 33: Apoio ao desenvolvimento do módulo

Qualidade das instalações.	9,4
Qualidade e organização do material didático distribuído.	7,0
Quantidade de material didático distribuído.	5,0

Quanto a aplicabilidade e utilidade do programa de desenvolvimento, as médias dos itens que avaliaram a aplicabilidade e utilidade do programa de desenvolvimento ficaram acima de 8,0, indicando que o programa é útil para a empresa, que os conhecimentos e habilidades adquiridos podem, a curto prazo, ser úteis e aplicados na realização das tarefas diárias e que é conveniente para a empresa disseminar o Programa para os demais colaboradores da empresa.

Tabela 34: Aplicabilidade do programa

Utilidade dos conhecimentos e habilidades enfatizadas no Programa de Desenvolvimento para resolução de problemas de trabalho.	8,24
Possibilidade de aplicação, a curto prazo, dos conhecimentos adquiridos na execução de suas tarefas de trabalho.	8,00
Conveniência da disseminação do Programa de Desenvolvimento para outros colaboradores.	8,35

Quanto ao resultado do programa de desenvolvimento, as médias das questões que avaliam os resultados do programa estão acima de 7,00. Dentre as questões, a capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos a outros colaboradores apresentou a menor média. Os colaboradores avaliaram que existe probabilidade de promover melhorias tanto no seu trabalho e nível de desempenho, como na de seu grupo de trabalho, a partir das habilidades adquiridas no decorrer do Programa. Os colaboradores sentem estímulo para a aplicação dos conhecimentos adquiridos no programa.

Tabela 35: Avaliação do resultado do programa

Assimilação do conhecimento transmitido no módulo.	7,76
--	------

Capacidade de reconhecer as situações de trabalho onde é correto aplicar os novos conhecimentos.	8,12
Probabilidade de melhorar seus níveis de desempenho no trabalho como resultado do uso das novas habilidades.	8,00
Capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos no Programa de Desenvolvimento a outros colaboradores da empresa.	7,53
Probabilidade de promover melhorias nas atividades desenvolvidas pelo seu grupo de trabalho, com base nas habilidades aprendidas no Programa de Desenvolvimento.	8,00
Contribuição do Programa de Desenvolvimento para sua integração com outros colaboradores da sua área de atuação profissional.	8,35
Estímulo decorrente do Programa de Desenvolvimento para aplicar, no trabalho, os conhecimentos e habilidades aprendidas.	8,35
Intenção de aplicar no trabalho os conhecimentos adquiridos no módulo.	8,12

Para avaliar o suporte organizacional, pesquisou-se, seguindo a proposta de Castro, a probabilidade do colaborador ter disponível os instrumentos e materiais necessários ao uso das novas habilidades e este item obteve média acima de 7,00. Existe, segundo os colaboradores, oportunidade de aplicar no trabalho as novas habilidades e o clima propício para o uso de tais habilidades.

Tabela 36: Avaliação de suporte organizacional

Probabilidade de dispor dos instrumentos, materiais, suprimentos, equipamentos e demais recursos necessários ao uso das novas habilidades.	7,29
Oportunidade de praticar as novas habilidades no trabalho.	8,12
Probabilidade de encontrar, no seu ambiente de trabalho, um clima propício ao uso das habilidades aprendidas no Programa de Desenvolvimento.	7,65

5.4.1 – Avaliação de desempenho do instrutor segundo os participantes do programa

A avaliação do instrutor, segundo os instrumentos utilizados, levantaram informações sobre o desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. No que se refere ao desempenho didático, conforme Tabela 37: Avaliação do instrutor - desempenho didático, a seguir, os dois itens que tiveram as médias mais baixas foram o uso de recursos instrucionais e a qualidade das avaliações de aprendizagem, com média 6,35. Os demais itens avaliados têm média 7,0.

Tabela 37: Avaliação do instrutor - desempenho didático

Transmissão dos objetivos do Programa de Desenvolvimento.	7,76
Sumarização e revisão das unidades ensinadas.	7,41
Nível de organização da apresentação da seqüência das unidades.	7,29
Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados, tendo em vista os objetivos do módulo.	7,29
Ritmo de apresentação dos módulos.	7,06
Uso de estratégias para motivar os treinandos em relação aos temas abordados no módulo.	7,10
Qualidade da apresentação dos conteúdos e sua exemplificação.	7,18
Uso de estratégias instrucionais (estudos de caso, exposições orais, discussões em grupo e similares) em relação à apreensão dos conteúdos.	7,06
Uso dos recursos instrucionais (quadro de giz, quadro branco, retro projetor, etc) em relação à apreensão do conteúdo.	6,35
Qualidade das avaliações de aprendizagem (trabalhos em grupo, exercícios, testes, provas).	6,35

Na avaliação do instrutor também se pesquisou o domínio que o instrutor tinha do conteúdo abordado. Neste item, a média é 8,00, indicando que os participantes perceberam bom domínio do conteúdo por parte do instrutor do programa.

Tabela 38: Avaliação do instrutor - domínio do conteúdo

Conhecimento do tema abordado no Programa de Desenvolvimento.	8,00
Segurança na transmissão dos conteúdos do Programa de Desenvolvimento.	8,00

Pesquisou-se também o entrosamento que o instrutor teve com os treinandos e, nestes itens, a média foi 8,00, o que indica que houve um bom entrosamento entre participantes do programa e o instrutor.

Tabela 39: Avaliação do instrutor - entrosamento com os treinandos

Disposição para esclarecer dúvidas.	8,35
Respeito às idéias manifestas pelos treinandos acerca dos temas abordados no Programa de Desenvolvimento.	8,00
Estímulo dado aos treinandos para manifestarem suas idéias.	8,00

5.4.2 – Avaliação do moderador segundo os observadores

Na avaliação do instrutor, Castro (1999) inclui um instrumento denominado “Roteiro de observação do Moderador”, que foi, segundo as instruções da autora, aplicado em sala de aula, por dois observadores independentes, somente no último módulo do Programa, devido aos altos custos que implicaria para a pesquisadora deslocar para cada evento dois observadores. Para as respostas, foi utilizada apenas as informações oriundas da própria observação dos observadores. A finalidade desta avaliação foi descrever o comportamento do moderador. O registro da observação ocorreu em um formulário onde, para cada item observado, indicava-se os códigos “S” para sim e “N” para não, assinalando se o comportamento observado correspondia ou não ao item avaliado.

O roteiro está dividido em quatro blocos, o primeiro avalia a Didática, estando subdividido em sete itens: transmissão dos objetivos instrucionais; uso de estratégias para motivar os treinandos; apresentação dos conteúdos e

exemplificações; uso de estratégias e meios instrucionais; atividades práticas e avaliação de aprendizagem; sumarização e organização e administração do tempo. O segundo item avaliado foi “domínio de conteúdo”. O item três foi “entrosamento com os treinandos” e o quarto item avaliado foi “observações e justificativas”

Quadro 7: Roteiro de observação do moderador

1. Didática
1.1 Transmissão dos Objetivos Instrucionais
1. Inicia a exposição de cada unidade, com a apresentação do objetivo instrucional ou resultado esperado
2. Descreve com termos claros e objetivos o que espera que os treinandos aprendam em cada unidade
1.2 Uso de Estratégias para Motivar os Treinandos
3. Diversifica os meios instrucionais (retroprojektor, quadro, flip-chart, filme, etc)
4. Usa estratégias de enriquecimento, diversificando as técnicas de ensino (exposição oral, estudo de caso, discussão, dramatização, etc)
5. Compatibiliza as instruções com os interesses dos treinandos, relacionando-a a situações reais de trabalho ou a eventos que interessam aos treinandos
6. Promove situações de entretenimento, incorporando humor, atividades lúdicas, simulações de eventos da vida real aos tópicos ensinados
7. Estimula a participação ativa dos treinandos no módulo (Por ex.: pede que respondam a perguntas e/ou resolvam problemas, organiza trabalhos em pequenos grupos, etc)
8. Utiliza problemas e questões que se ajustam às capacidades dos treinandos, criando situações nas quais estes obtenham sucesso
9. Demonstra entusiasmo acerca dos temas abordados, utilizando expressões como: interessante, gratificante, produtivo, etc
10. Elogia os treinandos pelo desempenho correto em exercícios e/ou na resolução de problemas propostos no módulo
11. Fala acerca da aplicação do treinamento no trabalho dos treinandos, ressaltando os benefícios práticos do módulo
1.3 Apresentação dos Conteúdos e Exemplificação
12. Antes de começar uma nova unidade, lembra aos treinandos os conhecimentos pré-requisitos necessários à aprendizagem

13. Fornece as informações necessárias para que o treinamento apresente o comportamento esperado em exercícios e/ou simulações
14. Apresenta as informações acerca de cada tópico com clareza e objetividade
15. Cria oportunidades aos treinandos de descobrirem por si próprios quais informações são necessárias ao alcance do objetivo instrucional
16. Expõe os temas com fluência
17. Utiliza sentenças gramaticalmente corretas
18. Explica com clareza a matéria, esclarecendo dúvidas quanto ao uso de termos técnicos, normas e conceitos abordados
19. Fala, olhando para os treinandos, em tom adequado e compreensível
20. Expõe os conteúdos, respeitando a seqüência prevista no programa
21. Demonstra, por meio de exemplificação, o comportamento que espera que os treinandos apresentem após a exposição de cada unidade
22. Utiliza exemplos baseados em situações similares às enfrentadas pelos treinandos em seu trabalho
23. Apresenta contra-exemplos para delimitar claramente o significado técnico dos conceitos apresentados
24. Apresenta exemplos compatíveis com o tópico apresentado
25. Apresenta exemplos que contém aspectos ainda não abordados no módulo, tornando confusa a explicação
1.4 Uso de Estratégias e Meios Instrucionais
26. Utiliza o material didático de forma eficaz e compatível com os objetivos instrucionais
27. Utiliza estratégias de ensino compatíveis com o domínio de aprendizagem do objetivo instrucional
28. Os meios (equipamentos e materiais de apoio) que utiliza são práticos (de fácil manuseio), favorecendo a exposição do conteúdo
29. Utiliza estratégias de ensino remediativas, após identificar pontos fracos na aprendizagem dos treinandos
30. Utiliza estratégias de superaprendizagem (ou reforço), propiciando prática adicional
31. Utiliza os recursos instrucionais (quadro de giz, quadro branco,

retroprojektor, flip-chart, etc) de forma organizada, de acordo com seqüências pré-estabelecidas
1.5 Atividades Práticas e Avaliação de Aprendizagem
32. Propõe atividades práticas compatíveis com o conteúdo teórico
33. Descreve claramente as relações entre teoria e prática, integrando-as
34. Dá oportunidades aos treinandos de praticarem os comportamentos aprendidos
35. Propicia atividades práticas compatíveis com o domínio de aprendizagem (cognitivo, afetivo ou motor)
36. Avalia a aprendizagem dos treinandos, ao final de cada tópico ou unidade (testes escritos, avaliação oral, teste prático, exercícios ou similares)
37. Orienta os treinandos sobre como podem melhorar seu rendimento no módulo
38. Informa os treinandos acerca dos erros e acertos, apresentando-lhes as respostas corretas
1.6 Sumarização
39. Finaliza a apresentação de cada unidade com a representação do objetivo instrucional ou resultado esperado
40. Resume o conteúdo da unidade, revisando os aspectos principais dos temas ou assuntos ensinados
41. Explica a relação lógica entre os conteúdos, demonstrando os elos teóricos existentes entre os mesmos
1.7 Organização e Administração do Tempo
42. Expõe os conteúdos de forma organizada, respeitando uma seqüência lógica (do conteúdo mais simples ao mais complexo e/ou de acordo com a seqüência real de passos a serem seguidos para realizar a atividade)
43. Apresenta os conteúdos de maneira uniforme, exibindo um ritmo regular de trabalho
44. Cumpre os horários de entrada, intervalo e saída (justifique)
2. Domínio do Conteúdo
45. Responde às perguntas dos treinandos, citando trabalhos (normas, legislação e similares) recentes, mostrando-se atualizado acerca dos temas abordados no módulo

46. Orienta trabalhos práticos em sala de aula, oferecendo exemplos extraídos de sua experiência profissional
47. Indica bibliografia atualizada acerca dos tópicos abordados
48. Esclarece dúvidas dos treinandos, de forma direta, demonstrando segurança e conhecimento acerca dos tópicos abordados
49. Indica diversas fontes de informação (livros, especialistas) acerca de temas relacionados ao conteúdo do módulo
50. Discute os temas em profundidade, possibilitando reflexões teóricas de qualidade
3. Entrosamento com os Treinandos
51. Esclarece dúvidas e dá orientações aos treinandos, mostrando-se bem disposto a prestar-lhes auxílio
52. Dá oportunidades ao treinando de manifestar suas idéias, encorajando-o a participar de discussões e/ou a fazer perguntas acerca dos temas abordados no módulo
53. Respeita as idéias dos treinandos, aproveitando o que dizem acerca dos temas abordados, ao responder-lhes perguntas
54. Avalia respeitosamente o desempenho apresentado pelos treinandos em sala de aula
4. Observações e Justificativas

5.4.3 – Avaliação de efetividade - auto-avaliação

A participação dos colaboradores contou com 90% deles, integralmente. A aprendizagem para 90% dos colaboradores foi considerada **satisfatória** ao final do programa. Alguns colaboradores justificaram que o curto espaço de tempo investido no programa prejudicou a satisfação plena, que alguns assuntos tratados “foram além do dia-a-dia”, se referindo ao tema inconsciente.

Na avaliação geral, o Programa foi considerado bom, a quantidade de informação recebida teve média 7,4, a qualidade das informações recebidas média 8,0. A confiabilidade das informações transmitidas teve média 9,2 e a utilidade das informações média 9,0.

A avaliação questiona a aplicação efetiva dos conceitos discutidos no decorrer do Programa no dia-a-dia da empresa. As respostas indicam que os conceitos transmitidos foram parcialmente implantados, pelo pouco tempo decorrido entre o final do programa e a aplicação da avaliação. A avaliação de efetividade foi aplicada apenas um mês após o encerramento do Programa. Nos relatos fica claro que os conceitos estavam em fase de implantação.

Os colaboradores afirmaram que os conceitos de inconsciente; planejamento; serviços; e de atendimento repassados, contribuíram para promover a sua qualificação e que os mesmos estão sendo aplicados pela equipe.

Quando solicitados a indicar quais competências gerenciais haviam sido modificadas no quadro abaixo, relacionam-se as principais competências modificadas ou desenvolvidas ou introduzidas a partir do Programa de Desenvolvimento Gerencial.

Quadro 8: Principais competências gerenciais modificadas

Auto-conhecimento X Ação; Trabalhar também com o inconsciente
Maior comprometimento; Comprometimento com as áreas passou a ter uma importância maior
Planejamento
Melhor Percepção de atitudes de colegas e clientes; Percepção de sinais não verbais
Uso mais efetivo da intuição
Cuidado maior com o atendimento e tempo de resposta aos clientes internos e externos
Trabalhar em conjunto
Valores da empresa X Ação; Entendimento dos valores da companhia

A maioria dos participantes afirma que indicaria este Programa para alguma empresa ou pessoa do seu relacionamento.

5.4.4 – Avaliação de efetividade - hetero-avaliação

Na avaliação realizada pelos pares, superiores, subordinados, as competências gerenciais que os colaboradores que participaram do Programa modificaram ou desenvolveram, são listadas no Quadro 9: Percepção dos pares e colaboradores quanto as competências modificadas pelos participantes do programa, a seguir.

Quadro 9: Percepção dos pares e colaboradores quanto as competências modificadas pelos participantes do programa

Está mais consciente dos impactos de sua atividade no restante da organização. Acompanhamento dos processos e da equipe. Está mais atento ao impacto das atividades das equipes para a conclusão com sucesso das demandas da área. Está mais atento às determinações estratégicas da companhia. Parece que percebeu melhor onde a empresa quer chegar e está colaborando mais.
Auto-avaliação contínua
Percepção de sinais e linguagem não verbal; Auto-conhecimento
Mais integração com a equipe, trabalhando mais como parceira do que como superior
Maior atenção aos assuntos levados referentes a problemas ocorridos com outras áreas
Está mais comunicativa; Esta tentando se aproximar mais das pessoas. Conhecer de forma mais ampla os objetivos da empresa
Resposta mais rápida; Maior objetividade; Maior controle de negócios
Competência Técnica
Incentivo a novos projetos, apoio na formação profissional
Mais bem humorada, tranqüila
Na minha opinião não houve mudanças
Responsabilidade; Organização

Foi solicitado que os respondentes indicassem quais indicadores poderiam comprovar o aumento de produtividade e/ou qualidade do serviço do colaborador

que está sendo avaliado, em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Gerencial. Não foi possível verificar indicadores, pois os respondentes não relacionaram indicadores físicos e a resposta característica a esta questão foi: “Não posso dizer que a produtividade física foi alterada. O que foi perceptível foi o aumento da cura por resolver uma tarefa e atender a uma demanda de forma definitiva”.

6 CONCLUSÃO

Nas organizações, para se obter sucesso e ter excelência, considera-se necessário a coexistência de competência técnica e competência comportamental. Entende-se por competência técnica a formação escolar condizente com o cargo e em escolas que preparam o profissional, seja em curso de graduação, especialização, mestrado, doutorado, participação em eventos que renovem os conhecimentos; a experiência profissional; a visão de negócio e o raciocínio lógico rápido. Entende-se por competência comportamental o conjunto de comportamentos e atitudes que buscam alcançar a excelência nos diferentes aspectos de uma equipe de trabalho em prol de um resultado da organização.

As empresas, ao contratarem programas de desenvolvimento ou treinamento para seus colaboradores, necessitam de uma avaliação dos resultados efetivos dos mesmos. Em geral, as avaliações se restringem a satisfação dos participantes com o evento, focado na maior parte das vezes no ambiente, material didático e formas de apresentação e não necessariamente no conteúdo e na transferência do conteúdo aprendido para o dia-a-dia da empresa. Esta tarefa de avaliação de outros componentes de um programa de desenvolvimento gerencial representa uma vantagem para a empresa, pois consegue ligar o evento com os objetivos da organização. Os problemas enfrentados com este tipo de avaliação decorrem da pouca importância que os participantes do programa e que seus colegas dão aos instrumentos de avaliação e a dedicação de tempo para esta tarefa de avaliação. Em geral, o percentual de retorno das avaliações é baixo.

Para Abbad e Zerbini (2005), apesar dos altos investimentos que as empresas empregam em programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), em função de inadequados levantamentos de necessidades e de avaliação dos resultados, os programas de treinamento ou desenvolvimento não atendem as expectativas das empresas.

O desenvolvimento de competências pessoais passou a ser uma estratégia organizacional e não mais uma decisão meramente de âmbito pessoal (BORGES-ANDRADE, 2002). Os programas de desenvolvimento são vistos pelos indivíduos

como oportunidades para melhorar suas competências e, em consequência, o desempenho tanto no cargo atual como em cargos futuros.

Sob esta perspectiva, o presente estudo adotou como objetivo geral avaliar os resultados do programa de desenvolvimento gerencial que tem como referência metodológica a ontopsicologia e se as novas aquisições são efetivamente utilizadas em situação de trabalho.

Para alcançar o objetivo proposto, foi selecionado como método a pesquisa ação. Adotou-se, subseqüentemente, posição teórica sobre a avaliação ao programa a partir do emprego do modelo de Kirkpatrick e, complementarmente, do modelo IMPACT de Gardênia Abbad de Oliveira Castro. Após concluído o programa de desenvolvimento gerencial, foi realizada uma avaliação do tipo 360°, com o escopo de verificar a percepção dos dirigentes, gestores, colegas e subordinados sobre a mudança comportamental dos participantes do programa.

A partir destes modelos, por consequência, efetuou-se a escolha dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Tudo isso, sem perder de foco que a realização do PDG sempre foi pautada pela metodologia ontopsicológica.

O primeiro objetivo específico, voltado a descrição do programa de desenvolvimento gerencial, foi realizado. A definição do grupo de participantes seguiu a indicação do método ontopsicológico, que entende que os indivíduos que fazem parte da esfera dos colaboradores mais próximos do líder da empresa ou “horizonte dos colaboradores é o primeiro grupo de apoio dirigençial administrativo que constitui o esquema operativo de inteligência da empresa”. (MENEGETTI, 2004, p. 299).

Organizado segundo a proposta de consultoria ontopsicológica, o PDG foi realizado sob duas perspectivas, uma que pondera os fatores externos e, outra, focada na intervenção da pessoa do líder e seus colaboradores mais próximos. Desta forma, o PDG foi realizado para aperfeiçoar o esquema operativo da inteligência da empresa.

No tocante ao segundo objetivo específico, onde se propôs a definição dos critérios de avaliação do programa de desenvolvimento gerencial, também foi

cumprido, pela adoção dos critérios dispostos no modelo de Kirkpatrick e, complementarmente, do modelo IMPACT.

Em breve digressão, cumpre destacar que, doutrinariamente, segundo Abbad e Zerbini (2005), os modelos de avaliação propostos por Kirkpatrick e Hamblin são modelos clássicos. O modelo proposto por Kirkpatrick apresenta quatro níveis de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. Já Hamblin, em seu modelo, desdobrou o quarto nível de avaliação em dois, e propôs cinco níveis de avaliação de treinamento: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final. Segundo as autoras, os modelos clássicos não têm apoio empírico da área de avaliação em suas afirmações de correlação entre os níveis propostos.

Quanto a presente proposta, conforme já assinalado, procurou conjugar os modelos de Kirkpatrick e o modelo IMPACT, para avaliar o Programa de Desenvolvimento Gerencial focado em competências gerenciais comportamentais. Os resultados obtidos apóiam parcialmente os pressupostos do modelo de Kirkpatrick, pois não se consegue atribuir uma ligação direta entre satisfação e transferência para o trabalho. O modelo de Kirkpatrick diz que os níveis de avaliação são seqüenciais, lineares e fortemente correlacionados entre si. Os resultados encontrados por Castro em suas pesquisas demonstram que aprendizagem relaciona-se fracamente com reações e não tem relacionamento significativo com impacto. Variáveis pertencentes a todos os seus componentes foram analisadas, conforme descrito no Capítulo 5.

Em referência ao terceiro objetivo específico, também foi cumprido, pois foi realizada a medição dos resultados do PDG em termos de desenvolvimento do nível gerencial, nas competências comportamentais consideradas essenciais pela empresa. A partir dos dados analisados, pode-se afirmar que o programa elevou as competências gerenciais comportamentais e que estas promoveram uma melhoria no desempenho dos participantes e das equipes. O levantamento de competências, após a realização do PDG na auto-avaliação, demonstraram que a percepção dos participantes em sua maioria indicam melhorias em suas competências. Os sócios da empresa, ao serem perguntados sobre a efetividade do programa, relatam que a

postura frente ao trabalho dos colaboradores foi visível e a melhoria de seu desempenho também, mesmo este não sendo medido em termos numéricos.

Os resultados referentes ao impacto no trabalho demonstram que os participantes, de forma gradual, modificam seus comportamentos a ponto de serem observados por seus colegas e superiores. Não foi possível medir o impacto em termos de indicadores, o retorno dos questionários com esta informação não teve o entendimento devido.

Da mesma forma, o quarto objetivo específico também foi atingido, considerando que foi realizada a avaliação se as novas aquisições são efetivamente utilizadas em situação de trabalho, ocasião em que os participantes acenaram positivamente. As competências que foram relatadas como tendo sido melhoradas após a realização do Programa de Desenvolvimento Gerencial indicam que os participantes estão mais comunicativos, bem humorados e tranquilos. A competência técnica, a organização e a responsabilidade aumentaram. A partir do PDG, o gerente está tentando se aproximar mais das pessoas, acompanhando os processos e a equipe; passou a conhecer de forma mais ampla os objetivos da empresa e, por isso, mantém o foco numa tarefa ou projeto frente a numerosas solicitações; passou a lidar com eventos inesperados mesmo quando planos anteriores são interrompidos e ajuda com satisfação a resolver problemas. A auto-avaliação contínua, a percepção de sinais e linguagem não verbal e o auto-conhecimento, passaram a fazer parte do dia-a-dia dos colaboradores que participaram do programa. É perceptível, também, a melhoria da motivação da Equipe, a facilidade em lidar com funcionários e o equilíbrio Emocional.

Na toada destes entendimentos, pode-se afirmar que a primeira hipótese levantada à presente pesquisa restou confirmada, pois: 1- O programa de formação e desenvolvimento, pautado pela metodologia ontopsicológica, provou-se apto a promover a responsabilização dos colaboradores pela definição, desenvolvimento e implementação de estratégias de sucesso na empresa, aprimorando competências comportamentais.

Quanto a segunda hipótese, também foi confirmada, sujeita a observação: 2- É possível avaliar o programa de formação e desenvolvimento de competências

gerenciais seguindo os critérios de avaliação do modelo de Kirkpatrick e, complementarmente, do modelo IMPACT, devendo-se reconhecer, contudo, limitações na pesquisa. Referidas limitações são averiguadas considerando que as

heteroavaliações serviram para verificar como os colegas e superiores perceberam a transferência e efetividade do PDG no dia-a-dia. Nestas avaliações, os colaboradores que não participaram do curso, ao realizarem a devolução dos questionários das avaliações, deixavam algumas questões em branco, alegando não ter conhecimento do curso e de que por esta razão não se sentiam em condições de proceder a avaliação. O que se pode perceber é que os colaboradores que não foram convidados a participar sentiram-se preteridos, magoados, e disseram não ter condições de proceder a avaliação solicitada em função do desconhecimento dos objetivos do curso, dos assuntos tratados.

Ademais, apenas a opinião dos participantes não indica, de modo completo, sua efetiva aquisição de conhecimentos. Deve-se reconhecer, outrossim, a influência do clima relacional na formação na determinação dos resultados da avaliação.

Segundo Sallorenzo et al. (2004), o sucesso de um curso em um nível não produz o mesmo resultado nos demais níveis, segundo evidências empíricas. Para os autores Allinger e Janak (apud SALLORENZO et al, 2004), em sua meta-análise, demonstram que o nível de reação está fracamente relacionado aos demais critérios de avaliação, havendo baixa correlação entre aprendizagem, comportamento no cargo e resultados. Os autores acreditam que, se o aprendiz deixou de aplicar no trabalho os conhecimentos adquiridos no curso, isto ocorre mais provavelmente por razões não previstas nos modelos tradicionais de avaliação de resultados do que por falta de memória, de capacidade de retenção e generalização por parte do aprendiz ou até mesmo por deficiências do programa de treinamento.

Diferentes fatores, segundo Roe e Abbad (apud SALLORENZO et al., 2004) afetam cada elo da seqüência *treinamento-aprendizagem-reações-transferência de treinamento-impacto no desempenho*. Para Sallorenzo et al (2004), a realização da aprendizagem exige, além das características do treinamento, também os constitutivos pessoais da clientela (anelo em aprender, o cargo que ocupa, a idade) e de determinadas percepções referentes ao suporte organizacional no trabalho. Já as reações, são afetadas pelo ajuste de diversas variáveis advindas da

característica da clientela, do curso e da organização. Quanto ao impacto no desempenho, é mais condicionado pelo apoio institucional à transferência de aprendizagem do que das características dos cursos e da feição da clientela.

Quanto a nuances que poderiam ser realizadas para colacionar mais resultados na avaliação de programa gerencial, pode-se registrar a possibilidade de avaliação, mediante entrega de questionário, a fim de aferir se a percepção dos participantes do programa sofreu alguma alteração ao longo da realização do PDG, quanto a importância das competências gerenciais. Em outras palavras, avaliar se ao final do programa os participantes reconheciam maior importância às competências gerenciais. Esta avaliação, muito embora não realizada na presente pesquisa, não prejudicou a avaliação final do PDG.

Da mesma forma, seria possível realizar a medição do impacto do PDG em termos de indicadores, o que não foi realizado, por força dos questionários com esta informação ter retornado sem o entendimento devido por parte dos participantes.

Quanto a sugestão para encaminhamentos futuros da presente pesquisa, abre-se a perspectiva de criação de um modelo de avaliação sob o viés ontopsicológico, criando-se critérios de avaliação próprios e, inclusive, podendo-se cogitar na elaboração de instrumentos de coleta de dados.

A empresa pesquisada atua na área de TI e, uma das características desta área, segundo estudos na área de gestão de pessoas desenvolvidos por Paré, Tremblay e Lalonde (apud JOSKO e CÔRTEZ, 2005), indica que os profissionais de TI tendem a permanecer em organizações em que há oferta de trabalho estimulante, oportunidades para o crescimento, vencimentos razoáveis e relações de trabalho que agreguem valor e desenvolvimento profissional. Uma das características da empresa é a baixa rotatividade do pessoal, sendo que 84% dos colaboradores não têm mudado frequentemente de trabalho. A empresa tem realizado um conjunto de programas de desenvolvimento profissional, tanto voltado para as capacidades técnicas como para as capacidades gerenciais. A empresa tem uma estratégia de equilíbrio entre as questões de produtividade e do indivíduo; busca desenvolver competências técnicas; reconhece e recompensa os profissionais; desenvolve potenciais e cria um senso de comunidade; procura simultaneamente instituir um

comportamento em prol da produtividade e um sentimento de participação ativa junto à organização. A empresa segue uma visão de longo prazo e caracteriza-se por realizar diversos investimentos para o crescimento dos seus profissionais. Os custos envolvidos na realização dos programas de desenvolvimento são superados pelos benefícios gerados e pelo retorno que a empresa obtém.

Para analisar o retorno sobre o investimento, os sócios têm um sentimento de aumento de produtividade e de efetividade na realização das atividades gerenciais por parte de seus colaboradores. Com a realização do PDG, os gerentes e diretores passaram a conhecer melhor a própria empresa. Dados que antes deste evento desconheciam, passaram a se considerar parceiros do negócio e, quando os colaboradores passam a se comportar como parte da organização, e não somente como funcionários, os clientes internos e externos percebem a mudança de atitude e de comportamento.

As empresas e colaboradores esperam quase sempre programas de treinamento tradicionais, com repasse de conceitos e treinamento de habilidades técnicas. Este programa usou o “aprender fazendo”. O desenvolvimento de um projeto a ser apresentado para a empresa, usando os conhecimentos, habilidades e a disponibilidade de cada um dos participantes para a melhoria das atividades da empresa, em uma área não diretamente relacionada a cada um dos participantes, mas que foi sentida como imprescindível por todos. O projeto de integração dos novos colaboradores foi escolhido dentre várias propostas, por ser um projeto que não exigiria a aplicação adicional de recursos por parte da empresa ou por parte dos participantes do curso. Tudo o que era necessário para sua realização os colaboradores tinham domínio.

Os resultados do processo de avaliação empreendido durante a realização deste trabalho serão utilizados por parte da empresa realizadora do programa como fonte de acompanhamento da qualidade de seus serviços. Os itens avaliados com scores altos deverão ser mantidos; os problemas identificados, resolvidos. A implementação de melhorias nos programas gerenciais ocorrem a partir da avaliação e de informações levantadas por meio de instrumentos validados em pesquisas acadêmicas.

É fundamental ao sucesso de qualquer programa de desenvolvimento gerencial a preocupação constante com a qualidade dos cursos ofertados e a avaliação de efetividade é um caminho para identificar problemas e soluções. O processo de avaliação pressupõe que os envolvidos estejam abertos à crítica e busquem de forma hábil e criativa soluções e alternativas aos problemas identificados.

O aprofundamento de estudos em desenvolvimento de competências gerenciais comportamentais e em avaliação de programas de desenvolvimento devem ser estimulados, pela avaliação de programas de desenvolvimento de competências em um número de empresas e de participantes que permita a generalização dos resultados. O desenvolvimento de um método de avaliação com perspectiva Ontopsicológica é um desafio que pode ser enfrentado por estudantes capazes e bem preparados.

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris. **Enfrentando defesas empresariais**: facilitando o aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 87-102, out./dez., 1991.

BERNABEI, Pamela. Psicologia Managerial: o conhecimento que consente a escolha optimal. In: FORMAÇÃO ONTOPSICOLÓGICA INTERDISCIPLINAR LIDERÍSTICA (Org.). **Psicologia managerial**. São Paulo : FOIL, 2003.

BOOG, Gustavo G. et al (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1999.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais: integração de três propostas. **Tecnologia Educacional**, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de psicologia 2002**, número especial, 2002, p. 31-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a05v7esp.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

BOUDON, Raymond. **Os métodos em sociologia**. São Paulo: Ática, 1989, 96p.

BRAMLEY, Peter. **Evaluating Training Effectiveness**: translating theory into practice. Cambridge: McGraw-Hill International Ltd, 1991.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Gestão baseada nas competências**: um estudo sobre a identificação de competências profissionais na indústria bancária. 1999. 172 f. Dissertação não publicada (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Administração On Line**, v. 1, n. 1, jan./fev./mar./2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 08 jan. 2006.

BRITO FILHO, Galdino Toscano de; PALITOT, Mônica Dias. A educação - sob o prisma do social e da cultura – como elemento primordial no desenvolvimento humano. **Conc. João Pessoa**, v. 4, n. 6, jul.-dez, 2001. Disponível em: <http://www.adufpbjp.com.br/publica/conceitos/6/art_03.PDF>. Acesso em: 20 mai. 2006.

BUVINICH, Manuel Juan Rojas. Ferramentas para o desenho e implementação de monitoramento e avaliação de projetos e programas sociais. **Cadernos de Políticas Sociais**, Brasília - DF: UNICEF, n. 10, 1999.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara et al. Avaliação do Sistema de Treinamento e Desenvolvimento. **Psicologia**: reflexão e crítica, 2004, p. 435-446. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a15v17n3.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2007.

CASTRO, Gardênia Abbad de Oliveira. **Um modelo integrado de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT**. 1999. 287 f. Tese não publicada (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

CASTRO, Paulo César. Educação: garantia de ascensão social? **Olhar Virtual**. Edição 119. Rio de Janeiro: UFRJ, 21 jun. 2006. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/imprimir.php?id_edicao=119&codigo=4>. Acesso em: 23 abr. 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1989.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1999.

COOPER, Kenneth Carlton. **Effective competency modeling & reporting: a step-by-step guide for improving individual & organizational performance**. Amacon: American Management Association, 2000.

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. **Impactos da utilização da educação à distância na capacitação de recursos humanos em empresas de grande porte**. 2001. 123 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DAVENPORT, Thomas.; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. São Paulo: Campus, 1998.

DE KETELE, Jean-Marie. **Observer pour éduquer**. Berne: Peter Lang, 1980.

DRUCKER, Peter. Além da Revolução da Informação. **HSM Management**, São Paulo, v. 18, p. 48-55, jan./fev. 2000.

DURAND, Thomas. **Forms of incompetence**. In: CONFERENCE OF MANAGEMENT OF COMPETENCE, Oslo, 1998.

DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. In: **Revue Française de Gestion**, 1999.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão por Competências**. São Paulo: Editora Gente. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGARI, Gerard. **Avaliar, que referencial?** Porto: Porto Editora, 1996.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J.; WAGER, W. W. **Principles of instruction**. 3. ed. Orlando, FL: Holt, Rinehart and Winston Inc, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Vera Lucia Mira; LEITE, Maria Madalena Januário; CIAMPONE, Maria Helena Trench. A pesquisa-ação como método para reconstrução de um processo de avaliação de desempenho. **Cogitare Enfermagem**. Curitiba, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/cogitare/article/viewFile/1705/1413>> Acesso em: mar. 2006.

GOUVEIA, João. **Manual de Avaliação da Formação**. AEP – Associação Empresarial de Portugal. 1. ed. Jan. 2005. Disponível em: <<http://crc.aeportugal.pt>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação, Regras do Jogo**: das intenções aos instrumentos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

HAMBLIN, Anthoy Crandell. **Avaliação e controle de treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HEERDT, Ana Paula Szpoganicz. **Competências essenciais dos coordenadores de curso em uma instituição de ensino superior**. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

HOLANDA, Victor Branco de; RICCIO, Edson Luiz. **A utilização da pesquisa-ação para perceber e implementar sistemas de informações empresarias**. Disponível em: <<http://www.tecsi.fea.usp.br/riccio/tac/pdf/art-pesacao.pdf>>. Acesso em: mar. 2006.

JOSKO, João Marcelo Borovina. **Gestão de pessoas em tecnologia da informação: uma visão perspective das abordagens**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Comunicação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

KIM, Daniel. The Link Between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**. v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence**. Paris: Le Editions d'Organisation, 1994.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LIMA, Marco Antônio Martins. **Avaliação de programas de educação empresarial: o modelo de Kirkpatrick aplicado a programa externo em pequena empresa**. 2000. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2000.

MAGALHÃES, Dulce. Liderar é educar. **Mid Career**. Disponível em: <http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/mid/artigos/060901-lideranca_dulce.shtm>. Acesso em: 21 mar. 2006.

MAGALHÃES, Sérgio et al. **Desenvolvimento de competências: o futuro agora!** Revista Treinamento e Desenvolvimento, São Paulo, p. 13-14, jan. 1997;

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia escolar e educacional**. Campinas, v. 8, n. 1, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100007&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 20 fev. 2006.

MARCONI, Elisa; BICUDO, Francisco. Liberdade para ser um pequeno sujeito. **Historianet**. 16 out. 2006. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=877>>. Acesso em: 03 fev. 2006.

MARRAS, J. P. **Administração de Recursos Humanos: Do Operacional ao Estratégico**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2001.

MC GEHEE, W.; THAYER, P. W. **Training adestramiento y formacion profissional**. São Paulo: River, 1962.

MELLO, Ana Cláudia Collaço de, et al. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Palhoça: Unisul/Virtual, 2005.

MENDA, Patrícia Buksztejn. **Análise da dicotomia sofrimento e prazer na função gerencial feminina**. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MENEGHETTI, Antonio. **A feminilidade como poder, sexo, graça**. 2. ed. Recanto Maestro : Ontopsicológica Editrice, 2004.

_____. **A psicologia do líder**. 3. ed. Brasília : Ontopsicologica Editrice, 2001a.

_____. **Dicionário de ontopsicologia**. São Paulo: Ontopsicologica Editrice, 2001b.

_____. **Manuale di ontopsicologia**. Roma: Psicologia Editrice, 2003a.

_____. **Nova fronda virescit: introdução à Ontopsicologia para jovens**. Recanto Maestro, RS: Ontopsicologica Editrice, 2006.

_____. **O aprendiz líder**. São Paulo: FOIL, 2005a.

_____. **Pedagogia ontopsiológica**. 2 ed. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editrice, 2005b.

_____. Apresentação. In: FORMAÇÃO ONTOPSICOLÓGICA INTERDISCIPLINAR LIDERÍSTICA (Org.). **Psicologia managerial**. São Paulo : FOIL, 2003b.

_____. O ato de delegar. In: FORMAÇÃO ONTOPSICOLÓGICA INTERDISCIPLINAR LIDERÍSTICA (Org.). **Psicologia da organização**. São Paulo : FOIL, 2003c.

MICHELLI, Camila. Rotatividade no emprego no Brasil é a mais baixa em 22 anos. **Sua carreira**. Disponível em: <http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/noticias/310303-pesquisa_rotatividade_emprego.shtm>. Acesso em: 21 mar. 2006.

MILKOVICH, George T. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAES, Liege Viviane dos Santos de; SILVA, Maria Aparecida da; CUNHA, Cristiano J. C. A. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, Art. 7, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1854&Secao=ORGANIZA&Volume=3&Numero=1&Ano=2004>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

MORAES, Liege Viviane dos Santos de. **A dinâmica da aprendizagem gerencial: o caso do Hospital Moinhos de Vento**. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MOURÃO, Luciana; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Significado do trabalho: caminhos percorridos e sinalização de tendências. **Revista de Estudos Organizacionais**, v. 2, n. 2, p.59-76, 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2007.

NISEMBAUM, Hugo. **A competência essencial**. São Paulo: Infinito, 2000.

NKAMUHEBWA, Willy. **Does a training function help an organisation to meet its objectives?** St. Clements University, Uganda. Disponível em: <<http://www.stclements.edu/gradnkam.htm>> Acesso em: 20 fev. 2006.

OLIVEIRA, Íris Rodrigues. Educação: garantia de ascensão social? **Olhar Virtual**. Edição 119. Rio de Janeiro: UFRJ, 21 jun. 2006. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/imprimir.php?id_edicao=119&codigo=4>. Acesso em: 23 abr. 2006.

PASSAMAE FILHO, Paschoal. **Modelo para avaliação de desempenho do programa de capacitação em administração básica para pequena empresa do Sebrae /ES**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PILATI, Ronaldo; ABBAD, Gardênia. Análise fatorial confirmatória da escola de impacto do treinamento no trabalho. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 21, n. 1, jan/abr. 2005, p. 43-51.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. v. 31. nº 3. São Paulo, set.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013>. Acesso em: 15 fev. 2006.

PHILLIPS, Jack. **In action: Measuring Return on Investment**. V. 2, ASTD, Alexandria, 1997.

PRADO, Diogo Diederichs; ARAÚJO, Fernanda Santos; SERRÃO, Marcos Antônio dos Santos; TAKAHASHI, Rodrigo Sávio de Mattos. A pesquisa-ação como metodologia para projetos de extensão: estudo do caso APAC. In: 10º ENCONTRO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFRJ. 2006. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em: <http://72.14.205.104/search?q=cache:qsQPPLF5I9sJ:www.soltec.poli.ufrj.br/artigos/A_Pesquisa-Acao_como_Metodologia_para_Projetos_de_Extensao_PROFUNDAO.doc+%22A+Pesquisa-A%C3%A7%C3%A3o+como+Metodologia+para+Projetos+de+Extens%C3%A3o%22&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br&lr=lang_pt>. Acesso em: 18 fev. 2006.

PRAHALAD, C. K. e HAMEL, Gary. The core competence of the corporation. In: **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, May/June 1990.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 15-24.

SALLORENZO, Lucia Henriques; ABBAD, Gardênia; BOTELHO, Francisco Villa Uihôa; SILVA, Mary Lílian Belarmino da. Avaliação de efetividade de cursos à distância: a experiência da universidade católica de Brasília. In: 11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** abr. 2004. Araras: Uniararas, 2004. Disponível em: <http://nourau.uniararas.br/pt_BR/document/?view=345>. Acesso em: 27/01/2006.

SCRIVEN, Michael. Evaluation as a Discipline. **Studies in Educational**. Evaluation, vol. 20, Elsevier Science, Great Britain, p. 147-166, 1994.

SIQUEIRA, Maria Izabel Bebela Ramos de. Da invisibilidade à afirmação. **Revista do Legislativo**, n. 27, jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/RevistaLegis/Revista27/invisibilidade.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2006.

SOBRAL, Fernanda da Fonseca. A Universidade e o Novo Modo de Produção do Conhecimento. **Caderno CRH**, Salvador, n. 34, p. 265-275, jan./jun. 2001

SOUZA, Almaisa Monteiro. **Como medir os resultados dos treinamentos: uma proposta de metodologia abrangente voltada para a obtenção da eficácia do treinamento – um estudo de caso em empresa do setor automotivo**. 2004. 359 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G. **The Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials: a description and summary**. 8. ed. Boston: Kluwer-NijhoffPublishing, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Warr, P. B., Bird, M; Rackham, N. **Evaluation of training**. London: Gower Press, 1970.

WEBSTER. **Webster`s third new international dictionary of the english language, unabridged**. Springfield: G&C. Merriam, 1981.

WEXLEY, K. N.; LATHAM, G. P. **Developing and Training Human Resources in Organizations**. 2. ed. New York: Harper Collins, 1991.

WERTHER, William B; DAVIS, Keith. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: São Paulo; Rio de Janeiro: McGraw-Hill, McGraw-Hill do Brasil, c1983.

WILBERT, Adriana Zanqueta. **Aprendizagem nas organizações do conhecimento: uma proposta metodológica para o processo de formação continuada**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

WOODRUFFE. **Competent by any other name**. Personnel Management. p.30-33, September 1991.

ZANETTI, Eni Maria de Souza Pinto. **Gerenciamento de recursos humanos: o caso das micro e pequenas indústrias de confecções do município de Colatina – ES**. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ZARIFIAN, P. Compétences et organization qualifiante em milieu industriel. In: MINET, Francis, PARLIER, Michel, WITTE, Serge. **La Compétence: mythe, construction ou réalité?** Paris: Liaisons, 1994.

ZERBINI, Thaís; 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/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3575&Secao=ARTIGOS&Volume=4&Numero=2&Ano=2005>>. Acesso em: 08 jan. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Perfil Pessoal

Nome completo: _____ Idade: _____

Estado civil: _____ Sexo: _____

Formação: _____ Profissão: _____

Em qual área você trabalha? _____

Cargo: _____

1. Elencar os seus irmãos e irmãs indicando sua idade, formação e a ocupação atual:

Irmão/Irmã	Idade	Formação	Ocupação
1.			
2.			
3.			
4.			

2. O Sr.(a) cresceu como uma criança independente?

- (a) Seguramente sim
- (b) Em geral sim
- (c) Dificil dizer
- (d) Em geral não
- (e) Seguramente não

3. Na sua infância existia uma pessoa adulta que você gostaria de assemelhar-se? Por que?

4. O Sr. (a) durante o ensino fundamental e médio, foi:

- (a) Melhor do que os outros
- (b) Nivel médio
- (c) Pior do que os outros

5. O que influenciou sua escolha profissional?

6. Na universidade o Sr.(a) se considera?

- (a) Melhor do que os outros
- (b) Ao nivel medio
- (c) Pior do que os outros

7. Na universidade, tendo sido um estudante melhor do que os outros, foi reconhecido por isto?

- (a) Seguramente sim
- (b) Em geral sim
- (c) Dificil dizer
- (d) Em geral não
- (e) Seguramente não

8. O Sr.(a) fez outro tipo de formação (MBA, especialização, mestrado, doutorado)?

9. O Sr.(a) gostava de seu primeiro trabalho?

- (a) Seguramente sim
- (b) Em geral sim
- (c) Dificil dizer
- (d) Em geral não
- (e) Seguramente não

10. Tem mudado frequentemente de trabalho? Por quê?

11. Qual o cargo mais alto que o Sr.(a) ocupou?

12. O seu emprego atual

- (a) Corresponde ao seu nível de formação
- (b) Não requer o nível que o Sr.(a) tem
- (c) Requer um nível de formação mais alto do que o seu

13. Entre os fatores de trabalho abaixo indicados escolher três mais importantes.

- (a) A segurança do posto garantida
- (b) A remuneração
- (c) A perspectiva
- (d) O interesse e a paixão pelo que faz
- (e) O regime de trabalho
- (f) A atmosfera tranquilla
- (g) A gente interessante
- (h) Outro(o que) _____

14. Se poderia dizer que o Sr.(a) esta satisfeito completamente no seu trabalho atual?

- (a) Seguramente sim
- (b) Em geral sim
- (c) Dificil dizer
- (d) Em geral não
- (e) Seguramente não

15. Quais momentos de sua vida são agora mais importantes para o Sr.(a)?
- (a) Profissional
 - (b) Amoroso
 - (c) Educacional
 - (d) Familiar
 - (e) Amizades
 - (f) Outro: _____
16. O que o Sr.(a) gostaria de mudar em sua vida?
- (a) Profissão
 - (b) Emprego
 - (c) Cidade
 - (d) País
 - (e) Outro: _____
17. Quais são os obstáculos que o impedem de mudar qualquer coisa em sua vida?
- (a) Família
 - (b) Dinheiro
 - (c) Saúde
 - (d) Amigos
 - (e) Outro: _____
18. O que lhe dá maior prazer na vida?
- (a) Trabalho
 - (b) Família
 - (c) Amigos
 - (d) Estudar
 - (e) Outro: _____
19. Qual momento de sua vida é mais difícil hoje?
- (a) Profissional
 - (b) Familiar
 - (c) Saúde
 - (d) Afetivo
 - (e) Outro: _____
20. Por qual coisa despenderia menos força e tempo?
- (a) Família
 - (b) Amigos
 - (c) Trabalho
 - (d) Estudo
 - (e) Outro: _____
21. No que dedicaria mais força e tempo?
- (a) Família
 - (b) Estudo
 - (c) Amigos
 - (d) Trabalho
 - (e) Outro: _____

Obrigada por sua colaboração!

ANEXO B – Avaliação do Programa de Desenvolvimento Gerencial

Módulo: _____

Data: _____

Indique o seu grau de satisfação em relação ao módulo utilizando a seguinte escala.

	Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	
					Muito Insatisfeito	Muito Satisfeito
Item						
Atingimento dos objetivos do módulo						
Relevância do conteúdo em relação a minha função						
O tema foi apresentado de modo interessante						
Capacidade de comunicação do instrutor						
Preparação (<i>know how</i>) do instrutor						
Utilização de meios áudio-visuais						
Qualidade do materiais e entregue						
Minha participação/envolvimento com a capacitação						
Aplicabilidade do que aprendi no meu trabalho						
Ambientação e instalações onde aconteceu a capacitação						
Equilíbrio entre exposição e envolvimento do grupo						
Clareza dos objetivos do módulo						
Organização dos conteúdos (atividades e seqüência das mesmas foram adequadas)						
Este módulo é um bom investimento para a companhia						
Minha satisfação de um modo geral – em relação ao todo						
Praticidade/Facilidade de uso dos materiais apresentados						
Adequação entre tempo de duração da capacitação e quantidade de informação						
Suas contribuições para a melhoria do programa:						

Obrigada por sua colaboração!

ANEXO C – Levantamento das Expectativas

[dirigentes]

Entrevistado:
<input type="checkbox"/> que você observa como responsabilidades dos participantes quando eles assistem aos programas de treinamento?
Que você espera alcançar a partir da experiência dos programas de treinamento e desenvolvimento organizacional?
Que recursos estão disponíveis para treinamento?
Que recursos serão usados para experimentação a partir de diferentes tipos de programas e público-alvo?
<input type="checkbox"/> que as pessoas deveriam estar fazendo para contribuir para alcançar os objetivos estratégicos?
Como você pode demonstrar apoio /ajuda para transferência de conhecimento?
Como nós podemos ajudar nisso?
Que recursos estarão disponíveis para influenciar /reforçar a transferência de aprendizado?
Que problemas ou oportunidades existem que nós podemos exercer influência com o treinamento?
Que medidas organizacionais precisam ser influenciadas pelos programas de treinamento?

Que evidências você precisa para demonstra que os resultados foram alcançados?

Até que ponto você espera que os benefícios do treinamento excedam o custo total despedido com o treinamento (que ROI é aceitável)?

Outros fatores que podem influenciar nos resultados desejados

ANEXO D – Avaliação de Competências Gerenciais

Indique o grau de **importância** de cada item no desenvolvimento do seu trabalho, utilizando a seguinte escala

Nada importante	Pouco importante	Media importância	Importante	Muito importante
-----------------	------------------	-------------------	------------	------------------

Indique o seu grau de **aderência** de cada item nas suas competência, utilizando a seguinte escala

Nenhuma aderência	Pouco aderente	Aderente	Importante	Completamente aderente
-------------------	----------------	----------	------------	------------------------

	Grau de importância da competência no desenvolvimento do seu trabalho					Seu grau de aderência da competência (conhecimento, habilidade, atitude)				
	Nada importante	Pouco importante	Media importância	Importante	Muito importante	Nenhuma aderência	Pouco aderente	Aderente	Importante	Completamente aderente
Tem conhecimento na sua área específica										
Sabe como usar o conhecimento de sua área específica										
Conhece os sistemas de sua área específica										
Conhece profundamente o funcionamento da empresa como um todo										
Conhece as funções chave dos vários departamentos										
Conhece os contatos chave dentro de cada departamento										
Sabe como estão conectados os vários sistemas da empresa										

Toma riscos calculados e prudentes										
Experimenta novas abordagens para descobrir se elas terão sucesso										
Responsabiliza-se por tomar decisões difíceis										
Identifica as implicações das tendências sociais, econômicas, políticas e globais										
Mostra um entendimento das condições de mercado e necessidade do cliente										
Tem uma perspectiva de longo prazo sobre problemas e oportunidades										
Propõe estratégias inovadoras com aliança e vantagem competitiva para a organização										
Demonstra uma preocupação com as necessidades e expectativas dos clientes e de torná-las uma alta prioridade										
Usa um entendimento das necessidades dos clientes como base para tomada de decisão e ação organizacional										
Usa técnicas que chamem a razão, valores ou emoção para gerar entusiasmo para o trabalho										
Compromete-se com os objetivos da tarefa										
Cumprir prazos										
Planeja como eliminar ações e procedimentos desnecessários para melhorar a eficiência										
Prevê potenciais problemas ou situações difíceis e desenvolve alternativas										
Propõe abordagens novas e inovadoras para lidar com problemas ou melhorias de processo										

Obrigada por sua colaboração!

ANEXO E – Impacto do Programa de Desenvolvimento Gerencial no Trabalho

Encaminho o questionário denominado “IMPACTO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO NO TRABALHO”, que deverá ser preenchido conforme instruções abaixo e enviado por e-mail.

Orientação Geral

A seguir, são apresentadas algumas afirmativas a respeito do impacto do Programa de Desenvolvimento no seu trabalho e do apoio dado pela organização ao uso das novas habilidades. As respostas que você dará irão subsidiar a avaliação e o aprimoramento do Programa de Desenvolvimento oferecido, que poderá, desta forma, adequá-los as situações que o colaborador enfrenta no dia a dia de seu trabalho. As respostas que você dará irão também possibilitar o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica na área de Gestão do Conhecimento.

Suas respostas individuais serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações levantadas junto a uma amostra de participantes do Programa de Desenvolvimento oferecido e seus respectivos chefes imediatos. A qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de Programa de Desenvolvimento dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. Por favor, não deixe questões sem resposta.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido pelo Programa de Desenvolvimento acima mencionado no trabalho que você realiza, considerando, para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até a data de hoje. Pense também no apoio que vem recebendo para aplicar no seu trabalho o que você aprendeu no Programa de Desenvolvimento. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação e marque com um “X” na coluna corretamente.

Discordo firmemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo firmemente
----------------------------	-----------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

	Discordo firmemente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo firmemente
Impacto do Programa de Desenvolvimento no Trabalho					
Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no Programa de Desenvolvimento.					
Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no Programa de Desenvolvimento.					
As habilidades que aprendi no Programa de Desenvolvimento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do Programa de Desenvolvimento.					
Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no Programa de Desenvolvimento.					
Quando aplico o que aprendi no Programa de Desenvolvimento, executo meu trabalho com maior rapidez.					
A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do Programa de Desenvolvimento.					
A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do Programa de Desenvolvimento.					
Minha participação no Programa de Desenvolvimento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.					
Minha participação neste Programa de Desenvolvimento aumentou minha autoconfiança (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).					
Após minha participação no Programa de Desenvolvimento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.					
Esse Programa de Desenvolvimento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.					

O Programa de Desenvolvimento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.					
Fatores Situacionais de Apoio					
Tenho tido oportunidade de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Tenho tido oportunidades de aplicar habilidades importantes (recém adquiridas no Programa de Desenvolvimento) mas, comumente, pouco usadas no trabalho					
Os obstáculos e dificuldades associadas à aplicação das novas habilidades que adquiri no Programa de Desenvolvimento são identificados e removidos pelo meu chefe					
Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades					
Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho					
Suporte Material					
Minha organização tem fornecido recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Os moveis, materiais, equipamentos e similares tem estado disponiveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Os equipamentos, maquinas ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso					
As ferramentas de trabalho (micro, maquinas e similares) são de qualidade					

compatível com o uso das novas habilidades					
O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no Programa de Desenvolvimento					
Minha organização tem fornecido o suporte financeiro extra (ex: chamadas telefônicas de longa distancia, viagens ou similares) necessário ao uso das novas habilidades aprendidas no Programa de Desenvolvimento					
Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades					
Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no Programa de Desenvolvimento são levadas em consideração					
Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no Programa de Desenvolvimento					
Minha organização ressalta mais os aspectos negativos (lentidão, duvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades					
Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi					
Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como faze-lo					
Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no Programa de Desenvolvimento					
Por favor, liste a seguir as tarefas que você executa habitualmente que sofreram algum tipo de modificação em consequência de sua participação neste Programa de Desenvolvimento. Tente listá-las pela ordem de importância para o exercício do cargo					
Observações e Sugestões:					

Obrigada por sua colaboração!

ANEXO F – Avaliação de Efetividade – Auto-avaliação

Data : ___/___/___

Empresa:

Cargo:

Função:

Sexo:

1. Quais módulos do Programa de Desenvolvimento Gerencial o Sr(a). freqüentou?

- Crescimento com rentabilidade
- Atendimento personalizado ao cliente
- Comprometimento dos colaboradores
- Servir melhor
- TODOS - COMPLETOS

2. Como o Sr(a) considera o seu aprendizado no Curso ?

- Plenamente satisfatório. Satisfatório.
- Regular. Insatisfatório.
- Completamente insatisfatório.

Justifique: _____

3. Como o Sr(a). avalia o Programa de Desenvolvimento Gerencial, com relação aos objetivos e suas expectativas iniciais?

- Superou as expectativas Atendeu às expectativas
- Atendeu às expectativas parcialmente. Por quê? _____

Não atendeu. Por que? _____

4. Como o(a) Sr(a). avalia:

- Ótimo Bom Regular Ruim

Item/Conteúdo	Indique o valor (de 1 até 10) que corresponde a sua avaliação, [10 para ótimo e 1 para péssimo]

Quantidade das informações recebidas	
Qualidade das informações recebidas	
Confiabilidade das informações transmitidas	
Utilidade das informações	

5. A empresa teve oportunidade de viabilizar a implantação dos conceitos e das técnicas transmitidos?

() Sim, de forma integral

() Sim. De forma parcial. Por quê? _____

() Não, ainda não houve tempo para a implantação.

() Não pretendia implantar. Por quê? _____

6. Os conceitos e as técnicas contribuíram para promover a sua qualificação?

() Sim Os conceitos sim, porém pelo que entendi, não nos foi passado técnicas.

() Não. Por quê? _____

() Não sabe/Não opinou

7. Sobre o conteúdo programático do curso, foi possível aplicar os conceitos listados a seguir?

(verificar se o cliente está utilizando as técnicas repassadas no curso)

a) Inconsciente:

() Sim () Parcialmente () Já aplicava

() Não. Por quê? _____

b) Planejamento:

() Sim () Parcialmente () Já aplicava

() Não. Por quê? _____

c) Serviços:

() Sim () Parcialmente () Já aplicava

() Não. Por quê? _____

d) Atendimento:

() Sim () Parcialmente () Já aplicava

() Não. Por quê? _____

8. Liste as 3 principais competências gerenciais que foram modificadas ou desenvolvidas ou introduzidas a partir do Programa de Desenvolvimento Gerencial.

a) _____

b) _____

c) _____

APLICAÇÕES

8. Em decorrência de sua participação no Programa de Desenvolvimento Gerencial, quais indicadores podem comprovar aumento de produtividade e/ou qualidade do seu serviço?

Módulo 1

Indicador (quantidades/dia)	Meses anteriores	Mês do curso	Meses posteriores
Serviços produzidos			
Clientes atendidos			
Operações realizadas (compra, venda, recebimento, transportes, etc.)			
Outro ind. Desempenho			

Módulo 2

Indicador (quantidades/dia)	Meses anteriores	Mês do curso	Meses posteriores
Serviços produzidos			
Clientes atendidos			
Operações realizadas (compra, venda, recebimento, transportes, etc.)			
Outro ind. Desempenho			

Módulo 3

Indicador (quantidades/dia)	Meses anteriores	Mês do	Meses posteriores

		curso	
Serviços produzidos			
Clientes atendidos			
Operações realizadas (compra, venda, recebimento, transportes, etc.)			
Outro ind. Desempenho			

Módulo 4

Indicador (quantidades/dia)	Meses anteriores	Mês do curso	Meses posteriores
Serviços produzidos			
Clientes atendidos			
Operações realizadas (compra, venda, recebimento, transportes, etc.)			
Outro ind. Desempenho			

9. O (a) Sr. (a) indicaria este produto para alguma empresa ou pessoa do seu relacionamento ?

() Sim () Não sabe/Não respondeu

() Não. Por quê? _____

10. Criticas e sugestões

ANEXO F – Avaliação de Efetividade – Hetero-avaliação

Data : ___/___/___

Nome avaliado:

Cargo:

Função:

Sexo:

1. Liste 3 competências gerenciais que no seu modo de ver, o colaborador que esta sendo avaliado, modificou ou desenvolveu a partir do Programa de Desenvolvimento Gerencial.

a) _____

b) _____

c) _____

2. Em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Gerencial, quais indicadores podem comprovar aumento de produtividade e/ou qualidade do serviço do colaborador que está sendo avaliado?

Indicador (quantidades/dia)	Meses anteriores	Mês do curso	Meses posteriores
Serviços produzidos			
Clientes atendidos			
Operações realizadas (compra, venda, recebimento, transportes, etc.)			
Outro			

3. Críticas e sugestões

ANEXO G – Avaliação do Programa de Desenvolvimento Gerencial

A empresa por um período de quatro meses promoveu o Programa de Desenvolvimento Gerencial. Para fins de elaboração do trabalho acadêmico de conclusão de Curso de Pós-Graduação junto a Universidade Federal de Santa Catarina, propomos uma AVALIAÇÃO da aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do Programa. Para que isto seja possível convidamos você a participar desta avaliação

indique para cada item abaixo relacionado o grau de domínio que **VOCE** possuía antes e depois da participação no Programa de Desenvolvimento Gerencial, utilizando a escala de 1 a 10, em que 1 corresponde ao grau mínimo de conhecimento e 10 ao grau de domínio completo,

1	2 - 9	10
Desconhece completamente	Níveis intermediários	Domina completamente

Item	Antes do Programa de Desenvolvimento	Depois do Programa de Desenvolvimento
Tem conhecimento na sua área específica		
Sabe como usar o conhecimento de sua área específica		
Conhece os sistemas de sua área específica		
Conhece profundamente o funcionamento da empresa como um todo		
Conhece as funções chave dos vários departamentos		
Conhece os contatos chave dentro de cada departamento		
Sabe como estão conectados os vários sistemas da empresa		
Aplica os conhecimentos da sua área específica		
Conhece as fontes de informação necessárias para fazer o trabalho		
Entende as capacidades dos sistemas de sua área específica relevantes em outras partes da organização		
Entende como diferentes sistemas de sua área específica interagem entre si		
Fala clara, profissional e respeitosamente com clientes e membros da empresa		
Explica questões e procedimentos complicados de maneira simples e precisamente		
Fala de modo impecável ao telefone (gramatical e dicção)		
Aloca seu tempo entre as varias responsabilidades		

Prioriza as questões rápida e apropriadamente		
Mantém sistemas para assegurar que as questões e problemas pendentes sejam rapidamente resolvidos		
Assegura que questões dependentes do tempo sejam resolvidas de acordo com os prazos diários		
Organiza suas tarefas diárias assegurando que questões novas sejam resolvidas sem comprometer projetos de longo prazo		
Obtém informações adicionais do cliente		
Discute as questões com a equipe de trabalho		
Trabalha com a equipe do setor para fazer mudanças ou corrigir erros		
Estabelece sistemas e procedimentos para assegurar que um problema não ocorra novamente		
Ajuda com satisfação a resolver problemas		
É capaz de discernir e responder aos sentimentos e mensagens embutidas dos clientes internos e externos		
Percebe informações importantes em comunicação oral		
Presta atenção aos fatos e detalhes apresentados oralmente		
Considera sentimentos e preocupações ouvidos na conversação		
Demonstra que ouviu suas preocupações e que querem tomar os passos apropriados		
Resolve discórdia entre membros da equipe rápida e efetivamente		
Medeia e resolve conflitos entre outros setores que poderiam não envolvê-lo		
Mantém o foco numa tarefa ou projeto frente a numerosas solicitações		
Muda de atenção rapidamente para resolver o inesperado		
Faz progresso em questões que vão do mundano ao crítico		
Completa formas precisamente		
Localiza omissões ou erros na documentação		
Nota erros no trabalho de outros		
Revisa grande quantidade de dados e correspondência para encontrar erros, omissões e inconsistências		
Rearranja sua agenda (trabalho e pessoal) para cumprir necessidade do trabalho		
Responde rapidamente a situações criadas por mudanças nas condições do mercado		
Adapta-se ao estilo de trabalho dos colaboradores		
Orienta a equipe e ajuda pro-ativamente outros setores		
Gosta de lidar com pessoas		

É capaz de trabalhar com pessoas de diversos estilos		
Entende a pressão diante do pessoal de operações e gerentes		
Responde rapidamente a pressão		
Mostra sensibilidade às necessidades e preocupações de outros		
Se comunica cuidadosamente quando o interlocutor está infeliz		
Vê as questões até a resolução completa		
Verifica com todas as partes até que saibam que a questão foi resolvida completamente		
Encontra maneiras de superar barreiras estruturais que impediam a resolução do problema		
Lida com pressão do trabalho		
Lida com incerteza		
Mantém a efetividade, atitude e mesmo temperamento forte a pressão do trabalho		
Prosperam na variedade		
Lida com eventos inesperados mesmo quando planos anteriores são interrompidos		
Toma riscos calculados e prudentes		
Experimenta novas abordagens para descobrir se elas terão sucesso		
Responsabiliza-se por tomar decisões difíceis		
Mantém promessas		
Honra compromissos		
Aceita responsabilidade por erros		
É honesto e verdadeiro ao comunicar informações		
Comporta consistentemente aos valores expostos		
Identifica as implicações das tendências sociais, econômicas, políticas e globais		
Mostra um entendimento das condições de mercado e necessidade do cliente		
Tem uma perspectiva de longo prazo sobre problemas e oportunidades		
Propõe estratégias inovadoras com aliança e vantagem competitiva para a organização		
Demonstra uma preocupação com as necessidades e expectativas dos clientes e de torná-las uma alta prioridade		
Mantém contato com clientes		
Usa um entendimento das necessidades dos clientes como base para tomada de decisão e ação organizacional		
Verifica com as pessoas antes de fazer mudanças que a afetem		
Incentiva a participação na tomada de decisão		
Permite que outros influenciem nas decisões		

Usa técnicas que chamem a razão, valores ou emoção para gerar entusiasmo para o trabalho		
Compromete-se com os objetivos da tarefa		
Cumprir prazos		
Dá valor e mostra percepção a outros por desempenho efetivo, conquistas significativas e contribuições especiais		
Age como parceiro com as unidades de negocio		
Entende e interpreta as necessidades, questões e interesses de clientes/unidades de negocio internos		
Fornecer análise objetiva e equilibrada de valor agregado para clientes internos		
Entende o processo e procedimentos internos de clientes para capturar e consolidar dados		
Recomenda/demanda mudanças e/ou melhorias nos processos e procedimentos de clientes internos		
Planeja como eliminar ações e procedimentos desnecessários para melhorar a eficiência		
Procura respostas para perguntas que permitem resolver um problema ou completar uma tarefa		
Prevê potenciais problemas ou situações difíceis e desenvolve alternativas		
Cria planos de contingência caso a abordagem inicial de um projeto ou programa não funcione		
Propõe abordagens novas e inovadoras para lidar com problemas ou melhorias de processo		

Obrigada por sua colaboração!