



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das
Organizações

Trocando o pneu com o carro andando: aprendizagem relacionada ao trabalho
de novos Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais

Doutoranda: Valéria Vieira de Moraes
Orientador: Jairo Eduardo Borges-Andrade

Brasília, julho de 2010



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das
Organizações

Trocando o pneu com o carro andando: aprendizagem no trabalho de novos
Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais

Doutoranda: Valéria Vieira de Moraes
Orientador: Jairo Eduardo Borges-Andrade

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor(a) em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Brasília, julho de 2010

Trocando o pneu com o carro andando: aprendizagem no trabalho de novos
Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais

Tese de doutorado defendida perante a banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges Andrade – Presidente da banca examinadora
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães
Departamento de Administração da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Angela Maria de Oliveira Almeida
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Gardênia da Silva Abbad
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Catarina Odelius - Suplente
Departamento de Administração da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Juliana Porto - Suplente
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações da
Universidade de Brasília

Resumo

A aprendizagem relacionada ao trabalho tem merecido cada vez mais atenção nos estudos, mas ainda carece de evidências empíricas que consolidem teorias e modelos. A presente pesquisa teve como objetivo investigá-la entre dirigentes públicos municipais no exercício de primeiro mandato. Foram realizados dois estudos metodologicamente distintos, porém considerando variáveis incluídas num único modelo teórico. No estudo quantitativo, com desenho do tipo antes-e-depois, mediu-se, em três ocasiões, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes (competência) considerados importantes para o exercício da função. Constatadas diferenças entre as medidas de conhecimentos e habilidades, foram testadas hipóteses sobre a influência de variáveis relativas à história individual (experiência anterior, escolaridade e participação em eventos de capacitação em planejamento), à dinâmica da aprendizagem (estratégias de aprendizagem) e ao ambiente profissional (tamanho do município e uso de planejamento participativo pela equipe dirigente) sobre essa aprendizagem de competência. Os resultados obtidos confirmaram parcialmente as relações hipotetizadas. Das variáveis relativas à história individual dos participantes, apenas experiência anterior mostrou valor preditivo. As estratégias de aprendizagem mostraram valor preditivo sobre o desenvolvimento da competência, sobretudo a estratégia cognitiva reflexão intrínseca e extrínseca. A aquisição de domínio sobre conhecimentos e habilidades mostrou-se maior nos municípios grandes. Os resultados sugeriram um possível efeito do uso do planejamento participativo na aprendizagem, se suas medidas considerarem um prazo maior que 11 meses. No estudo qualitativo, foram levantados dados sobre conteúdos de aprendizagem relativos a aquisições anteriores ao mandato, 100 dias e 11 meses de exercício. As formulações feitas pelos participantes foram categorizadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, posteriormente agrupados em dimensões da competência do dirigente público municipal (técnica, gerencial, política e transversal). Essa estrutura empírica dá sustentação à adoção da noção de competência como resultado de aprendizagem relacionada ao trabalho e à proposição da abordagem multidimensional da competência. Os participantes relataram mais atitudes adquiridas em experiências anteriores ao exercício do mandato e mais aprendizagem de conhecimentos e habilidades no exercício dele. Houve também uma concentração da aquisição da dimensão transversal da competência e relativamente pouca aquisição da dimensão política. Os dados qualitativos corroboraram a suposição do valor positivo das práticas gerenciais que oferecem oportunidades de interação social, como reuniões, encontros e trabalho em equipe, bem como das que promovem oportunidades de se refletir sobre o trabalho, levando à sugestão de um acréscimo ao modelo adotado. A pesquisa trouxe contribuições metodológicas, tanto pela utilização de múltiplas abordagens, quanto pela sugestão de utilização de técnicas para coleta de dados qualitativos que viabilizam a realização de entrevistas em grupo em contextos de escassez de tempo disponível. Mostrou a possibilidade de uso de desenho quase-experimental em estudo sobre aprendizagem relacionada ao trabalho. A generalização dos achados é limitada às regiões Sul e Sudeste, em municípios cujos Prefeitos(as) pertenciam a um mesmo partido.

Abstract

Work related learning has deserved growing attention in recent research but still lacks empirical evidence towards the consolidation of theories and models. This research's objective was to investigate this learning amongst first year term municipal leaders. Two methodologically distinctive studies were undertaken, both considering variables from a single theoretical model. In the before-and-after quantitative study, the mastery of role relevant knowledge, skills and attitudes (competence) was measured on three occasions. Once differences between the measurements of knowledge and skills were verified, hypotheses about the influence of other variables over this competency learning were tested for: the individual's history (previous experience, education and participation in training events on planning), the dynamics of learning (learning strategies) and the professional environment (municipality's size and use of participatory planning by the team). The results partially confirmed the hypothesized relationships in the model. Only previous experience has shown predictive value, among the individual history variables. Learning strategies have shown predictive value on the development of competence, especially the cognitive strategy intrinsic and extrinsic reflection. The acquisition of mastery of knowledge and skills has shown to be greater in large municipalities. Results suggested a possible effect of the use of participatory planning on learning, if measures consider a delay longer than 11 months. In the qualitative study, data were collected on learning content related to acquisitions prior to the mandate, after 100 days and after 11 months of practice. The formulations made by participants were categorized into knowledge, skills and attitudes, further grouped into dimensions of competence of the municipal public leader (technical, managerial, political and transversal). This empirical structure gives support to the adoption of the concept of competence as a result of work-related learning and to the proposition of a multi-dimensional approach to it. Participants reported more attitudes acquired in previous experiences and more knowledge and skills learned during role practice. There has also been a concentration of acquisition of the transversal dimension and relatively little acquisition of the political dimension. The qualitative data corroborated the assumption of the positive value of management practices that offer opportunities for social interaction, such as meetings and teamwork, as well as those that promote opportunities to reflect about the work, leading to the suggestion of an addition to the adopted theoretical model. Methodological contributions concern both the use of multiple approaches and the suggested use of techniques for collecting qualitative data that enable group interviews in contexts of time scarcity. They have demonstrated the possibility of using a quasi-experimental design for studying work-related learning. The generalization of findings is limited to Brazil's Southern and Southeastern Regions, in municipalities whose Mayors belong to the given political party.

Agradecimentos

Com a contribuição de cada um, foi possível chegar a esse produto.



“Cum dois meses de viagem
Eu vivi uma vida inteira
Saí bravo, cheguei manso
Macho da mesma maneira
Estrada foi boa mestra
Me deu lição verdadeira
Coragem nun tá no grito
E nem riqueza na algibeira
E os pecado de domingo
Quem paga é segunda feira”
(Capoeira de Arnaldo, Paulo Vanzolini)

“Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer”
Os Saltimbancos – Chico Buarque

Sumário

Lista de Tabelas	vi
Lista de Figuras	ix
1 Introdução.....	1
2 Aprendizagem relacionada ao trabalho: teoria e pesquisa.....	8
2.1 Aprendizagem nas organizações de trabalho.....	9
2.2 Aprendizagem relacionada ao trabalho	17
2.2.1 Fatores que influenciam a aprendizagem relacionada ao trabalho	34
2.2.1.1 Estratégias de aprendizagem na dinâmica do processo	34
2.2.1.2 O planejamento participativo no ambiente de aprendizagem	42
2.2.1.3 Algumas considerações sobre planejamento	48
2.2.2 Resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho: a competência	51
2.2.2.1 Competência requerida de dirigentes.....	64
3 Modelo Teórico de Investigação e Hipóteses	72
3.1 Pressupostos e perguntas de pesquisa.....	72
3.2 Objetivos	74
3.3 Modelo teórico: variáveis e hipóteses	75
4 Desenvolvimento.....	81
4.1 Delineamento.....	81
4.2 Características da população estudada e dos participantes.....	85
4.2.1 Características gerais das amostras	88
4.3 Estudo quantitativo: teste do modelo de relações.....	90
4.3.1 Instrumentos – elaboração, adaptação e validação.....	90
4.3.1.1 Medida de domínio da competência de dirigente municipal (conhecimentos, habilidades e atitudes).....	91
4.3.1.1.1 Construção da medida.....	91
4.3.1.1.2 Validação	94
4.3.1.2 Medida de estratégias de aprendizagem no trabalho	101
4.3.1.2.1 Adaptação da medida	101
4.3.1.2.2 Validação	102
4.3.1.3 Medida de uso de planejamento participativo	108
4.3.2 Amostra	111
4.3.3 Coleta e análise dos dados.....	112
4.3.4 Resultados e Discussão	115
4.4 Estudo qualitativo: exploração em profundidade	142
4.4.1 Participantes	143

4.4.2	Coleta e análise de dados	143
4.4.3	Resultados e discussão	148
5	Articulando os dois estudos	163
6	Considerações finais.....	171
7	Referências Bibliográficas	175

Lista de Tabelas

Tabela 2.1: Principais características dos quadrantes apresentados na Figura 2.2.....	14
Tabela 2.2: Resumo das definições, autores e objetivos de cada quadrante.....	15
Tabela 2.3: Tipologia de aprendizagem baseada na iniciativa do estímulo.....	28
Tabela 2.4: Propostas de outros autores à tipologia de aprendizagem.....	31
Tabela 2.5: Estudos enfocando construção e validação de medidas de estratégias de aprendizagem.....	37
Tabela 2.6: Pesquisas nacionais sobre estratégias de aprendizagem e contexto de trabalho.....	39
Tabela 2.7: Definições de competência.....	54
Tabela 2.8: Resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho ("O que está sendo aprendido?").....	59
Tabela 2.9: Exemplo de formulação de competência pela identificação de dimensões e CHA's associados.....	62
Tabela 2.10: Características da função de dirigente público presentes na literatura.....	68
Tabela 2.11: Dimensões da competência de dirigente público presentes na literatura...	70
Tabela 4.1: Características da amostra de construção dos questionários de conhecimentos, habilidades e atitudes.....	92
Tabela 4.2: Características da amostra de validação do questionário de competência de dirigente municipal.....	95
Tabela 4.3: Valores próprios aleatórios e empíricos dos dez primeiros componentes do questionário de competência de dirigente municipal.....	96
Tabela 4.4: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens do questionário de competência de dirigente municipal.....	98
Tabela 4.5: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens do questionário de competência de dirigente municipal.....	100
Tabela 4.6: Valores próprios aleatórios e empíricos dos dez primeiros componentes, escala de estratégias de aprendizagem.....	102
Tabela 4.7: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens de estratégias de aprendizagem no trabalho.....	104
Tabela 4.8: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens de estratégias de aprendizagem no trabalho no segundo conjunto de análises.....	106
Tabela 4.9: Características da amostra do estudo quantitativo.....	111
Tabela 4.10: Resultados descritivos dos Fatores 1 e 2 da competência de dirigente municipal nas 3 coletas.....	116

Tabela 4.11: Testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk dos Fatores 1 e 2 da competência de dirigente municipal nas 3 coletas.....	117
Tabela 4.12: Teste ANOVA de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigentes municipais.....	119
Tabela 4.13: Média das classes – ANOVA de Friedman de medidas repetidas – Fator 2 da competência de dirigentes municipais.....	120
Tabela 4.14: ANOVA de Friedman de medidas repetidas – Fator 2 da competência de dirigentes municipais.....	120
Tabela 4.15: Distribuição dos participantes por grupos de nível de escolaridade.....	122
Tabela 4.16: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e nível de escolaridade.....	123
Tabela 4.17: Distribuição dos participantes por tempo de experiência anterior.....	124
Tabela 4.18: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 de competência de dirigente municipal e experiência anterior.....	125
Tabela 4.19: Distribuição dos participantes em grupos segundo tempo de participação em capacitação em planejamento.....	126
Tabela 4.20: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e capacitação sobre planejamento.....	127
Tabela 4.21: Distribuição dos participantes em grupos segundo o tamanho da população do município.....	128
Tabela 4.22: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e tamanho da população.....	129
Tabela 4.23: Distribuição dos participantes por uso de planejamento participativo pela equipe dirigente.....	131
Tabela 4.24: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e uso de planejamento participativo.....	131
Tabela 4.25: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e uso de planejamento participativo – coletas 2 e 3.....	133
Tabela 4.26: Média das classes de reflexão intrínseca e extrínseca (Fator 1).....	135
Tabela 4.27: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de reflexão intrínseca e extrínseca (Fator 1).....	135
Tabela 4.28: Média das classes de busca de ajuda em material escrito (Fator 2).....	136
Tabela 4.29: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de busca de ajuda em material escrito (Fator 2).....	136
Tabela 4.30: Média das classes de busca de ajuda interpessoal (Fator 3).....	136
Tabela 4.31: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de busca de ajuda	

interpessoal (Fator 3).....	136
Tabela 4.32: Média das classes de reprodução (Fator 4).....	137
Tabela 4.33: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de reprodução (Fator 4).....	137
Tabela 4.34: Média das classes de aplicação prática (Fator 5).....	137
Tabela 4.35: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de aplicação prática (Fator 5).....	137
Tabela 4.36: Resultados das ANCOVAs de medidas repetidas do Fator 1 da competência de dirigente municipal, tendo cada fator de estratégia de aprendizagem como covariante.....	139
Tabela 4.37: ANOVA fatorial de medidas repetidas do Fator 1 da competência de dirigente municipal e estratégias de aprendizagem mais usadas.....	140
Tabela 4.38: Roteiro da primeira coleta qualitativa, incluindo o fio lógico.....	145
Tabela 4.39: Roteiro da segunda coleta qualitativa, incluindo o fio lógico.....	146
Tabela 4.40: Temas da categoria conhecimentos.....	149
Tabela 4.41: Temas da categoria habilidades.....	150
Tabela 4.42: Temas da categoria atitudes.....	150
Tabela 4.43: Frequência de formulações por grupo de pergunta.....	151
Tabela 4.44: Temas equivalentes nas categorias de análise de resultados de aprendizagem e quantidade de formulações relativas a aprendizagem (100 dias*+11 meses).....	153
Tabela 4.45: Quantidade de formulações por dimensão da competência.....	155
Tabela 4.46: Temas relativos a práticas coletivas de trabalho e seus atributos.....	157
Tabela 4.47: Dimensões/comunidades do ambiente profissional e temas relativos a práticas de trabalho.....	159
Tabela 4.48: Quantidade de formulações em cada tema, por recursos e limitações.....	160

Lista de Figuras

Figura 2.1. Modelo de processamento de informações do aprendiz em seu ambiente.....	14
Figura 2.3. Processos e dimensões da aprendizagem.....	24
Figura 2.4. Modelo de aprendizagem no local de trabalho.....	25
Figura 2.5. Aprendizagem na vida profissional.....	26
Figura 3.1: Modelo explicativo de aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais, baseado em Illeris (2004a).....	76
Figura 4.1: Delineamento da pesquisa.....	84
Figura 4.2: Scree plot do questionário de competência de dirigente municipal.....	96
Figura 4.3: Scree plot da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho.....	103
Figura 4.4: Boxplots das três coletas do Fator 1.....	117
Figura 4.5: Boxplots das três coletas do Fator 2.....	117
Figura 4.6: Relação entre as 3 coletas do Fator 1.....	119
Figura 4.7: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e experiência anterior.....	125
Figura 4.8: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e o tamanho da população do município.....	130
Figura 4.9: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e uso de planejamento participativo.....	132
Figura 4.10: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e as estratégias de aprendizagem mais utilizadas.....	141
Figura 5.1: Modelo de pesquisa e resultados empíricos.....	164

1 Introdução

Há mais de 20 anos, acadêmicos, consultores, periódicos científicos, jornais e revistas ligados ao tema das organizações repetem, incessantemente, um “mantra” para as organizações do novo milênio: temos todos que “aprender a aprender”. Perde-se a conta do número de estudos publicados, em áreas como Economia, Administração, Educação e Psicologia, que se iniciam com argumentos acerca da aceleração das mudanças no mundo contemporâneo e do quanto isto torna imprescindível, para indivíduos ou organizações, ser capaz de produzir conhecimento. Toda essa argumentação em torno da importância da aprendizagem pode soar um pouco deslocada quando se tem em conta, como assinala Pozo (2002), que a grande capacidade de aprendizagem da espécie humana é justamente uma característica que a diferencia das demais espécies e, portanto, sempre esteve presente. O ser humano começa a aprender desde que nasce. Resultados bastante concretos dessa capacidade de aprendizagem podem ser vistos na imensa complexidade dos arranjos sociais e artefatos tecnológicos utilizados e na velocidade com que estes se modificam na atualidade.

Vive-se uma época em que aumenta a consciência do potencial desta capacidade, o que acaba tornando o ato de aprender cada vez mais deliberado, na medida em que se valoriza e se busca obter dele os melhores resultados possíveis. Pozo (2002) chega mesmo a indagar se a percepção, freqüentemente expressa, de que esteja ocorrendo uma “deterioração da aprendizagem” possa ser fruto, na verdade, de um aumento na demanda por conhecimentos e habilidades imposta pela sociedade atual.

Entre todos os espaços da atuação humana, provavelmente aquele no qual essa demanda por mais e melhores resultados de aprendizagem se faz mais clara é o ambiente de trabalho. Em revisão de literatura acerca do tema, Sonnentag, Niessen e Ohly (2004)

destacam a relevância da aprendizagem para muitas organizações e locais de trabalho, acrescentando que essa importância tende a continuar aumentando, em função das mudanças constantes nas tecnologias e procedimentos de trabalho, nos requisitos, nos contratos e no conceito do trabalho, mudanças estas fortemente inter-relacionadas.

Aprender no trabalho também não é um fenômeno recente, ainda que a forma prevalente como isto ocorre tenha variado ao longo do tempo, em grande medida, em função das próprias mudanças históricas nos modos de se organizar o trabalho. Nesta perspectiva, a introdução da lógica do parcelamento do trabalho e da abordagem científica de gerenciá-lo, característicos da era industrial, foi acompanhada da adoção de métodos e técnicas para levar o trabalhador a aprender o necessário para o desempenho de suas tarefas da forma exigida pela organização. Assim é que o artesão, que antes aprendia o seu laborioso ofício por meio do contato, ao longo de anos, com outro artesão mais experiente, se transforma no operário rapidamente treinado para desempenhar uma tarefa simples e específica. Muda a forma de organizar o trabalho e, com ela, a forma prevalente de aprender a executar esse trabalho.

Atualmente acompanhamos mais uma transformação na natureza do trabalho, conforme salienta Frese (2008). Em um capítulo dedicado ao tema, este autor identifica, a partir de revisão da literatura, dez tendências que apontam neste sentido: dissolução da unidade de trabalho no espaço e no tempo, mudanças nos conceitos de tarefa e carreira, taxa de inovação acelerada, aumento da complexidade do trabalho, iniciativa pessoal versus adaptabilidade ao novo local de trabalho, competição global, desenvolvimento de unidades tanto grandes quanto pequenas, mais trabalho em equipe, redução da supervisão e, finalmente, aumento da diversidade cultural. Essas tendências assemelham-se aos argumentos apresentados por Sonnentag e col. (2004) para justificar que o aprendizado se

torne cada vez mais relevante, o que permite considerar a hipótese de que estejamos vivenciando uma mudança na forma de se abordar a aprendizagem nas organizações de trabalho, fruto das alterações na natureza do trabalho.

Nesta perspectiva, é importante considerar que vários autores têm encontrado evidências de que a abordagem de aprendizagem que recebeu maior ênfase nas organizações desde a disseminação da proposta “taylorista-fordista”, isto é, ações planejadas e estruturadas de treinamento e desenvolvimento, não tem produzido os resultados esperados no contexto contemporâneo (Marsick & Volpe, 1999; Conlon, 2004; Antonello, 2005, entre outros). Ao contrário, são justamente aquelas atividades de aprendizagem que acontecem de forma não estruturada, diretamente relacionadas à prática profissional, as que têm demonstrado contribuir mais significativamente para o desenvolvimento de competências no trabalho (Day, 1998; Bierema & Eraut, 2004; Eraut, 2004; Tynjälä, 2008). Assim, gradativamente, o foco desloca-se para formas de aprendizagem menos estruturadas e iniciadas pelos próprios empregados, com ou sem suporte da organização.

É com base no argumento apresentado até aqui que esta pesquisa se volta para o estudo do que pode ser chamado de aprendizagem relacionada ao trabalho (*workplace learning*), indicando a aprendizagem que ocorre diretamente em função da prática profissional dos indivíduos. Para estudar o fenômeno, a pesquisa aborda uma situação onde ocorre intensa demanda de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, ao mesmo tempo em que as oportunidades de participação em treinamentos são bastante reduzidas: a aprendizagem que ocorre entrelaçada à própria prática profissional de integrantes de equipes dirigentes do executivo municipal. Ela buscou confirmar a hipótese de que membros do primeiro escalão municipal passam por uma intensa aprendizagem no

primeiro ano de mandato. Isso ocorre pelo fato de que estas pessoas, em grande parte, não trazem experiência anterior, há ainda pouca disponibilidade de eventos voltados para formação específica necessária para estas funções e há também poucas oportunidades de aprender com outras pessoas mais experientes.

Visando descrever a pesquisa realizada, o presente texto, dividido em 5 capítulos, inicia-se com a apresentação, no capítulo 2, da revisão da literatura acerca dos temas da pesquisa. Partindo da descrição das abordagens predominantes na Psicologia do fenômeno da aprendizagem individual, o texto prossegue com a descrição do modelo cognitivista de processamento de informações, que propõe estruturas e processos mentais relacionados à aprendizagem (Bastos, 2004; Abbad & Borges-Andrade, 2004), para, em seguida, discutir os principais tópicos relacionados à aprendizagem em contextos de trabalho. Serão então apresentadas teorias e tipologias de aprendizagem relacionada ao trabalho, presentes na literatura contemporânea, encaminhando a discussão para a identificação de lacunas nas definições e a sugestão de uma tipologia que busca superá-las, tendo como fundamento o modelo de aprendizagem no trabalho proposto por Illeris (2003b; 2004a; 2004b). Este autor sugere que a aprendizagem, como fenômeno individual, implica a ativação de dois processos inter-relacionados (aquisição cognitiva e interação social) os quais articulam três dimensões (conteúdo da aprendizagem, dinâmica da aprendizagem e ambiente).

Prosseguindo com a apresentação do referencial teórico da pesquisa, ainda no mesmo capítulo são debatidos os pontos relativos às demais variáveis presentes no modelo de pesquisa, que se relacionam às dimensões de aprendizagem sugeridas por Illeris (2003b; 2004a; 2004b): estratégias de aprendizagem, na dimensão dinâmica, planejamento participativo, na dimensão ambiente, e competência, na dimensão conteúdo.

No que diz respeito à dinâmica da aprendizagem, serão abordados os processos de auto-regulação da aprendizagem, dos quais deriva a noção de estratégias de aprendizagem no trabalho. Na definição de Warr e Bunce (1995), estratégias de aprendizagem são atividades usadas pelos aprendizes com a finalidade de facilitar a aquisição, armazenagem e recuperação da informação aprendida. Elas podem variar tanto entre indivíduos quanto para um mesmo indivíduo, em diferentes situações e englobam atividades encobertas e manifestas. Na classificação proposta por Warr e Allan (1998), estas possibilidades estão contempladas nas seguintes categorias: cognitivas, comportamentais e de auto-regulação. Em função das mudanças em curso nas organizações, resultantes da introdução de tecnologias de informação e comunicação e do aumento da demanda cognitiva em muitos postos de trabalho, cresce o interesse pela compreensão do funcionamento das estratégias de aprendizagem, embora os resultados de pesquisa sobre elas sejam ainda escassos (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Quanto à dimensão ambiente, o modelo de aprendizagem de Illeris (2003b; 2004c) sugere a necessidade de se considerar dois âmbitos distintos: os aspectos relacionados ao ambiente técnico-organizacional e aqueles relacionados ao ambiente sócio-cultural (Jørgensen & Warrings, 2000). Estes dois ambientes, dinamicamente relacionados, geram as oportunidades de aprendizagem que interagem com os processos cognitivos dos indivíduos. Neles estão incluídas, pelo lado técnico-organizacional, as dimensões *divisão e conteúdo do trabalho, autonomia e oportunidade de aplicação de qualificações, oportunidade de interação social* e, finalmente, *tensão e stress*. Já pelo lado sócio-cultural os autores identificam três tipos de comunidades: *de trabalho, política e cultural*.

Neste quadro referencial, as práticas voltadas para a gestão adotadas pelas organizações podem ser consideradas como instrumentos de articulação e

operacionalização das dimensões relativas ao ambiente técnico-organizacional. Algumas evidências empíricas que apontam a relevância da dimensão *oportunidade de interação social* (Antonello, 2005; Hicks, Bagg, Doyle & Young, 2007) explicam a decisão de investigar uma dessas práticas que pretende estimular positivamente esta dimensão e que, por este motivo, pode ter um efeito positivo sobre a aprendizagem: o planejamento participativo (Chermack & Van der Merwe, 2003; Van der Heijden, 2004).

No que diz respeito aos resultados da aprendizagem relacionada ao trabalho, vários autores sinalizam as dificuldades envolvidas na sua identificação (Marsick, 2003; Clarke, 2004), o que traz dificuldades também para a realização de pesquisas, sobretudo as de abordagem quantitativa. São encontrados vários relatos nos quais, em lugar de resultados, é feita a análise de formas e processos de aprendizagem (Antonello, 2005; Antonello, 2006; Skule, 2004). Quando ocorrem, os relatos de resultados propriamente ditos, ora utilizam categorias como conhecimentos, valores, habilidades, entre outras, ora se referem a competências, tal como nos estudos relacionados a treinamento (Guimarães, Bruno-Faria & Brandão, 2006). Finalmente, neste tópico são ainda abordadas as competências requeridas para o exercício da função de dirigente público, a população estudada.

Após o delineamento do panorama conceitual sobre o qual se apóia esta pesquisa, o Capítulo 3 é dedicado à descrição do modelo teórico de investigação, com a apresentação dos pressupostos e perguntas que estão na origem da investigação, para em seguida serem apresentados os objetivos, variáveis e relações hipotetizadas entre elas.

O Capítulo 4, em seguida, contém a descrição do método proposto com vistas ao alcance dos objetivos. O tópico relativo ao delineamento descreve as características dos dois estudos propostos: um qualitativo e um quantitativo. Em seguida são apresentadas as principais características da população estudada e uma seção específica descreve os

aspectos gerais das amostras do estudo quantitativo. A partir deste ponto, são detalhados os dois estudos, com a descrição de procedimentos, resultados e discussão. O capítulo se encerra com a articulação dos resultados dos dois estudos.

Concluindo, o Capítulo 5 destaca as considerações finais, que buscam indicar contribuições e lacunas da pesquisa realizada bem como indicar uma possível agenda de pesquisa decorrente dos resultados aqui obtidos, e o Capítulo 6 apresenta as referências bibliográficas utilizadas.

2 Aprendizagem relacionada ao trabalho: teoria e pesquisa

A pesquisa desta tese se insere no campo do comportamento organizacional, abordando o fenômeno da aprendizagem humana quando esta se dá em decorrência da participação dos indivíduos em práticas de trabalho nas organizações. Com o objetivo de esclarecer as bases teóricas que fundamentam a pesquisa, a revisão de literatura apresentada a seguir, inicia-se com uma breve apresentação das principais correntes da Psicologia que abordam a aprendizagem humana, destacando aquela que norteia a pesquisa, voltando-se em seguida para o debate das correntes de pensamento acerca do fenômeno no contexto das organizações de trabalho. No passo seguinte, são então apresentadas as tipologias e modelos que propõem definições de aprendizagem relacionada ao trabalho, prosseguindo com a discussão sobre fatores ambientais e individuais que a influenciam e concluindo com uma seção voltada para os resultados deste processo.

Para levar a cabo a revisão, foram utilizadas as bases de dados Psycinfo, Scopus, Jstor, SAGE e Willey, todas acessíveis por meio do Portal de Periódicos da CAPES, bem como as bases de livre acesso Scielo e Google Scholar. Foram utilizadas nos levantamentos as palavras-chaves “workplace learning”, “informal learning”, “aprendizagem informal” e “aprendizagem no trabalho”, “aprendizado informal” e “aprendizado no trabalho”. Os artigos encontrados foram triados em função do referencial proposto por Shipton (2006), apresentado mais adiante. A partir desses artigos, as bases de dados foram novamente pesquisadas, utilizando-se os nomes dos autores mais freqüentemente citados (Marsick, Eraut e Illeris são alguns destes). Além disso, foram também consultados todos os números do periódico Workplace Learning.

2.1 Aprendizagem nas organizações de trabalho

Como já salientado na introdução deste trabalho, a abordagem predominante de aprendizagem nas organizações tem sido a de planejar e realizar eventos estruturados com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à execução das tarefas previstas ou, numa visão mais atual, as competências necessárias à obtenção dos resultados organizacionais. De acordo com recente relatório da American Society for Training and Development (ASTD), só nos Estados Unidos, são gastos pelas organizações cerca de US\$126 bilhões anualmente, em treinamento e desenvolvimento de seus empregados (Aguinis & Kraiger, 2009).

Não obstante a aplicação de um volume de recursos tão elevado, crescem os questionamentos acerca dos resultados obtidos com esses investimentos (Marsick & Volpe, 1999; Conlon, 2004), o que torna compreensível o aumento do interesse por outras formas de aquisição de competências que possam estar ocorrendo nas organizações. Nesta ótica, Fenwick (2008) destaca que, nos últimos anos, vem aumentando o volume de pesquisas sobre a aprendizagem que ocorre de forma não estruturada, em função direta da experiência de trabalho e iniciada pelo próprio indivíduo nem sempre de forma muito consciente. Isto sinaliza a crescente importância deste emergente campo interdisciplinar de estudo. Entretanto, esta autora ressalta que, apesar da riqueza advinda da interdisciplinaridade que marca o campo, as diversas origens epistemológicas das pesquisas produzidas se traduzem em diferenças nas abordagens da natureza do fenômeno.

Fenwick (2006) aponta que a maioria dos relatos de pesquisa nesta área não delimita com clareza o fenômeno em estudo. Em meta-análise realizada pela autora e sua equipe, com o objetivo de identificar os diferentes significados de “aprendizado”, “trabalho” e “local de trabalho”, evidencia-se a grande disparidade entre as abordagens.

Diante disto, a autora sugere que se busquem definições mais precisas dos termos, das conceituações e finalidades nas pesquisas, de modo a revelar posições opostas, ausências, similaridades e ligações, visando a um diálogo mais amplo na construção rigorosa de teorias nos diversos campos.

Seguindo esta orientação, é possível adotar como definição do fenômeno da aprendizagem, de maneira geral e mantendo o foco no indivíduo, como uma mudança relativamente duradoura no comportamento individual resultante de sua interação com o contexto (Sonnetag e col., 2004; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Pantoja, 2004, entre muitos outros). Além desta definição geral, importa também circunscrever o tipo de ambiente considerado, o que remete a uma gama de dificuldades. Na literatura, grande parte dos autores utiliza a expressão “aprendizagem no local de trabalho” (*workplace learning*), que traz uma referência a um espaço físico. Isto é pouco condizente com as características que vem adquirindo o trabalho na modernidade. Além da expressão citada, que pode inclusive ter diferentes significados, como se verá posteriormente, há ocorrências também de “aprendizagem no trabalho” (ou profissional¹), “aprendizagem relacionada ao trabalho” e “aprendizagem na vida profissional”. Será adotada nesta pesquisa a expressão “aprendizagem relacionada ao trabalho” a qual, embora não seja a mais utilizada, é a que parece mais próxima da realidade que se pretende abordar, isto é, a aprendizagem que os indivíduos fazem especificamente em virtude de seu envolvimento em uma prática de trabalho em uma organização, geralmente remunerado. Em alguns casos, apenas para tornar mais simples o enunciado, será utilizada a expressão “aprendizagem no trabalho” substituindo a anterior, guardando o mesmo significado.

¹ A expressão em inglês “work practice” foi traduzida por Brandão (2009) como “prática profissional”, o que será seguido nesta pesquisa.

Feitas estas considerações sobre a denominação da área de estudo, o foco volta-se para o modo como o fenômeno da aprendizagem é abordado, quando tratado no contexto das organizações de trabalho. A revisão da literatura permite identificar uma primeira distinção importante entre as inúmeras propostas teóricas acerca do construto, a qual diz respeito ao nível de análise: se a aprendizagem ocorre no nível do indivíduo ou no nível da organização. Sonnentag e col. (2004), embora declarem não ser esse o foco da revisão que apresentam, apontam que vários autores abordam a aprendizagem no nível de equipe e da organização. Do mesmo modo, Abbad e Borges-Andrade (2004), apesar de defenderem que a aprendizagem nas organizações ocorre no nível do indivíduo podendo ter seus efeitos propagados para o nível das equipes e da própria organização, também ressaltam que há autores que atribuem às organizações a capacidade de aprender, ou de não aprender, os quais consideram que aprendizagem é algo maior que a soma das aprendizagens individuais.

Illeris (2004a) aborda de forma contundente esta questão ao emitir um julgamento sobre as propostas que estudam a aprendizagem como um processo da organização. Para ele, a expressão *organização que aprende* deve ser considerada como um “roubo verbal”, já que as organizações não possuem as características biológicas específicas para isso, desenvolvidas pelos seres humanos. Ele então sugere que as expressões adequadas, em substituição a *organização que aprende*, deveriam ser *organização em desenvolvimento efetivo e qualitativo* ou ainda *organização na qual a aprendizagem é estimulada*. Na visão do autor, o problema não se restringe apenas à atribuição de características humanas às organizações, mas, sobretudo, ao fato de que essa abordagem, equivocadamente, interpreta aprendizagem como uma questão exclusivamente relacionada à gestão. Ela desconsidera tratar-se de uma questão psicológica básica o fato de os indivíduos aprenderem, ou deixarem de aprender, o que a gerência espera que aprendam.

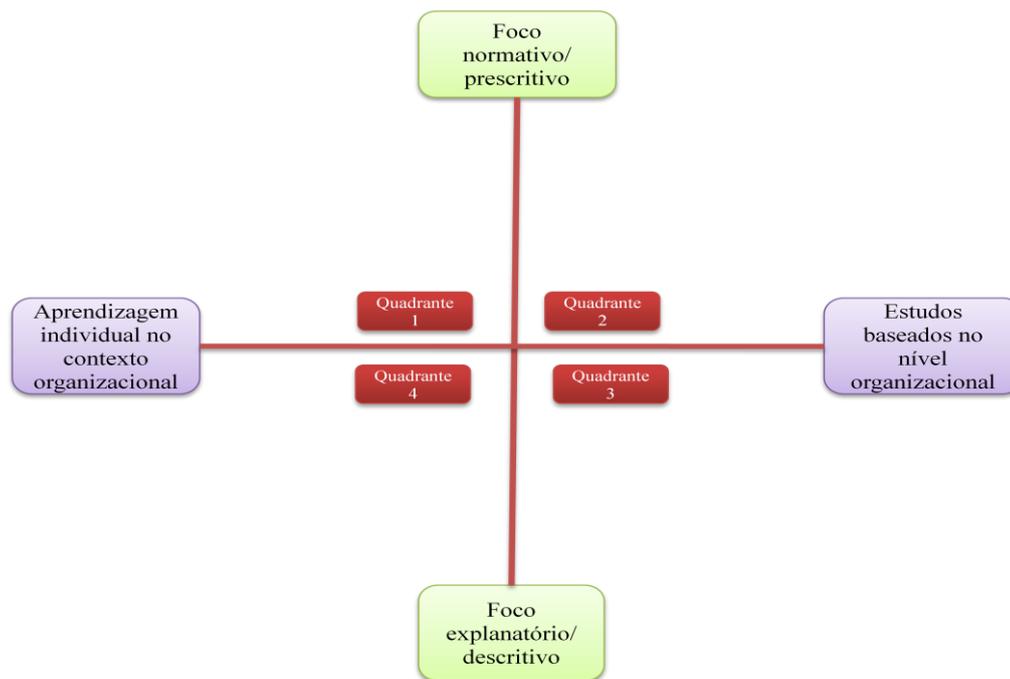
Vale ressaltar, no entanto, que há certo consenso de que a aprendizagem não prescinde dos indivíduos, mesmo entre autores que fazem a discussão a partir da perspectiva das organizações de aprendizagem (*learning organizations*). Além disso, retomando a preocupação apontada por Fenwick (2006), em muitos casos, a distinção não é clara e o intercâmbio entre os níveis de análise é feito sem rigor ou fundamento.

Uma segunda diferenciação relevante na área distingue aquelas propostas que fazem uma abordagem mais prescritiva dos processos organizacionais daquelas cuja perspectiva é essencialmente descritiva (Easterby-Smith & Araujo, 2001). A primeira vertente tem origem no relato de casos de intervenções práticas levadas a cabo com sucesso por consultores e administradores e é comumente associada à expressão “organizações de aprendizagem” ou “organizações que aprendem” (*learning organizations*). Já a vertente descritiva é mais tipicamente associada à produção acadêmica, de variadas origens epistemológica, e é conhecida como “aprendizagem organizacional” (*organizational learning*).

Easterby-Smith e Araujo (2001) observam ainda que essas duas vertentes desenvolveram-se ao longo de caminhos distintos, observando-se apenas alguma utilização de idéias da aprendizagem organizacional por teóricos das organizações que aprendem. Além disso, ainda segundo esses autores, observa-se em ambas as vertentes a polarização entre abordagens técnicas e sociais da aprendizagem. No primeiro caso, a idéia central é de que aprendizagem se refere ao “processamento eficaz, interpretações de e respostas a informações tanto de dentro quanto de fora da organização”. Na abordagem social do fenômeno, o foco recai sobre a maneira como as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho, seja de forma explícita ou implícita, tomando como ponto central da discussão as interações sociais que ocorrem em ambientes naturais de trabalho.

Outra forma de abordar essa distinção entre as perspectivas técnica e social de aprendizagem, quando o nível de análise é o indivíduo, refere-se à diferenciação entre a aprendizagem como um fenômeno intra-psíquico ou como estando inserida nas práticas sócio-culturais (Clarke, 2004). Marshall (2008), argumentando em favor do diálogo entre essas duas posições, ressalta que a propalada incompatibilidade entre as duas abordagens tem sido superestimada. Segundo ele, as críticas às teorias cognitivistas, mais especificamente àquelas abordagens mais convencionais, seriam justificadas se considerada a tendência de parte delas de se apoiar em modelos um tanto estáticos, funcionalistas e individualistas, tais como a aprendizagem enquanto aquisição de conhecimento. Do mesmo modo, as teorias “baseadas na prática” poderiam ganhar com a compreensão do papel dos modelos cognitivos ou esquemas. Bastos (2004) também confirma essa tendência da teoria cognitivista em seus primórdios, apontando a posterior ampliação do conceito de cognição no sentido de agregar as dimensões social e cultural imbricadas em qualquer ação ou pensamento humanos, fruto das críticas ao modelo inicial.

Orientada por considerações como essas, Shipton (2006) sugere um modelo organizador da literatura, cujos fundamentos são muito próximos das proposições de Easterby-Smith e Araujo (2001). No modelo, a autora sugere que a literatura sobre aprendizagem organizacional pode ser organizada em uma matriz formada por dois eixos ortogonais, cada um representando um *continuum* cujos extremos vão: 1) do viés explanatório/descritivo ao normativo/prescritivo e 2) do nível de análise organizacional ao individual. A Figura 2.2 representa graficamente esta matriz.



Adaptada de Shipton (2006).

Figura 2.1. Dois eixos para categorizar a literatura sobre aprendizagem organizacional.

As principais características de cada quadrante da Figura 2.2 estão detalhadas na Tabela 2.1.

Tabela 2.1: Principais características dos quadrantes apresentados na Figura 2.2

Quadrante 1	Quadrante 2	Quadrante 3	Quadrante 4
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Direcionada a administradores/consultores ♦ Foco na aprendizagem individual em um ambiente organizacional ♦ Conhecimento “objetivado” ♦ Escassez de trabalhos empíricos 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Orientação acadêmica ♦ Foco em resultados e estágios ♦ Conhecimento “explícito” ou “objetivado” ♦ Quantidade crescente de trabalhos empíricos 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ “Mudança” ao invés de “resultados” ♦ Abordagem comportamental vs cognitivista ♦ Aprendizagem disfuncional e “limitações cognitivas” ♦ Reconhecimento do conhecimento tácito 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Características individuais dão forma à qualidade da aprendizagem ♦ Papel do contexto e “engajamento social” ♦ Baseada em estudos de caso ♦ Metodologias etnográficas e aprendizagem na ação ♦ “Conhecer” ao invés de “conhecimento” ♦ Conhecimento tácito é central

Adaptada de Shipton (2006).

A autora apresenta ainda, para cada um dos quadrantes, autores e definições típicas da abordagem representada, bem como objetivos de pesquisas futuras relacionados aos temas. A Tabela 2.2 resume estes conteúdos.

Tabela 2.2: Resumo das definições, autores e objetivos de cada quadrante

Quadrante	Definições	Autores	Objetivos de pesquisas futuras
1. Aprendizagem individual em um ambiente organizacional: perspectiva normativa/prescritiva	“Uma organização que aprende é aquela que facilita o aprendizado de todos os seus membros e conscientemente transforma a si e a seu contexto”. (Pedler e col., 1999) “Lugares onde as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam”. (Senge, 1996)	Argyris e Schön (1998) Argyris (1978) Armstrong e Foley (2003) Garvin (1993) Pedler e col. (1999) Senge (1990) Watkins e Marsick (1993)	1. Destacar os processos por meio dos quais os indivíduos implementam sua aprendizagem e promovem resultados no nível organizacional. 2. Aprofundar a investigação em termos empíricos sobre se as medidas planejadas para promover o aprendizado estão associadas ou não a aumentos de efetividade e desempenho organizacional.
2. Foco no nível organizacional: perspectiva normativa	“O principal meio de alcançar a renovação estratégica de uma empresa” (Crossan e col., 1999) “Para medir a aprendizagem organizacional devemos operacionalizar mudanças na aprendizagem individual assim como em elementos organizacionais como estrutura social, tecnológica e metas...” (Lahteenmaki e col., 2004) “A aprendizagem organizacional envolve mais do que indivíduos que se tornam melhores em suas tarefas individuais...” (Argote & Epple, 1990)	Argote e Epple (1990) Arthut e Aimant-Smith (2001) Birdi e col. (2004) Bontis e col. (2002) Crossan e col. (1999) Lahteenmaki e col. (2004) Shipton e col. (2005)	3. Ampliar o destaque sobre que objetivos desejáveis pode-se esperar encontrar onde a aprendizagem organizacional esteja funcionando bem, e desenvolver escalas robustas para capturar essas dimensões. 4. Examinar mais profundamente a importância do conhecimento tácito e investigar as situações nas quais a troca de conhecimento tácito sustenta a efetividade da aprendizagem organizacional.
3. Foco no nível organizacional: perspectiva explanatória	“Aprendizagem organizacional é um processo adaptativo por meio do qual as firmas respondem às mudanças ambientais reajustando	Huber (1991) Levinthal e March (1993) Levitt e March (1988) Cyert e March (1963) March (1991)	5. Destacar que medidas podem mitigar os aspectos disfuncionais da aprendizagem organizacional (tais como miopia estratégica

	suas metas, regras de atenção e regras de busca...” (Cyert & March, 1963) “Aprendizagem organizacional é o processamento de informação que muda a escala de comportamentos potenciais da organização...” (Huber, 1991)	McGrath (2001) Hedberg (1981) Nevis e col. (1995) Shrivistava (1983)	ou “armadilhas de competência”. 6. Considerar sob que condições a codificação habilita ao invés de inibir a efetividade da aprendizagem organizacional.
4. Indivíduos aprendendo em um contexto organizacional: perspectiva explanatória/descritiva	“Toda aprendizagem ocorre na cabeça dos seres humanos e uma organização aprende por um de dois meios: pelo aprendizado de seus membros ou ingerindo novos membros que tenham o conhecimento que a organização não possuía anteriormente...” (Simon, 1991) “Trabalhar, aprender e inovar são relacionados e compatíveis...” (Brown & Duguid, 1991)	Brown e Duguid (1991; 2001) Huysman (1999; 2000) Lam (2000) Scott e Yanow (1993) Simon (1991) Sims (1999) Weick e Roberts (1993)	7. Esclarecer por meio de estudos empíricos mais profundos que ambientes sociais promovem a aprendizagem de indivíduos e das comunidades às quais eles pertencem. 8. Identificar as circunstâncias nas quais pode ser ou não apropriado articular explicitamente conhecimento tácito e os mecanismos mais prováveis para facilitar esses processos.

Adaptada de Shipton (2006).

Tomando como base a tipologia de pesquisas sobre aprendizagem nas organizações descrita, a presente pesquisa pode ser classificada no Quadrante 4, aquele que comporta uma abordagem descritiva com foco na aprendizagem de indivíduos em contextos organizacionais. Shipton (2006) esclarece que esta é a mais complexa das dimensões propostas, pois nela estão incluídas tanto as pesquisas com foco na aprendizagem individual em um ambiente institucional quanto aquelas que se afiliam à chamada “aprendizagem situada”. Tanto os autores desta última vertente, que pode ser classificada de forma geral como “baseada na prática”, quanto os da primeira, se baseiam em diversas tradições teóricas. Incluem-se neste quadrante, portanto, as duas correntes teóricas comentadas anteriormente a partir do trabalho de Marshall (2008) e, principalmente, as

tentativas de conciliá-las. Serão apresentadas a seguir tipologias e modelos relevantes propostos por autores cujos trabalhos se classificam nessa dimensão.

2.2 *Aprendizagem relacionada ao trabalho*

A análise da literatura sobre aprendizagem relacionada ao trabalho aponta como bastante difundida entre os autores a diferenciação entre dois tipos de aprendizagem: formal e informal (Marsick & Volpe, 1999, Eraut, 2000 citado por Clarke, 2004). Segundo Marsick e Watkins (2001), a aprendizagem formal é tipicamente aquela que conta com apoio institucional, que ocorre em salas de aula e que é altamente estruturada. Estão compreendidas nesta categoria tanto as ações instrucionais usualmente planejadas nas organizações, isto é, treinamentos, cursos, seminários, *workshops* quanto outras mais contemporâneas com mentoria formal e rodízio de tarefas (*job rotation*). Antonello (2005) acrescenta ainda a educação continuada, treinamento e educação básica, cursos de especialização e mestrado profissional.

Já a aprendizagem informal no trabalho, segundo Eraut (2004), fornece um contraste simples à aprendizagem formal sugerindo maior flexibilidade e liberdade aos aprendizes. Considera também a noção de interação social e pode ocorrer nos mais variados contextos, inclusive em torno de eventos mais formais. Marsick e Volpe (1999) sugerem como principais características da aprendizagem informal: ela é integrada ao trabalho e às rotinas cotidianas; é disparada por um gatilho interno ou externo; não é muito consciente; não tem direção, sendo influenciada pelo acaso; é um processo indutivo de reflexão e ação ligado à aprendizagem de outras pessoas. Ainda segundo estas autoras, este tipo de aprendizagem é predominantemente não estruturado, vivencial e não institucional, além de ser dirigido pelas escolhas, preferências e intenções das pessoas. Livingstone (2000) acrescenta ainda que a aprendizagem informal é empreendida pelo próprio

indivíduo ou por um coletivo, sem nenhum critério externo imposto ou presença de instrutor institucionalmente aprovado.

É importante notar que a expressão “aprendizagem no local de trabalho” (*workplace learning*), amplamente utilizada na literatura e que compreende tanto aprendizagem formal quanto informal (Fenwick, 2008), freqüentemente designa, especificamente, aprendizagem *informal* no contexto de trabalho. É o caso, por exemplo, quando Clarke (2004) afirma que “aprendizagem informal em contraste [à aprendizagem formal], se refere àquela aprendizagem que ocorre *on-the-job*, enquadrando-se na rubrica genérica de aprendizagem ou desenvolvimento no local de trabalho”.

Malcolm, Hodkinson e Colley (2003) destacam uma forte tendência a ver aprendizagem formal e informal como coisas separadas, o que resulta em defensores de uma criticando a outra, dando a impressão de existirem dois paradigmas: 1) informal (aprendizagem incorporada às práticas cotidianas; conhecimento horizontal, isto é, cotidiano; contextos não-educacionais); 2) formal (aprendizagem individual e aquisitiva; conhecimento vertical, isto é, acadêmico ou proposicional; em instituições educacionais). Buscando esclarecer o uso destes termos na literatura sobre aprendizagem no trabalho, esses autores realizaram extensa revisão na qual tentaram identificar critérios que permitissem estabelecer tipos ideais de aprendizagem formal e informal. Entretanto, não foi possível chegar a esse objetivo por que, segundo os autores, os critérios eram muito numerosos, contestados e variados demais para o objetivo pretendido.

Diante disto, Malcolm e col. (2003) defendem que esta polarização não é desejável, uma vez que o sentido dos termos pode variar de acordo com o uso que é feito. Acrescentam que atributos de informalidade e formalidade podem estar presentes em todos os tipos de aprendizagem. Em resposta a essa questão, eles propõem que esses atributos

sejam associados a quatro aspectos relacionados à aprendizagem: processo, localização e contexto, propósitos e conteúdo. Os autores concluem com quatro proposições: 1) todas (ou quase todas) as situações de aprendizagem contêm atributos de formalidade/informalidade, mas a natureza e o equilíbrio entre elas variam significativamente de situação para situação; 2) estes atributos de formalidade e informalidade estão também inter-relacionados de formas variadas em diferentes situações de aprendizagem; 3) esses atributos e suas inter-relações influenciam a natureza e a efetividade da aprendizagem em todas as situações; e 4) essas inter-relações e efeitos só podem ser corretamente compreendidos se a aprendizagem for examinada em relação aos contextos mais amplos nos quais ocorre.

Os autores reconhecem que a aprendizagem não é a mesma em todas as situações e que é possível utilizar as nomenclaturas formal/informal. Porém, destacam a importância de os estudiosos deixarem sempre claro como estão usando o termo e por quê. No mesmo sentido do questionamento feito por Malcolm e col. (2003), Sonnentag e col. (2004) utilizam a distinção formal/informal referindo-se a características do ambiente e não da aprendizagem, ao proporem “aprendizagem em contextos formais/informais”.

Apesar da ubiquidade da tipologia formal/informal na literatura, é também possível encontrar outros modelos com distintas classificações de aprendizagem, dos quais muitos são detalhamentos da aprendizagem informal. Exemplos de classificação podem ser visto na aprendizagem incidental de Marsick e Watkins (2001), nas aprendizagens proposicional, procedimental e disposicional de Billet (1993 citado por Smith, 2003), nas aprendizagens implícita, reativa e deliberativa de Eraut (2004), nas aprendizagens adaptativa ou reprodutiva e desenvolvimental de Ellström, Ekholm e Ellström (2008), para citar algumas.

Boa parte das tipologias propostas são decorrentes de uma abordagem educacional da aprendizagem no trabalho, na medida em que se baseiam em critérios como controle do aprendiz, local da aprendizagem, envolvimento de uma autoridade pedagógica ou outras dimensões (Doornbos, Bolhuis & Simons, 2004). Por este motivo, estes autores defendem que elas não são adequadas às características da aprendizagem informal, a qual ocorre, na maioria das vezes, em situações desorganizadas da vida real. Assim, eles sugerem uma tipologia não-educacional baseada em duas outras dimensões: intencionalidade e relação com desenvolvimento.

A primeira dimensão, intencionalidade, implica em considerar que a aprendizagem no trabalho pode ocorrer tanto de forma consciente quanto implícita e inconscientemente, entrelaçada à própria execução do trabalho, variando entre deliberada e espontânea. A segunda dimensão, relação com o desenvolvimento, diz respeito a se a interação entre o trabalhador que aprende e seu ou sua parceiro(a) na interação contribui para a aprendizagem apenas do próprio trabalhador que aprende ou também para a aprendizagem de seu/sua parceiro(a), variando entre as possibilidades de relação do indivíduo com seus pares, subordinados, superiores e pessoas de fora da organização. A tipologia proposta sugere combinações destes dois aspectos para representar as diversas situações da vida real no trabalho.

Vários autores referem-se também a outra distinção, baseada no nível de consciência do aprendiz em relação ao processo e resultados da aprendizagem: se é implícita/tácita ou explícita (Conlon, 2004; Doornbos e col., 2004; Eraut, 2004; Livingstone, 2000; Pozo, 2002, são alguns exemplos), fazendo referência aos mesmos conceitos desenvolvidos por Nonaka e Takeuchi (1997) para distinguir tipos de conhecimento. Esses últimos autores classificam conhecimento explícito como aquele que

é codificado e formalmente transmitido nas organizações, enquanto conhecimento tácito é aquele profundamente enraizado nas ações e práticas de certos contextos sociais e culturais em uma organização.

Considerando o tema abordado aqui, é importante fazer referência a um tópico bastante presente na literatura: *action learning*. Descrito como um meio de desenvolvimento emocional, intelectual ou físico (Revans, 1982 citado por Marsick e O'Neill, 1999), *action learning* diz respeito, portanto, a uma abordagem pedagógica e não a um tipo de aprendizagem, tal como as demais classificações discutidas. Na mesma perspectiva, encontra-se na literatura referências a *experiential learning*, aprender fazendo, aprendizagem experiencial.

Os argumentos desenvolvidos até aqui revelam uma inconsistência nas diversas tipologias, a qual será apresentada a seguir, e já permite também que sejam tecidas algumas considerações no sentido de propor alternativas que dêem conta dela.

Da análise das várias distinções propostas pode-se notar que, em todas, o adjetivo que acompanha o termo aprendizagem não se refere a qualquer atributo do processo cognitivo do indivíduo. Na verdade, algumas se referem à forma como está organizado/não organizado o contexto, enquanto outras se referem a tipos de resultados de aprendizagem. Enquadra-se no primeiro caso, a tão difundida distinção entre formal e informal, inclusive a variação proposta por Sonnentag e col. (2004). No segundo caso, é possível citar propostas como a de aprendizagem implícita/explícita, que se refere ao tipo de conhecimento que é gerado, assim como as proposições de Billet (1993 citado por Smith, 2003) e Ellström e col. (2008), para mencionar algumas.

Adjetivar a aprendizagem em função de características externas ao processo psicológico, utilizando aspectos do contexto ou do produto da aprendizagem, faz crer que

aquele processo é modificado em função da característica salientada. No entanto, o que pode ser visto nas fundamentações feitas por seus autores, sobre cada uma destas distinções, é que nenhuma delas se refere a modificações no processo psicológico individual. Em consequência, as classificações acabam por gerar dificuldades de entendimento, conforme salientado por Doornbos e col. (2004), quando estes autores tentaram, em vão, identificar o “caso ideal” de cada tipo.

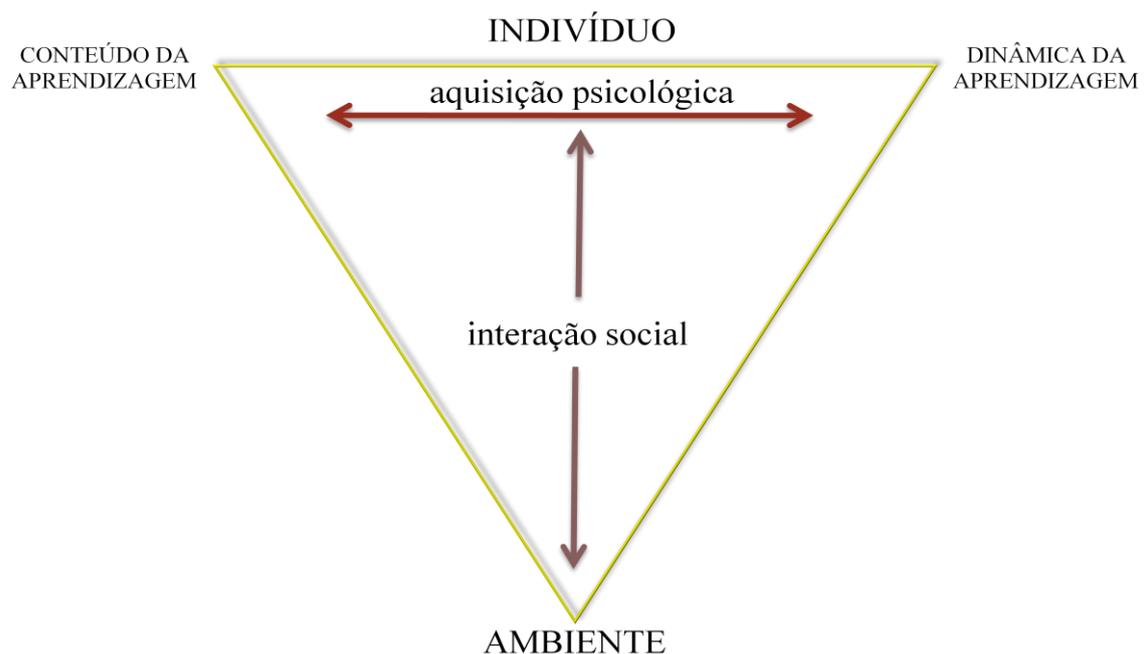
Na distinção entre aprendizagem formal/informal, por exemplo, essa dificuldade acaba levando a uma falsa noção de que ambas não podem ocorrer no mesmo contexto. No entanto, a observação de situações da vida real deixa claro que não é isso que de fato acontece: um estudante em uma sala de aula, ao mesmo tempo em que aprende o conteúdo que está sendo ensinado, pode aprender também que deve evitar responder nas provas de maneira criativa, pois professores são muitas vezes bastante intolerantes com raciocínios que não foram produzidos por eles próprios.

A partir desta constatação, cabe buscar alguma alternativa que aponte o caminho para a solução deste impasse. A tentativa que será apresentada a seguir parte de alguns pressupostos, a saber: 1) o fenômeno da aprendizagem refere-se exclusivamente a processos psicológicos internos às pessoas; 2) esse fenômeno está indissociavelmente ligado às interações que essas pessoas fazem com o ambiente externo a elas; 3) estuda-se este fenômeno no caso específico da ocorrência em relação ao trabalho pelo fato de que existe uma preocupação crescente com a gestão dos resultados de aprendizagem, cujo objetivo é garantir que estes resultados se traduzam em melhoria significativa de desempenho nas organizações. Justificam-se, assim, os recursos investidos em aprendizagem, sejam eles financeiros ou de tempo e atenção.

O ponto de partida para a argumentação a ser desenvolvida é o modelo de aprendizagem relacionada ao trabalho proposto por Illeris (2003b; 2004a; 2004b), o qual considera e integra as perspectivas cognitivista e “baseada na prática”, associadas ao Quadrante 4 da categorização feita por Shipton (2006). Illeris (2003b; 2004a; 2004b) parte de um modelo geral de aprendizagem, no qual é assumida a noção cognitivista de fenômeno individual que leva a mudanças permanentes não relacionadas à maturação, no qual ele considera a existência de dois tipos de processo (aquisição psicológica e interação social, ambos integrados e necessariamente ativos antes que a aprendizagem propriamente dita ocorra) e três dimensões (conteúdo da aprendizagem, dinâmica da aprendizagem e ambiente). O processo de aquisição psicológica diz respeito à aquisição e elaboração internas ao indivíduo e inclui dois aspectos: conteúdo e dinâmica da aprendizagem. Já o processo de interação social refere-se às interações do indivíduo com o contexto, que são de natureza social e cultural e obedecem a uma lógica sócio-histórica.

A Figura 2.3 mostra esquematicamente as relações propostas por Illeris (2003b; 2004a; 2004b) em seu modelo geral de aprendizagem humana. A dimensão individual é representada pela seta horizontal, interligando os aspectos relativos ao conteúdo e à dinâmica da aprendizagem. Conteúdo, no modelo, refere-se não apenas a conhecimento factual e habilidades, como também a modos de percepção, formas de agir e reagir, sensibilidades e mesmo o desenvolvimento das complicadas e complexas funções hoje denominadas competências. A dinâmica da aprendizagem, por sua vez, diz respeito aos aspectos afetivos, motivacionais e metacognitivos que exercem influência sobre o processo de aprendizagem. Ambas as dimensões se relacionam, de tal modo que, por exemplo, aprender sobre o funcionamento de estratégias de aprendizagem pode levar a otimizar o uso destas estratégias em aprendizagens futuras.

A dimensão social, por sua vez, se distingue das outras duas por estar relacionada não ao processo cognitivo individual, mas ao processo de interação do indivíduo com o ambiente social e societal. Ela é representada pela seta vertical que se dirige a um ponto intermediário na seta da dimensão individual, indicando assim que os dois processos são co-determinantes da aprendizagem. As setas duplas reforçam a noção da constante interação entre as três dimensões.

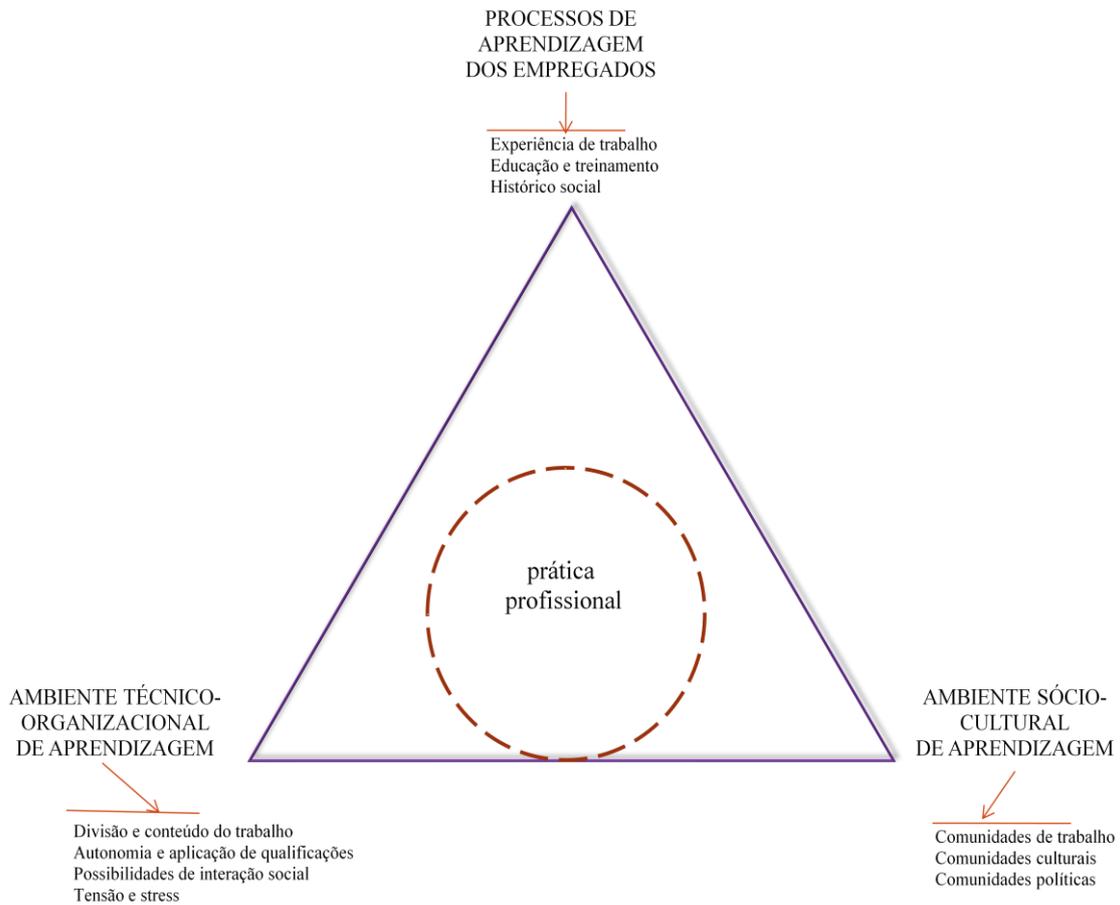


Adaptada de Illeris (2004a).

Figura 2.2. Processos e dimensões da aprendizagem.

Uma vez descrito o modelo geral de aprendizagem, é preciso agora situar a aprendizagem no contexto específico do trabalho. Para tanto, Illeris (2004a; 2004b) lança mão de outro modelo, de aprendizagem no local de trabalho, proposto por Jorgensen e Warrings (2000), reproduzido na Figura 2.4. Illeris (2004a; 2004b) explica que, apesar de ter adotado a expressão “aprendizagem na vida profissional” para destacar que cada vez mais a experiência de trabalho não está restrita a um espaço físico específico, optou pelo

uso do termo “aprendizagem no local de trabalho” no modelo para registrar a importância que este ainda possui.



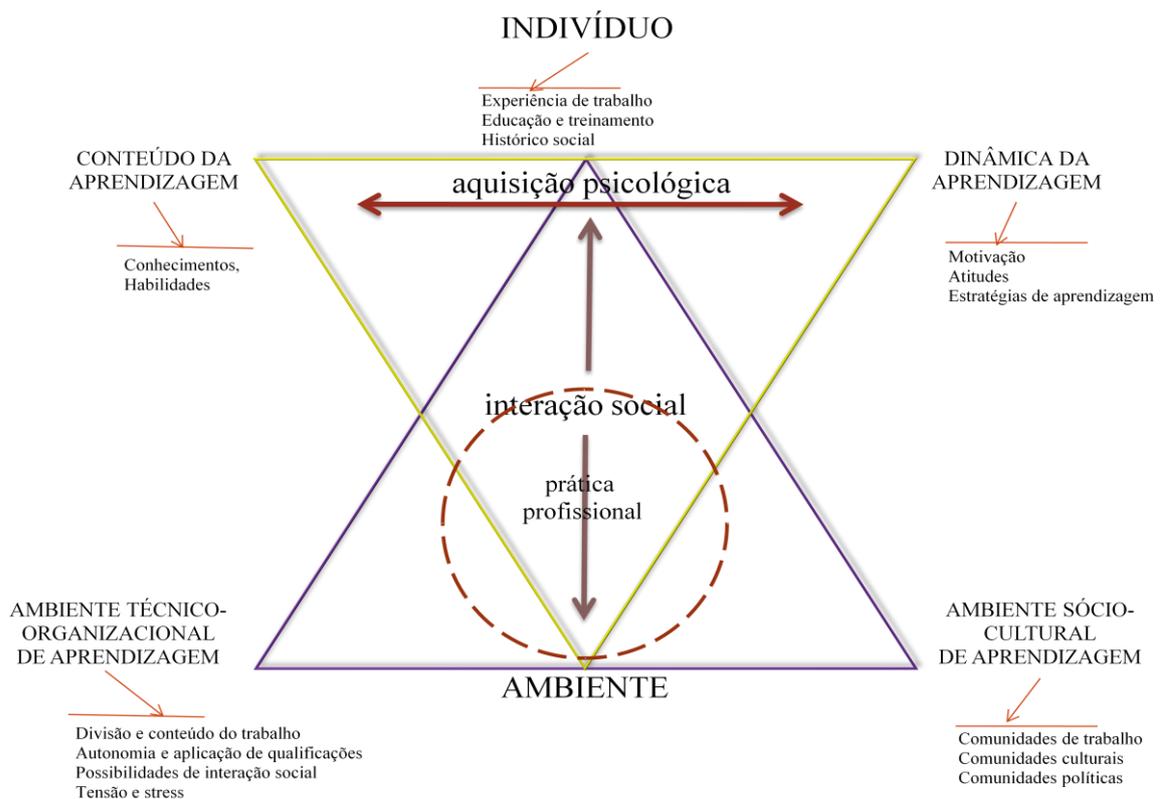
Adaptada de Illeris (2004a).

Figura 2.3. Modelo de aprendizagem no local de trabalho.

Esta aprendizagem acontece no encontro entre os ambientes de aprendizagem e os processos de aprendizagem dos indivíduos, no espaço da prática profissional, como ilustra a Figura 2.4. O conceito de ambiente de aprendizagem diz respeito às oportunidades de aprendizagem presentes no entorno social e material. É o processo de aprendizagem do indivíduo que, via sua prontidão para a aprendizagem, encontra e explora as oportunidades

de aprendizagem do ambiente, em uma relação dinâmica que envolve os elementos representados nos vértices do modelo.

Para conjugar sua proposta tridimensional de aprendizagem com os elementos explicativos do modelo de aprendizagem no local de trabalho, Illeris (2003b; 2004a; 2004b) funde os dois em um modelo holístico de aprendizagem no trabalho, aqui reproduzido, com adaptações, na Figura 2.5.



Adaptada de Illeris (2004a).

Figura 2.4. Aprendizagem na vida profissional.

De acordo com esta Figura, é no espaço da prática profissional que se caracteriza a aprendizagem relacionada ao trabalho. Esta área representa a dimensão da aprendizagem por meio da qual o indivíduo interage com as oportunidades de aprendizagem disponíveis

no ambiente de trabalho. É justamente nela que se manifesta uma possibilidade de diferenciação de tipos de aprendizagem que pode atender aos pressupostos anteriormente apresentados, em particular o terceiro, isto é, a utilidade de uma eventual tipologia para a gestão de resultados de aprendizagem nas organizações.

Considerando-se que o estudo da aprendizagem relacionada ao trabalho pretende, em última instância, fornecer subsídios para que as organizações possam gerenciar os resultados dessa aprendizagem, sugere-se uma categorização baseada em quem tem a iniciativa na emissão dos estímulos que disparam o processo de aquisição individual, distinguindo entre aprendizagem induzida pela organização, induzida pelo próprio indivíduo e não induzida. A lógica subjacente é de que o responsável pela indução é quem sabe quais são os resultados a alcançar com aquela aprendizagem. Enquadram-se no primeiro caso as situações onde a organização toma a frente e promove situações com o objetivo de estimular a ocorrência de aprendizagem individual, como no caso de treinamentos, seminários, oficinas e também das práticas mais recentes de mentoria, *coaching* e *job rotation*.

No caso da aprendizagem induzida pelo indivíduo, este assume o protagonismo no estímulo à aprendizagem, tal como quando decide buscar na internet maiores informações sobre um assunto, repete mentalmente siglas para memorizar unidades organizacionais ou quando faz perguntas a um colega sobre dada tarefa. O terceiro caso inclui aquelas situações nas quais a aprendizagem ocorre sem que nem o indivíduo nem a organização tenham deliberadamente tomado a decisão de estimular o processo de aprendizagem. Exemplos deste último caso seriam aquelas aquisições de conhecimento tácito, das quais o indivíduo, em geral, está pouco ciente. Um exemplo deste tipo de aprendizagem pode ser percebido quando um cozinheiro sabe exatamente o ponto em que deve retirar do forno um

bolo, embora as descrições nas receitas sejam sempre muito simplificadas e dêem poucos indícios objetivos sobre o ponto adequado. A Tabela 2.3 resume a tipologia proposta.

Tabela 2.3: Tipologia de aprendizagem baseada na iniciativa do estímulo.

Tipo de aprendizagem relacionada ao trabalho	Característica
Induzida pela organização	Ocorre a partir de estímulo gerado deliberadamente pela organização
Induzida pelo aprendiz	Ocorre a partir de estímulo gerado deliberadamente pelo próprio indivíduo
Não induzida	Ocorre sem que tenha havido alguma deliberação para a geração do estímulo

É importante notar que em nenhum dos três casos descreveu-se variações no processamento cognitivo, nem mesmo na qualidade da interação do indivíduo com o ambiente, senão em sua iniciativa, isto é, no ponto de partida do processo. Ou seja, a classificação proposta não implica em supor que a aprendizagem se dê de forma diferenciada em função de alguma situação específica ou de algum tipo de estímulo em particular. Ela concentra-se naquilo que efetivamente muda, que é o grau de deliberação na emissão do estímulo, o qual é independente do processo de aprendizagem e está ao alcance de uma possível gestão por parte da organização, caso esta pretenda promover as condições necessárias para que uma determinada mudança de comportamento individual ocorra como resultado de aprendizagem.

Doornbos e col. (2004) observaram que definições são geralmente influenciadas pelo contexto para o qual estão sendo propostas. Neste caso, a tipologia sugerida leva em consideração o fato de que se refere à aprendizagem relacionada ao trabalho em organizações e, como tal, pretende contribuir em alguma medida com o objetivo destas

organizações de obter resultados de aprendizagem que ensejem os desempenhos necessários para o alcance das metas organizacionais. Conlon (2004) reúne evidências de que a aprendizagem induzida pela organização, tal como ela tem sido realizada até o presente (instrução em sala de aula, treinamentos via computador, seminários, oficinas, etc.) responde apenas por algo em torno de 10 a 20% do que os empregados aprendem em relação ao trabalho. Considerando-se estes números, é possível supor que este tipo de aprendizagem não tem gerado os resultados esperados, sobretudo levando-se em conta o volume de recursos destinados, conforme citado anteriormente. É necessário destacar, no entanto, que tais resultados pouco satisfatórios podem estar relacionados à desvinculação das referidas iniciativas de aprendizagem de processos de diagnóstico e prognóstico de necessidades de treinamento da organização que lhes dêem consistência frente aos objetivos organizacionais, ou de processos de avaliação que verifiquem se funcionam e porque funcionam.

Por outro lado, o que Conlon (2004) destaca também é que as aprendizagens induzida pelo indivíduo e não induzida são responsáveis pelos 80 a 90% restantes da aprendizagem relacionada ao trabalho (Hicks e col., 2007). Além das razões anteriores, parte disto pode ser explicada pelo fato de que a aprendizagem induzida pela organização freqüentemente é desconectada da realidade do trabalho, perdendo assim, do ponto de vista do empregado, a sua relevância (Clarke, 2004).

Consideradas essas observações e o fato de que a aprendizagem não induzida ocorre sem que o indivíduo ou a organização exerçam controle sobre ela, é possível supor que seja desejável que dois movimentos ocorram: que a aprendizagem induzida prevalecente seja cada vez mais aquela induzida pelo indivíduo, e a organização pode direcionar seus recursos neste sentido, e também que os resultados da aprendizagem não

induzida transformem-se, cada vez mais, em estímulos da aprendizagem induzida pelo indivíduo.

Portanto, a tipologia apresentada encontra sustentação no protagonismo do indivíduo como principal ativador da aprendizagem desejada pela organização e talvez a principal via para a realização disto esteja na prescrição de Marsick, Volpe e Watkins (1999) de que “o primeiro passo para se melhorar a aprendizagem de alguém é se tornar mais intencional acerca dela”. Indo no mesmo sentido, Doornbos e col. (2004) destacam que alguns autores sugerem mover o processo de aprendizagem no sentido de aprendizagem deliberada por meio do desenvolvimento de ações proativamente iniciadas. Sugerem ainda a manutenção do controle ativo sobre a aprendizagem e o exercício da competência metacognitiva, via reflexão sobre as experiências de aprendizagem.

Alguns autores formularam tipologias que, pelo menos em alguns dos tipos propostos, se aproxima do que está sendo sugerido. Destaca-se, neste caso, a classificação em implícita ou explícita, que, segundo Pozo (2002), se distingue pelo quão deliberada é a aprendizagem. Outro exemplo é a tipologia proposta por Doornbos e col. (2004), que utiliza duas dimensões, intencionalidade e relação com o desenvolvimento, sendo o critério utilizado na primeira dimensão o mesmo adotado aqui. No entanto, nos dois casos, a intencionalidade é descrita como uma característica da aprendizagem, logo, estritamente do indivíduo, não levando em consideração que, no ambiente de trabalho, muitas vezes vem da organização a iniciativa do estímulo: “chegaram os novos computadores, agora todo mundo tem que fazer o cursinho sobre o processador de textos!”.

O terceiro exemplo de classificação em função da intencionalidade é o que parece se aproximar mais da que está sendo sugerido aqui. Nele, Simons, van der Linden e Duffy (2000 citado por Doornbos e col., 2004) propõem três tipos de aprendizagem segundo o

papel mais ou menos ativo do aprendiz: guiada, vivencial e auto-dirigida. Apesar da semelhança com a tipologia baseada na iniciativa do estímulo, a expressão “aprendizagem vivencial” remete a outra proposta de aprendizagem bastante referenciada na literatura, sobre a qual Eraut (2004) desenvolve um argumento acerca da dificuldade de delimitação do que vem a ser “vivência” (ou, literalmente do inglês, experiência) e, por consequência, a dificuldade de definir o que pode ser este tipo de aprendizagem.

O que está sendo proposto, portanto, é uma classificação que tenta esclarecer o que de fato faz diferença quando se discute aprendizagem relacionada ao trabalho. Neste sentido, buscou-se associar as instâncias das classificações propostas pelos demais autores, utilizando como critério para a discriminação as características apresentadas pelos mesmos para fundamentar cada tipo. O resultado desta tentativa está sintetizado na Tabela 2.4.

Tabela 2.4: Propostas de outros autores à tipologia de aprendizagem

Tipo de aprendizagem	Autor(a)	Classificação na tipologia proposta		
		Induzida pela organização	Induzida pelo indivíduo	Não induzida
Formal	Marsick e Watkins (2001)	X		
Informal	Marsick e Watkins (2001)		X	
Incidental	Marsick e Watkins (2001)			X
Implícita	Eraut (2004)			X
Reativa	Eraut (2004)		X	
Deliberativa	Eraut (2004)		X	
Implícita	Pozo (2002)			X
Explícita	Pozo (2002)		X	
Em contexto formal	Sonnentag e col. (2004)	X		
Em contexto informal	Sonnentag e col. (2004)		X	X
Guiada	Simons e col. (2000 citado por Doornbos e col. (2004))	X		
Vivencial	Simons e col. (2000 citado por Doornbos e col. (2004))			X
Auto-dirigida	Simons e col. (2000 citado por Doornbos e col. (2004))		X	

Nota. A citação dos autores serve apenas de referência havendo casos onde a mesma classificação é utilizada por vários autores.

A presente tese tem como foco os casos de aprendizagem relacionada ao trabalho induzida pelo indivíduo e não induzida, considerando que a aprendizagem relacionada ao trabalho induzida pela organização é o tema de outro campo de pesquisa, a saber, treinamento, desenvolvimento e educação em organizações. Assim, o uso da expressão “aprendizagem relacionada ao trabalho”, no âmbito deste estudo, se referirá, deste ponto em diante, especificamente, às duas outras instâncias de aprendizagem relacionada ao trabalho (induzida pelo indivíduo ou não induzida).

Tendo como sustentação as proposições aqui discutidas, serão apresentados alguns resultados de pesquisa sobre aprendizagem relacionada ao trabalho, seguidos das seções que abordam a discussão e apresentação de achados empíricos acerca de fatores individuais e ambientais que influenciam este processo e a discussão de resultados de aprendizagem.

Alguns achados de pesquisa trazem evidências que caracterizam melhor o fenômeno aqui estudado. Antonello (2005), em estudo qualitativo realizado com participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração, encontra evidências da contribuição da aprendizagem induzida pelo indivíduo realizada por meio de práticas de trabalho na aquisição de competências gerenciais.

Hicks e col. (2007) realizaram estudo com contadores públicos canadenses de três níveis profissionais: *trainees*, gerentes e sócios. Foram feitos levantamentos sobre: dados demográficos, atividades de aprendizagem, barreiras à aprendizagem e facilitadores de aprendizagem. Os achados apontaram que contadores em todos os níveis investigados usam uma variedade de estratégias de aprendizagem tanto induzidas pela organização quanto pelo indivíduo, mas as estratégias de aprendizagem induzida pelo indivíduo predominam.

Larsen (2004), por sua vez, relata que este tipo de aprendizagem acontece com mais frequência quando o aprendiz se depara com um evento ou situação que é desconcertante ou considerado não-rotineiro. Este autor aponta ainda várias evidências de que a atribuição de tarefas é uma oportunidade importante de aprendizagem relacionada ao trabalho. Em particular, grandes desafios no início da carreira levam a intenso aprendizado. Do mesmo modo, transferências, expatriação e promoções. Rowden e Conine Jr. (2005), por outro lado, relatam que a aprendizagem relacionada ao trabalho ocorre como meio de alcançar metas pessoais e individuais. Em estudo correlacional envolvendo 341 empregados de 30 pequenos bancos comerciais, estes autores aplicaram instrumento desenvolvido especificamente para levantar características de aprendizagem de pequenas e médias empresas, composto de três fatores: aprendizagem formal ($\alpha=0,74$), aprendizagem informal ($\alpha=0,83$) e aprendizagem incidental ($\alpha=0,77$). Os resultados encontrados apontaram a prevalência de aprendizagem informal (induzida pelo indivíduo), seguida de aprendizagem incidental (não induzida) em pequenos e médios negócios.

Em estudo realizado com enfermeiros(as), Clarke (2004) encontrou que há um grande reconhecimento e uso de aprendizagem *on-the-job* (induzida pelo indivíduo e não induzida) nas organizações de saúde investigadas (hospícios). Lima (2005), por sua vez, realizou estudo qualitativo com nove executivos de empresas de transporte urbano de passageiros no qual encontrou que os executivos pesquisados aprenderam essencialmente pelos relacionamentos sociais, educação e treinamentos formais, experiência e prática profissional e nas reflexões sobre suas ações.

Em pesquisa qualitativa com 75 alunos de curso noturno de administração, Antonello (2006) encontra que, para os sujeitos, o objetivo da aprendizagem é provocar

alguma mudança na própria eficácia, mudar valores e atitudes ou ter experiências que sejam aproveitadas no futuro.

Os achados aqui destacados, quase todos obtidos via abordagem qualitativa, embora contribuam para melhorar a compreensão sobre o fenômeno, ainda não permitem uma delimitação do campo isenta de ambigüidades e lacunas, razão pela qual pesquisas sobre o tema ganham importância.

2.2.1 Fatores que influenciam a aprendizagem relacionada ao trabalho

O modelo de aprendizagem relacionada ao trabalho proposto por Illeris (2003b; 2004a; 2004b) postula quatro fontes de influências sobre o processo de aprendizagem: a trajetória anterior do indivíduo, a dinâmica psicológica da aprendizagem, o conteúdo da aprendizagem e o ambiente. Serão apresentadas, nos dois próximos tópicos, as variáveis relativas à dinâmica da aprendizagem e ao ambiente, que fazem parte do modelo de pesquisa da presente tese.

2.2.1.1 Estratégias de aprendizagem na dinâmica do processo

Esta pesquisa, no que diz respeito à dinâmica da aprendizagem, considerou um tema que tem sido objeto de muitos estudos na área educacional e que começa a ser também estudado no âmbito da aprendizagem relacionada ao trabalho: as estratégias de aprendizagem (Sonntag e col., 2004). Pantoja (2004) defende que este é um tema de crescente importância para a vida profissional característica do mundo atual, no qual as tarefas são cada vez mais demandantes em conhecimentos. Essa importância também fica evidente na frequência com que é citada a expressão “aprender a aprender”, indicando a

relevância, para o indivíduo, de que ele compreenda seus próprios processos de aprendizagem, para melhor direcioná-los.

No modelo de processamento cognitivo de informações anteriormente citado foi introduzida a noção de controle executivo, a qual se refere a capacidades de auto-regulação do processo de aprendizagem adquiridas pelo indivíduo. Segundo Pantoja (2004), os processos relacionados ao controle executivo atuam na focalização da atenção e na manipulação, organização e recuperação da informação, em alguns casos de forma automática e em outros, sujeitos ao controle voluntário. Neste último caso, o funcionamento dos referidos processos se baseia na metacognição, que pode ser dividida em dois aspectos distintos: conhecimento sobre os processos cognitivos (sobre si mesmo, sobre a tarefa e sobre o uso de estratégias) e controle do comportamento (planejamento, monitoramento e regulação). Deriva deste segundo aspecto a noção de *estratégias de aprendizagem*: práticas adotadas pelas pessoas visando ajudar a aquisição e desenvolvimento de conhecimento em qualquer contexto (Kardash & Amlund, 1991 citado por Holman, Epitropaki & Fernie, 2001), ou, como sugerem Sonnentag e col. (2004), são esforços empreendidos pelo indivíduo para realizar a aprendizagem.

Pantoja (2004) identifica três aspectos importantes recorrentes nas diferentes definições deste conceito presentes na literatura. Primeiro, o fato de que as estratégias de aprendizagem dizem respeito a atividades de processamento de informações que têm por objetivo facilitar a aquisição, retenção, recuperação e uso posterior de novas informações. Segundo, elas também compreendem comportamentos direcionados à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades. Finalmente, que o uso de estratégias de aprendizagem pode contribuir tanto para os processos de aquisição, retenção e recuperação de informações quanto para a transferência a diferentes contextos.

É importante diferenciar estratégias de outro conceito também bastante abordado entre as características individuais que influenciam a aprendizagem: os estilos de aprendizagem. Pantoja (2004), diante desta preocupação esclarece que estes últimos se referem a aspectos mais gerais e de natureza mais estável do que as estratégias, caracterizando uma predisposição do indivíduo relativa à aprendizagem. A autora acrescenta que os estilos de aprendizagem são subconjunto de uma categoria mais ampla, estilos cognitivos.

A distinção entre esses dois conceitos nem sempre é muito clara e há a possibilidade de que as estratégias sejam a expressão contextualizada de estilos de aprendizagem de mais alto nível (Holman e col., 2001). Existe pouca clareza na definição dos limites e relações entre esses dois construtos e há a necessidade de pesquisas que esclareçam a questão (Junqueira-Salles, 2007).

Em um esforço inicial para organizar o campo, Warr e Allan (1998) desenvolveram uma taxonomia de estratégias de aprendizagem na qual foram identificadas nove estratégias, agrupadas em três tipos: cognitivas, comportamentais e auto-regulatórias. São elas: a) cognitivas - repetição, organização e elaboração; b) comportamentais - procura de ajuda interpessoal, procura de ajuda em material escrito e aplicação prática; c) auto-regulatórias - controle emocional, controle motivacional e monitoramento da compreensão. Warr e Downing (2000) explicam que a origem educacional do conceito de estratégias de aprendizagem marcou as pesquisas sobre o tema levando a que a discussão ficasse circunscrita aos aspectos relativos à aquisição de conhecimento declarativo a partir de fontes textuais. A importação do termo para o campo da aprendizagem relacionada ao trabalho fez com que os autores propusessem novas categorias mais adequadas à aprendizagem neste contexto, onde ocorrem maiores oportunidades de interação com

outros, de aplicação prática de conhecimentos e de busca individual por informações. Apontaram também a necessidade de realização de estudos em ambientes de trabalho.

Estudos subseqüentes permitiram testar a estrutura empírica proposta inicialmente. Pantoja (2004) apresenta uma síntese destas pesquisas enfocando construção e validação de medidas de estratégias de aprendizagem, realizadas no período de 1998 a 2004. Esta síntese encontra-se reproduzida na Tabela 2.5, com o acréscimo de pesquisas realizadas no período subseqüente, de 2004 a 2009.

A síntese apresentada por Pantoja (2004), acrescida das pesquisas posteriormente realizadas, corrobora o que essa autora já havia apontado: há indícios cada vez mais consistentes de uma busca por medidas confiáveis que permitam estudar com maior precisão as estratégias de aprendizagem utilizadas por indivíduos para aprender no contexto da atuação profissional. Isto não significa que este seja um tema de pesquisa já totalmente desenvolvido, sendo necessário explorar com mais profundidade as relações entre essa variável e outras individuais e situacionais, bem como seus efeitos sobre os resultados de aprendizagem em contexto de trabalho.

Tabela 2.5: Estudos enfocando construção e validação de medidas de estratégias de aprendizagem

Autor	Amostra	Resultados
Warr e Downing (2000)	288 participantes de curso preparatório na área de mecânica de automóveis 190 Estudantes universitários de cursos de Artes e Ciências	Análise Fatorial Exploratória: Estrutura empírica composta de oito fatores: Repetição, Reflexão Ativa, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito, Controle Emocional, Controle da Motivação e Monitoramento da Compreensão. Todos os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons que variaram de 0,73 a 0,90.
Holman e col. (2001)	Amostra Total: 628 técnicos de call center Foi realizada validação cruzada considerando, para a análise exploratória, uma amostra de 399 e, depois, para a análise confirmatória, uma	Análise Fatorial Exploratória: Estrutura empírica composta de seis fatores: Reprodução, Reflexão Intrínseca, Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática. Os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons, variando de 0,72 a 0,82

	amostra de 319 profissionais.	Análise Fatorial Confirmatória: Os seis fatores de primeira ordem foram explicados por dois constructos latentes denominados estratégias cognitivas e comportamentais.- Qui-quadrado (182, n =319) = 365.73, NNFI = 0.94, CFI = ,95, RMSEA = 0,06.
Pantoja, Borges-Andrade e Lopes Ribeiro (2003)	380 profissionais de organizações que atuavam em diferentes segmentos: telecomunicações, hotelaria, energia elétrica e mobiliário e financeiro.	Análise Fatorial Exploratória Estrutura empírica composta de seis fatores: Reprodução, Reflexão Intrínseca, Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática. Todos os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons que variaram de 0.65 a 0,86.
Zerbini (2003)	1.860 gestores de pequenas e médias empresas	Análise Fatorial Exploratória Estrutura fatorial composta de três fatores: Busca de Ajuda Interpessoal, Elaboração e Aplicação prática, Reprodução, Organização e Busca de Ajuda em Material Escrito. Os índices de confiabilidade variaram de 0,75 a 0,85.
Pantoja (2004)	906 profissionais de diferentes áreas e níveis de atuação	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 5 fatores: Busca de Ajuda em Material Escrito, Reprodução, Busca de Ajuda Interpessoal, Reflexão Extrínseca, Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. Índices de confiabilidade variaram entre 0,80 e 0,87.
Ribeiro (2005)	Total de 1007 alunos de pós-graduação, de diferentes áreas de atuação, formação acadêmica e cargos, utilizando duas sub-amostras em validação cruzada	Análise fatorial confirmatória: Estrutura fatorial composta de 1 fator geral primário contendo e 5 fatores de segunda ordem: Busca de Ajuda em Material Escrito, Busca de Ajuda Interpessoal, Reflexão Extrínseca, Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. Índices de confiabilidade variaram entre 0,76 e 0,87.
Zerbini, Carvalho e Abbad (2005)	1860 participantes de curso técnico a distância	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 3 fatores: Busca de Ajuda Interpessoal; Elaboração e Aplicação Prática do Conteúdo; e Repetição, Organização e Ajuda do Material. Índices de confiabilidade variaram entre 0,75 e 0,85.
Bevilacqua-Chaves (2007)	467 servidores de 4 organizações públicas	Análise fatorial confirmatória: Estrutura fatorial composta de 5 fatores: Busca de Ajuda em Material Escrito, Reprodução, Busca de Ajuda Interpessoal, Reflexão Extrínseca, Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. Índices de confiabilidade variaram entre 0,78 e 0,81.
Carvalho-Silva (2008)	394 sujeitos entre funcionários de uma empresa pública federal e servidores de um órgão da administração direta federal	Análise Fatorial Exploratória: Estrutura empírica composta de seis fatores: Busca de Ajuda Interpessoal e em Material Escrito, Reflexão Extrínseca, Reprodução, Reflexão Intrínseca/ Aplicação Prática. Os fatores apresentaram índices de confiabilidade razoáveis e bons, variando de 0,73 a 0,88. Análise Fatorial Confirmatória: Os cinco fatores de primeira ordem foram explicados

por um constructo latente denominado Estratégias Gerais de Aprendizagem no Trabalho. Qui-quadrado = 0,80 com cargas fatoriais variando de 0,55 a 0,88.

Brandão (2009)	Análise fatorial exploratória: 311 gestores de instituição bancária Análise fatorial confirmatória: 926 gestores de instituição bancária	Análise fatorial exploratória: Estrutura fatorial composta de 6 fatores: Reflexão Intrínseca e Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática, Reprodução a, reprodução b. Índices de confiabilidade superiores a 0,70. Análise fatorial confirmatória: Estrutura fatorial composta de 5 fatores: Reflexão Intrínseca e Reflexão Extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Aplicação Prática, Reprodução. Índice de confiabilidade variando de 0,79 a 0,92.
Souza (2009)	Análise fatorial exploratória: 789 trabalhadores de organização de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias para o agronegócio	Estrutura fatorial composta por 4 fatores: Reflexão intrínseca e extrínseca, Busca de Ajuda Interpessoal, Busca de Ajuda em Material Escrito e Reprodução. Índice de confiabilidade 0,91 e 0,70.

Adaptado de Pantoja (2004).

Neste sentido, a Tabela 2.6 sintetiza pesquisas nacionais relacionando estratégias de aprendizagem no trabalho a outras variáveis, no período compreendido entre 2003 e 2009, baseado em Carvalho-Silva (2009), com acréscimos.

Tabela 2.6: Pesquisas nacionais sobre estratégias de aprendizagem e contexto de trabalho

Autor	Variáveis relacionadas a estratégias de aprendizagem	Principais resultados encontrados
Zerbini (2003)	Impacto de treinamento	Elaboração e aplicação prática contribuíram com impacto do treinamento.
Pantoja (2004)	Variáveis individuais (idade, anos de estudo, gênero, categoria profissional, área de trabalho) Suporte à aprendizagem contínua	Idade, anos de estudo e suporte à aprendizagem contínua predizem reflexão intrínseca. Gênero e categoria profissional predizem busca de ajuda interpessoal. Somente suporte à aprendizagem contínua prediz reprodução no nível da área de trabalho. Anos de estudo, suporte à aprendizagem contínua e área de trabalho predizem busca de ajuda em material escrito. Anos de estudo, idade, suporte à aprendizagem contínua predizem aplicação prática. Categoria profissional prediz as estratégias utilizadas.
Ribeiro (2005)	Motivação para aprendizagem informal	Motivação para aprender prediz todas as estratégias de aprendizagem. Motivação para aprender (esforço) prediz mais

estratégias que motivação para aprender (expectância).

Coelho, Carvalho-Silva, Pagotto, Cantal e Cunha (2006)	Variáveis individuais (idade, tempo de formação) Motivação para aprender Suporte à aprendizagem contínua	Suporte à aprendizagem contínua prediz melhor reflexão intrínseca, reflexão extrínseca e busca de ajuda em material escrito. Relação positiva de motivação para aprender com reflexão intrínseca, reflexão extrínseca, busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito. Relação positiva de motivação para aprender com reprodução.
Beviláqua-Chaves (2007)	Dois contextos de mudança (ampliação e ruptura do escopo do trabalho) Variáveis individuais	Em contexto de ampliação do escopo – aumento do uso de reflexão intrínseca-aplicação prática, busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito e redução de reprodução. Em contexto de ruptura – redução do uso de reflexão intrínseca-aplicação prática, busca de ajuda em material escrito e reprodução.
Carvalho-Silva (2009)	Clima social (gestão das relações interpessoais, autonomia, valorização/reconhecimento, inovação) Motivação para aprender	Motivação prediz mais as estratégias do que clima social. Clima social favorável à inovação e desfavorável à autonomia e gestão das relações inter-pessoais predizem mais reflexão extrínseca. Inovação prediz mais busca de ajuda interpessoal.
Brandão (2009)	Competências gerenciais Suporte organizacional	Reflexão extrínseca e intrínseca prediz mais a expressão de competências. Reflexão extrínseca e intrínseca e busca de ajuda interpessoal mediadas por práticas de trabalho e gestão de desempenho predizem competência de gestão financeira. Reflexão extrínseca e intrínseca e aplicação prática mediadas por percepção individual e percepção coletiva de gestão de desempenho predizem competência de gestão de processos. Reflexão extrínseca e intrínseca e busca de ajuda em material escrito predizem competência de gestão sócioambiental. Reflexão extrínseca e intrínseca e aplicação prática mediadas por percepção de gestão de desempenho, busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito predizem competência de gestão estratégica. Reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito predizem competência de relacionamento com o cliente. Reflexão extrínseca e intrínseca e aplicação prática mediadas por percepção de gestão de desempenho predizem competência de gestão de pessoas.
Souza (2009)	Competências Características individuais	Escolaridade exigida para ocupar o cargo prediz uso de Reprodução, Carreira prediz uso de Busca de ajuda em material escrito e Sexo prediz e Busca de ajuda interpessoal. Todas as estratégias predizem a competência Trabalho em equipe. Reflexão extrínseca e intrínseca, Busca de ajuda interpessoal e Reprodução predizem a competência Trabalho estratégico.

Adaptada de Carvalho-Silva (2009).

Em relação à literatura sobre aprendizagem relacionada ao trabalho, é importante destacar que o termo estratégias de aprendizagem é frequentemente utilizado significando esforços empreendidos pela organização para propiciar a aprendizagem dos empregados. É o caso, por exemplo, quando Marsick e Watkins (1990 citado por Conlon, 2004) afirmam que “estratégias de aprendizagem informal incluem ou envolvem mentoria, *coaching*, trabalho em rede, modelagem, liderança efetiva e facilitação”. Neste caso, a idéia aproxima-se mais de estratégia de ensino do que de aprendizagem e, portanto, mais próximas de aprendizagem induzida pela organização.

Por outro lado, muitas pesquisas descrevem atividades, nomeando-as algumas vezes como “formas de aprendizagem” (Antonello, 2005) e outras vezes usando o próprio termo “estratégias de aprendizagem” (Hicks e col., 2007), que são, no fim das contas, operacionalizações do conceito de estratégias de aprendizagem aqui discutido. É esse o caso quando Antonello (2005) relata, entre as formas de aprendizagem apontadas pelos sujeitos de sua pesquisa, reflexão e experienciar, entre outras. Estas são instâncias das estratégias reflexão intrínseca/extrínseca e aplicação prática, respectivamente. Do ponto de vista desta pesquisa, esses casos estão incluídos na discussão sobre estratégias de aprendizagem.

Em outros momentos, o significado aponta para atividades planejadas para estimular a aprendizagem, como mentoria, tutoria e feedback. Neste segundo caso, trata-se mais uma vez de atividades associadas à aprendizagem induzida pela organização.

Por fim, a terceira interpretação aponta para atividades ou características relacionadas ao elemento ambiental do modelo de Illeris (2003b; 2004a; 2004b), como interação e colaboração. Esse terceiro caso está mais próximo do que será tratado, neste

estudo, na seção destinada à discussão acerca de fatores do ambiente que influenciam a aprendizagem relacionada ao trabalho.

Apresentado este panorama sobre as estratégias de aprendizagem, as quais se inserem na análise dos fatores da dinâmica que influenciam a aprendizagem relacionada ao trabalho, a discussão se volta agora para fatores ambientais que podem também ter influência sobre esse processo.

2.2.1.2 O planejamento participativo no ambiente de aprendizagem

Conforme mencionado anteriormente, o modelo de aprendizagem no local de trabalho proposto por Illeris (2004a; 2004b) relaciona a dimensão social da aprendizagem com a interação entre o indivíduo e o *ambiente de aprendizagem* característico das circunstâncias onde ocorre a prática profissional daquele indivíduo. Ambiente de aprendizagem, neste caso, refere-se às oportunidades de aprendizagem contidas no entorno social e material. No modelo, o ambiente de aprendizagem se subdivide em dois ambientes específicos, ambiente técnico-organizacional e ambiente sócio-cultural, que concorrem e interagem dinamicamente e estão sujeitos a influências externas à organização oriundas do mercado e das condições político-institucionais, sociais e culturais.

O ambiente técnico-organizacional de trabalho determina as qualificações exigidas do trabalhador e sua dinâmica de desenvolvimento é influenciada principalmente pelas forças de mercado e pelas mudanças organizacionais e tecnológicas. Do ponto de vista da aprendizagem, é importante que sejam identificadas suas qualidades em termos das experiências que proporciona ao trabalhador. Assim, nele é possível distinguir quatro dimensões, cada uma delas influenciando o nível de oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo ambiente: *divisão do trabalho e conteúdo do trabalho, autonomia e aplicação de habilidades, possibilidade de interação social e tensão e stress*. Essas

dimensões descrevem o ambiente físico, técnico, operacional e organizacional do processo de trabalho. Elas delimitam os processos de aprendizagem no local de trabalho e englobam tanto recursos quanto limitações para aprendizagem.

Illeris (2004b) explica que a *divisão do trabalho* é um conceito geral para analisar a forma de organização. A divisão vertical do trabalho diz respeito à relação entre gerentes e subordinados (ou, visto de outra forma, a relação entre planejamento, tomada de decisão, coordenação e controle e o desempenho das funções de trabalho), enquanto a divisão horizontal se refere ao quanto estão integrados ou separados os estágios individuais da cadeia de produção. A suposição geral é de que quanto mais dividido o processo de trabalho, menores as possibilidades de aprendizagem, em parte porque a excessiva divisão faz com que o trabalhador não tenha a possibilidade de experimentar as conseqüências de seus próprios esforços. Já o *conteúdo do trabalho* é decisivo para o significado que o trabalho tem para o trabalhador, uma vez que se refere, simultaneamente, à importância socialmente atribuída àquele trabalho e ao sentido oriundo do curso de vida e experiências do próprio trabalhador, influenciando as oportunidades de aprendizagem como força motivadora.

A possibilidade de tomar decisões é o que caracteriza *autonomia*, afetada tanto pela forma de gerenciamento e estrutura organizacional quanto pela posição do empregado na organização. Na produção de massa taylorizada, os trabalhadores posicionados nos níveis mais baixos da hierarquia têm poucas possibilidades de, eles próprios, selecionarem novos métodos, mudarem o ritmo do trabalho ou a ordem das tarefas, ou ainda de escolherem como e com quem trabalhar, ou seja, poucas são as oportunidades de aprendizagem. A tecnologia de produção, os produtos e a divisão de trabalho em uma organização condicionam, por outro lado, as possibilidades que os trabalhadores têm de usar suas

qualificações. Existem mais possibilidades de aplicar e desenvolver qualificações em postos de trabalho altamente treinados e qualificados, assim como se assume que alta qualificação no trabalho significa também maiores possibilidades de tomar decisões. No entanto, é importante ressaltar que o advento da tecnologia da informação abriu novas possibilidades para submeter o trabalho qualificado em conhecimento ao controle gerencial centralizado e, portanto, reduzir suas possibilidades de tomada de decisão.

No que diz respeito à dimensão *possibilidade de interação social*, Illeris (2004b) afirma que a aprendizagem ocorre na forma de processo social quando os empregados discutem, refletem e trocam experiências, idéias e julgamentos entre si. Assim, um ambiente de trabalho com canais de comunicação rígidos e comunicação de mão única não é condutor para uma troca de idéias aberta, ou seja, oferece poucas oportunidades de aprendizagem. Por fim, a dimensão *tensão e stress* remete ao fato de que as oportunidades de aprendizagem também são dependentes da extensão e características da pressão envolvida no trabalho. Quando as obrigações exigem trabalho rápido e intenso, reduzem-se as oportunidades de aprendizagem porque o tempo e os recursos necessários para aprender não estão disponíveis. Por outro lado, quando o trabalho é uma seqüência repetitiva e sem variação, não há estímulo para o empregado aprender.

Illeris (2004b) ressaltava ainda que a estrutura técnico-organizacional do ambiente de aprendizagem não determina a maneira como os empregados irão atender as demandas por novas qualificações e explorar as possibilidades de aprendizagem, pois esta aprendizagem depende, entre outras coisas, da importância que é atribuída pelo trabalhador ou pelos grupos de trabalho às mudanças técnicas ou organizacionais. Portanto, a análise do ambiente técnico-organizacional de aprendizagem só informa acerca das possibilidades de aprendizagem e nada diz sobre o que os empregados de fato aprendem.

Analisando o outro aspecto do ambiente de trabalho, Jorgensen e Warrings (2000) sugerem que as oportunidades de aprendizagem, neste caso, se dão em função das relações sociais e de questões culturais. No ambiente sócio-cultural, os autores postulam a existência de três tipos de comunidades: de trabalho, políticas e culturais. As primeiras se organizam em função da execução de tarefas coletivas e a aprendizagem no interior destas comunidades se relaciona, na maior parte do tempo, com estar apto a realizar as tarefas esperadas com a qualidade definida pela comunidade, embora inclua também a possibilidade de inovar. Já as comunidades políticas se estabelecem em função da luta por controle, poder, status ou influência no local de trabalho e a aprendizagem, neste caso, envolve aprender sobre solidariedade e condutas comunitárias, assim como os padrões e linguagem da comunidade. Por fim, as comunidades culturais surgem com base em valores, normas e percepções compartilhadas. A aprendizagem, neste último caso, se dá nas eventuais situações em que visões e opções concretas de ação se ligam e os empregados se tornam, eles próprios, sujeitos de mudança.

Jorgensen e Warrings (2000) argumentam que todas essas dimensões e comunidades estão intrinsecamente relacionadas. A análise de relatos de pesquisa sobre aprendizagem relacionada ao trabalho, no entanto, indica certa prevalência da dimensão oportunidades de interação social. Doornbos e col. (2004), por exemplo, citam diversos autores que destacam a importância da interação para a aprendizagem relacionada ao trabalho, como no caso de cooperação entre colegas como meio para obtenção de *feedback*, assistir a uma palestra, resolver coletivamente um problema, entre inúmeras outras situações, diretas ou indiretas. Dos quatro tipos de atividades que suscitam regularmente aprendizagem apontadas por Eraut (2004), dois dizem respeito à interação com colegas de trabalho: participar de atividades grupais e trabalhar junto com outros. Cunningham (1998 citado por Smith, 2003) chega mesmo a definir a aprendizagem relacionada ao trabalho

como “um conjunto infinitamente grande de interações informais que acontecem quando uma pessoa está tentando ajudar outra pessoa. É uma das mais difundidas e bem sucedidas funções desempenhadas pelas pessoas em todos os níveis de cada local de trabalho e é responsável em grande medida pelo sucesso das pessoas nas organizações”.

No relato de Antonello (2005) acerca de formas de aprendizagem identificadas como mais importantes em estudo realizado com 43 gestores de empresas, das 12 formas apresentadas, 4 dizem respeito a interação direta com outras pessoas: observação de modelos, *feedback*, mentoria/*coaching* e interação/colaboração em grupo. Hicks e col. (2007) também listam, a partir de outros autores, 17 formas de aprendizagem, das quais pouco mais de 1/3 são interativas: *trabalhar com outros*, *observar outros*, *trabalhar em equipe*, *trabalhar em rede formal ou informalmente* e *buscar informação com colegas*. Collin (2006) também relata que cooperação e interação são, ao mesmo tempo, um meio para e o próprio foco da aprendizagem, no caso da aprendizagem relacionada ao trabalho de designers, e Gola (2009) identifica o modo *aprender com colegas* entre os três mais relatados por trabalhadores da área social (os outros dois são: *aprender com a experiência* e *aprender com erros*). Do mesmo modo, na análise fatorial de uma medida de métodos de aprendizagem relacionada ao trabalho, entre os três fatores identificados por Hashim (2008) encontra-se *aprender com outros*, ao lado de “auto-aprendizado” e “aprender realizando o trabalho”.

Todos esses relatos permitem supor que a dimensão *oportunidade de interação social* pode ter um papel importante na promoção de oportunidades de aprendizagem relacionada ao trabalho. Vista, então, como um fator relativo ao contexto, pode-se pensar em oportunidade de trabalhar junto com outros como um instrumento de aprendizagem induzida pela organização com potencial para gerar, de forma deliberada, oportunidades de

aprendizagem induzida pelo indivíduo, cuja superioridade, em relação à aquisição do que os indivíduos necessitam para realizar suas tarefas, encontra respaldo nas evidências anteriormente mencionadas.

É importante destacar que, embora a dimensão oportunidade de interação social esteja analiticamente relacionada a um dos ambientes de aprendizagem, o técnico-organizacional, ela também tem um papel na geração de oportunidades de aprendizagem relacionadas ao ambiente sócio-cultural, uma vez que, nesse ambiente, a aprendizagem diz respeito exatamente às questões relativas à interação direta ou indireta com outras pessoas. O que muda é o destaque dado aos conteúdos aprendidos em cada um desses ambientes: de um lado, aprende-se sobre como realizar o trabalho, e do outro, como ser um trabalhador.

Os ambientes de aprendizagem, aos quais Illeris (2003b; 2004a) vincula as oportunidades a serem aproveitadas pelo indivíduo para aprender, comportam as práticas de gestão adotadas pela organização, na medida em que são estas práticas que operacionalizam os aspectos relativos a eles. As práticas de gestão podem, então, ser entendidas como instrumentos das dimensões técnico-organizacionais e das comunidades, com os quais a organização dá forma a esses ambientes.

Assim, a gestão por processos, por exemplo, vai interferir na dimensão conteúdo do trabalho e significado do trabalho, ao repensar o parcelamento do trabalho com vistas ao redesenho do processo de trabalho. A gestão por competência, por outro lado, se relaciona à dimensão aplicação de habilidades. Levando-se em consideração o que foi exposto sobre a dimensão oportunidade de interação social, pode-se supor que práticas de gestão participativas (ou colaborativas) estejam entre as que têm potencial para gerar oportunidades de aprendizagem relacionada ao trabalho.

Abordando uma prática de gestão específica, há na literatura discussões acerca do potencial de indução de aprendizagem atribuído ao planejamento em algumas de suas variantes, tais como planejamento estratégico, por cenário e transformador, o que justifica a pertinência de maior aprofundamento na compreensão dos efeitos deste tipo de prática sobre a aprendizagem relacionada ao trabalho por meio de pesquisas empíricas que estudem essa relação. Para dar uma noção sobre essa prática de gestão, a seguir são feitas algumas breves considerações sobre planejamento, com um olhar mais específico para seu uso na área pública.

2.2.1.3 Algumas considerações sobre planejamento

A consulta ao dicionário (Ferreira, 1986) informa três acepções para a palavra planejar:

- fazer o plano ou planta de; projetar; traçar.
- fazer o planejamento de; elaborar um plano ou roteiro de; programar; planificar.
- fazer tenção ou resolução de; tencionar; projetar.

Se as duas primeiras indicam o uso de alguma técnica para gerar algum produto objetivo (uma casa ou uma política pública), a terceira leva a considerar o processo cognitivo envolvido nessa atividade. Nesta pesquisa, o ato de planejar foi observado sendo realizado por um grupo de pessoas para elaborar um plano de condução do governo. Esta perspectiva remete às duas primeiras acepções do termo e, adicionalmente, ao campo de estudo da Administração Geral, quando se considera que essas pessoas estão usando a referida ferramenta buscando chegar aos resultados que pretendem na gestão. Remete também a Administração Pública e Ciência Política, quando a consideração se volta para o fato de que os resultados que elas pretendem alcançar são resultados de governo

relacionados a alguma visão de mundo e que, por este motivo, exigirão a administração de possíveis interesses conflitantes, oriundos de visões alternativas, para o seu alcance.

Tendo em mente essas referências, serão apresentados a seguir alguns pontos que possibilitem melhor qualificar esse aspecto da pesquisa, no que diz respeito a planejamento como instrumento de gestão governamental, sem pretensões de realizar a fundo tal debate de natureza evidentemente muito mais ampla. Antes, porém, é preciso destacar que a pesquisa pretendeu verificar eventuais influências do planejamento sobre a aprendizagem individual de dirigentes, o que significa que adotou um sentido de planejar relacionado à terceira acepção, um sentido psicológico. A relação entre planejamento e aprendizado, um tema com muito menor densidade na literatura, será então abordada ao final deste tópico.

Buscando uma definição do que vem a ser planejamento, Mintzberg (1994) realiza ampla revisão, propondo, ao final, ser este um procedimento formalizado para produzir um resultado articulado, na forma de um sistema integrado de decisões. Com um olhar direcionado para o âmbito da Administração Pública e da Ciência Política, Friedmann (1987), por sua vez, define planejamento como uma forma de raciocínio técnico que busca ligar o conhecimento técnico e científico a ações na área pública, relacionadas a processos de condução social ou de transformação social.

A delimitação do tipo de prática relacionada à gestão que é foco desta pesquisa exige considerar a forma como é realizada a tarefa que cabe ao planejamento, de servir de ligação entre conhecimento e ação. Neste sentido, é possível observar duas vertentes quanto à relação entre os sujeitos envolvidos e a forma como flui o conhecimento produzido pela e para a ação: uma na qual há uma clara separação entre as pessoas que planejam e as que atuam, e outra na qual planeja quem faz. Esta última tornou-se conhecida como planejamento participativo, ou seja, aquela forma de ligar o conhecimento

à ação em que todos os que devem agir devem também tomar parte na construção de teorias sobre a ação.

Esta separação entre uns que pensam e outros que executam, entre teoria e prática, não é exclusividade do planejamento. Ela reflete, em grande medida, certa hierarquia que se tornou bastante comum a partir do surgimento das idéias iluministas: o pensamento, ou a razão, tem mais importância que a ação. Uma hierarquia que historicamente vem se impondo nas relações humanas em várias esferas mas sobretudo no mundo do trabalho. O paradigma científico positivista e a divisão do trabalho capitalista estão na base desta distinção e propostas como o taylorismo e a administração científica fornecem a instrumentalização necessária para que essa concepção tome forma no mundo real. (Braverman, 1977).

Feitas essas considerações acerca de planejamento participativo, cumpre ainda indicar o fundamento para a hipótese da relação entre esta ferramenta e a aprendizagem relacionada ao trabalho, do ponto de vista psicológico. A suposição de tal relação está ancorada em dois aspectos distintos. Por um lado, a idéia da participação nas análises e tomadas de decisão do planejamento remete à consideração acerca da dimensão *oportunidade de interação social* do modelo de Illeris (2004a). Essa é a dimensão do ambiente técnico-organizacional já anteriormente citada como tendo um significativo potencial para gerar situações de aprendizagem. Por outro lado, o processo de definir resultados a alcançar e, posteriormente, continuamente avaliar as ações sendo realizadas quanto ao alcance desses resultados, sugere a possibilidade de que os indivíduos envolvidos revejam essas ações e aprendam com os eventuais erros cometidos. Acrescentando a essa reflexão, Eraut (2004) destaca que, como este tipo de atividade faz parte da vida profissional normal, raramente é considerado como atividade de

aprendizagem, embora aconteça muito aprendizado importante nela. Do mesmo modo, encontra-se referência ao efeito de aprendizado do planejamento em outros autores como Chermack e Van der Merwe, 2003; Van der Heijden, 2004; Chermack, Lynham e Van der Merwe, 2006.

Apresentados os tópicos relativos às variáveis individuais e do ambiente que exercem influência na aprendizagem estudada nesta pesquisa, o próximo item se detém nos aspectos relativos aos resultados esperados deste tipo de aprendizagem.

2.2.2 Resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho: a competência

Medir resultados de aprendizagem induzida pela organização, não obstante o aparente controle que se imagina existir nestas atividades planejadas, não é tarefa simples (Salas & Cannon-Bowers, 2001), apesar do volume de pesquisas que tratam do assunto (Alvarez, Salas & Garofano, 2004). Essa dificuldade aumenta significativamente quando se aborda resultados da aprendizagem induzida pelo indivíduo ou não induzida, como ressalta Livingstone (2000) ao chamar a atenção para o fato de que “aprendizagem informal pode ocorrer a qualquer momento, em qualquer lugar e com qualquer pessoa”. Clarke (2004) destaca que, pela sua própria natureza, medir ou avaliar resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho pode apresentar problemas significativos, uma vez que esta, freqüentemente, é *ad hoc* e não planejada. Assim, é inacessível pelas tradicionais abordagens de mensuração de aprendizagem induzida pela organização ou por atividades de ensino em escolas, visto que os resultados específicos são difíceis de definir *a priori*.

Clarke (2004) aponta ainda, como outro fator que dificulta a avaliação da aprendizagem relacionada ao trabalho, a diversidade de modos de conceituar o fenômeno, tal como abordado anteriormente, o que pode causar uma considerável confusão no nível

prático. Este autor destaca, como agravante, a existência de dois pontos de vista contrastantes sobre como a aprendizagem nas organizações deve ser medida: a perspectiva da aprendizagem, cujo foco está na intensificação da capacidade de aprender de indivíduos e organizações, e a perspectiva do desempenho, preocupada em garantir que a aprendizagem se traduza em comportamento ou desempenho associado ao alcance das metas organizacionais. As avaliações de aprendizagem relacionada ao trabalho tendem a ser feitas a partir da perspectiva de aprendizagem e, por esta razão, giram em torno de mecanismos que supostamente a facilitam. Um dos problemas dessa forma de abordar a avaliação é que não há julgamento sobre a pertinência do que é aprendido, embora seja importante, de todo modo, avaliar quais práticas podem estimular a aprendizagem. Alguns exemplos de pesquisas com estas características podem ser encontrados em Clarke (2004), Antonello (2005; 2006) e Skule (2004).

Eraut (2004) tece algumas considerações sobre as dificuldades que envolvem as pesquisas acerca desse fenômeno. Ele aponta que a aprendizagem relacionada ao trabalho, freqüentemente, não é reconhecida como aprendizagem, uma vez que os indivíduos, habituados a associar aprendizagem a situações do tipo treinamento em sala de aula, não atribuem os resultados obtidos à aprendizagem. Ele completa que as pessoas assumem que aprendizagem e trabalho são duas atividades separadas que nunca se combinam, embora os achados tenham sempre demonstrado o contrário, que a maior parte da aprendizagem relacionada ao trabalho ocorre enquanto este é realizado.

Marsick (2003) aponta ainda que grande parte dos estudos acerca de aprendizagem relacionada ao trabalho tem adotado estratégias qualitativas para coleta e análise dos dados, em função das dificuldades encontradas pelos pesquisadores para abordar de forma quantitativa o construto, já que ele apresenta como características importantes o fato de ser

pouco consciente e oportunístico. Ainda assim, essa autora defende que esse tipo de aprendizagem só pode ser realmente bem compreendido por meio da utilização de ambas as estratégias.

É necessário considerar que as dificuldades apontadas sugerem uma área de estudo que ainda necessita ser explorada, o que poderia explicar a maior ocorrência de estudos qualitativos focalizando condições de aprendizagem em detrimento de medidas quantitativas de resultado. Não obstante, esforços têm sido empreendidos no sentido de identificar resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho. Algumas das tipologias anteriormente apresentadas são baseadas no tipo de resultado de aprendizagem que se pode esperar: conhecimento sobre procedimentos, conhecimento sobre proposições, valores, atitudes e habilidades, são alguns dos resultados inferidos a partir de tipologias de aprendizagem propostas (Smith, 2003).

Por outro lado, é bastante freqüente a referência à competência como resultado de aprendizagem relacionada ao trabalho (Antonello, 2007; Antonello, 2005; Illeris, 2004b; Conlon, 2004; Larsen, 2004), assim como também é encontrado na literatura que aborda a aprendizagem induzida pela organização (Guimarães, Bruno-Faria & Brandão, 2006). Neste último contexto, a noção de competência se associa fortemente à de aprendizagem, sendo a primeira considerada resultado da segunda. Conforme destaca Brandão (2006; 2009): “a aprendizagem representaria o processo pelo qual se adquire a competência, enquanto o desempenho da pessoa no trabalho representaria uma expressão de suas competências, uma manifestação do que o indivíduo aprendeu ao longo de sua vida”.

Lima e Borges-Andrade (2006) identificam a existência de diversas conceituações de competência, na literatura de áreas como educação, lingüística, psicologia e em teoria

organizacional, havendo ainda, no interior de cada uma delas, distintas abordagens e distinções. Na perspectiva do desenvolvimento humano nas organizações, que remete à aprendizagem em contexto de trabalho, os autores relatam uma concordância básica com o tratamento dado ao construto nos campos da educação e da psicologia, definindo-a como um atributo individual que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, motivação, crenças e comportamentos, os quais são requeridos para um bom desempenho em uma área ou tarefa. Os autores descrevem alguns elementos adicionais associados ao tema nesta área: mensurabilidade da competência; interdependência entre seus elementos constitutivos (CHA's); geração de resultados, em função de competência; aplicação de atributos individuais (CHA's), em um contexto, flexibilidade em contextos mutáveis e suposição de que os CHA's são aprendidos. Na Tabela 2.7 encontram-se definições de competências presentes em revisão realizada por Dias (2001 citado por Lima e Borges-Andrade, 2006), com acréscimos.

Brandão (2009) aponta o fato de que existem duas principais abordagens do conceito: uma que define competências como um atributo do indivíduo que lhe permite desempenhar uma dada tarefa, e outra que associa competência ao que o indivíduo efetivamente produz em um dado contexto. Esse mesmo julgamento parece ser o que faz Eraut (2004), quando afirma que, nos Estados Unidos, o significado de competência refere-se a um atributo ou qualidade centrada no indivíduo, enquanto nos outros lugares, ele se refere a atender as expectativas sociais.

Tabela 2.7: Definições de competência

Definição	Fonte
Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiência que credenciam um profissional a exercer determinada função	Magalhães e col. (1997, citado por Brandão, 1999)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido por padrões pré-estabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.	Parry (1996, citado por Dutra e col., 2000)

Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito, no trabalho.	Durand (1999, citado por Brandão, 1999)
Características individuais observáveis – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer/causar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação de vida.	McClelland (1970, citado por Brandão, 1999)
Atributos pessoais (motivações, qualidades, habilidades), evidenciados pela maneira como a pessoa se comporta no trabalho, que predizem a efetividade ou o alto desempenho no trabalho.	Klemp (1999, citado por Brandão, 1999)
Capacidade da pessoa em gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa.	Dutra e col. (2000)
Repertórios comportamentais identificados como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional.	Sparrow e Bognanno (1994)
Competência não é estado ou conhecimento que se tem nem é resultado de treinamento. Competência é na verdade colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recursos, etc.	Le Boterf (1995, citado por Dutra e col., 2000)
Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre o trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.	Zarifian (1996)
O saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.	Fleury e Fleury (2001) Fleury e Oliveira Jr (2008)
Uma totalidade complexa de orientação, visão geral e conhecimento tradicionais e atualizados, combinada com habilidades profissionais e cotidianas e uma ampla gama de qualidades pessoais tais como flexibilidade, abertura, independência, responsabilidade, responsabilidade, criatividade, etc.	Illeris (2003a)
As competências são entendidas como a ação que combina e mobiliza as capacidades (conhecimentos, habilidades e atitudes passíveis de desenvolvimento) e os recursos tangíveis (quando for o caso).	Ruas (2005)
Combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de um contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações.	Brandão (2009)

Nota: Adaptada de Lima e Borges-Andrade (2006)

Além das duas abordagens citadas, Brandão (2009) revela ainda o surgimento de uma terceira vertente, mais recente, que se caracteriza por ser uma perspectiva integradora e pela influência cognitivista. Esta abordagem, que parece ter aceitação mais ampla, define competência como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes,

expressas pelo desempenho profissional dentro de um contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações” (Brandão, 2009).

Illeris (2003a), por sua vez, defende que seu modelo de aprendizagem se adéqua perfeitamente à noção de competência tal qual esta vem sendo utilizada atualmente, significando “uma totalidade complexa de orientação, visão geral e conhecimento tradicionais e atualizados, combinada com habilidades profissionais e cotidianas e uma ampla gama de qualidades pessoais tais como flexibilidade, abertura, independência, responsabilidade, responsabilidade, criatividade, etc.”

A definição utilizada por Brandão (2009) evidencia os elementos constitutivos da competência: conhecimentos, habilidades e atitudes. Cada um destes conceitos, por si só, é alvo de extensa literatura. Em Magalhães e Borges-Andrade (2001) é possível encontrar definições bastante sintéticas dos três conceitos, apresentadas com o fim de orientar o levantamento de necessidades de treinamento feito por estes autores.

Assim, no mencionado texto, conhecimento refere-se a um corpo organizado de informações de natureza técnica ou administrativa, o qual, se aplicado, faz com que o desempenho adequado no trabalho seja possível. Habilidade é definida como a capacidade de desempenhar operações de trabalho com facilidade e precisão, incluindo comportamentos motores ou verbais que favorecem a realização das tarefas inerentes à função. Por fim, com relação a atitude, os autores oferecem uma definição que, segundo eles, é a que efetivamente tem sido usada na Psicologia Instrucional, embora possa haver divergências quanto a ela por parte de teóricos da Psicologia Social. Atitude é vista, então, como a predisposição do indivíduo, que se manifesta verbalmente ou não, assumindo caráter de favorabilidade ou desfavorabilidade em relação a um objeto, pessoa ou fato, ou

denota sentimentos do trabalhador a respeito do que ele faz ou sobre a organização em que trabalha ou alguma pessoa competente da mesma.

Considerando o argumento sendo desenvolvido com o objetivo de respaldar o uso de competência como um resultado de aprendizagem relacionada ao trabalho e a definição desse construto como um conjunto de CHA's, vale resgatar a contribuição de Gagné (1984) sobre a categorização de resultados de aprendizagem a fim de entender como se dá a aquisição desses elementos constitutivos. O referido autor postula cinco domínios, ou tipo de resultados de aprendizagem, a saber: habilidades motoras, informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas e atitudes. Relacionando esses domínios aos CHA's, pode-se dizer que conhecimento, tal como descrito por Magalhães e Borges-Andrade (2001), refere-se ao domínio de informação verbal. Já habilidade inclui os domínios habilidades motora e intelectual. Por fim, no que concerne a atitude, a correspondência é direta.

Gagné (1984) descreve diferentes requisitos para alcançar os resultados de aprendizagem em cada um desses domínios. No caso do domínio informação verbal, o principal requisito para aprendizagem e retenção parece ser a apresentação da informação em um contexto organizado e significativo. A aprendizagem de habilidade motora, por outro lado, exige prática, no sentido de repetição do ato motor essencial, enquanto habilidade intelectual concerne a aquisição de conceitos, regras e procedimentos, indo da menor para a maior complexidade. Finalmente, no que diz respeito à atitude, o autor reconhece que esta é relativamente resistente à mudança e para seu aprendizado ele recomenda a observação do comportamento de um modelo.

Além da questão da definição do que vem a ser competência e seus elementos constitutivos, outro ponto que enseja diferentes abordagens refere-se a como fazer sua

descrição. Brandão (2009) explica que, neste caso também, existem duas possibilidades. A primeira delas consiste em descrever pautas ou referenciais de desempenho, considerando que estes desempenhos pressupõem a aquisição prévia da competência pelo indivíduo. A segunda possibilidade é identificar os elementos constitutivos (conhecimentos, habilidades e atitudes) da competência que se pretende descrever.

O autor destaca ainda que o uso de cada uma destas alternativas se relaciona à finalidade da descrição. Quando se pretende usar a descrição da competência na avaliação do desempenho no trabalho, a opção pela descrição de referenciais de desempenho parece mais adequada, enquanto a descrição dos elementos constitutivos, juntamente com o comportamento desejado, estaria mais próxima do que é necessário definir em ações instrucionais.

A consideração de competência como resultado de aprendizagem relacionada ao trabalho pode ser encontrada em algumas pesquisas como, por exemplo, no relato de Eraut (2004), no qual ele apresenta uma extensa lista do que chama de descritores resultantes de diversas pesquisas qualitativas orientadas pela pergunta “O que está sendo aprendido?”. Essas competências são desenvolvidas ao longo da vida profissional e a maioria delas inclui tanto conhecimento quanto habilidades. O autor sugere que esta lista, constante da Tabela 2.8, seja utilizada como uma tipologia para orientar pesquisas futuras.

Antonello (2006; 2007), por sua vez, relata estudos qualitativos nos quais analisa a relação entre aprendizagem relacionada ao trabalho e o desenvolvimento de competências assim como Lima (2005), que discute o mesmo tema no caso de executivos da área de transportes urbanos.

Tabela 2.8: Resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho ("O que está sendo aprendido?")

<p>Desempenho de tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> - rapidez e fluência - complexidade das tarefas e problemas - gama de habilidades requeridas - comunicação com uma grande amplitude de pessoas -trabalho colaborativo <p>Consciência e Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - outras pessoas: colegas, clientes, gerentes, etc - contextos e situações - a própria organização - problemas e riscos - prioridades e questões estratégicas - questões de valor <p>Desenvolvimento pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - auto-avaliação - auto-gerenciamento - lidar com emoções - construção e manutenção de relacionamentos - disposição para considerar outras perspectivas - disposição para consultar e trabalhar com outros - disposição para aprender e melhorar a prática - acessar conhecimento relevante e perícia - capacidade para aprender com a experiência <p>Trabalho em equipe</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalho colaborativo - facilitação de relações sociais - planejamento e soluções de problemas em conjunto - capacidade de se engajar em e promover aprendizagem mútua 	<p>Desempenho de papel</p> <ul style="list-style-type: none"> - priorização - gama de responsabilidade - apoiar a aprendizagem de outras pessoas - liderança - responsabilização - papel de supervisão - delegação - lidar com questões éticas - enfrentar problemas inesperados - gerenciamento de crise - manter-se atualizado <p>Conhecimento acadêmico e habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de evidência e argumento - acessar conhecimento formal - prática baseada em pesquisa - pensamento teórico - saber o que você precisa saber - usar recursos de conhecimento (humano, em papel, eletrônico) - saber como usar teoria relevante (em uma gama de situações práticas) <p>Tomada de decisão e solução de problemas</p> <ul style="list-style-type: none"> - quando buscar ajuda de especialista - lidar com a complexidade - tomada de decisão em grupo - análise de problema - gerar, formular e avaliar opções - gerenciar o processo dentro de um prazo apropriado - tomada de decisão em condições de pressão <p>Julgamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - qualidade do desempenho, saídas e resultados - prioridades - questões sobre valores - níveis de risco
---	---

Nota. Adaptado de Eraut (2004).

Recuperando as questões apontadas por Illeris (2003b) e por Eraut (2004), a discussão acerca da pertinência de se considerar competência como resultado de aprendizagem relacionada ao trabalho remete à consideração do que se espera da aprendizagem que ocorre no contexto das organizações. Se nos primórdios da industrialização de caráter taylorista, o importante era garantir o domínio de restritos

conhecimentos e habilidades necessários à execução de uma tarefa delimitada e repetitiva, o esperado na economia da informação é que o trabalhador seja capaz de entregar esses conhecimentos e habilidades de maneira combinada e adequada para as situações imprevisíveis e complexas típicas da realidade atual. Isso exige que o trabalhador apresente determinados modos de ser e agir diante das situações. Daí que o construto apropriado para refletir essa nova ordem de demandas do trabalhador passa a ser a noção de competência, o qual agrega as atitudes aos dois outros elementos já conhecidos. Além disso, suas definições mais recentes vão além e prescrevem que essa combinação de elementos seja sinérgica e capaz de agregar valor. Já não basta *saber o que é* e *saber como fazer*, é preciso saber combinar adequadamente esses dois elementos, o que implica, em última instância, em *saber ser* (aquilo que a organização espera que o trabalhador seja).

Esclarecer o que vem a ser competência, quando se discute aprendizagem relacionada ao trabalho, torna-se importante na medida em o que é aprendido desta forma nem sempre pode receber essa denominação, dada a concepção apresentada, uma vez que nem tudo que um indivíduo aprende realizando sua atividade profissional é avaliado como sendo capaz de agregar valor, do ponto de vista da organização (Clarke, 2004). Este é o caso, por exemplo, daquele servidor público recém-concursado que, em poucos meses, aprende a não dar pareceres conclusivos para evitar ter que assumir responsabilidades posteriores em consequência do parecer. Mas, por outro lado, essa qualidade da competência que a relaciona a conteúdos subjetivos ou tácitos (Nonaka e Takeuchi, 1997), como é o caso do “saber ser”, é justamente um forte motivo para ver a aprendizagem relacionada ao trabalho como seu possível promotor.

Ademais, é preciso ter em conta que dizer que a noção de competência implica em “saber ser” algo valorizado pela organização equivale a dizer que competência decorre de

um juízo de valor, de uma avaliação. O desempenho de um trabalhador será considerado competente se, e somente se, atender aos critérios, muitas vezes qualitativos, esperados pela organização. Não por acaso, o uso cotidiano da palavra “competente” indica justamente alguém cujo desempenho em determinado contexto atinge as expectativas: “fulano é um advogado competente!”. Assim, a idéia de competência como um complexo multifacetado de caráter valorativo sugere, além de avaliação em grande medida subjetiva, que essa avaliação se refira ao conjunto da atuação do trabalhador, e não só a aspectos parciais desse desempenho.

A partir deste ponto de vista, não parece coerente enunciar competências tais como “Foco em resultados” ou “Trabalho em equipe”, com apresentado por Brandão (2009) à título de exemplo de descrição de competência por referenciais de desempenho. Tais enunciados contemplam apenas parcialmente o que seria chamado de competência. Um enunciado mais próximo da idéia de avaliação da atuação integral do indivíduo está representado na formulação, também de Brandão (2009), “prestar atendimento bancário baseado em padrões de excelência” como a competência de gerentes de agência de banco, e que pode ser desdobrada em dimensões às quais se associam os elementos constitutivos.

A Tabela 2.9 sugere uma estrutura para o mapeamento de competências que pretende ser coerente com o conceito de competência como combinação sinérgica de CHA’s que agrega valor a pessoas ou organizações que, ao mesmo tempo, reconhece a complexidade do conceito ao propor uma forma de subdividi-lo que não fere a consistência teórica, facilitando a definição posterior de eventuais ações de desenvolvimento.

Tabela 2.9: Exemplo de formulação de competência pela identificação de dimensões e CHA´s associados

Competência: gerenciar equipes de venda com dinamismo e flexibilidade, mantendo o foco no resultado e a motivação da equipe, garantindo a satisfação dos clientes.	
Dimensões	CHA´s
Gerenciamento de equipes	C: Princípios de relações humanas H: Resolução de conflitos Habilidade conversacional A: Flexibilidade Proatividade
Foco no Resultado	C: Metodologia de definição de prioridades e de metas H: Avaliação de custos e benefícios das oportunidades de venda A: Valorização do alcance de resultados Proatividade Predisposição para o aprimoramento contínuo
Vendas	C: Técnicas de venda Produtos e serviços do catálogo H: Argumentação convincente A: Respeito pelo cliente

Além de se basear em uma estrutura conceitualmente coerente, é importante ressaltar que, pelo caráter avaliativo dado ao conceito, o mapeamento de competências, entendido como a identificação das dimensões relevantes e dos CHA´s associados, deveria ser realizado com base no que é esperado como desempenho de uma função, no contexto organizacional. Isso implica em identificar essas dimensões, seja derivando-as da estratégia da organização (Guimarães, Bruno-Faria & Brandão, 2006) ou a avaliação de indivíduos hierarquicamente superiores à função, ou ainda a avaliação de indivíduos que sejam destinatários da prestação dessa função, mas não de seus próprios integrantes, tendo em vista que esses indivíduos poderiam estar propensos a identificar dimensões de competência que dominam, mas que não correspondem necessariamente ao que é esperado. Deste modo, fica também claro que a identificação de dimensões relevantes da competência é condicionada pelo contexto e, assim, pode mudar se mudam as condições ou a organização.

Cabe ainda considerar que os destinatários da prestação provavelmente têm mais facilidade para identificar a competência do que as dimensões dela, uma vez que estão mais diretamente em contato com o desempenho expresso pelo indivíduo do que com o processo de mobilização que leva a esse desempenho, sendo capazes de atribuir valor a ele. Assim, estariam menos bem posicionados para identificar conhecimentos e habilidades envolvidos, embora seja possível derivar as atitudes implícitas na avaliação que fazem do desempenho.

Toda a argumentação desenvolvida até aqui tomou por base os trabalhadores que atuam nos diversos níveis de subordinação em uma estrutura organizacional. No entanto, não é esse o caso daqueles cuja atuação se dá no topo da organização, para os quais não há nível hierárquico superior. Os indicadores provavelmente mais adequados, nesse caso, seriam os próprios indicadores de desempenho da organização.

As considerações apresentadas apontam a pertinência de se considerar o construto competência como um resultado possível de aprendizagem relacionada ao trabalho, bem como a validade de medir essa competência por intermédio de suas dimensões e CHA's associados.

Resta ainda destacar que, assim como ocorre no campo de estudo da aprendizagem, o uso do termo também é encontrado na literatura acerca de competências se referindo a diferentes níveis de análise. Nesta pesquisa, também como no caso da aprendizagem, é adotado para as competências o nível de análise do indivíduo.

No próximo tópico, serão levantados os principais argumentos relativos à identificação das dimensões da competência de dirigentes públicos, a população estudada nesta pesquisa, recorrendo não só a princípios teóricos psicológicos, como vem sendo feita a discussão até aqui, mas também apresentando alguns elementos dos campos da Ciência

Política e da Administração Pública, ainda que de forma sucinta, dada a filiação epistêmica da pesquisa ao campo da Psicologia.

2.2.2.1 Competência requerida de dirigentes

Em consonância com as questões levantadas no tópico anterior, a identificação das dimensões da competência de dirigentes públicos e os elementos constitutivos a elas relacionados parte da limitação de que esses indivíduos encontram-se no topo da hierarquia organizacional, exercendo o poder discricionário que lhe foi conferido pela população. Por outro lado, tomar como parâmetro os resultados de seus governos, como indicadores organizacionais, depende de se ter como referência uma determinada matriz ideológica ou, alternativamente, recorrer ao próprio processo, eleitoral entendido como avaliação da competência do dirigente feita pelos eleitores.

Por outro lado, na literatura pertinente, é possível encontrar algumas indicações sobre os elementos dessa competência, embora seja importante destacar que, em muitos casos, essas indicações não vêm acompanhadas da visão política que as orientam e, como é possível supor, o elemento avaliativo constituinte da competência deriva dessa orientação. Inversamente, alguns textos que abordam o papel do estado ou das características esperadas dos governos, permitem derivar as características da competência do dirigente pertinentes ao modelo proposto. É possível supor, destas considerações, a vastidão da literatura tratando do tema e a variedade de abordagens no seu tratamento.

Assim, serão apresentados alguns tópicos presentes nesta literatura com a finalidade de estabelecer um quadro referencial para a análise que se pretendeu desenvolver na pesquisa, reiterando que essa exposição não contempla a profundidade e amplitude

exigidas no tratamento do tema pela ótica das disciplinas nas quais o debate tem suas raízes. Cabe ainda dar destaque ao fato de que boa parte dos textos abordados discute a temática no contexto latino-americano, em busca de maior coerência com a realidade aqui estudada, a saber, o exercício da direção pública brasileira.

Uma primeira questão a ser levantada refere-se à dicotomia política-administração. Temática presente desde os escritos weberianos, conforme destaca Martins (1997), ela opõe a racionalidade substantiva da busca de interesses à racionalidade instrumental-formal do exercício da autoridade, comumente enunciada como o confronto entre razão técnica e política. Na visão de vários autores, segundo Loureiro, Abrúcio e Rosa (1998), a necessária superação desse modelo passa pela complementaridade entre os dois lados, cabendo à burocracia ser responsável frente aos cidadãos, e aos políticos, no seio dos partidos ou no Congresso, fazer a ponte entre as decisões burocráticas e os interesses por eles representados, controlando as ações dos burocratas. Loureiro e col. (1998) sugerem, a partir desse raciocínio, a identificação dos ocupantes de cargos de alto escalão como *policymakers*, isto é, decisores com responsabilidade política.

Este debate permeia a própria definição, na literatura, de quem é o dirigente público. Pacheco (2002), por exemplo, deixa claro de início que dirigente público é o ocupante de cargos de livre nomeação, seja o indivíduo originalmente externo ao serviço público ou um funcionário. No entanto, a autora distingue, em outro trecho do mesmo texto, as figuras do ministro e do dirigente, afirmando que existem diferenças de regras de responsabilização entre os dois.

Pacheco (2002) destaca que um argumento dedutivo bastante freqüente na literatura sobre o dirigente público brasileiro parte do reconhecimento do caráter patrimonialista da cultura política brasileira para chegar à conclusão de que todos os dirigentes são

incompetentes e apadrinhados políticos, resultando na recomendação de que a escolha destes deveria atender, essencialmente, a critérios técnicos. A autora sugere que a ênfase nessa abordagem, levou a que não houvesse discussão acerca das competências específicas de direção.

Em alguns textos, como é o caso de Figueiredo e Tavares (2006), não há sequer a definição, restando ao leitor depreender, pela complexidade de atribuições identificadas pelos autores, que se trata de integrantes do primeiro escalão de governo, mas, ao mesmo, como o texto também prevê programas visando à formação desses indivíduos, que os autores se referem a integrantes permanentes da burocracia estatal.

Longo (2003), por sua vez, chama de dirigente público uma nova categoria profissional, introduzida no âmbito da administração da pública pelas classes políticas dirigentes com a intenção de controlar a burocracia, no contexto do movimento denominado Nova Gestão Pública. Essa mesma abordagem é encontrada em Moore (2002 citado por Longo, 2003), que vê estes profissionais como criadores de valor público, em Pacheco (2002), e em De Bonis (2008), que chama a atenção para o fato de que, na literatura brasileira sobre o assunto, transparece certo viés anti-político e tecnocrático, na medida em que os autores parecem partir de um pressuposto de que a interferência da política nos assuntos ditos administrativos é, por natureza, nociva, levando a práticas como patronagem, clientelismo e corrupção, mas não têm base empírica para, de fato, fundamentar essas afirmações.

A descrição das características e atribuições desta nova categoria profissional feita pelos referidos autores parece apontar para um discutível super-burocrata habilitado para uma condução política parcialmente limitada, com alto grau de autonomia para a tomada de decisão, destacando-se que este último aspecto gera questionamentos quanto à

legitimidade para a tomada de decisão discricionária (Behn, 1998). Vale questionar se o esforço despendido na busca da formação desse novo estrato administrativo não seria melhor direcionado se voltado para a qualificação do próprio estrato político, dada a tênue diferença entre os dois.

Tal raciocínio parece estar na origem da proposta de Matus (2000). Partindo de uma abordagem distinta, mas também preocupada com a elevação da capacidade de governo, este autor sugere o fortalecimento da abordagem tecnopolítica na atuação do dirigente público, que necessita aprender a manejar a ciência e a técnica de governar sistemas sociais complexos tais como os que se apresentam nas sociedades modernas. A abordagem tecnopolítica implica em articular conhecimentos técnicos, habilidade política e capacidades organizativas com vistas ao alcance dos objetivos de governo.

Apresentado esse breve panorama, torna-se importante delimitar a abordagem dos conceitos nesta pesquisa: adota-se aqui a concepção de dirigente público como aquele(a) que exerce sua função no primeiro nível hierárquico em uma determinada instância, seja ele originalmente servidor público ou não, tenha sido eleito ou indicado. Feita esta delimitação, serão apresentadas na Tabela 2.10, resumidamente, algumas das características da atuação de dirigentes presentes nos textos abordados, que possam contribuir com a identificação das dimensões da competência de dirigente público.

É importante ressaltar, no entanto, que boa parte delas foi sugerida por seus autores com referência a um tipo de profissional que não corresponde estritamente à concepção de dirigente público aqui adotada, mas, ainda assim, foram consideradas em função da já mencionada semelhança entre as características e atribuições das duas concepções.

Tabela 2.10: Características da função de dirigente público presentes na literatura

Autor(es)	Características da função de dirigente
Loureiro e col. (1998)	<p><u>Dimensão da competência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tomar decisão considerando os aspectos políticos (a lógica das disputas eleitorais, dos interesses federativos, das demandas sociais) e técnico-administrativos (a lógica do controle de gastos e da distribuição rígida de recursos dentro das alocações orçamentárias)
Matus (2000)	<p><u>Conhecimentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - técnicos - do aparato público - do mundo da política <p><u>Habilidades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - políticas (de construção de viabilidade política) - conciliar múltiplos critérios de eficiência e eficácia (político, econômico, sociais, ambientais, etc) - distinguir julgamento técnico e político - capacidades organizativas <p><u>Atitudes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tolerância a ambientes super-regulados - solidariedade e consideração pelos mais fracos - tolerância a inimigos internos ao governo (fricção burocrática) - foco na ação - importância do cálculo (planejamento) que precede e preside a ação
Civil Service Management Board - Reino Unido (citado por Pacheco, 2002)	<p><u>Dimensões de competência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - dar propósito e direção - produzir um impacto pessoal - pensar estrategicamente - conseguir o melhor das pessoas - aprender e melhorar - centrar-se no serviço
Comissão da Função Pública - Canadá (citado por Pacheco, 2002)	<p><u>Dimensões de competência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - intelectual (capacidade cognitiva; criatividade) - construção do futuro (visão) - gestão (gestão pela ação; compreensão organizacional; trabalho em equipe; parceria) - relacional (relações interpessoais; comunicação) - pessoal (vitalidade e resistência ao stress; ética e valores; personalidade; flexibilidade; auto-confiança; conhecimento de sistemas, políticas e programas de governo)
Pacheco (2002)	<p><u>Dimensões de competência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - especialistas em seus temas setoriais (saúde, educação, meio-ambiente, etc) - competências específicas de direção (liderar os processos de otimização de recursos humanos e financeiros, uso de tecnologias de informação, monitoramento e avaliação de resultados, clima e mudança de cultura das organizações, interlocução com vários atores, dentre outros temas de gestão) - lidar com interesses difusos e contraditórios, balanceados à luz do interesse público - construir consensos em torno de suas propostas, em ambiente essencialmente autorizativo (sistemas e regras são rígidos e uniformes) - assumir compromissos com resultados (da organização sob sua responsabilidade e do governo como um todo), com o impacto das ações e com o uso responsável dos recursos públicos - ajudar a definir com clareza a missão da instituição que dirige, suas estratégias e prioridades, e - liderar pelo exemplo e conduzir a mudança na organização pública para que

alcançe padrões mais elevados de desempenho institucional: dar foco e sentido às mudanças organizacionais e exercer comunicação permanente com todos os envolvidos

- praticar, fomentar e cobrar o alto desempenho de todos os colaboradores
- ajudar a preparar a transição de governo

Atitudes:

- legitimidade técnica
- sensibilidade para o contexto da ação pública: necessariamente político
- dispor-se a exercer supervisão permanente das ações face à missão, estratégias e prioridades definidas
- desenvolver real interesse por recursos humanos, finanças e tecnologia
- valores republicanos: defesa do patrimônio e dos recursos públicos contra a apropriação por parte de interesses privados ou corporativos
- extremado zelo pela economia de recursos
- firmeza na busca de resultados e efetividade nas ações
- responsabilidade pela execução de objetivos coletivos de governo

Longo (2003) e Moore (2002, citado por Longo, 2003)

Dimensões de competência

- gestão estratégica – refletir estrategicamente e produzir idéias sobre como a organização pode criar o máximo valor; se necessário, alterar os pressupostos sobre os quais atua, reformular a missão e inovar
- gestão do entorno político - com o objetivo de obter a legitimidade, as autorizações, o apoio, a colaboração e os recursos necessários, administrando suas relações com um grupo de atores, internos e externos, que constituem seu “entorno autorizante”
- gestão operacional – buscar que a organização que dirige, composta pelo conjunto de meios e recursos sob sua autoridade formal, atue eficaz e eficientemente para alcançar os objetivos delineados. Assumir a responsabilidade pelos resultados alcançados

Figueiredo e Tavares (2006)

Dimensões de competência:

- diagnóstico da realidade
- avaliação
- missão e estratégia
- quadro legal e políticas públicas
- regulação
- liderança e pessoas
- recursos financeiros e materiais
- sistemas de informação e tecnologias
- coordenação de programas e gestão de projetos
- negociação e contratação
- estabelecer redes de comunicação e cooperação
- processos
- fiscalização

De Bonis (2008)

Conhecimentos e habilidades:

- conduta orientada pela racionalidade econômica (utilização eficiente dos recursos disponíveis com vistas à maximização de resultados) e não pela regra
- competências gerenciais (capacidade de dirigir e motivar equipes, analisar dados orçamentários e financeiros, coordenar compras, investimentos e contratações de serviços, negociar relações com pessoas e organizações etc., à luz dos resultados a serem alcançados.)
- mediação e valoração, em algum grau, de interesses existentes na sociedade, a relação com outros atores sociais, e eventuais manifestações públicas a respeito das atividades sob sua responsabilidade
- conhecimento do governo (conhecimento prático a respeito das rotinas, procedimentos, práticas, bem como dos valores e da cultura organizacional da administração pública)

Atitudes:

- responsabilização por intermédio de avaliações, formais ou informais, do uso
-

dos recursos e dos resultados, realizadas, em última instância, por seu superior político, mas também, mais amplamente, pela sociedade

- alto grau de discricionariedade
- responsividade
- disponibilidade
- propensão ao risco, à inovação e à mudança
- pertencimento a diferentes redes

Das propostas apresentadas, é possível distinguir características relativas a aspectos técnicos, políticos e gerenciais, o que sugere a indicação desses aspectos como dimensões da competência de dirigente público, ressaltando-se que Matus (2000) e Loureiro e col. (1998) propõem que duas dessas dimensões sejam consideradas simultaneamente como uma só dimensão (tecnopolítica). A Tabela 2.11 relaciona essas dimensões às propostas dos autores citados.

Tabela 2.11: Dimensões da competência de dirigente público presentes na literatura

Autor(es)	Dimensão política	Dimensão Técnica	Dimensão gerencial
Loureiro e cols. (1998)		X	X
Matus (2000)		X	X
Civil Service Management Board - Reino Unido (citado por Pacheco, 2002)			X
Comissão da Função Pública - Canadá (citado por Pacheco, 2002)			X
Pacheco (2002)	X	X	X
Longo (2003) e Moore (2002, citado por Longo, 2003)	X (limitado – “entorno autorizante”)		X
Figueiredo e Tavares (2006)		X	X
De Bonis (2008)	X (limitado)	X	X

De acordo com a mencionada Tabela, é possível observar que apenas Loureiro e col. (1998), Matus (2000) e Pacheco (2002) citam as três dimensões, retratando de forma

mais coerente as atribuições de dirigentes públicos tal como adotado aqui. Note-se ainda que Matus (2000) e Pacheco (2002) explicitam características do contexto do dirigente que permitem supor um alto grau de complexidade. Com base nessas considerações, sugere-se aqui que os dirigentes públicos, no exercício de suas funções no primeiro nível hierárquico, se defrontam com situações complexas com as quais precisam lidar e nas quais tomam decisões que envolvem, simultaneamente, as racionalidades técnica e política e que visam à obtenção de resultados no enfrentamento de problemas sociais, exigindo ainda capacidade de gerir o aparato público. Para os tomadores de decisão atuando nos demais níveis de governo, sugere-se a categoria de assessoria tecnopolítica ao dirigente.

Matus (2000) chama atenção para o fato de que a educação formal acadêmica não provê a competência necessária ao desempenho da função de dirigente público, na medida em que as disciplinas acadêmicas são departamentalizadas e não refletem a complexidade da realidade social com a qual os futuros dirigentes necessitarão lidar. Ele aponta que ainda não existem, na América Latina, escolas de governo voltadas para o desenvolvimento da competência de dirigente público, com as características apontadas, senão escolas de negócios voltadas para a gestão privada, restando aos indivíduos adquirir as referidas competências na prática.

Após esta apresentação dos princípios teóricos que nortearam a pesquisa aqui relatada, o próximo capítulo aborda os elementos que a caracterizam.

3 Modelo Teórico de Investigação e Hipóteses

3.1 Pressupostos e perguntas de pesquisa

A revisão de literatura apresentada apontou evidências de alguns pressupostos a partir dos quais se desenvolveu esta pesquisa:

- a) Para que um indivíduo possa desempenhar de forma adequada uma tarefa, uma condição necessária, ainda que não suficiente, é a de que este indivíduo domine a competência relacionada a essa tarefa;
- b) A aquisição de competências é resultado de processos de aprendizagem, daí que constatar a ocorrência daquela aquisição pode ser considerado um método válido para medir a ocorrência dos referidos processos;
- c) As competências podem ser descritas por intermédio da identificação de seus elementos constitutivos, isto é, os conhecimentos, habilidades e atitudes que interagem para formar a competência;
- d) A aprendizagem individual envolve elementos relativos ao conteúdo da aprendizagem, à dinâmica da aprendizagem e ao ambiente, que interagem via os processos de aquisição individual e interação social;
- e) O processo de aprendizagem do indivíduo, no contexto das organizações de trabalho, pode ocorrer de três formas: induzida pela organização, induzida pelo próprio indivíduo ou não induzida. As duas últimas formas podem ser chamadas de aprendizagem relacionada ao trabalho;

- f) A aprendizagem relacionada ao trabalho sofre influência de variáveis relativas à dinâmica e conteúdo da aprendizagem, ao histórico do indivíduo e ao ambiente onde ocorre a prática profissional;
- g) As práticas voltadas para a gestão adotadas pela organização influenciam as oportunidades de aprendizagem que o ambiente técnico-organizacional proporciona ao indivíduo;
- h) Dirigentes públicos municipais adquirem no próprio exercício de sua função a competência necessária para exercer sua função;
- i) Dirigentes públicos municipais enfrentam situações complexas com as quais precisam lidar e nas quais tomam decisões que envolvem, simultaneamente, as racionalidades técnica e política.

Três questões foram sugeridas por Eraut (2004), para pesquisa acerca de aprendizagem relacionada ao trabalho: o que está sendo aprendido? Como está sendo aprendido? Que fatores influenciam o nível e direções do esforço de aprendizagem?. Considerando aqueles pressupostos e estas questões, é possível formular as seguintes perguntas:

- O exercício bem sucedido da função de dirigente público municipal exige o domínio de que dimensões de competência (CHA's)?

- O exercício da função de dirigente público municipal leva à aquisição de que dimensões de competência (CHA's)?

- O que está sendo aprendido no exercício dessa função é o que se espera que seja aprendido?

- Que fatores individuais e ambientais exercem efeito sobre a aquisição dessas dimensões da competência?

Essas perguntas baseiam a identificação dos objetivos da pesquisa e estão na origem do modelo de investigação que a orienta, descritos nas próximas seções.

3.2 *Objetivos*

O objetivo geral desta pesquisa é ampliar o conhecimento acerca da aprendizagem relacionada ao trabalho, estudando o caso de dirigentes públicos municipais. Para alcançar tal objetivo geral, buscou-se atingir cinco objetivos específicos:

- 1) Construir e validar instrumento de medida da competência necessária para o desempenho de dirigente público municipal;
- 2) Validar a escala de estratégias de aprendizagem no trabalho de Brandão (2009) para o contexto de dirigente público municipal;
- 3) Definir um conjunto de indicadores que auxiliem na classificação do grau de utilização do planejamento participativo, por parte da equipe dirigente de Prefeituras;
- 4) Medir a variação no domínio da competência necessária para desempenho das funções de dirigente municipal e a variação no uso de estratégias de aprendizagem no trabalho de Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais ao longo de 11 meses;
- 5) Testar o modelo hipotético no qual variáveis individuais e do ambiente de trabalho, entre elas, as estratégias de aprendizagem e o planejamento

participativo, influenciam a aquisição da competência necessária ao desempenho da função de dirigente público municipal;

- 6) Ampliar a compreensão sobre a aprendizagem relacionada ao trabalho, identificando as possíveis dimensões da competência e seus CHA's adquiridos bem como práticas de trabalho que influenciaram a aprendizagem dos participantes ao longo do período da pesquisa;
- 7) Ampliar a compreensão sobre a competência necessária para o desempenho da função de dirigente municipal.

3.3 Modelo teórico: variáveis e hipóteses

Tendo como referência a revisão de literatura apresentada e os pressupostos, as perguntas e os objetivos da pesquisa, a Figura 3.1 apresenta esquematicamente as relações investigadas.

A lógica testada com base no modelo é de que a aprendizagem relacionada ao trabalho tem como resultado a aquisição do conteúdo da aprendizagem, isto é, da competência necessária para o desempenho das funções do tipo de trabalho estudado e, assim, é possível verificar a ocorrência de aprendizagem medindo-se esta aquisição em ocasiões distribuídas ao longo de um período. Além disso, essa aquisição é influenciada pela escolaridade, experiência anterior, formação anterior em planejamento, complexidade do trabalho (no caso, dada pelo tamanho da população do município) e o uso de planejamento participativo pela equipe.

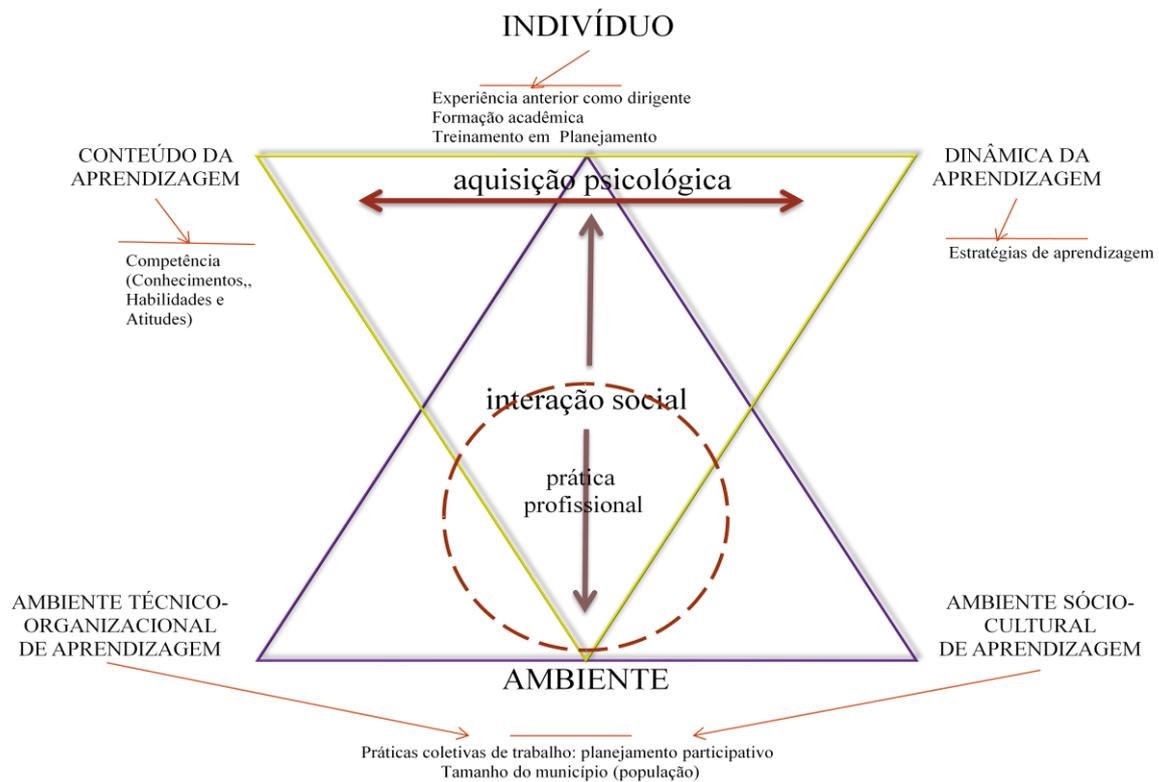


Figura 3.1: Modelo explicativo de aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais, baseado em Illeris (2004a).

Considerando a recomendação de Malcolm e col. (2003) quanto ao esclarecimento dos conceitos utilizados, as seguintes definições serão utilizadas:

- **Aprendizagem relacionada ao trabalho:** processo de interação entre o funcionamento cognitivo do indivíduo, expresso pela relação entre sua dinâmica e conteúdo, e os estímulos oriundos das oportunidades apresentadas pelo ambiente técnico-organizacional e sócio-cultural, característicos do local de trabalho no qual está inserido (Illeris, 2003b; 2004a; 2004b). Neste estudo, são abordados apenas dois dos três tipos de aprendizagem relacionada ao trabalho: *induzida pelo indivíduo* e *não induzida*;

- **Resultados de aprendizagem relacionada ao trabalho:** um dos resultados possíveis deste tipo de aprendizagem são as competências específicas para a prática

profissional (Eraut, 2004; Smith, 2003; Illeris, 2004b). Essas competências podem ser descritas tanto por meio do desempenho esperado quanto por intermédio de seus elementos constitutivos. Esta segunda possibilidade é mais utilizada na definição de ações instrucionais, razão pela qual ela é a alternativa adotada nesta pesquisa (Brandão, 2009). Os elementos constitutivos das competências são definidos como:

. *conhecimentos*: corpo organizado de informações de natureza técnica ou administrativa (Magalhães & Borges-Andrade, 2001);

. *habilidades*: capacidade de desempenhar operações de trabalho com facilidade e precisão. Inclui comportamentos motores ou verbais que favorecem a realização das tarefas inerentes à função (Magalhães & Borges-Andrade, 2001);

. *atitudes*: predisposição do indivíduo que se manifesta verbalmente ou não, assumindo caráter de favorabilidade ou desfavorabilidade em relação a um objeto, pessoa ou fato, ou denota sentimentos do trabalhador a respeito do que ele faz ou sobre a organização em que trabalha ou alguma pessoa competente da mesma (Magalhães & Borges-Andrade, 2001);

- **Estratégias de aprendizagem no trabalho**: esforços empreendidos pelo indivíduo direcionados à aquisição e utilização de novos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à sua prática profissional. Elas podem ser de 6 tipos e 9 sub-tipos: 1) cognitivas: *reprodução*, *reflexão intrínseca* e *reflexão extrínseca*; 2) comportamentais: *busca de ajuda em material escrito*, *busca de ajuda interpessoal* e *aplicação prática*; 3) auto-regulatórias: *controle emocional*, *controle motivacional* e *monitoramento da compreensão* (Brandão, 2009; Pantoja, 2004; Carvalho-Silva, 2009). Neste estudo serão estudadas apenas estratégias comportamentais e cognitivas.

- **Práticas de gestão:** a aprendizagem relacionada ao trabalho, tal como postulada no modelo de Illeris (2004b), recebe influência do ambiente de aprendizagem em função de dois ambientes específicos: o técnico-organizacional e o sócio-cultural. As práticas de gestão adotadas pelas organizações operacionalizam as dimensões do ambiente técnico-organizacional (conteúdo e significado do trabalho, autonomia e oportunidade de aplicação de habilidades, oportunidade de interação social e tensão e stress) e oportunizam a formação das comunidades do ambiente sócio-cultural (de trabalho, políticas e culturais). Evidências empíricas apontam que a dimensão oportunidade de interação social pode ter um papel destacado na aprendizagem relacionada ao trabalho (Antonello, 2005; Antonello, 2006, Doornbos e col., 2004, Hicks e col., 2007) e algumas práticas de gestão são reputadas como promotoras desta dimensão, entre elas o planejamento participativo (Chermack & Van der Merwe, 2003; Van der Heijden, 2004; Chermack e col., 2006).

- **Tamanho do município:** ainda de acordo com o modelo teórico adotado, considerando que a dimensão stress e tensão diz respeito ao fato de que as oportunidades de aprendizagem também são dependentes da extensão e características da pressão envolvida no trabalho, o tamanho da população do município dá pistas sobre o volume de demanda sobre os dirigentes municipais.

Do modelo teórico exposto, decorrem as seguintes hipóteses, a serem testadas:

H₁: Dirigentes municipais adquirem a competência necessária ao desempenho da função, medida em termos de seus elementos constitutivos, por meio de aprendizagem relacionada ao trabalho;

H₂: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao nível de escolaridade do indivíduo;

H₃: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada à experiência anterior do indivíduo como membro de equipe dirigente municipal;

H₄: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes está associada ao tempo de participação anterior em evento de capacitação sobre planejamento;

H₅: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao tamanho da população do município;

H₆: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao uso de planejamento participativo pela equipe dirigente;

H₇: As pessoas que exercem funções de primeiro escalão em prefeituras aprendem a utilizar estratégias de aprendizagem diferentes das que usavam antes;

H₈: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada à estas estratégias;

H₉: Dirigentes municipais aprendem mais quando usam estratégia de aprendizagem de reflexão intrínseca e extrínseca, quando comparado com o uso de outras estratégias.

Além das hipóteses formuladas, a pesquisa pretende também investigar:

- que dimensões da competência, bem como os CHA's a elas associados, são adquiridas por dirigentes municipais por meio de aprendizagem relacionada ao trabalho.

- quais práticas relacionadas à gestão funcionam como limitação da aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais.

- quais dessas práticas funcionam como recurso desta aprendizagem.

O delineamento adotado para verificação destas hipóteses, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados que o operacionalizam, encontram-se descritos na próxima seção.

4 Desenvolvimento

4.1 Delineamento

Grande parte dos estudos acerca de aprendizagem relacionada ao trabalho tem adotado procedimentos qualitativos para coleta e análise dos dados, em grande medida em função das dificuldades relacionadas à mensuração deste construto, tal como salientam Eraut (2004) e Marsick (2003). Essa autora, entretanto, defende que esse tipo de aprendizagem só pode ser realmente bem compreendido por meio da combinação de procedimentos qualitativos e quantitativos. Com perspectiva semelhante, Bauer e Gaskell (2002) argumentam que uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados e sugerem que a distinção entre as tradições qualitativa e quantitativa de pesquisa é uma polêmica estéril. Bauer e Gaskell (2002) afirmam que cada uma destas tradições de pesquisa pode hoje ser vista como independente e que, para a consolidação da pesquisa qualitativa como estratégia autônoma e crível, são necessários padrões e procedimentos claros que permitam distinguir uma boa prática de investigação de uma prática ruim.

Tendo esta referência, a presente pesquisa foi desenhada buscando conciliar essas duas abordagens em um estudo longitudinal. De um lado, foram investigadas as possíveis relações causais entre aprendizagem relacionada ao trabalho e fatores individuais (idade, escolaridade, capacitação anterior em planejamento e experiência anterior) e ambientais (uso de planejamento participativo e tamanho da população do município). De outro lado, buscou-se explorar em profundidade as características do fenômeno.

Para operacionalizar esta proposta, foram realizados dois estudos paralelos. Um quantitativo, com desenho quase-experimental de medidas antes-e-depois, foi realizado

para testar o modelo de relações proposto. Noutro estudo, de caráter qualitativo, foram realizadas atividades grupais orientadas por perguntas sobre o tema em estudo.

O estudo quantitativo refere-se, portanto, a uma pesquisa para estimar o efeito de um “tratamento”, o exercício da função, sobre as competências adquiridas (aprendizagem relacionada ao trabalho), investigando-se a influência de outras variáveis de caráter individual e ambiental sobre este efeito. Reichardt e Mark (2004), assim como outros autores (Shadish, Cook & Campbell, 2002; Cano, 2004), sugerem que este tipo de pesquisa implica na comparação entre o que acontece após um determinado tratamento ter sido implementado e o que aconteceria ou acontece após nenhum tratamento ou se tiver sido adotado um tratamento alternativo. Segundo os autores, este tipo de comparação pode ser feito de duas formas: por meio de um experimento randômico ou por meio de um quase-experimento. No primeiro caso, os participantes são designados para as condições de tratamento de forma aleatória e, no segundo caso, de forma não-aleatória. Em geral, os experimentos randômicos produzem estimativas mais confiáveis sobre os efeitos do tratamento, mas este tipo de estudo é muito mais difícil de implementar, pois é necessário que o(a) pesquisador(a) possa intervir em um ambiente pré-definido ou criar seu próprio ambiente de administração do tratamento. Nesta pesquisa, estimou-se não ser possível controlar o ambiente de administração do tratamento e também não ser possível a designação aleatória dos participantes, razão pela qual o estudo classifica-se como quase-experimental, do tipo antes-e-depois.

Neste caso, as medidas são feitas em pelo menos duas ocasiões: uma antes do tratamento, também chamada pré-teste, e outra após o mesmo, ou pós-teste. Reichardt e Mark (2004) chamam a atenção para o fato de que a maioria das comparações pré e pós-teste estão sujeitas a *ameaças à validade interna*, isto é, vieses plausíveis e potencialmente

severos que podem ocorrer na pesquisa. Essas ameaças são explicações alternativas para o efeito que o(a) pesquisador(a) atribui ao tratamento, e que podem ter origem em várias fontes: história, maturação, sazonalidade, testagem, instrumentação, atrito e regressão estatística. Os autores sugerem, então, alguns desenhos alternativos que buscam minimizar a possibilidade de ocorrência dessas ameaças, aos quais é possível acrescentar ainda alguns ornamentos. Uma dessas alternativas é chamada de “séries temporais interrompidas” e consiste em realizar medidas adicionais antes e/ou após o tratamento. A esta alternativa é possível acrescentar, como ornamento, um ou mais grupos de comparação. Este é o caso desse estudo, uma vez que foram realizadas duas mensurações após o “tratamento” e identificados dois grupos, um que usa planejamento participativo e um que não usa.

Assim, o estudo quantitativo foi planejado com um desenho do tipo “série temporal interrompida com grupos de comparação” (pré e pós-teste, com dupla mensuração no pós-teste e um grupo de tratamento e um de controle). A atribuição aos grupos foi não-aleatória, feita em função do grau de utilização da prática de planejamento participativo: se as equipes adotam ou não adotam essa prática, de acordo com o resultado da aplicação de instrumento de medida construído para este fim. As três ocasiões de medida estão assim distribuídas: uma no início do mandato no município, outra após cem dias e a terceira após onze meses do início.

A suposição subjacente é de que Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais iniciam o mandato sem dominar todos os CHA's necessários e passam a adquiri-los por meio do próprio exercício da função. Ao longo dos primeiros cem dias, a aprendizagem se dá de forma mais intensa, reduzindo o ritmo após os cem dias. No segundo ano do mandato, ocorre a repetição de vários processos de trabalho, como orçamento e início de ano letivo, levando a que a aprendizagem, se continuar ocorrendo, o faça de forma menos acentuada.

O estudo qualitativo, por sua vez, teve seu desenho influenciado pela realização do estudo quantitativo, uma vez que as oportunidades de visita aos municípios participantes para a aplicação dos questionários viabilizaram a realização dos levantamentos qualitativos em mais de uma ocasião. Assim, na segunda visita aos municípios foram coletados dados sobre resultados de aprendizagem. Na terceira, além de nova coleta sobre resultados de aprendizagem, foram levantadas as práticas de trabalho que influenciaram a obtenção desses resultados.

A Figura 4.1 apresenta esquematicamente as várias etapas da pesquisa.

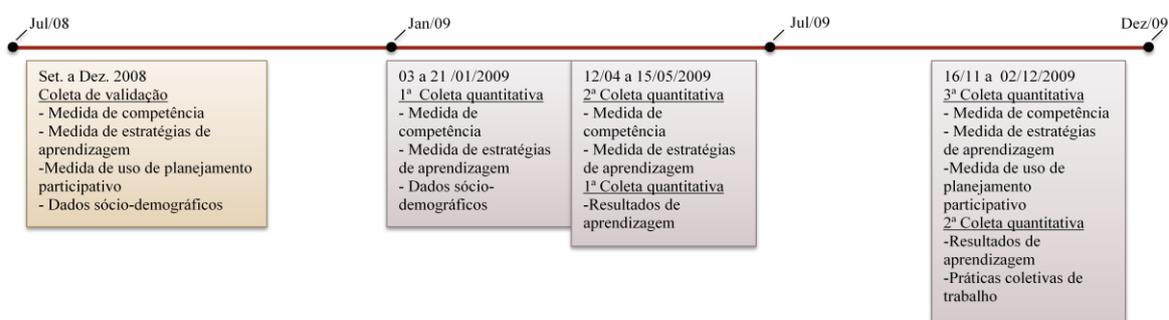


Figura 4.1: Delineamento da pesquisa

O delineamento adotado se fundamenta em parte nos objetivos de pesquisa já apresentados e, em parte, nas características da população estudada, as quais serão então apresentadas no próximo tópico. Em seguida, os elementos relativos aos dois estudos serão descritos, levando em consideração os atributos específicos de cada tipo: no estudo quantitativo, serão descritos a amostra, os procedimentos de coleta e análise de dados, os resultados seguidos da discussão destes. Já no estudo qualitativo, serão descritas as características dos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados, seguidos de resultados e discussão simultâneos.

4.2 Características da população estudada e dos participantes

Dos três níveis de governo que constituem a federação brasileira, o municipal é, sem dúvida, aquele que estabelece uma relação mais direta com a população, na medida em que cabe a ele a execução de grande parte das políticas públicas “visíveis” ao cidadão comum, tais como o calçamento em uma rua, o atendimento no posto de saúde ou a vaga em uma escola de ensino fundamental. Tal proximidade leva a que os dirigentes deste nível, Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais, estejam submetidos a uma cobrança constante dos resultados de sua gestão, resultados estes de mais fácil acompanhamento por parte dos munícipes.

Mecanismos de controle social e participação, tais como Conselhos e Câmaras Setoriais, Planos Diretores e Orçamento Participativos e mesmo páginas na internet e ouvidorias telefônicas, são cada vez mais uma realidade no cenário municipal brasileiro. Eles instrumentalizam e ampliam as possibilidades de acompanhamento e fiscalização da atuação governamental.

Esta pressão constante por resultados configura um contexto de grande complexidade com o qual precisam lidar aqueles a quem, por escolha popular (Prefeitos(as)) ou por indicação do mandatário (Secretários(as), Diretores(as), etc) cabe a responsabilidade de executar as políticas públicas que constituem o projeto político municipal.

Por outro lado, concorre para a complexidade da atuação no executivo neste nível da federação o aprofundamento da municipalização, fenômeno que consiste na crescente descentralização de responsabilidades e recursos para esta esfera, um movimento que vem se acentuando desde sua proposta, na Constituição de 1988. Um exemplo típico é o das políticas voltadas para a Assistência Social. Constitucionalmente previstas e

regulamentadas pela Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, as ações neste âmbito eram desenvolvidas segundo um modelo no qual o governo federal não apenas repassava recursos aos entes federados, como também definia políticas, programas e projetos e, em muitos casos, até mesmo os executava.

O Sistema Único de Assistência Social–SUAS, aprovado em 2004, à semelhança do que ocorreu na Educação e na Saúde, é um marco da abordagem municipalista nesta área, que alterou o modelo, de modo que, ao governo federal, caiba definir as políticas e repassar recursos e aos governos estaduais e municipais, mas sobretudo aos municipais, caiba desenhar e operacionalizar os programas e projetos necessários para concretizar aquelas políticas. Ainda que o principal financiador das políticas de Assistência Social continue sendo o governo federal, é o municipal que tem a maior responsabilidade sobre a organização da atuação, cabendo a aprovação, o acompanhamento e a fiscalização às instâncias de participação locais e apenas uma fiscalização anual ao nível federal. Atualmente ainda há várias políticas de Assistência Social, tais como os programas ligados à segurança alimentar, obedecendo ao modelo centralizado de financiamento e gestão, mas a lógica descentralizadora do SUAS tende a se ampliar, na medida em que se ampara em princípios definidos na Lei Orgânica da Assistência Social (MDS, 2008).

Paralelamente ao quadro até aqui descrito, é importante lembrar que os avanços nas tecnologias de informação e comunicação, cujos efeitos sobre a realidade organizacional têm sido amplamente reconhecidos, afetam também as características do trabalho desenvolvido por dirigentes municipais. A necessidade de estar em dia com as inovações afeta as organizações públicas municipais tanto quanto qualquer outro tipo de organização no mundo de hoje. Afeta também a forma como atuam os que nelas desempenham suas funções, como é possível constatar quando se considera que, apesar do fato de que cerca de

73% dos municípios brasileiros têm apenas até 20 mil habitantes e que muitos destes apresentam baixos índices de desenvolvimento econômico e social (IBGE, 2008), ainda assim é esperado que Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais estejam perfeitamente familiarizados com o uso de tecnologias como computadores, acesso à internet e celulares, independente das condições a que têm acesso em seus locais de origem. Este é o caso das atividades relacionadas a repasse e prestação de contas de recursos federais, dos quais os menores municípios são os mais dependentes, as quais são realizadas por intermédio de páginas da internet.

Diante dessa realidade, é possível supor que o exercício das funções de Prefeito(a) e Secretário(a) Municipal represente, para os indivíduos que têm essa responsabilidade, um grande desafio para dar as respostas esperadas na execução das políticas que lhe competem, políticas estas cada vez mais sofisticadas e exigentes em conhecimento. Desafios que apontam para a necessidade de aprender rápida e eficazmente no próprio ambiente de trabalho, na medida em que a maioria destes indivíduos, quando assume pela primeira vez um mandato, não só não teve experiência anterior no exercício da função como também não foi capacitada para isso. A experiência da campanha eleitoral não é suficiente para suprir o aprendizado necessário, as universidades brasileiras, para aqueles ou aquelas que tiveram a oportunidade de acesso a elas, oferecem uma formação disciplinar segmentada que não reflete a complexidade da administração pública e não há, pode-se dizer como regra, oferta de cursos visando à formação para estas funções (Matus, 1996).

No primeiro dia do mandato, Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais se deparam com o contexto complexo anteriormente descrito, com o qual precisarão lidar, apesar de, muito provavelmente, ainda não disporem da competência necessária para tal. O sucesso

no desempenho de suas funções vai depender, em grande medida, da velocidade com que conseguem adquiri-la. Assim, é correto supor que o primeiro ano de governo representa, para os integrantes do primeiro escalão municipal, um período de intensa aprendizagem do qual, supõe-se, resultará a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes mais importantes para o desempenho da função.

Estas considerações buscaram fundamentar a razão pela qual o presente estudo se volta para as equipes dirigentes de Prefeituras com o objetivo de estudar a aprendizagem relacionada ao trabalho. Por outro lado, levando-se em conta a estratégia de pesquisa quantitativa, há ainda algumas considerações importantes que dizem respeito a restrições impostas ao estudo pelas características da população, detalhadas a seguir, e que resultaram na adoção de uma amostra de conveniência.

4.2.1 Características gerais das amostras

A primeira restrição diz respeito ao acesso a estas equipes dirigentes. Considerando que são equipes que atuam no âmbito da política, um espaço no qual diferentes interesses estão em constante enfrentamento, todo contato com elas é precedido de uma avaliação quanto a vários fatores, especialmente: utilidade política do contato (Esta atividade trará benefícios políticos para a equipe? Vale a pena usar o tempo escasso nesta atividade?), segurança pessoal (As pessoas que participarão podem ter algum interesse em causar dano físico a membros da equipe?) e segurança quanto ao uso das informações (Que tipo de informação será coletada? Que uso será feito das informações coletadas?). Em consequência, ter a possibilidade de realizar esse contato, em condições adequadas tanto para a realização de entrevistas e aplicação de questionários (na estratégia quantitativa)

quanto para atividades em grupo (na estratégia qualitativa), exigiu a busca por algum tipo de credenciamento que facilitasse o acesso.

A estratégia adotada para minimizar o impacto desta restrição foi a de buscar o apoio da direção nacional de um partido político, visando a que a explicitação desse apoio para as equipes dirigentes gerasse o sentimento de confiança necessário para realizar as atividades de levantamento de dados, inclusive com a abertura de espaço nas agendas nas datas solicitadas, em alguns casos com quase nenhuma possibilidade de negociação em função da dificuldade de deslocamento até o município. Assim, estabelecida a parceria com o Partido X, todos os municípios participantes têm como característica comum o fato de que o(a) Prefeito(a) é filiado a ele. No entanto, os demais integrantes da equipe dirigente participantes da pesquisa não têm necessariamente esta característica, pois podem ter sido indicados pelo(a) Prefeito(a) em decorrência de coligações partidárias realizadas antes ou depois da posse.

A segunda restrição diz respeito à garantia de que as informações coletadas fossem de fato fornecidas pelos participantes que se pretendia estudar. A rotina de trabalho intensa a que essas pessoas estão submetidas leva a que as assessorias busquem, sempre que possível, absorver a execução de atividades em nome de seus assessorados. Em função disto, o envio de questionários ou a resposta por meio eletrônico abririam espaço para que os respondentes não fossem de fato as pessoas que se pretendia alcançar. Em virtude disto, optou-se pela realização do levantamento diretamente nos municípios, o que submeteu o estudo à terceira e próxima restrição apresentada.

A terceira limitação diz respeito ao fato de a pesquisa contar apenas com recursos próprios, e bastante limitados, para sua execução, o que levou a uma abrangência geográfica relativamente reduzida. O Brasil tem 5.565 municípios distribuídos de maneira

irregular nas 5 regiões em que se divide os seus 8,5 milhões km² de território (IBGE, 2009), com grandes diferenças sócio-econômicas entre as regiões. Coletar dados *in-loco* de uma amostra estatisticamente representativa e randomicamente selecionada destes municípios implica em percorrer grandes distâncias, levando à necessidade de um grande investimento de tempo e recursos financeiros dos quais a pesquisa não dispôs. Assim, a escolha dos municípios participantes seguiu um critério que teve como limite inferior o número mínimo de participantes/municípios de modo a obter variabilidade na amostra para a realização das análises estatísticas necessárias, e como limite máximo o número de municípios que os recursos disponíveis permitiram visitar, dentro do universo de municípios com Prefeitos(as) do partido com o qual foi estabelecida a parceria para a pesquisa.

Assim, essas três restrições levaram à seleção de uma amostra de conveniência. As características específicas das amostras utilizadas na estratégia quantitativa, na validação dos instrumentos e no estudo principal, e dos participantes da estratégia qualitativa serão descritas nos tópicos específicos das seções relativas à cada estratégia.

4.3 Estudo quantitativo: teste do modelo de relações

Esta seção é dedicada à descrição do estudo quantitativo. Para tanto, inclui a descrição dos instrumentos, da amostra, dos procedimentos adotados e resultados obtidos na realização do estudo principal, encerrando com a discussão de seus resultados.

4.3.1 Instrumentos – elaboração, adaptação e validação

O estudo quantitativo consistiu da mensuração das seguintes variáveis, além das variáveis sócio-demográficas e populacional, previstas no modelo de pesquisa:

competência necessária para o desempenho das funções de dirigente municipal (por intermédio da mensuração da aquisição dos conhecimentos, habilidades, atitudes que a constituem), estratégias de aprendizagem no trabalho e grau de utilização de planejamento estratégico.

Para a primeira variável foi utilizada a medida de domínio da competência de dirigente municipal, composta de três sub-escalas (conhecimentos, habilidades e atitudes) construída e validada para este fim. A medida das estratégias de aprendizagem no trabalho, por sua vez, foi obtida com a aplicação da escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho de Brandão (2009), adaptada e validada para esta amostra específica. Por fim, a mensuração do grau de utilização de planejamento participativo pela equipe dirigente foi realizada por meio de uma lista de verificação com quesitos relacionados a esta prática também elaborada na fase preliminar da pesquisa. Os procedimentos de elaboração ou adaptação e validação dos referidos instrumentos estão descritos nos tópicos a seguir.

4.3.1.1 Medida de domínio da competência de dirigente municipal (conhecimentos, habilidades e atitudes)

4.3.1.1.1 Construção da medida

O ponto de partida para a formulação dos itens das três sub-escalas foram entrevistas semi-estruturadas com vinte Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais em final de mandato. As entrevistas aconteceram durante encontro nacional de Prefeitos(as) promovido pelo Partido X, em Brasília. A finalidade da pesquisa e a presença dos pesquisadores foram anunciadas a todo o plenário, juntamente com o convite à participação. A partir daí, Prefeitos(as) e Secretários(as) foram abordados(as) individualmente, resultando em dezessete entrevistas individuais.

As entrevistas tiveram duração média de 15 minutos, seguindo um roteiro previamente estabelecido (Anexo 1) e foram gravadas, com o prévio consentimento dos(as) entrevistados(as). As características desta amostra estão detalhadas na Tabela 4.1.

Tabela 4.1: Características da amostra de construção dos questionários de conhecimentos, habilidades e atitudes

Sexo	12 homens	5 mulheres
Função	12 Prefeitos(as)	5 Secretários(as)
Distribuição geográfica	Região Norte = 1 Região Nordeste = 3	Região Sul = 7 Região Sudeste = 5 Região Centro-Oeste = 1

As entrevistas iniciavam-se com um pedido de permissão para gravar e uma breve apresentação do(a) pesquisador(a) e da pesquisa, seguida de uma introdução na qual era abordada a noção de elementos constitutivos de competências (CHA's) e explicando que, para desempenhar suas tarefas, as pessoas usam conhecimentos, habilidades e atitudes sinergicamente combinados, ilustrando-se com dois exemplos. Os(as) entrevistados(as) eram então solicitados(as) a identificar os principais conhecimentos, habilidades e atitudes que eles(elas) achavam importante para o desempenho de sua função.

O passo seguinte consistiu na transcrição das entrevistas, feita por profissional contratado para este fim, seguida de análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 1977), com revisão por juízes. Três pesquisadores se revezaram nas atividades de análise de conteúdo. Uma primeira entrevista foi analisada em conjunto pelos três pesquisadores, de modo a nivelar o método e os conceitos utilizados. Para as demais transcrições, foi adotado o seguinte procedimento: cada entrevista foi analisada por dois dos pesquisadores, buscando-se identificar no texto as ocorrências dos três temas de interesse, conhecimentos,

habilidades e atitudes, as quais eram então registradas em um quadro contendo em cada linha o trecho do texto e o tema correspondente. Os dois quadros resultantes da análise de cada entrevista eram em seguida analisados pelo terceiro pesquisador, que decidia por uma formulação final do tema, retornando ao trecho selecionado no caso de divergências entre as duas análises. Este passo, chamado de análise das divergências, resultou em dezessete quadros, um para cada entrevista. Em seguida, os pesquisadores, em conjunto, revisaram os resultados das análises de divergência, quando foram então obtidas 20 ocorrências de conhecimentos, 41 ocorrências de habilidades e 47 de atitudes. Destas ocorrências, foram selecionadas aquelas citadas por pelo menos três entrevistados para compor os itens das escalas, assim distribuídos: 6 itens de conhecimentos, 11 itens de habilidades e 8 itens de atitudes. Os Anexos 2, 3 e 4 referem-se, respectivamente, a: exemplo de análise de conteúdo, exemplo de análise de divergências e listas de conhecimentos, habilidades e atitudes identificadas, com respectivas frequências de verbalização.

Na elaboração do questionário adotou-se escalas de 5 pontos com âncoras e instrução inicial específicas para conhecimento, habilidades e atitudes, com base no formato utilizado no levantamento de necessidades de treinamento relatado por Magalhães e Borges-Andrade (2001). Estes autores sugerem a adoção de escalas distintas para itens de conhecimento, habilidades e atitudes em função das diferenças na natureza de cada um destes construtos, embora reconheçam a forte correlação entre os três. Assim, a escala de conhecimentos procura medir o *domínio* do respondente sobre o item descrito, indo de 0 (*nenhum*) a 4 (*total*). Já a escala de habilidades mede a *capacidade* do respondente para realizar o que está descrito, indo de 0 (*nenhuma*) a 4 (*total*). Por fim, a escala de atitudes mede o quanto o respondente *julga necessário* cada item, indo de 0 (*nunca*) a 4 (*sempre*). Em todos os casos, o comando inicial solicita que o respondente tenha como referência o

exercício de sua função. A Escala de Competência de Dirigente Municipal, composta das sub-escalas de conhecimentos, habilidades e atitudes, encontra-se no Anexo 5.

4.3.1.1.2 Validação

O questionário foi submetido ao julgamento de três pessoas nas mesmas condições dos participantes da pesquisa (membros de equipes dirigentes do executivo municipal), como parte do procedimento de validação semântica, avaliando os itens quanto à clareza, adequação e objetividade. Com a mesma finalidade, foi submetido aos membros de um grupo de pesquisa no tema. Estes procedimentos resultaram em pequenos ajustes gramaticais e ortográficos.

Em seguida, com o objetivo de realizar a validação estatística do questionário, foi feita a aplicação *in-loco* a 182 indivíduos do primeiro escalão das Prefeituras de 41 municípios em final de mandato, distribuídos entre 4 estados, cada um em uma região do país (Rondônia, Bahia, São Paulo e Paraná).

Os municípios participantes foram selecionados considerando-se as contingências anteriormente descritas e as decisões tomadas em relação à amostra. O primeiro contato com cada um dos municípios foi feito por meio do envio de correspondência contendo ofício assinado pelo Presidente do Partido X, no qual era apresentada a pesquisa e solicitado o apoio à sua realização. Ofício de teor semelhante foi enviado aos Diretórios Municipais e Estaduais, de modo a que houvesse apoio destes em caso de necessidade. Após o envio dos ofícios, foi feito contato telefônico para organizar a data e horário da aplicação.

A aplicação foi realizada, na maioria dos casos, com todos os dirigentes do município que iriam estar presentes, com uma breve explicação sobre a pesquisa antes da entrega dos questionários para preenchimento.

Posteriormente, em evento realizado em Brasília pelo Partido X, foram preenchidos mais 38 questionários por indivíduos com as mesmas características dos participantes iniciais, perfazendo um total de 220 casos. O perfil desta amostra está descrito na Tabela 4.2.

Tabela 4.2: Características da amostra de validação do questionário de competência de dirigente municipal

Gênero	146 homens	74 mulheres
Função	52 Prefeitos(as)	168 Secretários(as)
Idade	26 a 64 anos	Média: 43,78 Desvio: 9,39
Escolaridade	Ensino Fundamental = 3,3 % Ensino Médio = 17,58% Graduação = 29,12 %	Especialização = 38,46% Mestrado = 9,34% Doutorado = 2,20%

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários foram submetidos a análises estatísticas descritivas e de cunho exploratório, utilizando-se o *software* SPSS versão 15.0. Conforme recomendam Hair Jr, Anderson, Tatham e Black (2005), foram verificadas a correção do arquivo de dados, a distribuição dos dados omissos, as distribuições das variáveis e localizados eventuais *outliers*.

Uma vez realizados os procedimentos de análise exploratória e verificado o atendimento aos pressupostos da análise fatorial, procedeu-se aos testes para identificação do número de fatores a extrair. A comparação entre valores próprios empíricos e aleatórios

(Tabela 4.3) indicou a pertinência da extração de até 3 fatores e a análise do *scree plot* (Figura 4.2) indicou a possibilidade de até 4 fatores.

Tabela 4.3: Valores próprios aleatórios e empíricos dos dez primeiros componentes do questionário de competência de dirigente municipal

Componentes	Valores próprios aleatórios	Valores próprios empíricos
1	1,758	5,871666
2	1,633	2,069334
3	1,539	1,786668
4	1,460	1,276296
5	1,389	1,159899
6	1,324	1,092074
7	1,263	1,059526
8	1,205	0,968386
9	1,151	0,936069
10	1,100	0,845264

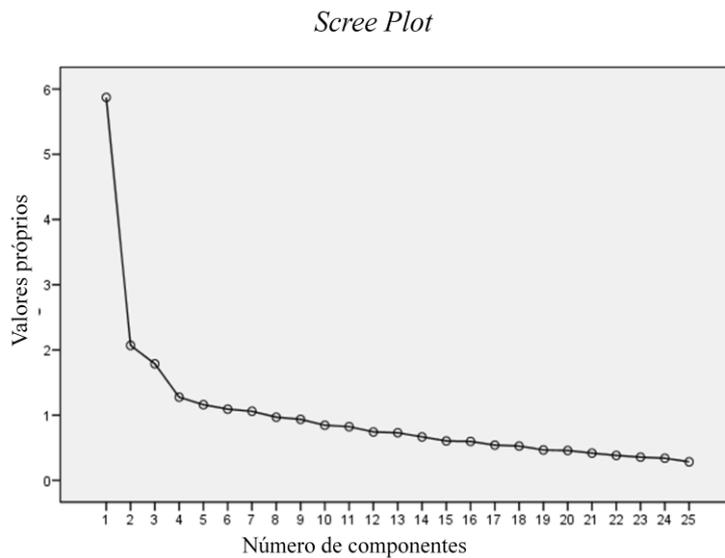


Figura 4.2: *Scree plot* do questionário de competência de dirigente municipal

Diante dessas informações, foi realizada análise dos eixos principais (PAF) com rotação Promax, na qual obteve-se um KMO= 0,83. Foram testadas extrações de 1, 2, 3 e 4 fatores. A solução com 2 fatores, variância total explicada de 31,76%, foi a que obteve os melhores índices de confiabilidade nos fatores e cargas fatoriais mais elevadas dos itens. Além disso, os fatores extraídos foram os que apresentaram melhor congruência com a teoria acerca do construto. Por esta razão, a solução adotada foi a bi-fatorial. A Tabela 4.4 apresenta os fatores e itens associados a eles, bem como os índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens.

O resultado da análise de confiabilidade apresentou nos fatores 1 e 2 os índices 0,84 e 0,69, respectivamente. As cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,32 a 0,77, com dois itens apresentando cargas inferiores ao limite de 0,30 considerado.

O fator 1 congrega quase todos os itens relativos a conhecimentos e habilidades, excluindo-se apenas aquele que obteve carga fatorial inferior a 0,30. Recebeu o título de *conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica*, na medida em que reúne tanto os aspectos técnicos quanto os aspectos gerenciais e políticos necessários para o desempenho da função de dirigente, conforme sugere Matus (1996; 2000) e Loureiro e col. (1998).

O segundo fator, por sua vez, reuniu quase todos os itens relativos a atitudes, exceto um, os quais parecem descrever aspectos relacionados aos valores democráticos (ter uma conduta descentralizada na tomada de decisão, por exemplo) e aos princípios republicanos (ter respeito ao Legislativo e ser transparente na prestação de contas), ambos bastante específicos da atuação na área pública. O fator agrega ainda itens relacionados a atitudes identificadas com a atuação gerencial mais geral (ter disposição para o aprendizado contínuo e ser proativo em relação aos problemas do município). O nome atribuído ao fator foi *atitude democrática e republicana*.

Tabela 4.4: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens do questionário de competência de dirigente municipal

Itens	Cargas Fatoriais	
	1	2
Fator 1: conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica (alpha = 0,84)		
H07 - desenvolver relações institucionais com o Legislativo, outros partidos e representações da sociedade civil visando o interesse do governo	0,65	
H02 - formar uma boa equipe assessora	0,60	
H06 - planejar as ações de governo	0,60	
H08 - fazer-se entender pela população	0,57	
H04 - captar recursos	0,56	
H03 - administrar os recursos financeiros	0,53	
H05 - priorizar os projetos de acordo com as demandas da população	0,53	
H10 - transmitir confiança para a população	0,52	
H09 - manter relação direta com a população constantemente	0,52	
H01 - liderar a equipe com firmeza	0,49	
C05 - aspectos básicos de administração geral (gestão de pessoas, gestão financeira, etc)	0,48	
C06 - as relações políticas locais	0,47	
H11 - aplicar mecanismos legais na administração	0,42	
C01- as áreas específicas das Secretarias Municipais	0,32	
C02 - Administração Pública (princípios, legislação, etc)	0,32	
C04 - as demandas do município	0,32	
Fator 2: atitude democrática e republicana (alpha=0,69)		
A02 - ser transparente na prestação de contas		0,77
A07 - ter disposição para o aprendizado contínuo		0,68
A01- ter responsabilidade em relação aos compromissos assumidos com a população		0,53
A06 - ser proativo em relação aos problemas do município		0,52
A05 - ter respeito ao Legislativo		0,45
A03 - ser honesto na utilização dos recursos públicos		0,41
A04 - ter uma conduta descentralizada na tomada de decisão		0,38
Itens com carga inferior a 0,30 nos dois fatores		
A08 - ter respeito no trato com as pessoas		
C03 - a situação financeira da Prefeitura		

Na estrutura fatorial obtida, o fato de todos os itens de conhecimentos e habilidades terem se agrupado em um fator, parece sugerir o entrelaçamento de conhecimentos e habilidades na prática das atividades de trabalho e como que “envolvidos” pelas atitudes. Em uma situação real, isso sugeriria algo como: um membro do primeiro escalão necessita, ao mesmo tempo, conhecer os princípios e legislação relativos à Administração Pública

(item C02) e ter a habilidade de aplicar os mecanismos legais na administração (item H11), mas tanto pode ter atitude favorável a ser transparente na prestação de contas ou não. Em outras palavras, conhecimentos e habilidades o capacitam a realizar o desempenho esperado e a atitude define a qualidade deste desempenho.

A estrutura obtida parece estar em consonância com o referencial teórico apresentado e, assim, uma possibilidade de identificação da competência decorrente dos conhecimentos, habilidades e atitudes mensurados pode ser “Realizar a gestão tecnopolítica do governo baseada nos princípios democráticos e republicanos”. É importante ressaltar que essa é uma competência que emergiu da percepção de Prefeitos(as) e Secretários Municipais vinculados a um partido específico e, naturalmente, pode traduzir a visão política que os identifica com os valores partidários que abraçaram.

Os indicadores de confiabilidade obtidos, 0,84 no fator 1 e 0,69 no fator 2, indicaram validade psicométrica dos instrumentos, embora o primeiro fator tenha alcançado um indicador muito mais apropriado que o segundo. Considerando a possibilidade de que a relativa fragilidade do alpha obtido no fator 2 pudesse ser devida à pouca variabilidade da amostra, uma vez que todos os respondentes eram pessoas experientes no exercício das funções em análise, foi realizado um segundo conjunto de análises fatoriais nas quais foram utilizados tanto os dados da coleta de validação com sujeitos experientes quanto os dados posteriormente obtidos na primeira coleta do estudo principal. Nesta última, os sujeitos eram, em grande parte, pessoas ocupando pela primeira vez cargos desta natureza.

A amostra analisada passou a contar com 455 casos, mantendo as demais características de perfil semelhantes à amostra de validação. Foram realizadas as mesmas análises descritivas e exploratórias e testadas as mesmas soluções fatoriais (1, 2, 3 e 4

fatores). Mais uma vez, a solução bi-fatorial mostrou-se a mais robusta e, conforme esperado, apresentou indicadores superiores. Obteve-se um KMO = 0,91, alpha do fator 1 = 0,91 e do fator 2 = 0,81, além de todos os itens terem apresentado cargas fatoriais superiores a 0,30 em apenas um dos fatores. Estas informações estão representadas na Tabela 4.5.

Tabela 4.5: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens do questionário de competência de dirigente municipal

Itens	Cargas Fatoriais	
	1	2
Fator 1: conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica (alpha=0,91)		
C05 aspectos básicos de administração geral (gestão de pessoas, gestão financeira, etc)	0,76	
C01 as áreas específicas das Secretarias Municipais	0,71	
H06 planejar as ações de governo	0,68	
H05 priorizar os projetos de acordo com as demandas da população	0,68	
C02 Administração Pública (princípios, legislação, etc)	0,66	
H03 administrar os recursos financeiros	0,66	
H01 liderar a equipe com firmeza	0,62	
H02 formar uma boa equipe assessora	0,59	
H11 aplicar mecanismos legais na administração	0,59	
H08 fazer-se entender pela população	0,58	
H07 desenvolver relações institucionais com o Legislativo, outros partidos e representações da sociedade civil visando o interesse do governo	0,56	
C03 a situação financeira da Prefeitura	0,56	
H04 captar recursos	0,56	
C06 as relações políticas locais	0,53	
C04 as demandas do município	0,48	
H10 transmitir confiança para a população	0,48	
H09 manter relação direta com a população constantemente	0,38	
Fator 2: atitude democrática e republicana (alpha=0,81)		
A02 ser transparente na prestação de contas		0,81
A03 ser honesto na utilização dos recursos públicos		0,79
A08 ter respeito no trato com as pessoas		0,71
A01 ter responsabilidade em relação aos compromissos assumidos com a população		0,70
A07 ter disposição para o aprendizado contínuo		0,64
A06 ser proativo em relação aos problemas do município		0,54
A05 ter respeito ao Legislativo		0,50
A04 ter uma conduta descentralizada na tomada de decisão		0,41

Os resultados obtidos com esta segunda amostra não alteraram a estrutura fatorial inicial indicando, de modo mais consistente, a validade psicométrica do instrumento.

4.3.1.2 Medida de estratégias de aprendizagem no trabalho

4.3.1.2.1 Adaptação da medida

A decisão pela adaptação da escala validada por Brandão (2009) baseou-se no fato de que este autor estudou as estratégias de aprendizagem no trabalho de gestores do setor bancário, indivíduos em condições bastante diferenciadas daquelas dos participantes desta pesquisa em vários aspectos. Foi necessário adaptar o vocabulário para representar mais precisamente o contexto em que atuam Prefeitos(as) e Secretários Municipais, especialmente considerando que estas pessoas exercem funções no mais alto nível de decisão das organizações onde atuam, não estando, portanto, submetidos a um contexto de gestão determinado por terceiros, cabendo-lhes cumprir o programa de governo tendo como referência as normas legais vigentes.

Assim, alguns itens foram modificados para retratar esta realidade. Por exemplo, o item *Consulta colegas de trabalho mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho*, da escala original, passou a ser *Converso com outros dirigentes mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao exercício da minha função* na escala adaptada (Anexo 6).

4.3.1.2.2 Validação

A escala adaptada foi submetida ao julgamento de membros de um grupo de pesquisa no tema, com o objetivo de avaliar os itens quanto à clareza, adequação e objetividade, não tendo sido apontada qualquer necessidade de alteração.

A aplicação da escala e sua validação estatística foram feitas nas mesmas oportunidades de aplicação do questionário de competência de dirigente municipal, descritas anteriormente, com a mesma amostra e seguindo os mesmos procedimentos de análise descritiva e exploratória.

Verificado o atendimento aos pressupostos da análise fatorial, a comparação entre valores próprios empíricos e aleatórios (Tabela 4.6) indicou a pertinência da extração de até 4 fatores e a análise do *scree plot* (Figura 4.3) indicou a possibilidade de até 6 fatores.

Tabela 4.6: Valores próprios aleatórios e empíricos dos dez primeiros componentes, escala de estratégias de aprendizagem

Componentes	Valores próprios aleatórios	Valores próprios empíricos
1	1,69	6,79
2	1,58	2,81
3	1,50	2,15
4	1,43	1,69
5	1,37	1,34
6	1,31	1,20
7	1,26	1,17
8	1,16	1,02
9	1,11	0,87
10	1,07	0,70

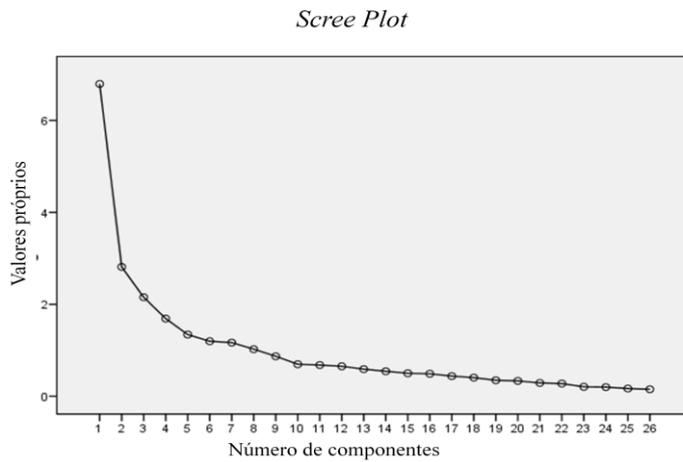


Figura 4.3: *Scree plot* da escala de estratégias de aprendizagem no trabalho.

Brandão (2009) obteve, em sua validação desta escala, uma estrutura de 5 fatores (*reflexão extrínseca e intrínseca* em um fator, *busca de ajuda interpessoal*, *busca de ajuda em material escrito*, *reprodução e aplicação prática*) com alphas variando entre 0,79 e 0,92, KMO=0,93 e variância total explicada de 62,3%.

Diante dos resultados das análises e da validação anterior, foi realizada análise dos eixos principais (PAF) com rotação Promax, com a extração de 4, 5 e 6 fatores, na qual obteve-se um KMO= 0,79. A solução com 5 fatores, variância total explicada de 56,88%, foi a que obteve os melhores índices de confiabilidade nos fatores e cargas fatoriais dos itens. Além disso, os fatores extraídos foram os que apresentaram melhor congruência com os achados de Brandão (2009), considerados como referência nesta pesquisa. Por esta razão, foi esta a solução adotada. A Tabela 4.7 apresenta os fatores e itens associados a eles, bem como os índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens.

Tabela 4.7: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens de estratégias de aprendizagem no trabalho

Itens	Cargas fatoriais				
	1	2	3	4	5
Fator 1: busca de ajuda em material escrito (alpha=0,77)					
07 - Lendo livros e outros documentos, procuro adquirir novos conhecimentos	0,73				
19 - Quando tenho dúvidas sobre algum tema, procuro ajuda em publicações, informativos e relatórios sobre o assunto.	0,71				
08 - Para exercer melhor minha função, consulto documentos e outros materiais que descrevem experiências implementadas em outros lugares	0,70				
10 - Para melhorar o exercício de minha função, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa.	0,51				
09 - Para melhorar o exercício da minha função, busco memorizar, normas, leis, instruções, pareceres jurídicos, etc	0,49				
26 - Visando obter informações importantes para o exercício da minha função, consulto a internet.	0,44				
Fator 2: reflexão extrínseca e intrínseca (alpha=0,50)					
17 - Ao exercer minha função, penso em como ela está relacionada aos objetivos estratégicos de governo.	0,69				
14 - Procuo compreender como o exercício da minha função está relacionado com os resultados obtidos pelas várias áreas de governo.	0,67	0,38			
22 - Tento compreender como as diferentes áreas de governo influenciam o exercício de minha função.	0,60				
12 - Para melhorar o exercício da minha função, reflito sobre como ela contribui para atender as expectativas da população do município.	0,58				
23 - Tento conhecer como as diferentes áreas de governo estão relacionadas entre si.	0,55				
21 - Realizo as atividades relativas à minha função sem refletir porque elas são necessárias.	-0,49				
15 - Procuo compreender como novos conhecimentos e informações interferem na maneira como exercito minha função	0,44				
Fator 3: busca de ajuda interpessoal (alpha=0,83)					
13 - Converso com outros membros do governo quando necessito aprender algo sobre o exercício da minha função.			0,83		
18 - Quando tenho dúvidas sobre algum assunto, converso com membros de outras áreas de governo.			0,77		
16 - Procuo obter novos conhecimentos e informações conversando com outros dirigentes.	0,43		0,51		
02 - Converso com outros dirigentes mais experientes quando tenho dúvidas...	0,36		0,49		
Fator 4: reprodução (alpha=0,70)					
05 - Não reflito sobre a relação entre a minha função e os objetivos do governo				0,78	
04 - Não questiono normas e procedimentos relativos ao exercício da minha função				0,73	
11 - Para melhorar o exercício da minha função, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.				0,52	
25 - Visando exercer melhor minha função, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados.				0,41	
Fator 5: aplicação prática (alpha=0,58)					

01 - Aprendo na prática, por tentativas sucessivas...	0,65
03 - Critico o exercício da minha função tentando compreendê-lo melhor	0,53
06 - Experimento, na prática, novas formas de exercer minha função	0,49
24 - Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do exercício da minha função.	0,47
20 - Realizo as atividades relativas à minha função como se estivesse no "piloto automático".	0,34 0,37

O KMO obtido sustentou a decisão pela solução com 5 fatores, embora tenha sido menor que o obtido por Brandão (2009). Do mesmo modo, os índices de confiabilidade foram mais baixos que a validação anterior, variando entre 0,50 e 0,83. As cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,37 e 0,83. Quatro itens apresentaram carga fatorial superior a 0,30 em mais de um fator.

Os indicadores obtidos foram inferiores aos obtidos por Brandão (2009) e aquém do adequado no caso de alguns fatores (2 e 5, com alphas de 0,50 e 0,58), o que levou à mesma suposição feita com relação à validação da escala de competências, a respeito da variabilidade dos sujeitos. Assim, foram realizadas novas análises com a amostra obtida a partir da junção da amostra de validação, com sujeitos experientes, e a da primeira coleta do estudo principal, com sujeitos inexperientes.

Neste segundo conjunto de análises, na solução com 6 fatores, o sexto fator consistiu de 2 itens iniciados com a palavra “não”, invertendo o sentido da frase. Estes itens foram comentados pelos respondentes, repetidas vezes, como sendo itens de difícil compreensão, uma vez que a consideração das âncoras da escala exigia refletir sobre duas negativas, a da âncora (*nunca faço*) e a do item (não reflito...). Esta consideração somou-se às demais apontadas no conjunto de análises anterior para justificar a adoção da solução com 5 fatores, excluindo-se os dois itens com afirmativas negativas. Os resultados obtidos, superiores aos anteriores, foram KMO = 0,89 e variância total explicada pelos 5 fatores =

59,70%. Do mesmo modo, foram superiores os alphas dos fatores 1 (0,88), 2 (0,78) e 5 (0,65). Os outros 2 fatores obtiveram cargas ligeiramente mais baixas. Nestas novas análises, como nas anteriores, os alphas de 2 dos 5 fatores ficaram abaixo de 0,70, porém, no segundo conjunto, estes ficaram mais próximos de 0,70 que na primeira. Os alphas de cada fator e as cargas fatoriais de cada item obtidos na solução de 5 fatores do segundo conjunto de análises encontram-se na Tabela 4.8.

Tabela 4.8: Fatores, itens, índices de confiabilidade dos fatores e cargas fatoriais dos itens de estratégias de aprendizagem no trabalho no segundo conjunto de análises.

Itens	Cargas fatoriais				
	1	2	3	4	5
Fator 1: reflexão intrínseca e extrínseca (alpha=0,88)					
22 Tento compreender como as diferentes áreas de governo influenciam o exercício de minha função.	0,85				
23 Tento conhecer como as diferentes áreas de governo estão relacionadas entre si.	0,83				
14 Procuo compreender como o exercício da minha função está relacionado com os resultados obtidos pelas várias áreas de governo.	0,79				
17 Ao exercer minha função, penso em como ela está relacionada aos objetivos estratégicos de governo.	0,65				
15 Procuo compreender como novos conhecimentos e informações interferem na maneira como exercito minha função	0,52				
12 Para melhorar o exercício da minha função, reflito sobre como ela contribui para atender as expectativas da população do município.	0,50				
Fator 2: busca de ajuda em material escrito (alpha=0,78)					
08 Para exercer melhor minha função, consulto documentos e outros materiais que descrevem experiências implementadas em outros lugares	0,83				
07 Lendo livros e outros documentos, procuro adquirir novos conhecimentos.	0,72				
09 Para melhorar o exercício da minha função, busco memorizar, normas, leis, instruções, pareceres jurídicos, etc	0,60		0,34		
19 Quando tenho dúvidas sobre algum tema, procuro ajuda em publicações, informativos e relatórios sobre o assunto.	0,59				
10 Para melhorar o exercício de minha função, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa.	0,53				
26 Visando obter informações importantes para o exercício da minha função, consulto a internet.	0,42				
Fator 3: busca de ajuda interpessoal (alpha=0,82)					

16	Procuo obter novos conhecimentos e informações conversando com outros dirigentes.		0,73
02	Converso com outros dirigentes mais experientes quando tenho dúvidas...		0,69
18	Quando tenho dúvidas sobre algum assunto, converso com membros de outras áreas de governo.	0,44	0,55
13	Converso com outros membros do governo quando necessito aprender algo sobre o exercício da minha função.	0,41	0,53
Fator 4: reprodução (alpha=0,68)			
25	Visando exercer melhor minha função, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados.		0,75
20	Realizo as atividades relativas à minha função como se estivesse no "piloto automático".		0,67
11	Para melhorar o exercício da minha função, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.		0,54
21	Realizo as atividades relativas à minha função sem refletir porque elas são necessárias.	-0,31	0,38
Fator 5: aplicação prática (alpha=0,65)			
06	Experimento, na prática, novas formas de exercer minha função		0,58
24	Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do exercício da minha função.	0,31	0,50
01	Aprendo na prática, por tentativas sucessivas...		0,49
03	Critico o exercício da minha função tentando compreendê-lo melhor		0,44

A análise semântica dos itens em cada fator, que levou em consideração aqueles itens com as maiores cargas, evidenciou uma estrutura que corrobora a obtida na validação realizada por Brandão (2009). Naquele caso, o instrumento foi aplicado a trabalhadores ocupando posições de alta gerência na hierarquia das agências bancárias, o que pode explicar a semelhança entre esses resultados. A teoria acerca das estratégias de aprendizagem postula que estas são suscetíveis ao contexto de trabalho do indivíduo (Pantoja, 2004), o que pode explicar a semelhança nos resultados obtidos.

Do mesmo modo que com Brandão (2009), os itens relativos à reflexão extrínseca e reflexão intrínseca propostos originalmente por Holman e col. (2001, citado por Brandão, 2009) agruparam-se em um único fator, aqui também denominado *reflexão intrínseca e extrínseca*.

O fator 2, *busca de ajuda em material escrito*, congregou os itens previstos para essa dimensão do construto, porém com o acréscimo de 2 itens: *Para melhorar o exercício de minha função, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa.* e *Para melhorar o exercício da minha função, busco memorizar, normas, leis, instruções, pareceres jurídicos, etc.* Os dois casos, provavelmente, se devem ao fato de que, para estes sujeitos, a compreensão dos procedimentos a serem adotados na execução das tarefas exige a consulta a normas e leis estabelecidas, todas necessariamente escritas.

Os demais fatores, *busca de ajuda interpessoal, reprodução e aplicação prática*, mantiveram as mesmas características do instrumento validado por Brandão (2009).

4.3.1.3 Medida de uso de planejamento participativo

Considerando a decisão de comparar grupos, em termos do grau com que adotam uma prática relativa à gestão específica, o planejamento participativo, tornou-se necessário definir indicadores objetivos que permitissem classificar as Prefeituras com base na extensão com que apresentam esses indicadores.

Para a construção desses indicadores, foram enviadas mensagens eletrônicas a 12 consultores que atuam junto a Prefeituras na elaboração e acompanhamento de planejamentos com a participação de toda a equipe dirigente. A atuação de todos eles tem como referência metodológica os fundamentos de planejamento subjacentes aos instrumentos *Ziel Orientiert Projekt Planung – ZOPP* (GTZ, 2008) e Planejamento Estratégico Situacional (Matus, 1993), ambos amplamente identificados como instrumentos que pressupõem uma abordagem participativa na elaboração de planos.

O ZOPP é um método de planejamento desenvolvido pela GTZ – *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*². Ele tem sua origem na adoção pela Agência, nos anos 70, do Logical Framework Approach (LFA, logframe ou ainda Marco Lógico), um instrumento voltado para a gestão desenvolvido pela USAID - *US Agency for International Development*³, na década anterior, com a finalidade de apoiar o planejamento, implementação e avaliação de projetos. Adotado como instrumento obrigatório dos convênios de cooperação firmados, visando a garantia da obtenção dos resultados pretendidos, o Método ZOPP associou outras etapas ao processo de construção do LFA (análise da participação, do problema, dos objetivos, etc) e introduziu aos poucos o formato de oficinas interdisciplinares e interculturais, com a utilização de técnicas de trabalho em grupo (moderação, visualização móvel de idéias) desenvolvidas pela Metaplan (2008), características marcantes que lhe valem o adjetivo de “participativo”.

No Brasil, este método começou a ser utilizado na década de 80, em um período em que emergiam muitas iniciativas dos chamados movimentos sociais, as quais tinham como objetivo a implementação e execução de projetos voltados para o enfrentamento dos graves problemas sociais existentes. Esse foi um momento em que também houve uma afluência significativa de recursos financeiros e técnicos oriundos de agências internacionais de fomento, como a mencionada GTZ. Somaram-se, então, as iniciativas dos movimentos sociais e as tecnologias de planejamento participativo de projetos importadas junto com a cooperação técnica e o financiamento internacional (Zeuri, 2002; Moraes, 2006).

Esse foi também o início da redemocratização do país. Junto com ela, aumentou gradativamente a participação de militantes do movimento social nos governos municipais, levando para a este espaço de atuação os métodos de diagnóstico, planejamento e gestão

² Agência do Governo Alemão para Cooperação Internacional

³ Agência dos EUA de Cooperação Internacional

participativos aprendidos. Assim, o método ZOPP e variantes ganharam espaço nas práticas relativas à gestão de dirigentes públicos.

Já o Planejamento Estratégico Situacional - PES é, segundo seu autor (Matus, 1993; 1996), uma “teoria e um método de planejamento estratégico público” no qual o planejamento é definido como uma reflexão que precede e preside a ação de um ator imerso no jogo social, utilizado como método primordial na elevação da capacidade de governo das equipes dirigentes. Surgido na década de 1980, sua proposta é ser um contraponto às abordagens objetivistas de planejamento econômico, em voga naquele momento, ao mesmo tempo em que busca ser uma alternativa específica para a realidade da América Latina. Estudo bastante detalhado sobre o PES e sobre seu autor pode ser encontrado em Carazzato (2000).

A pergunta central das mensagens eletrônicas enviadas aos consultores (Anexo 7) foi redigida usando o vocabulário próprio do método ZOPP. Assim, era solicitado aos consultores que informassem, na opinião deles, que indicadores objetivamente comprováveis caracterizariam a utilização de planejamento participativo por uma equipe dirigente de Prefeitura. Das 12 mensagens enviadas, 6 foram respondidas. As características sugeridas nas respostas foram listadas e as formulações mais frequentes conformaram uma lista de 7 itens, organizados de modo ascendente quanto ao grau de utilização de planejamento participativo (Anexo 8). As respostas aos itens da lista se restringiram a “sim” ou “não”.

Uma vez elaborada, a lista foi submetida à avaliação semântica por dois consultores, que a aprovaram integralmente. Foi destacado por eles, além disso, que o critério para classificar a adoção do planejamento participativo por uma equipe dirigente deveria ser a resposta positiva aos itens 1 - Foi realizado um Planejamento no início do

governo, com a participação da maioria dos(as) Secretários(as); 2 - São realizadas reuniões do coletivo dirigente, pelo menos 1 vez por ano, para avaliação do Plano elaborado no início do governo; 3 - São realizadas reuniões do coletivo dirigente, pelo menos 1 vez por mês, sobre o Plano elaborado no início do governo (pauta da reunião é dedicada ao Plano); 5 - Há um plano definido e disponível para o coletivo dirigente e 7 - O orçamento é coerente com o plano (os recursos são alocados segundo os objetivos estratégicos do plano). No caso específico da pesquisa, o item 2 não se aplica, uma vez que a última coleta se deu antes de transcorrido 1 ano de mandato.

4.3.2 Amostra

Conforme já relatado anteriormente, a amostra deste estudo seguiu o critério de conveniência, em consequência das contingências apresentadas. Foram inicialmente selecionados 57 municípios para fazer parte da pesquisa, distribuídos entre os estados de Santa Catarina, São Paulo e Minas Gerais, nos quais o(a) Prefeito(a), além de ser filiado ao Partido X, também estivesse iniciando seu primeiro mandato em 2009, uma vez que pretendia-se medir as variáveis em estudo antes e depois do “tratamento”. Neste caso, o “tratamento” é o próprio exercício da função ao longo do tempo e o uso de planejamento participativo pela equipe dirigente como ferramenta voltada para a gestão.

Dos municípios selecionados, apenas 22 participaram das três coletas. Estes são, portanto, os que fizeram efetivamente parte do estudo principal. As características dos 126 integrantes de suas equipes dirigentes que responderam os questionários nas três oportunidades de coleta encontram-se descritas na Tabela 4.9.

Tabela 4.9: Características da amostra do estudo quantitativo

Sexo	96 homens	30 mulheres
Função	21 Prefeitos(as)	105 Secretários(as)
Idade	21 a 70 anos	Média: 43 anos Desvio: 9,45
Escolaridade	Ensino Fundamental = 8,7 % Ensino Médio = 26,8 % Graduação = 31,5 %	Especialização = 23,6% Mestrado = 6,3% Doutorado = 2,4%

4.3.3 Coleta e análise dos dados

A coleta de dados quantitativos consistiu da aplicação dos instrumentos previstos nas ocasiões planejadas: medida de competência e de estratégia de aprendizagem nas três coletas, dados sócio-demográficos na primeira coleta e medida de planejamento participativo na terceira. A primeira delas foi realizada entre os dias 3 e 21 de janeiro de 2009. O contato com as equipes foi feito por telefone em razão da exigüidade de tempo: foi preciso entrar em contato com a maioria das equipes na véspera da realização da aplicação já que a posse das novas direções ocorreu no primeiro dia de janeiro, antes do final de semana. O contato foi telefônico, seguido de envio por fax ou correio eletrônico de cópia do ofício assinado pelo Presidente do Partido X, apresentando a pesquisa e solicitando a participação das equipes dirigentes. Das 44 equipes dirigentes com as quais foi feito contato, 32 viabilizaram agenda para a primeira coleta quantitativa e manifestaram interesse em prosseguir com a pesquisa. Foram visitados, em média, 4 municípios por dia.

Tal como na coleta de validação, os questionários foram aplicados coletivamente, após uma breve explicação sobre a pesquisa e a assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido. Em alguns municípios foi necessário deixar questionários a serem preenchidos e enviados em razão de um número muito pequeno de participantes no

momento da aplicação. Essa medida teve como preocupação alcançar o maior número possível de participantes na primeira coleta para evitar que, com a ocorrência de mortalidade de sujeitos ao longo do estudo, ao final houvesse um número de participantes e de municípios insuficiente para garantir a variabilidade necessária às análises pretendidas.

Os questionários foram numerados, assim como os termos de consentimento, de modo a permitir a elaboração de uma lista em separado contendo o nome e o número de ordem do participante, a fim de permitir o posterior pareamento das respostas das coletas subseqüentes.

A segunda coleta quantitativa ocorreu entre os dias 12 de abril e 15 de maio de 2009. Nesta segunda visita, apenas 25 municípios viabilizaram agenda. Foram visitados 2 municípios por dia, uma vez que, nesta coleta, iniciou-se paralelamente a coleta qualitativa, exigindo maior tempo de permanência em cada município. Os questionários eram distribuídos e preenchidos antes do início da atividade de grupo da coleta qualitativa.

Por fim, a terceira coleta foi realizada no período entre 16 de novembro e 02 de dezembro de 2009, com a participação de 22 municípios e 126 indivíduos. O procedimento adotado para distribuição e preenchimento dos questionários foi o mesmo da segunda coleta. Ao final da atividade de grupo, a lista de itens sobre planejamento participativo foi preenchida pela própria pesquisadora, mediante perguntas em voz alta dirigida a todo o grupo. Tal procedimento pretendeu evitar que as respostas aos itens representassem fidedignamente a realidade da utilização da ferramenta em questão, uma vez que o Partido X estimula seu uso e, por esta razão, os participantes poderiam se sentir compelidos a responder positivamente a todos os itens.

Posteriormente às três coletas, foram realizados contatos telefônicos para levantar a participação dos indivíduos, durante o período coberto pela pesquisa, em cursos voltados para a formação que pudessem ter influência sobre a aquisição da competência. Dos 127 participantes presentes nas 3 coletas, 12 responderam positivamente, dos quais 5 enviaram a relação de cursos. A avaliação dessa relação mostrou que o que foi relatado como curso consistiu, nesses casos, de atividades relacionadas ao exercício da função (Participação em conferências temáticas e encontros setoriais), levando a não considerar essas participações. Restaram 7 indivíduos que relataram participação em cursos, o que representa menos que 10% da amostra total, impedindo a realização de testes para verificar alguma possível influência.

A partir dos dados obtidos nas três aplicações dos questionários, foram calculados os escores fatoriais por meio da média dos itens em cada fator. Conforme recomendam Hair Jr e col. (2005), os dados foram inicialmente submetidos, utilizando-se o *software* SPSS versão 16.0, a análises descritivas e exploratórias, estas últimas consistindo dos testes de normalidade de distribuição das variáveis, casos ausentes, presença e eventual impacto de casos extremos e hipótese de esfericidade entre os grupos dos escores fatoriais. Após estas verificações, atendidos os pressupostos da análise multivariada pretendida (Field, 2009), foram realizadas análises de variâncias para verificação das hipóteses de pesquisa.

Assim, para verificar a ocorrência de aprendizagem relacionada ao trabalho, foi inicialmente testada a existência de diferença entre as variâncias das três medidas em cada um dos fatores. Em seguida, foram testadas as influências das variáveis individuais escolaridade, experiência como dirigente e capacitação anterior em planejamento e a influência das variáveis ambientais tamanho da população e uso de planejamento

participativo. Finalmente, foram realizados tanto testes descritivos e exploratórios quanto análises de variância da outra variável coletada longitudinalmente, estratégias de aprendizagem no trabalho, a fim de verificar a eventual ocorrência de variação no uso delas, para, posteriormente, ser verificada a sua influência sobre a aquisição de competência. Os resultados de todas essas análises encontram-se descritos no próximo tópico.

4.3.4 Resultados e Discussão

Aprendizagem relacionada ao trabalho

Conforme já apresentado na discussão acerca da validação dos instrumentos de medida utilizados na pesquisa, a estrutura fatorial obtida na validação do instrumento de medida de competência de dirigente municipal indicou a existência de 2 fatores, Fator 1 - “Conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica” e Fator 2 - “Atitude democrática e republicana”, os quais foram analisados separadamente para verificação da hipótese 1, isto é, ocorrência de aprendizagem relacionada ao trabalho.

De acordo com a Tabela 4.10, observou-se que os valores de máximos e mínimos de cada variável encontravam-se dentro das faixas esperadas. O número de casos, igual em todas as variáveis, indicou a inexistência de valores omissos, o que se deveu ao fato de que foram retirados do banco de dados original, todos os que não tivessem dados em alguma das coletas (mortalidade).

Em seguida, foram investigadas as magnitudes da assimetria (skewness) e do achatamento (kurtosis), indicadores da distribuição das variáveis, cujos resultados também encontram-se na Tabela 4.10.

Tabela 4.10: Resultados descritivos dos Fatores 1 e 2 da competência de dirigente municipal nas 3 coletas

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria			Achatamento		
					Estat.	Erro padrão	Assim./ Erro Padrão	Estat.	Erro padrão	Achat./ Erro padrão
Fator1_tempo1 (n=126)	1,29	3,76	2,85	0,51	-,43	0,22	-1,97	0,10	0,43	0,23
Fator2_tempo1 (n=126)	1,25	4,00	3,69	0,40	-2,55	0,22	-11,83	10,71	0,43	25,01
Fator1_tempo2 (n=126)	1,76	3,88	2,98	0,42	-0,26	0,22	-1,20	-0,06	0,43	-0,14
Fator2_tempo2 (n=126)	2,38	4,00	3,72	0,29	-1,62	0,22	-7,51	3,81	0,43	8,89
Fator1_tempo3 (n=126)	1,88	4,00	3,06	0,38	-0,12	0,22	-0,55	-0,25	0,43	-0,58
Fator2_tempo3 (n=126)	2,88	4,00	3,72	0,29	-1,14	0,22	-5,29	0,68	0,43	1,59

Como é possível observar, o Fator 1, em todas as 3 coletas, não apresentou problemas significativos de normalidade (escores z das assimetrias e dos achatamentos estão todos fora do intervalo $\pm 1,96$), enquanto o Fator 2 apresentou valores indicativos de assimetria negativa e achatamento, exceto no achatamento da última medida.

Do mesmo modo, os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, cujos resultados encontram-se na Tabela 4.11, apontaram níveis de significância inferiores a 0,001 no Fator 2 nas 3 coletas, indicando que a normalidade da variável não pode ser assumida.

Tabela 4.11: Testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk dos Fatores 1 e 2 da competência de dirigente municipal nas 3 coletas

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	GL	Sig.	Estatística	GL	Sig.
Fator1_tempo1 (n=126)	0,07	126	0,10	0,98	126	0,04
Fator2_tempo1 (n=126)	0,22	126	0,00	0,74	126	0,00
Fator1_tempo2 (n=126)	0,07	126	0,09	0,99	126	0,41
Fator2_tempo2 (n=126)	0,19	126	0,00	0,83	126	0,00
Fator1_tempo3 (n=126)	0,07	126	0,20	0,99	126	0,25
Fator2_tempo3 (n=126)	0,21	126	0,00	0,85	126	0,00

No que tange à análise de possíveis casos extremos (*outliers*) univariados, os gráficos da Figura 4.4 indicaram a existência de um número inferior a 10% do total de casos nas três coletas do Fator 1. Já no Fator 2, foi possível verificar, conforme mostram os gráficos da Figura 4.5, a existência de uma quantidade maior de *outliers*, em particular na coleta 1, ainda que essa quantidade também não seja superior a 10%.

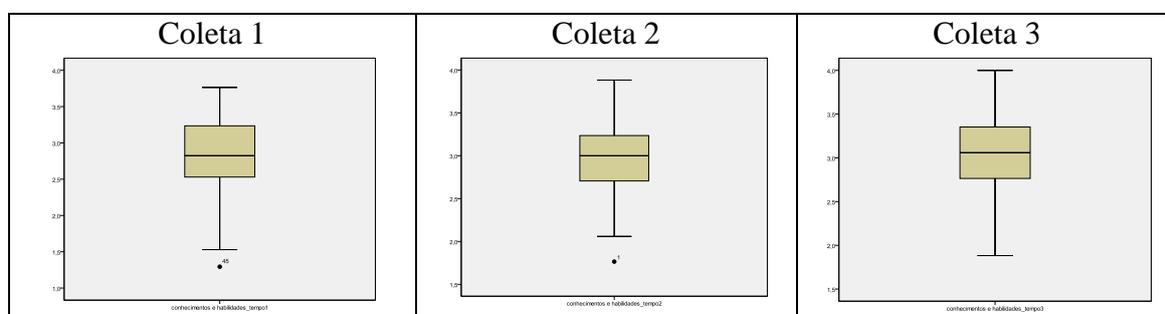


Figura 4.4: Boxplots das três coletas do Fator 1

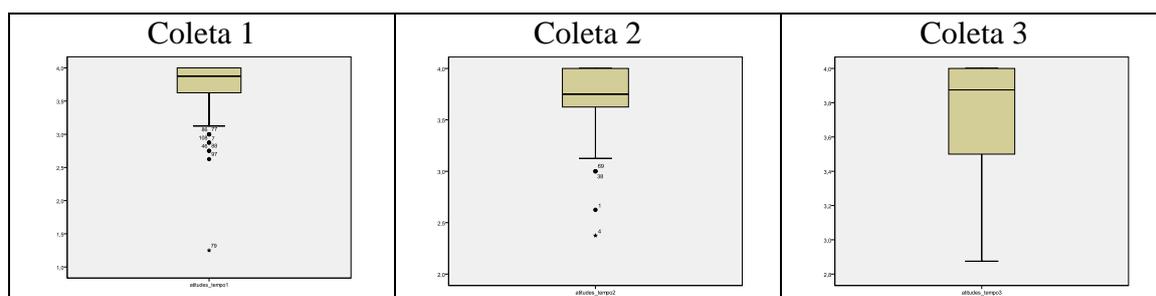


Figura 4.5: Boxplots das três coletas do Fator 2

Para testar a influência dos outliers no resultado das análises, foram utilizadas a distância de Cook e a influência de Leverage. Todas as distâncias de Cook foram inferiores a 0,08 e as influências de Leverage foram todas iguais a 0,01. Ambos os testes indicaram, assim, a baixa influência dos casos sobre os resultados das análises.

Os resultados dos testes dos pressupostos estatísticos para o Fator 1 indicaram a pertinência da realização do teste ANOVA de medidas repetidas para verificação da hipótese 1, de existência de diferenças estatisticamente significativas entre as 3 medidas. Para o Fator 2, no entanto, os problemas de normalidade identificados fundamentaram a opção por uma análise não paramétrica, no caso uma ANOVA de Friedman de medidas repetidas (Field, 2009). Os resultados obtidos com a aplicação das técnicas citadas estão reportados a seguir.

Teste das hipóteses

H₁: Pessoas exercendo funções de primeiro escalão de prefeituras adquirem a competência necessária ao desempenho da função, medida em termos de seus elementos constitutivos, por meio de aprendizagem relacionada ao trabalho.

H_{1a}: Aprendizagem de Conhecimentos e Habilidades Relacionada ao Trabalho – o Fator 1

No que diz respeito ao teste de esfericidade de Mauchly do Fator 1, o nível de significância obtido ($p=0,03$) indicou que a hipótese de esfericidade foi violada, razão pela qual foi adotada a correção de Greenhouse-Geisser. A Tabela 4.12 apresenta os resultados do teste ANOVA de medidas repetidas com os escores fatoriais obtidos pelos sujeitos em cada uma das três coletas do Fator 1 - *conhecimentos e habilidades para a gestão*

tecnopolítica. O nível de significância da estatística F indicou a rejeição da hipótese nula, isto é, rejeitou-se a hipótese de igualdade entre os escores nos três momentos.

Tabela 4.12: Teste ANOVA de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigentes municipais

		Soma dos Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade assumida	2,85	2	1,43	11,25	0,00	0,08
	Greenhouse-Geisser	2,85	1,89	1,51	11,25	0,00	0,08
Erro (Fator1)	Esfericidade assumida	31,71	250	0,13			
	Greenhouse-Geisser	31,71	236,46	0,13			

A Figura 4.6 representa a linearidade entre as três coletas. Nele é possível observar que há diferença na inclinação da reta entre os pontos das coletas 2 e 3, em comparação com a reta formada entre os pontos 1 e 2, sugerindo a possibilidade de resultados distintos na comparação entre as variâncias em cada trecho.

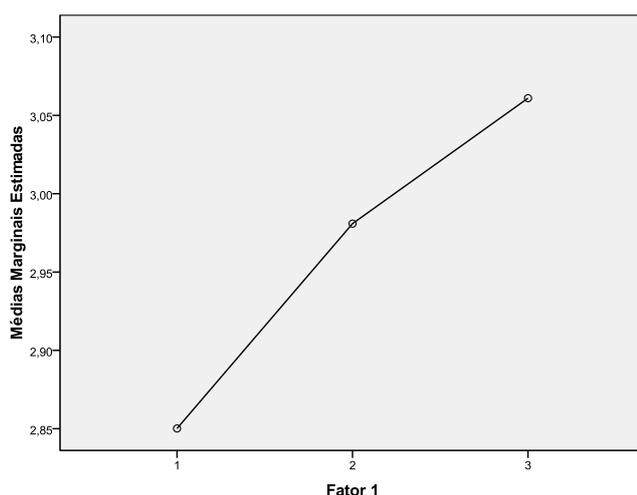


Figura 4.6: Relação entre as 3 coletas do Fator 1

Para verificar a hipótese de diferença entre as comparações dos pares de momentos, foram utilizados testes *post hoc* com correção de Bonferroni, nos quais foi identificada a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os momentos 1 e 2 ($p=0,00$) e os momentos 1 e 3 ($p<0,00$). No entanto, não é possível afirmar, com a mesma certeza, que exista diferença estatisticamente significativa entre os momentos 2 e 3 ($p=0,05$).

H_{1b}: Aprendizagem de Atitudes Relacionada ao Trabalho – o Fator 2

As Tabelas 4.13 e 4.14 apresentam os resultados do teste ANOVA de Friedman com os escores fatoriais obtidos pelos sujeitos em cada uma das 3 coletas do Fator 2 - *atitude democrática e republicana*. O nível de significância obtido no teste apontou que não existem diferenças significativas entre as medidas de aprendizagem deste fator.

Tabela 4.13: Média das classes – ANOVA de Friedman de medidas repetidas – Fator 2 da competência de dirigentes municipais

	Média das Classes
Fator 2_coleta 1	2,05
Fator 2_ coleta 2	1,94
Fator 2_ coleta 3	2,01

Tabela 4.14: ANOVA de Friedman de medidas repetidas – Fator 2 da competência de dirigentes municipais

N	126
Chi-Quadrado	1,056
G1	2
Sig .	0,59

Assim, pelo testes com os dois fatores foi possível observar que a aprendizagem relacionada ao trabalho que ocorre nos primeiros onze meses de governo indica mudança no domínio de conhecimentos e habilidades, porém não indica mudança de atitudes. O teste das diferenças entre as medidas, duas a duas, mostrou que essa aprendizagem ocorre nos 100 primeiros dias de governo. Esse resultado é coerente com práticas comumente adotadas por dirigentes municipais, de realizar planos específicos para dar conta dos 100 primeiros dias de mandato. Entretanto, ele enseja também a reflexão sobre se é suficiente esse curto período de aprendizado, sobretudo se for considerado o quanto a aprendizagem contínua tem sido identificada como relevante para o desempenho de alto nível nas organizações.

O comportamento diferenciado dos dois fatores encontra respaldo nas proposições de Gagné (1984) sobre as características específicas de aprendizagem de conhecimentos e habilidades e de atitudes. Este autor relata que atitudes são mais difíceis de modificar e, por esta razão, talvez o tempo decorrido (11 meses) não tenha sido suficiente para este tipo de aprendizagem. Ele sugere também uma forma preferencial para promover este tipo de aprendizagem, a observação de modelos. Ela fica bastante prejudicada no caso estudado, uma vez que os dirigentes recém eleitos ocupam suas posições em substituição de toda a equipe anterior, na maioria dos municípios, restando como possibilidade a observação ocasional de dirigentes de outras Prefeituras.

Uma vez confirmada a hipótese de que os integrantes do primeiro escalão da Prefeitura realizam a aprendizagem de conhecimentos e habilidades durante o exercício de suas funções, foram testadas, em seguida, as hipóteses referentes ao papel preditor de três variáveis relativas ao indivíduo: nível de escolaridade, experiência anterior como membro de equipe dirigente e participação anterior em eventos de capacitação sobre planejamento.

Portanto, considerando que não foi verificada variação estatisticamente significativa do Fator 2, todos os testes subsequentes verificaram a relação das variáveis apenas com a aprendizagem relativa ao Fator 1.

Influência de variáveis do nível individual

H₂: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao nível de escolaridade do indivíduo.

A variável Nível de Escolaridade foi coletada em 6 níveis, a saber: ensino fundamental, ensino médio, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Para a análise, no entanto, esses níveis foram agrupados em três: ensino básico (ensino fundamental + ensino médio), graduação e pós-graduação (especialização + mestrado + doutorado). A Tabela 4.15 apresenta a distribuição dos participantes em cada um desses níveis agrupados.

Tabela 4.15: Distribuição dos participantes por grupos de nível de escolaridade

Nível de escolaridade	N/%
Ensino básico	45 (36%)
Graduação	40 (32%)
Pós-graduação	41 (32%)
Total	126

Os resultados do teste de Levene apontaram níveis de significância superiores a 0,05 (todos acima de 0,72) indicando a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Tais resultados foram confirmados pelo resultado do teste Box's M ($p=0,75$).

O teste de esfericidade de Mauchly indicou a violação deste pressuposto ($p=0,03$) e, por esta razão, foi adotada a correção de Greenhouse-Geisser para o teste ANOVA fatorial de medidas repetidas, cujos resultados, expressos na Tabela 4.16, apontaram que a

interação entre as variáveis consideradas (nível de escolaridade e diferenças nos escores do Fator 1 entre os três momentos de coleta) não é estatisticamente significativa.

Tabela 4.16: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e nível de escolaridade

		Soma de Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade Assumida	2,81	2	1,40	10,91	0,00	0,08
	Greenhouse-Geisser	2,81	1,89	1,48	10,91	0,00	0,08
Fator 1 * escolaridade	Esfericidade Assumida	0,08	4	0,02	0,15	0,96	0,00
	Greenhouse-Geisser	0,08	3,78	0,02	0,15	0,96	0,00
Erro (Fator 1)	Esfericidade Assumida	31,63	246	0,13			
	Greenhouse-Geisser	31,63	232,75	0,14			

O nível de significância obtido no teste multivariado Lambda de Wilks ($p=0,97$) ratificou o resultado obtido com a ANOVA fatorial, de não rejeição da hipótese nula. Portanto, o nível de escolaridade não prediz mudanças nas medidas do Fator 1 (*conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica*) obtidas nas três coletas sucessivas de dados. Isto é, escolaridade não está associada a aprendizagem no mencionado fator, apesar da elevada variabilidade do nível de escolaridade dos participantes. Tal resultado encontra eco nas proposições de Matus (2000) sobre a dificuldade de se desenvolver competência de dirigente público a partir da formação acadêmica tradicional. Este resultado explica, em alguma medida, porque pessoas com formação distinta das pastas que passam a dirigir podem ter um bom desempenho, uma vez que a competência necessária é adquirida na prática. Também dá suporte à suposição de que dirigentes eleitos, mesmo com baixa escolaridade, podem aprender o necessário para realizar suas gestões.

H₃: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada à experiência anterior do indivíduo como membro de equipe dirigente municipal.

A variável experiência anterior foi coletada em 3 níveis, a saber: nenhuma, até 1 ano e acima de 1 ano. Para a análise, no entanto, esses níveis foram agrupados em 2: até 1 ano (nenhuma + até 1 ano) e acima de 1 ano. A Tabela 4.17 apresenta a distribuição dos sujeitos em cada um desses níveis agrupados.

Tabela 4.17: Distribuição dos participantes por tempo de experiência anterior

Experiência anterior como membro de equipe dirigente		N/%
Fator 1	até 1 ano	72 (57%)
	acima de 1 ano	54 (43%)
	Total	126

Os resultados do teste de Levene apontaram níveis de significância superiores a 0,05 (todos acima de 0,72) indicando a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Tais resultados foram confirmados pelo resultado do teste Box's M ($p=0,67$).

Por meio do teste de Mauchly, assumiu-se a esfericidade dos dados ($p=0,07$). O teste ANOVA fatorial de medidas repetidas, cujos resultados estão expressos na Tabela 4.18, apontou que a interação entre as variáveis consideradas (experiência anterior e diferenças nos escores do Fator 1 entre os três momentos de coleta) é estatisticamente significativa. Portanto, encontrou-se que a experiência anterior prediz a aprendizagem ocorrida no Fator 1 (*conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica*).

Tabela 4.18: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 de competência de dirigente municipal e experiência anterior

		Soma de Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade Assumida	2,29	2	1,15	9,33	0,00	0,07
	Greenhouse-Geisser	2,29	1,91	1,20	9,33	0,00	0,07
Fator 1 * experiência	Esfericidade Assumida	1,24	2	0,62	5,06	0,01	0,04
	Greenhouse-Geisser	1,24	1,91	0,65	5,06	0,01	0,04
Erro (Fator 1)	Esfericidade Assumida	30,46	248	0,12			
	Greenhouse-Geisser	30,46	237,70	0,13			

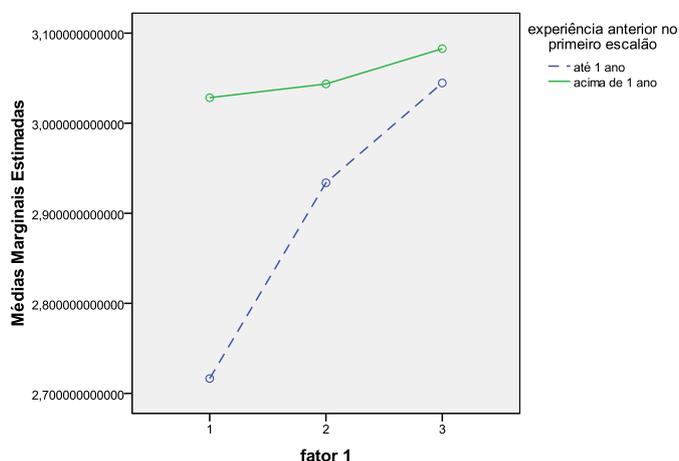


Figura 4.7: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e experiência anterior

O nível de significância obtido no teste multivariado Lambda de Wilks ($p=0,02$) ratificou o resultado obtido com a ANOVA fatorial, que pode também ser observado na Figura 4.7. Esta Figura mostra que a experiência anterior superior a um ano, como membro de equipe dirigente municipal, está associada à aprendizagem no Fator 1. Esta aprendizagem é muito mais pronunciada no caso dos participantes da pesquisa que não tinham aquela experiência quando assumiram seus cargos de dirigentes em janeiro de

2009. Isso fortalece a idéia de que a competência necessária ao desempenho da função estudada é adquirida no próprio exercício da função, coerentemente com o resultado da análise da influência da variável escolaridade.

H₄: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao tempo de participação anterior em evento de capacitação sobre planejamento.

A variável capacitação em planejamento foi coletada em 3 níveis, a saber: nenhuma, até 40 horas e acima de 40 horas. Para a análise, no entanto, esses níveis foram agrupados em 2: até 40 horas (nenhuma + até 40 horas) e acima de 40 horas. A Tabela 4.19 apresenta a distribuição dos sujeitos em cada um desses níveis agrupados.

Tabela 4.19: Distribuição dos participantes em grupos segundo tempo de participação em capacitação em planejamento

	Capacitação em planejamento	N/%
Fator 1	0 a 40h	71 (56%)
	mais de 40h	55 (44%)
	Total	126

Os resultados do teste de Levene apontaram níveis de significância superiores a 0,05 (todos acima de 0,35) indicando a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Tais resultados foram confirmados pelo resultado do teste Box's M ($p=0,70$).

O teste de esfericidade de Mauchly indicou a violação deste pressuposto ($p=0,03$) e, por esta razão, foi adotada a correção de Greenhouse-Geisser. Os resultados para o teste ANOVA fatorial de medidas repetidas, expressos na Tabela 4.20, apontaram que a

interação entre as variáveis consideradas (capacitação em planejamento e medidas de aprendizagem) não é estatisticamente significativa.

Tabela 4.20: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e capacitação sobre planejamento

		Soma de Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade Assumida	2,57	2	1,28	10,16	0,00	0,00
	Greenhouse-Geisser	2,57	1,90	1,35	10,16	0,00	0,08
Fator 1 * capacit	Esfericidade Assumida	0,39	2	0,20	1,55	0,21	0,01
	Greenhouse-Geisser	0,39	1,89	0,21	1,55	0,21	0,01
Erro (Fator 1)	Esfericidade Assumida	31,32	248	0,13			
	Greenhouse-Geisser	31,32	235,41	0,13			

O nível de significância obtido no teste multivariado Lambda de Wilks ($p=0,28$) ratificou o resultado obtido com a ANOVA fatorial, indicando a não rejeição da hipótese nula. Portanto, a aprendizagem no Fator 1 não está relacionada à capacitação em planejamento. Tal resultado remete ao já mencionado questionamento acerca da baixa efetividade constatada das ações de treinamento, muitas vezes induzidas pelas organizações. Essa baixa efetividade tanto pode se dever a falhas no diagnóstico, a aspectos inadequados do próprio evento ou ainda à ausência de avaliação. Neste caso, o resultado parece indicar que as capacitações realizadas não foram condizentes com a demanda real enfrentada por esses indivíduos.

Uma vez realizados os testes com as variáveis individuais, no próximo passo foram testadas as possíveis relações entre a aprendizagem no Fator 1 e duas variáveis relativas ao ambiente: população do município e uso de planejamento participativo pela equipe dirigente.

Influência de variáveis da dimensão ambiental

H₅: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao tamanho da população do município.

Os municípios participantes da pesquisa foram agrupados segundo o tamanho da população em 3 grupos distintos: até 10 mil habitantes, entre 10 e 50 mil habitantes e acima de 50 mil habitantes. A Tabela 4.21 apresenta a distribuição dos sujeitos em cada um desses níveis agrupados.

Tabela 4.21: Distribuição dos participantes em grupos segundo o tamanho da população do município

	População do município	N/%
Fator 1	até 10 mil	50 (40%)
	10 mil a 50 mil	55 (44%)
	Acima de 50 mil	21 (16%)
	Total	126

Os resultados do teste de Levene apontaram níveis de significância superiores a 0,05 (todos acima de 0,48) indicando a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Tais resultados foram confirmados pelo resultado do teste Box's M ($p=0,38$).

O teste de esfericidade de Mauchly indicou a violação deste pressuposto ($p=0,01$) e, por esta razão, foi adotada a correção de Greenhouse-Geisser. Os resultados do teste ANOVA fatorial de medidas repetidas, expressos na Tabela 4.22, apontaram que a interação entre as variáveis consideradas (população do município e medidas de

aprendizagem) é estatisticamente significativa. Portanto, o tamanho da população está associado à aprendizagem no Fator 1.

Tabela 4.22: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e tamanho da população

		Soma de Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade Assumida	1,95	2	0,97	7,90	0,00	0,06
	Greenhouse-Geisser	1,95	1,85	1,05	7,90	0,00	0,06
Fator 1 * população	Esfericidade Assumida	1,36	4	0,34	2,76	0,03	0,04
	Greenhouse-Geisser	1,36	3,71	0,37	2,76	0,03	0,04
Erro (Fator 1)	Esfericidade Assumida	30,35	246	0,12			
	Greenhouse-Geisser	30,35	228,15	0,13			

O nível de significância obtido no teste multivariado Lambda de Wilks ($p=0,01$) ratificou o resultado obtido com a ANOVA fatorial, indicando a rejeição da hipótese nula. A análise da Figura 4.8 sugere que indivíduos de municípios maiores iniciam o mandato com um grau maior de domínio sobre os conhecimentos e habilidades necessários. Entretanto, findos os 100 primeiros dias, ainda continuam aprendendo, possivelmente em função do fato de que a tensão e o stress advindos do grau maior de complexidade decorrente de um número maior de munícipes leva a que esses dirigentes se vejam diante de maior demanda por aprendizagem. O gráfico mostra também que, em municípios maiores, a aprendizagem continua acontecendo após os 100 dias, inclusive com maior intensidade no caso de municípios acima de 50 mil habitantes. Vale notar que 46% dos municípios brasileiros enquadram-se na categoria de até 10 mil habitantes, e 44% na de 10 mil a 50 mil habitantes.

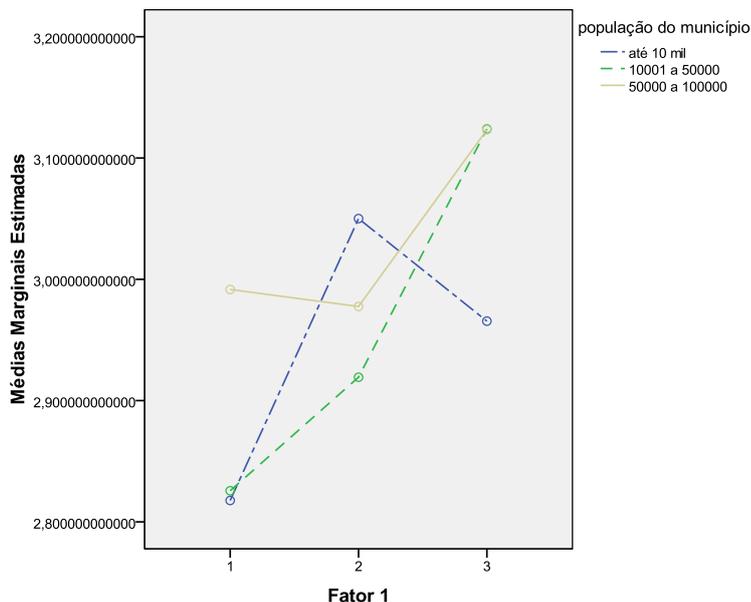


Figura 4.8: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e o tamanho da população do município

H_6 : A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada ao uso de planejamento participativo pela equipe dirigente.

Os municípios participantes da pesquisa foram agrupados segundo os escores obtidos a partir da lista de itens sobre planejamento participativo: aqueles que responderam “sim” aos itens 1, 3, 5 e 7 foram classificados como “usa planejamento participativo”, os demais foram classificados como “não usa planejamento participativo”. A Tabela 4.23 apresenta a distribuição dos sujeitos em cada um desses grupos.

Tabela 4.23: Distribuição dos participantes por uso de planejamento participativo pela equipe dirigente

Uso de planejamento participativo pela equipe dirigente		N/%
Fator 1	não usa	71 (56%)
	Usa	55 (44%)
	Total	126

Os resultados do teste de Levene apontaram níveis de significância superiores a 0,05 (todos acima de 0,37) indicando a homogeneidade das variâncias entre os grupos. Tais resultados foram confirmados pelo resultado do teste Box's M ($p=0,36$).

O teste de esfericidade de Mauchly indicou a violação deste pressuposto ($p=0,02$) e, por esta razão, foi adotada a correção de Greenhouse-Geisser. Os resultados do teste ANOVA fatorial de medidas repetidas, expressos na Tabela 4.24, apontaram que a interação entre as variáveis consideradas (uso de planejamento e medidas de aprendizagem) não é estatisticamente significativa, rejeitando, portanto, H_6 anteriormente formulada.

Tabela 4.24: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e uso de planejamento participativo

		Soma de Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade Assumida	3,07	2	1,54	12,23	0,00	0,09
	Greenhouse-Geisser	3,07	1,89	1,63	12,23	0,00	0,09
Fator 1* uso de planejamento participativo	Esfericidade Assumida	0,53	2	0,27	2,12	0,12	0,02
	Greenhouse-Geisser	0,53	1,89	0,28	2,12	0,12	0,02
Erro (Fator 1)	Esfericidade Assumida	31,17	248	0,13			
	Greenhouse-Geisser	31,17	234,32	0,13			

O nível de significância obtido no teste multivariado Lambda de Wilks ($p=0,12$) ratificou o resultado obtido com a ANOVA fatorial. Entretanto, cabe observar os resultados representados na Figura 4.9.

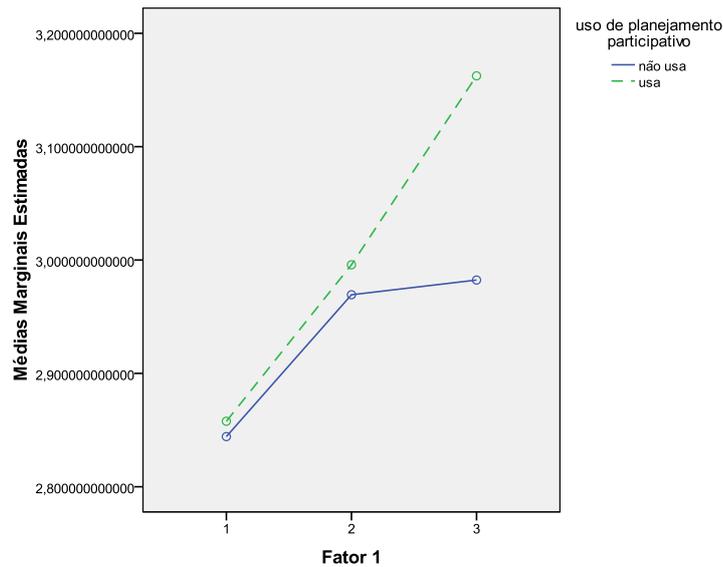


Figura 4.9: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e uso de planejamento participativo

Nota-se na Figura 4.9 a diferença na inclinação das retas a partir da coleta 2. Para melhor investigar essa diferença, foi realizado o teste ANOVA comparando apenas as coletas 2 e 3. O resultado apresentado na Tabela 4.25 indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre as duas medidas, embora tenha sido um resultado limítrofe ($p=0,06$).

Tabela 4.25: ANOVA fatorial de medidas repetidas – Fator 1 da competência de dirigente municipal e uso de planejamento participativo – coletas 2 e 3

		Soma de Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade assumida	0,50	1	0,50	5,09	0,03	0,04
	Greenhouse-Geisser	0,50	1,00	0,50	5,09	0,03	0,04
Fator 1 * Uso de planejamento participativo	Esfericidade assumida	0,37	1	0,37	3,72	0,06	0,03
	Greenhouse-Geisser	0,37	1,00	0,37	3,72	0,06	0,03
Erro (Fator 1)	Esfericidade assumida	12,19	124	0,10			
	Greenhouse-Geisser	12,19	124,00	0,10			

Esta hipótese tem seu fundamento nos argumentos anteriormente discutidos, de que o planejamento participativo seria um recurso do ambiente de aprendizagem, ao promover oportunidades de aprendizagem quando viabiliza o contato e a troca de experiências entre os indivíduos, no decorrer do processo de análise e tomada de decisão próprios do planejamento. O constante monitoramento realizado no decorrer do processo viabilizaria também que os indivíduos relacionassem as decisões tomadas às metas alcançadas e às não alcançadas, o que resultaria em estímulo à aprendizagem.

Embora o resultado obtido no teste ANOVA não tenha mostrado diferença estatisticamente significativa entre os grupos (nível de significância $p=0,06$), é preciso notar que a análise da Figura 4.9 indica um comportamento diferente entre as duas curvas representadas, sugerindo que indivíduos que usam planejamento continuam aprendendo após o decorrer dos 100 primeiros dias do mandato, o que leva a considerar a possibilidade de que essas curvas venham a se diferenciar de forma mais consistente no futuro. De fato, um processo completo de planejamento, conforme indica o item 2 do próprio instrumento utilizado para categorizar os municípios quanto ao seu uso, deve incluir uma revisão periódica, que no caso foi postulada como anual. Neste momento de revisão, em geral uma atividade de duração mais longa que as reuniões de acompanhamento mensais, os

indivíduo podem perceber com mais clareza as diferenças no confronto entre o pretendido e o realizado, extraíndo daí mais subsídios para seu próprio aprendizado. Assim, testar os efeitos dessa prática antes de completado um ciclo pode ter influenciado no resultado obtido. Isto é, não teria havido tempo suficiente para a ocorrência da influência do planejamento sobre a aprendizagem.

Testadas as relações entre as variáveis ambientais e a aprendizagem relacionada ao trabalho, passou-se aos testes relativos às medidas de estratégias de aprendizagem no trabalho, coletadas também nas três oportunidades, para permitir a verificação de uma eventual ocorrência de mudança no uso das referidas estratégias. Além disso, buscou-se também verificar as eventuais relações entre essas estratégias e a aprendizagem relacionada ao trabalho.

Estratégias de Aprendizagem

A estrutura fatorial obtida com os dados da amostra de revalidação estatística do instrumento de medida confirmou a existência de 5 fatores: Fator 1 - *reflexão intrínseca e extrínseca*, Fator 2 - *busca de ajuda em material escrito*, Fator 3 - *busca de ajuda interpessoal*, Fator 4 - *reprodução* e Fator 5 - *aplicação prática*. Cada fator foi, então, submetido às mesmas análises descritivas e exploratórias realizadas com os dados relativos à aquisição da competência de dirigente municipal (Fatores 1 e 2), já descritos.

Os resultados das análises exploratórias indicaram a presença de desvios de normalidade em praticamente todos os fatores, nas 3 coletas (a única exceção foi o Fator 4 - *reprodução*, na 2ª coleta). Apontaram também a existência de um número reduzido de *outliers* (<5%) e a inexistência de casos ausentes.

Em função dos problemas de normalidade encontrados, optou-se pela realização do teste não paramétrico ANOVA de Friedman para verificação das hipóteses 7 e 8.

H₇: As pessoas que exercem funções de primeiro escalão em prefeituras aprendem a utilizar estratégias de aprendizagem diferentes das que usavam antes.

Encontram-se nas Tabelas 4.26, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.33, 4.34 e 4.35 os resultados das ANOVAS de Friedman de medidas repetidas dos cinco fatores de estratégias de aprendizagem.

Tabela 4.26: Média das classes de reflexão *intrínseca e extrínseca* (Fator 1)

	Média das Classes
Reflexão intrínseca e extrínseca-coleta 1	2,05
Reflexão intrínseca e extrínseca-coleta 2	1,99
Reflexão intrínseca e extrínseca-coleta 3	1,96

Tabela 4.27: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de *reflexão intrínseca e extrínseca* (Fator 1)

N	126
Qui Quadrado	0,59
GL	2
Sig.	0,74

O resultado do teste ANOVA, descrito na Tabela 4.27, indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos nas três medidas do fator *reflexão intrínseca e extrínseca* (Fator 1).

Tabela 4.28: Média das classes de *busca de ajuda em material escrito* (Fator 2)

	Média das Classes
Busca de ajuda em material escrito- Coleta 1	2,03
Busca de ajuda em material escrito- Coleta 2	1,90
Busca de ajuda em material escrito- Coleta 3	2,07

Tabela 4.29: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de *busca de ajuda em material escrito* (Fator 2)

N	126
Qui Quadrado	2,24
GL	2
Sig.	0,33

O resultado do teste ANOVA, descrito na Tabela 4.29, indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos nas três medidas do fator *busca de ajuda em material escrito* (Fator 2).

Tabela 4.30: Média das classes de *busca de ajuda interpessoal* (Fator 3)

	Média das Classes
Busca de ajuda interpessoal- Coleta 1	2,02
Busca de ajuda interpessoal- Coleta 2	2,02
Busca de ajuda interpessoal- Coleta 3	1,96

Tabela 4.31: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de *busca de ajuda interpessoal* (Fator 3)

N	126
Qui Quadrado	0,34
GL	2
Sig.	0,84

O resultado do teste ANOVA, descrito na Tabela 4.31, indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos nas três medidas do fator *busca de ajuda interpessoal* (Fator 3).

Tabela 4.32: Média das classes de *reprodução* (Fator 4)

	Média das Classes
Reprodução- Coleta 1	2,03
Reprodução- Coleta 2	2,04
Reprodução- Coleta 3	1,93

Tabela 4.33: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de *reprodução* (Fator 4)

N	126
Qui Quadrado	0,91
GL	2
Sig.	0,63

O resultado do teste ANOVA, descrito na Tabela 4.33, indicou que não há diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos nas três medidas do fator *reprodução* (Fator 4).

Tabela 4.34: Média das classes de *aplicação prática* (Fator 5)

	Média das Classes
Aplicação prática- Coleta 1	1,85
Aplicação prática-Coleta 2	1,93
Aplicação prática-Coleta 3	2,22

Tabela 4.35: ANOVA de Friedman de medidas repetidas de *aplicação prática* (Fator 5)

N	126
Qui Quadrado	10,04
Gl	2
Sig.	0,01

O resultado do teste ANOVA, descrito na Tabela 4.35, indicou a existência de diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos nas três medidas do fator *aplicação prática* (Fator 5). Portanto, H₇ foi rejeitada no que concerne a quatro das cinco estratégias de aprendizagem. Somente ocorreu diferença no uso da estratégia *aplicação prática*, entre as três coletas de dados.

O teste desta hipótese teve por objetivo verificar a proposição de Pantoja (2004), de que os indivíduos dão preferência a diferentes estratégias de aprendizagem no trabalho, de acordo com sua atividade profissional. Os resultados obtidos indicaram diferença estatisticamente significativa apenas no uso de aplicação prática, que aumentou, corroborando achados de Pantoja (2004) quanto a esta estratégia especificamente. Para analisar esse resultado, é interessante observar os resultados das outras estratégias, ainda que não tenham apresentado diferenças estatisticamente significativas. Houve aumento apenas na estratégia *busca em material escrito*. As outras três apresentaram diminuição, o que parece apontar para o fato de que a intensidade do trabalho leva as pessoas a não ter tempo para buscar outras formas de aprender, a não ser tentar fazer o que é necessário ou buscar a legislação pertinente, o que deve ocorrer com frequência, pelas características da área pública.

É preciso destacar, também, que, possivelmente, esses indivíduos exerciam antes atividades profissionais semelhantes à que estão exercendo agora, de acordo com a categorização das atividades realizada por Pantoja (2004) em termos de intensidade de tecnologia e nível de interação, o que poderia explicar a variação em apenas uma estratégia.

Aprendizagem relacionada ao trabalho e estratégias de aprendizagem

A fim de verificar as interações entre as estratégias de aprendizagem e aprendizagem no Fator 1 (*conhecimentos e habilidades para a gestão tecnopolítica*), foram testadas duas hipóteses, H₈ e H₉, cujos resultados estão relatados a seguir.

H₈: A aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais está associada às estratégias de aprendizagem utilizadas por eles(as).

Neste caso, cada um dos cinco fatores de estratégias de aprendizagem foi testado como covariante em uma ANCOVA de medidas repetidas da competência de dirigente municipal (Fator 1). Os resultados destes testes, expressos na Tabela 4.36, indicaram a interação estatisticamente significativa entre a aquisição de competência de dirigente e todos os fatores de estratégia de aprendizagem. Nota-se, no entanto, que no caso de reprodução e aplicação prática, o teste multivariado Lambda de Wilks não ratificou os resultados das ANCOVAS.

Tabela 4.36: Resultados das ANCOVAs de medidas repetidas do Fator 1 da competência de dirigente municipal, tendo cada fator de estratégia de aprendizagem como covariante

Fator	Mauchly (esfericidade)	Sig	Lambda de Wilks
1 - Reflexão extrínseca e intrínseca	0,72	0,00*	0,01
2 - Busca de ajuda em material escrito	0,75	0,00*	0,01
3 - Busca de ajuda interpessoal	0,03	0,03	0,03
4 - Reprodução	0,04	0,05	0,07
5 - Aplicação prática	0,05	0,03	0,06

* Correção de Greenhouse-Geisser

Como esperado, foi verificada a influência das estratégias de aprendizagem sobre a aprendizagem dos indivíduos, sustentando a noção de que os indivíduos usam aquelas estratégias de sua preferência, mas, todas elas, com a mesma finalidade: aprender.

H₉: Dirigentes municipais aprendem mais quando usam estratégia de aprendizagem de reflexão intrínseca e extrínseca, quando comparado com o uso de outras estratégias.

Para verificação desta hipótese, foi testada a existência de diferença entre indivíduos que usam determinada estratégia de aprendizagem com mais frequência. Para tanto, foi atribuído a cada indivíduo um escore de 1 a 3, indicando o fator correspondente à estratégia que mais usa (1- reflexão extrínseca e intrínseca, 2 - busca de ajuda em material escrito e 3- busca de ajuda interpessoal). No que diz respeito aos demais fatores de estratégias de aprendizagem, para este teste, o único indivíduo que utilizava mais reprodução e dois indivíduos que utilizavam mais aplicação prática foram excluídos da base. Por outro lado, 14 indivíduos tinham os mesmos níveis de uso de mais de uma estratégia e, por este motivo, foram também excluídos.

Tabela 4.37: ANOVA fatorial de medidas repetidas do Fator 1 da competência de dirigente municipal e estratégias de aprendizagem mais usadas

		Soma dos Quadrados Tipo III	GL	Quadrado médio	F	Sig.	Eta ² (tamanho do efeito)
Fator 1	Esfericidade assumida	2,71	2	1,35	11,19	0,00	0,09
	Greenhouse-Geisser	2,71	1,93	1,40	11,19	0,00	0,09
Fator 1 * estratégia mais usada	Esfericidade assumida	0,31	4	0,08	0,64	0,63	0,01
	Greenhouse-Geisser	0,31	3,87	0,08	0,64	0,63	0,01
Erro (Fator 1)	Esfericidade assumida	25,64	212	0,12			
	Greenhouse-Geisser	25,64	205,11	0,12			

O teste de esfericidade de Mauchly indicou o atendimento ao pressuposto ($p=0,17$). Os resultados da ANOVA fatorial de medidas repetidas de competência de dirigente municipal e estratégias de aprendizagem, em função do uso, apresentados na Tabela 4.37, indicaram não haver interação estatisticamente significativa entre o uso de estratégias de reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda em material escrito e busca de ajuda interpessoal e a aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes municipais. Tais resultados foram também confirmados pelo teste multivariado Lambda de Wilks ($p=0,61$). A Figura 4.10 apresenta a relação entre os três fatores.

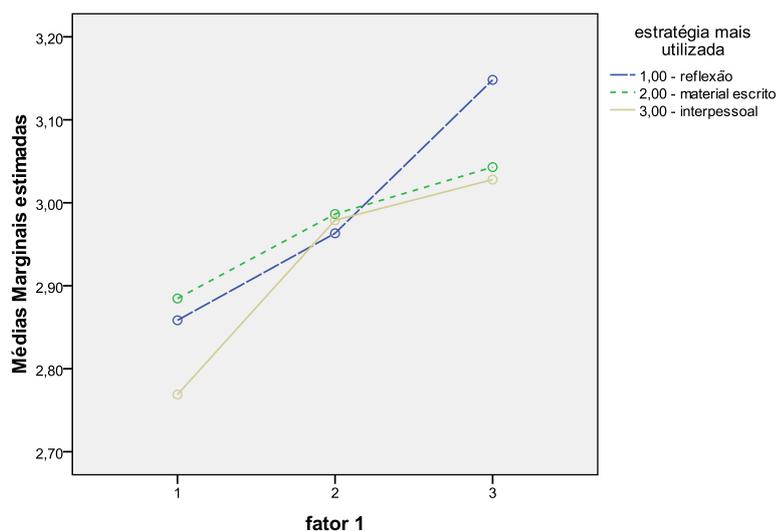


Figura 4.10: Relação entre o Fator 1 da competência de dirigente municipal e as estratégias de aprendizagem mais utilizadas.

Este teste buscou verificar se determinada estratégia seria mais eficaz na influência sobre a aprendizagem relacionada ao trabalho dos indivíduos. Primeiramente, notou-se que houve uma concentração no uso de 3 das 5 estratégias: reflexão intrínseca e extrínseca, busca de ajuda em material escrito e busca de ajuda interpessoal. Os resultados obtidos apontaram não haver diferença entre os grupos, porém, mais uma vez, a análise do gráfico

com as relações entre os grupos sugere que aqueles que usam mais reflexão intrínseca e extrínseca continuam a aprender após os 100 dias, o que também remete à consideração do momento em que foi realizada a terceira medida, que possivelmente foi muito curto para observação da hipótese postulada. Portanto, tal como no caso do uso de planejamento participativo, pode não ter havido tempo suficiente para a verificação do efeito do uso dessa estratégia sobre a aprendizagem.

Assim, os testes realizados permitiram verificar que dirigentes municipais adquirem boa parte dos conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho de suas atividades por meio do próprio exercício de suas funções, para o que contribui o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho. Esses indivíduos passam por um momento mais intenso de aprendizagem durante os primeiros 100 dias de mandato, e continuam a aprender após esse período quando dirigem um município de maior porte e, possivelmente, quando usam planejamento participativo e utilizam estratégia de aprendizagem de reflexão intrínseca e extrínseca.

Após o relato do estudo quantitativo, a próxima seção será dedicada à descrição dos participantes, procedimentos e resultados do estudo qualitativo.

4.4 Estudo qualitativo: exploração em profundidade

O estudo qualitativo buscou explorar dois elementos do modelo de aprendizagem no trabalho de Illeris (2003b; 2004a): conteúdo da aprendizagem e ambiente. No que concerne ao conteúdo da aprendizagem, o referencial é o das competências, entendidas como combinação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes. Já sobre o ambiente, o aspecto focalizado pela pesquisa são as práticas coletivas de trabalho, uma vez que essas práticas podem ser entendidas como instrumentos para a configuração das dimensões dos

ambientes, conforme já discutido anteriormente. Os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados e os resultados obtidos encontram-se descritos nos tópicos a seguir, logo após a caracterização dos participantes.

4.4.1 Participantes

Foram convidados a participar das reuniões de coleta de dados qualitativos os mesmos indivíduos presentes à aplicação dos questionários. Entretanto, é importante destacar que nem todos puderam permanecer e outros tantos responderam os questionários separadamente. Além disso, em alguns municípios, novos integrantes das equipes dirigentes, que não estavam participando da coleta quantitativa por terem integrado a equipe após a primeira coleta, manifestaram interesse em participar das reuniões. Assim, o grupo de participantes do estudo qualitativo não é exatamente igual ao grupo do quantitativo, porém mantém o mesmo perfil.

O público em questão vivencia um ambiente de trabalho geralmente marcado pela intensa pressão de tempo e, por este motivo, a viabilização do estudo qualitativo dependeu da adoção de procedimentos que pudessem alcançar os resultados pretendidos no mais curto intervalo de tempo possível. Além disso, como já citado anteriormente, as características políticas da função tornaram necessário também adotar procedimentos que gerassem um ambiente de confiança, incluindo as questões relativas ao registro e interpretação dos dados.

4.4.2 Coleta e análise de dados

A coleta de dados qualitativos foi realizada em duas oportunidades: na segunda e terceira visitas aos municípios participantes. Em cada visita, realizou-se a reunião com

grupo logo após o término da aplicação dos questionários, exceto naqueles municípios em que os questionários foram preenchidos individualmente e enviados por correio. Nestes casos, não houve coleta dados qualitativos. Foram, então, realizadas 23 reuniões na primeira coleta qualitativa e 18 na segunda.

Nas reuniões foi utilizada a técnica Metaplan (2008) de moderação e visualização móvel de idéias, que inclui três elementos preponderantes: a atuação de uma pessoa que modera a discussão entre os participantes buscando obter consenso nas formulações, a orientação do debate com base em um conjunto de perguntas denominado “fio lógico” e, finalmente, o registro das formulações de consenso em cartelas afixadas em painel visível para todo o grupo. O uso desta técnica trouxe alguns benefícios importantes para a pesquisa: rapidez na realização das reuniões, que tiveram duração entre 25 e 50 minutos, segundo o tamanho do grupo; possibilidade de os próprios participantes fazerem o registro dos consensos obtidos, dando origem às formulações a serem analisadas (diferentemente do que ocorreria no caso de gravação); síntese das formulações; e, por fim, a facilitação da análise posterior de um volume relativamente grande de dados.

As reuniões da primeira coleta eram iniciadas com a fundamentação da realização do estudo qualitativo e uma breve explicação sobre o uso da técnica adotada. Em seguida, eram apresentadas as perguntas do fio lógico e solicitado aos participantes que, em dupla ou individualmente segundo o tamanho do grupo, as respondessem utilizando uma cartela para cada idéia a ser apresentada, seguindo a orientação das cores no painel. As cartelas eram então recolhidas, lidas uma a uma e coladas nas respectivas colunas à medida que era perguntado ao grupo se concordava com a formulação da cartela. Nos casos de divergência, o debate era orientado no sentido de adequar a formulação para uma redação de consenso, sendo possível inclusive retirar a cartela. O registro fotográfico dos painéis

produzidos pelos grupos pode ser encontrado no Anexo 9 e o fio lógico da primeira coleta qualitativa encontra-se no roteiro da atividade, descrito na Tabela 4.38.

As perguntas pretendiam levantar os conteúdos aprendidos no exercício da função (1ª, 2ª, 4ª e 5ª perguntas) bem como os conteúdos originados em experiências anteriores (3ª pergunta), considerando que essas outras experiências tanto poderiam ser no exercício do mesmo tipo de função quanto em outras atividades da vida profissional dos participantes.

Tabela 4.38: Roteiro da primeira coleta qualitativa, incluindo o fio lógico

Momento	Atividade
Abertura e apresentação da técnica	Moderador abre a reunião, agradecendo a presença de todos, e explica o uso das cartelas.
Registro de conteúdos de aprendizagem	Moderador solicita que os participantes, dois a dois (ou individualmente, em grupos com menos de 4 pessoas), respondam nas cartelas as seguintes perguntas (respeitando as cores indicadas): “Pensando em como tem sido o trabalho de vocês desde o início do mandato... O que vocês aprenderam que não imaginavam que iriam precisar aprender? (verde) O que vocês já sabiam e que melhoraram? (amarelo) O que vocês já sabiam e continuaram usando como sabiam? (branco) O que vocês não sabiam e ainda não conseguiram aprender? (rosa) O que vocês aprenderam e que imaginavam que iriam precisar aprender? (azul)”
Debate sobre conteúdos de aprendizagem	Moderador recolhe as cartelas, lê e cola uma a uma, verificando se todos entenderam o conteúdo. Em seguida, Moderador retoma o conteúdo de cada cartela, perguntando ao grupo se concorda com a formulação e realizando modificações caso o grupo entenda ser necessário. Ao final, Moderador pergunta ao grupo se avalia que o painel representa, em linhas gerais, a realidade vivenciada por eles no exercício da função. Se houver necessidade, procede à modificação sugerida, até que o grupo considere o painel concluído.
Encerramento	Moderador agradece a participação de todos, relembra que haverá outra visita e encerra a atividade.

Após todas as cartelas terem sido coladas e debatidas, os participantes eram indagados sobre se o painel, tal como estava, representava, de modo geral, o aprendizado feito por eles durante o exercício da função. Em seguida, era feito o aviso de que haveria ainda uma outra visita e o agradecimento pela participação, encerrando-se a reunião. O painel era então fotografado, as cartelas retiradas e armazenadas.

Na segunda coleta, os procedimentos relativos à condução da reunião foram os mesmos da primeira. O fio lógico (Tabela 4.39), por outro lado, teve outra configuração, iniciando com uma nova pergunta sobre resultado de aprendizagem, seguida da apresentação da síntese das contribuições da coleta anterior e duas perguntas acerca das práticas de trabalho que influenciaram a aprendizagem. Os registros fotográficos dos painéis resultantes encontram-se no Anexo 10.

A análise dos dados coletados também foi realizada com o apoio da técnica Metaplan. Os participantes das reuniões, neste caso, foram os integrantes de um grupo de pesquisa no tema da aprendizagem em organizações. Para essa análise, adotou-se como referencial metodológico da análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 1977).

Tabela 4.39: Roteiro da segunda coleta qualitativa, incluindo o fio lógico

Momento	Atividade
Abertura e apresentação da técnica	Moderador abre a reunião, agradecendo a presença de todos, e relembra as etapas já realizadas da pesquisa.
Registro de resultados de aprendizagem	Moderador solicita que os participantes, dois a dois (ou individualmente, em grupos com menos de 4 pessoas), respondam nas cartelas a seguinte pergunta: “O que vocês aprenderam, no desempenho da função, durante esses 11 meses?”
Debate sobre resultados de aprendizagem	Moderador recolhe as cartelas, lê e cola uma a uma, verificando se todos entenderam o conteúdo. Em seguida, Moderador retoma o conteúdo de cada cartela, perguntando ao grupo se concorda com a formulação e realizando modificações caso grupo entenda ser necessário. Ao final, Moderador pergunta ao grupo se avalia que o painel representa, em linhas gerais, a realidade vivenciada por eles no exercício da função . Se houver necessidade, procede à modificação sugerida, até que o grupo considere o painel concluído.
Apresentação da síntese da coleta anterior	Moderador apresenta painel com a síntese das formulações coletadas na visita anterior, destacando a classificação em conhecimentos, habilidades e atitudes e a relação destas categorias com a idéia de competência. Moderador pergunta ao grupo se o painel reflete a realidade vivenciada por eles ou se há alguma coisa a destacar ou modificar. Caso haja, Moderador registra em cartela.
Registro de práticas coletivas de trabalho	Moderador solicita que os participantes, dois a dois (ou individualmente, em grupos com menos de 4 pessoas), respondam nas cartelas as seguintes perguntas: “Que práticas coletivas de trabalho <u>ajudaram</u> esse aprendizado? Que práticas coletivas de trabalho <u>atrapalharam</u> esse aprendizado?”
Debate sobre práticas coletivas de trabalho	Moderador recolhe as cartelas, lê e cola uma a uma, verificando se todos entenderam o conteúdo. Em seguida, Moderador retoma o conteúdo de cada cartela, perguntando ao grupo se concorda com a formulação e realizando modificações caso grupo entenda ser necessário. Ao final, Moderador pergunta ao

	grupo se avalia que o painel representa, em linhas gerais, a realidade vivenciada por eles no exercício da função . Se houver necessidade, procede à modificação sugerida, até que o grupo considere o painel concluído.
Perguntas da lista de verificação de planejamento (estratégia quantitativa)	Moderador faz ao grupo as perguntas constantes da lista de verificação de planejamento, marcando as respostas na folha de respostas.
Encerramento	Moderador agradece a participação de todos, relembra que esta é a última visita, informa que o resultado da pesquisa será encaminhado oportunamente à Prefeitura e encerra a atividade.

No caso dos resultados de aprendizagem, partiu-se da análise das formulações nas cartelas para a identificação das categorias e temas, com os dados separados em 3 grupos: resultados de aprendizagem dos 100 primeiros dias de exercício da função (primeira coleta), resultados de aprendizagem de experiências anteriores (primeira coleta) e resultados de aprendizagem dos 11 primeiros meses de exercício da função (segunda coleta). Foram identificadas três categorias (conhecimentos, habilidades e atitudes) e 27 temas, sendo 10 temas relativos a conhecimentos, 9 relativos a habilidades e 8 relativos a atitudes.

Os temas foram sinalizados nas formulações mediante o uso de cores (conhecimentos), cores e sublinhados (habilidades) e cores e itálico (atitudes). Não foram categorizadas em nenhuma das três categorias, por conterem formulações ambíguas ou que não expressavam conteúdo de aprendizagem, 6 formulações relativas aos 100 primeiros dias e 4 relativas a aos 11 primeiros meses.

A análise das formulações sobre o ambiente revelou, logo de início, a existência de dois tipos de formulações: aquelas que se referiam efetivamente a práticas coletivas de trabalho e seus atributos, tal como demandado na pergunta orientadora, e as que citavam outros aspectos do ambiente de trabalho ou práticas de trabalho não coletivas. Uma vez separados esses dois grupos, adotou-se, como ponto de partida, as duas categorias já

expressas nas perguntas do fio lógico, adotando a nomenclatura proposta por Illeris (2003b, 2004a): *recursos*, no caso das práticas coletivas de trabalho que ajudaram a aprender, e *limitações*, no caso das que atrapalharam a aprender.

Deste ponto em diante, foram analisadas apenas as formulações relativas às práticas de trabalho e seus atributos, por ser este o foco da pesquisa, dando origem a nove temas. Os temas perpassam as 2 categorias, comportando tanto recursos quanto limitações, em consonância com o que descreve o modelo teórico para as dimensões dos ambientes.

O registro de todas essas formulações categorizadas encontra-se nos Anexos 11 e 12. A seguir são apresentados e discutidos os resultados das análises descritas.

4.4.3 Resultados e discussão

Conforme mencionado anteriormente e proposto por Illeris (2003b, 2004a), os resultados das análises de conteúdo serão apresentados e discutidos a seguir, separados por dois elementos: conteúdo (ou resultado) de aprendizagem e ambiente..

Resultado de aprendizagem

Da análise de conteúdo das cartelas sobre resultados de aprendizagem emergiram 3 categorias, com as seguintes descrições, baseadas em Magalhães e Borges-Andrade (2001):

- *Conhecimentos*: formulações contendo expressões como “entender, conhecer, compreender” e aquelas expressando diretamente um conteúdo específico, como “orçamento”, “compras” e “coisas da burocracia”;
- *Habilidades*: formulações contendo expressões que indicam ação tais como “lidar”, “elaborar”, “desenvolver”, “trabalho”, “gerenciamento”; e

- *Atitudes*: formulações que indicam uma avaliação ou uma predisposição em relação a alguma coisa ou pessoa ou ainda um modo de ser, tais como “ser”, “ter”, “conviver com”.

Interessa notar, no fato de terem emergido essas categorias, é que as perguntas não estimularam a que as respostas se referissem a elas. Isso indica que as pessoas reconhecem, no que aprendem ao realizar seu trabalho, conteúdos relativos aos três elementos constitutivos da competência, inclusive atitudes, que, dos três, é o menos diretamente associado a eventos de aprendizagem (Gagné, 1984), seja essa aprendizagem induzida pela organização ou pelo indivíduo. Os temas referentes a cada uma das categorias estão descritos a seguir, juntamente com exemplos de formulações, nas Tabelas 4.40, 4.41 e 4.42.

Tabela 4.40: Temas da categoria *conhecimentos*

Temas	Descrição
Administração pública	Conhecer a administração pública, seus instrumentos, fundamentos e modo de funcionamento, tais como licitações, empenho e controle.
Legislação e normas	Conhecer as leis e normas municipais, estaduais e federais.
Planejamento e Orçamento Públicos	Conhecer os instrumentos de planejamento e orçamento público, como o Plano Plurianual (PPA) e o Orçamento.
Instrumentos de gestão	Conhecer ferramentas ou práticas utilizadas na gestão, tais como informática, reuniões e planejamento estratégico.
Conteúdos específicos das áreas	Conhecer as características técnicas da política pública ou área de atuação específica na qual atuam, tais como a política educacional, o funcionamento do SUS ou Turismo.
Política	Conhecer o modo de funcionar das demais forças políticas e os mecanismos de relação, tais como articulação e emendas orçamentárias.
Realidade do município	Conhecer a forma de organização e demandas do município, bem como as características da relação dos municípios com o poder público local.
Relação com a população	Conhecer a forma como a população se relaciona com o poder executivo.
Relações interpessoais	Conhecer as pessoas, a intensidade dos conflitos, as relações com os funcionários.
Complexidade da atuação no ambiente público	Compreender o todo da administração pública, o emaranhado de leis e normas, a distância entre o que o gestor pretende e a população espera

Tabela 4.41: Temas da categoria *habilidades*

Tema	Descrição
Relações interpessoais	Lidar com a cobrança dos funcionários, liderar, negociar, trabalhar com a diversidade.
Complexidade da atuação no ambiente público	Lidar com a escassez de recursos, com a urgência nas decisões, administrar vários problemas simultaneamente, manter-se honesto sem destruir as relações.
Administração pública	Lidar com os instrumentos e procedimentos da administração pública, licitações, prestação de contas, captação e aplicação de recursos.
Instrumentos de gestão	Planejar, usar agenda, trabalhar com computador, elaborar projetos, organizar, administrar.
Relação com a população	Lidar com a população, atender a população, lidar com as cobranças da população.
Política	Lidar com outros atores sociais, que podem apresentar diferenças ideológicas.
Planejamento e Orçamento Públicos	Administrar o orçamento público, esmiuçar o orçamento.
Legislação e normas	Elaborar leis e normas.
Conteúdos específicos das áreas	Reconhecimento e despacho em documento oficial, discutir com o jurídico.

Tabela 4.42: Temas da categoria *atitudes*

Tema	Descrição
<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente público</i>	Manter consistência nas idéias, conseguir manter-se à parte da política, ter jogo de cintura e paciência, ouvir críticas e não reagir.
<i>Frente à administração pública</i>	Ter paciência com a burocracia, responsabilidade, disciplina com os gastos.
<i>Frente às pessoas</i>	Conviver com as diferenças, ter jogo de cintura, saber ouvir, ser eficaz no convencimento das pessoas ou dos membros da equipe.
<i>Frente à população</i>	Ter jogo de cintura, paciência, saber ouvir a população, o povo ou quem atendemos.
<i>Frente à política</i>	Conviver com a diversidade política, com outros poderes e instâncias.
<i>Frente à legislação</i>	Importância da legislação
<i>Frente aos instrumentos de gestão</i>	Necessidade de registrar os fatos, ter respeito com os funcionários.
<i>Frente à realidade do município</i>	Importância do poder público para o desenvolvimento do município

Confrontando os temas obtidos nas análises com aqueles encontrados na literatura acerca da competência requerida do dirigente público, é possível observar que os relatos são coerentes com o que apontam os autores citados, no que diz respeito aos CHA's considerados importantes para a atuação no setor público, bem como a descrição do ambiente complexo com o qual esse dirigente necessita interagir (Matus, 2000; Pacheco, 2002).

Tabela 4.43: Frequência de formulações por grupo de pergunta

Categoria/Tema	Adquiridos anteriormente	Adquiridos em 100 dias (média por pergunta)	Adquiridos em 11 meses	Total aprendido - 100 dias + 11 meses
Conhecimentos	18	206 (51,5)	69	275
<i>Complexidade da atuação no ambiente público</i>	-	12(3)	3	15
<i>Administração pública</i>	4	62 (15,5)	26	88
<i>Legislação e normas</i>	-	37 (9,25)	11	48
<i>Planejamento e Orçamento Públicos</i>	-	28 (7)	6	34
<i>Instrumentos de gestão</i>	3	21 (5,5)	2	23
<i>Conteúdos específicos das áreas</i>	10	19 (4,75)	6	25
<i>Política</i>	-	9 (2,25)	3	12
<i>Realidade do município</i>	-	6 (1,5)	1	7
<i>Relação com a população</i>	-	8 (2)	5	13
<i>Relações interpessoais</i>	1	4 (1)	6	10
Habilidades	47	205 (51,25)	85	290
<i>Complexidade da atuação no ambiente público</i>	3	43 (10,75)	25	68
<i>Administração pública</i>	2	29 (7,25)	7	36
<i>Legislação e normas</i>	-	10 (2,5)	1	11
<i>Planejamento e Orçamento Públicos</i>	1	8 (2)	1	9
<i>Instrumentos de gestão</i>	10	22 (5,5)	14	36
<i>Conteúdos específicos das áreas</i>	8	4 (1)	7	11
<i>Política</i>	4	18 (4,5)	8	26
<i>Relação com a população</i>	10	24 (6)	6	30
<i>Relações interpessoais</i>	9	47 (11,75)	16	63
Atitudes	43	65 (16,25)	78	142
<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente público</i>	22	34 (8,5)	56	90
<i>Frente à administração pública</i>	8	12 (3)	5	17
<i>Frente à legislação</i>	-	1 (0,25)	1	1
<i>Frente aos instrumentos de gestão</i>	-	-	2	2
<i>Frente à política</i>	1	6 (1,5)	1	6
<i>Frente à realidade do município</i>	-	-	1	1
<i>Frente à população</i>	4	5 (1,25)	2	7
<i>Frente às pessoas</i>	8	8 (2)	10	18

A Tabela 4.43 apresenta a frequência de ocorrência das categorias e dos temas em cada um dos grupos de dados (adquiridos anteriormente, adquiridos em 100 dias e adquiridos em 11 meses). É importante destacar que não se trata, aqui, de estabelecer relações quantitativas absolutas entre as categorias e temas, mas indicar, com esses números, o quanto determinados tópicos pareceram relevantes ou não para os participantes. Considerando que o número de perguntas relativas a cada grupo foi bastante diferente (1 para os conteúdos adquiridos anteriormente, 4 para os adquiridos em 100 dias e 1 para os adquiridos em 11 meses), na coluna relativa a conhecimentos adquiridos em 100 dias foi calculada a média de resposta por cartela de modo a fazer uma aproximação com as quantidades obtidas nas duas outras perguntas.

Feitas essas ressalvas, a análise da Tabela 4.43 indica alguns achados relevantes. Por um lado, é possível observar, na comparação das 3 categorias nas 2 primeiras colunas (adquirido anteriormente e adquirido em 100 dias), que há um número maior de relatos de aprendizagem de conhecimentos e habilidades no exercício da função, e de atitudes adquiridas em experiências anteriores. Isso pode ter origem no fato de que grande parte dessas pessoas chegou ao exercício da função de dirigente em função de sua militância, o que explicaria trazerem mais atitudes que conhecimentos e habilidades e, por consequência, serem mais pressionados a adquirir estes últimos a fim de conseguir responder às demandas por resultados nos primeiros momentos da gestão. Já nos relatos relativos à 11 meses, aumentam aqueles sobre atitudes, especialmente as frente à complexidade da atuação no ambiente público, parecendo indicar que, uma vez adquiridos os principais conhecimentos sobre o trabalho, ocorrido logo no início da gestão, a aprendizagem se voltou principalmente para as habilidades e atitudes necessárias para dar conta de desafios como o de manter-se honesto sem prejudicar as relações pessoais ou realizar seu trabalho em condições de escassez de recursos.

Buscando organizar os temas obtidos, a partir da noção de competência como combinação sinérgica de conhecimentos habilidades e atitudes, foram listados na Tabela 4.44, lado a lado, os temas de cada categoria, fazendo-se a correspondência entre os temas equivalentes. Com isso, cada linha corresponde a uma dimensão da competência, de acordo com a proposta apresentada de descrição de competências. É possível então observar que, dos 24 temas identificados, surgem 10 dimensões, das quais 7 possuem temas com equivalentes nas 3 categorias e 3 com temas equivalentes em apenas 2 categorias.

Tabela 4.44: Temas equivalentes nas categorias de análise de resultados de aprendizagem e quantidade de formulações relativas a aprendizagem (100 dias*+11 meses)

Tipo de dimensão	Conhecimento (qtd de formulações sobre aprendizagem em 100 dias*+11 meses)	Habilidades (qtd de formulações sobre aprendizagem em 100 dias*+11 meses)	Atitudes (qtd de formulações sobre aprendizagem em 100 dias*+11 meses)
Transversal	<u>Complexidade da atuação no ambiente público</u> (6)	<u>Complexidade da atuação no ambiente público</u> (36)	<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente público</i> (64)
Gerencial	<u>Relações interpessoais</u> (7)	<u>Relações interpessoais</u> (28)	<i>Frente às pessoas</i> (12)
Gerencial	<u>Instrumentos de gestão</u> (7)	<u>Instrumentos de gestão</u> (19)	<i>Frente aos instrumentos de gestão</i> (4)
Técnica	<u>Legislação e normas</u> (20)	<u>Legislação e normas</u> (3)	<i>Frente à legislação</i> (1)
Técnica	<u>Administração pública</u> (41)	<u>Administração pública</u> (14)	<i>Frente à administração pública</i> (8)
Técnica	<u>Conteúdos específicos das áreas</u> (11)	<u>Conteúdos específicos das áreas</u> (8)	(0)
Técnica	<u>Planejamento e Orçamento Públicos</u> (13)	<u>Planejamento e Orçamento Públicos</u> (3)	(0)
Política	<u>Relação com a população</u> (7)	<u>Relação com a população</u> (12)	<i>Frente à população</i> (3)
Política	<u>Política</u> (5)	<u>Política</u> (12)	<i>Frente à política</i> (2)
Política	<u>Realidade do município</u> (2)	(0)	<i>Frente à realidade do município</i> (1)

*Média por cartela

O volume de formulações em cada categoria, também representado na Tabela 4.44, sugere que as dimensões variam em termos de sua composição, algumas com mais ênfase em conhecimentos, outras em habilidades ou atitudes. Há mesmo o caso em que uma dimensão não apresenta formulações em uma das categorias: a dimensão relativa à realidade do município diz respeito ao conhecimento da realidade local (conhecimento) informado por uma certa visão de mundo (atitude) que, à princípio, não envolveria nenhuma habilidade.

As dimensões identificadas foram relacionadas aos tipos de dimensões (técnica, gerencial e política) extraídas da literatura. Observou-se que todas as dimensões puderam ser classificadas em uma das três categorias, exceto a dimensão relativa à complexidade do ambiente. Com base na análise das formulações que a constituem, sugere-se que ela seja *transversal*, na medida em que agrupa conteúdos que perpassam a aplicação de todas as outras dimensões da competência no contexto de complexidade típico da área pública. Vale destacar que tanto Loureiro e col. (1998) quanto Matus (2000) e Pacheco (2002) também sinalizam para uma capacidade de lidar com ambientes complexos como uma característica dos dirigentes públicos.

Pela observação da Tabela 4.45, pode-se supor que o domínio das dimensões técnicas, gerenciais e transversal tenha sido relevante na escolha dos indivíduos para ocupar essas funções, em detrimento das dimensões políticas, uma vez que os relatos de aprendizagens anteriores são muito maiores nessas dimensões. No mesmo sentido, destaca-se o menor volume de formulações a respeito das dimensões políticas em todas as três coletas, o que parece revelar que esses dirigentes atuam mais nos âmbitos técnico e gerencial.

Tabela 4.45: Quantidade de formulações por dimensão da competência

Tipo de dimensão	Conhecimento	Habilidades	Atitudes	Total aprendido		
				Antes	100 dias*	11 meses
Transversal	Complexidade da atuação no ambiente público	<u>Complexidade da atuação no ambiente público</u>	<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente público</i>	25	22	84
Total				25	22	84
Técnica	Administração pública	<u>Administração pública</u>	<i>Frente à administração pública</i>	14	25	34
Técnica	Legislação e normas	<u>Legislação e normas</u>	<i>Frente à legislação</i>	-	12	13
Técnica	Planejamento e Orçamento Públicos	<u>Planejamento e Orçamento Públicos</u>		1	9	7
Técnica	Conteúdos específicos das áreas	<u>Conteúdos específicos das áreas</u>		18	6	13
Total				33	50	67
Gerencial	Relações interpessoais	<u>Relações interpessoais</u>	<i>Frente às pessoas</i>	18	15	32
Gerencial	Instrumentos de gestão	<u>Instrumentos de gestão</u>	<i>Frente aos instrumentos de gestão</i>	12	10	18
Total				30	25	50
Política	Relação com a população	<u>Relação com a população</u>	<i>Frente à população</i>	14	9	13
Política	Política	<u>Política</u>	<i>Frente à política</i>	5	7	10
Política	Realidade do município		<i>Frente à realidade do município</i>	-	1	2
Total				19	17	25

*Média por pergunta.

Cabe ainda destacar o volume de formulações na dimensão transversal, que se refere à complexidade da atuação no setor público, registrado na terceira coleta. Isto parece indicar ser esse aspecto o que exige maior esforço de aprendizagem dos novos dirigentes, sugerindo a pertinência das proposições de Loureiro e col. (1998), Pacheco (2002) e Matus (2000), quando este afirma que a atuação no setor público exige lidar com um ambiente complexo, exigindo capacidades que a formação acadêmica tradicional não tem sido capaz de desenvolver. Por outro lado, o menor volume na soma das dimensões políticas enseja

uma reflexão quanto ao papel que esses dirigentes podem estar desempenhando, preponderantemente técnico e gerencial, quando, de fato, se espera uma atuação política significativa em função da posição que ocupam no contexto político local.

Ambiente

Conforme já mencionado, a análise de conteúdo relativa ao ambiente identificou dois grupos de dados:

- Práticas coletivas de trabalho e seus atributos – formulações citando atividades deliberadamente adotadas pela equipe dirigente para realizar a gestão, ou ainda descrevendo características dessas atividades, tais como “reuniões”, “planejamento” e “reuniões sem pauta”.
- Outros aspectos do ambiente – formulações citando características do ambiente ou dos membros da equipe, ou ainda citando práticas individuais, tais como “a clareza dos compromissos assumidos”, “união entre as secretarias” e “companheirismo”.

A emergência desses dois grupos de respostas indica que, na percepção dos participantes, há muitos outros aspectos relacionados à aprendizagem do que apenas aqueles relativos a práticas coletivas de trabalho, na medida em que as perguntas eram direcionadas a este último. Entretanto, em função do foco da pesquisa, a análise dessas respostas foi feita em um nível de detalhamento menor do que aquelas relativas às práticas.

Em cada um dos dois grupos, as formulações foram classificadas como:

- Recursos – prática ou aspecto do ambiente identificado como tendo ajudado a aprender, durante a coleta dos dados.

- Limitações - prática ou aspecto do ambiente identificado como tendo atrapalhado aprender, durante a coleta dos dados.

A origem destas categorias está no modelo teórico de aprendizagem no trabalho de Illeris (2003b; 2004a), o qual propõe que a maneira como se configuram as dimensões ou comunidades do ambiente profissional interfere positiva ou negativamente no surgimento de oportunidades de aprendizagem.

A partir dessas classificações, a análise das formulações relativas a práticas e seus atributos levou à identificação dos temas apresentados na Tabela 4.46, juntamente com suas descrições. As formulações relacionadas a cada tema indicam tanto diretamente práticas adotadas quanto características dessas práticas.

Tabela 4.46: Temas relativos a práticas coletivas de trabalho e seus atributos

Tema	Descrição
Trabalho em equipe e grupos de trabalho	Ação/decisão coletiva, em grupo, junto com outras secretarias, falta de um momento de construção coletiva, ações isoladas.
Reuniões e encontros	Reuniões, subdivisão de reuniões, reuniões sem pauta.
Trocas de experiências e informações	Diálogos, conversas, consultas para tirar dúvidas, falta de diálogo, acesso restrito às informações.
Planejamento e estudos	Planejamento estratégico, plano de ação, estudos, falta de tempo para planejar, interrupção do planejamento.
Acompanhamento e avaliação	Avaliação, acompanhamento sistemático, cobrança de metas, falta de auto-crítica nas avaliações.
Outros aspectos de organização interna do trabalho	Descentralizar responsabilidades, formação de comissões, pouca autonomia de alguns departamentos, acúmulo de funções.
Atividades envolvendo outros atores políticos (como representantes de interesses)	Decisões tomadas junto a conselhos, comunidades, parceria com a população, orçamento participativo.
<u>Atividades envolvendo outros atores políticos (como pares)</u>	Trocas de experiências com outros municípios.
Confraternização	Atividades de confraternização, cerveja!
Convivência com servidores de carreira	Bom relacionamento na equipe, convívio com agentes mais preparados, conversas de bastidores.
Consideração da disputa política nas decisões	Disputa interna de espaço, separação entre decisões técnicas e políticas, disputa partidária

Na maior parte dos casos, as práticas foram citadas como recursos e as características como limitações, significando, nesses casos, que a prática em si é positiva em relação à geração de oportunidades de aprendizagem, desde que sejam evitadas as características citadas. Esse é o caso, por exemplo, das formulações citando reuniões como recursos para aprendizagem e aquelas que apontam que essas reuniões, quando não têm uma pauta, se convertem em limitações. Algumas formulações indicaram ainda, como limitação, a ausência de uma determinada prática, o que sugere que, na avaliação desses indivíduos a prática citada é vista como um recurso de aprendizagem.

É possível observar que a maioria dos temas que emergiram da análise guardam coerência com as dimensões e comunidades do ambiente profissional propostas por Illeris (2003b; 2004a). Isto está retratado na classificação apresentada na Tabela 4.47, que levou em consideração os aspectos preponderantes das práticas identificadas, ainda que seja possível identificar aspectos relativos a outras dimensões em muitas delas. Entretanto, dois temas não se relacionam diretamente com os elementos propostos no modelo, razão pela qual sugere-se uma nova dimensão: *oportunidade de refletir sobre o trabalho*.

Citadas pelos participantes como recursos para aprendizagem, práticas como planejamento e avaliação encontram respaldo na literatura anteriormente apresentada para serem considerados como geradoras de oportunidades de aprendizagem. Vale ressaltar ainda o aspecto coletivo atribuído a essas práticas, que se depreende do fato de, por um lado, a pergunta orientadora das formulações ter direcionado nesse sentido ao incluir o adjetivo *coletivas* para caracterizar as práticas em estudo, e, por outro lado, ao fato de 5 das 28 formulações sobre planejamento e avaliação estavam associadas a outras formulações ligadas à dimensão *oportunidade de interação social*, como *reuniões* e *trabalho em equipe*,

o que permite supor que esse aspecto também deve ser considerado na análise das referidas práticas.

Na Tabela 4.47 também é possível observar que a dimensão *oportunidade de interação social* está relacionada à maior parte dos temas, o que sugere a pertinência de se considerar esta dimensão como relevante, diante das demais, na promoção de oportunidades de aprendizagem.

Tabela 4.47: Dimensões/comunidades do ambiente profissional e temas relativos a práticas de trabalho

Dimensões/Comunidades	Tema
Oportunidade de interação social Comunidade de trabalho	Trabalho em Equipe e grupos de trabalho Reuniões e encontros Trocas de experiências e informações Confraternização <u>Atividades envolvendo outros atores políticos</u> (como pares) Convivência com servidores de carreira
Divisão e conteúdo do trabalho Autonomia e oportunidade de aplicação de qualificações	Outros aspectos de organização interna do trabalho
Oportunidade de interação social Comunidade política	Atividades envolvendo outros atores políticos (como representantes de interesses) Consideração da disputa política na tomada de decisão
Oportunidade de refletir sobre o trabalho Oportunidade de interação social Comunidade de trabalho	Planejamento e estudos Acompanhamento e avaliação

Recorrendo mais uma vez à contagem das formulações para subsidiar a análise dos dados, a Tabela 4.48 mostra que os temas *trabalho em equipe e grupos de trabalho*, *reuniões e encontros* e *trocas de experiências e informações* concentram o maior volume de citações, indicando a importância dessas atividades para a aprendizagem, na percepção dos participantes da pesquisa. Em alguns temas também, só foram indicados um dos aspectos, como no caso de *confraternizações* e *consideração da disputa política na tomada*

de decisão. Destaca-se também a percepção sobre as atividades que envolvem o aspecto político: se, por um lado, interagir com a sociedade, em várias formas, é visto essencialmente como recurso de aprendizagem, por outro, as tomadas de decisão que consideram o aspecto político são vistas como limitações. Mais uma vez coloca-se em pauta o papel desempenhado por estes indivíduos, que possivelmente interpretam como recurso as situações em que se relacionam com outros interesses políticos na condição de promotores da relação (no orçamento participativo, em reuniões de conselhos, etc), mas que não encaram como positivo quando essas relações se refletem na forma como conduzem o trabalho.

Tabela 4.48: Quantidade de formulações em cada tema, por recursos e limitações

Dimensões/Comunidades	Tema	Quantidade de formulações		
		Recursos	Limitações	Total
<ul style="list-style-type: none"> Oportunidade de interação social Comunidade de trabalho 	Trabalho em Equipe e grupos de trabalho	38	9	47
	Reuniões e encontros	29	6	35
	Trocas de experiências e informações	21	10	31
	Confraternização	3		3
	Atividades envolvendo outros atores políticos (como pares)	3		3
	Convivência com servidores de carreira	6		6
<ul style="list-style-type: none"> Divisão e conteúdo do trabalho Autonomia e oportunidade de aplicação de qualificações 	Outros aspectos de organização interna do trabalho	7	8	15
<ul style="list-style-type: none"> Oportunidade de interação social Comunidade política 	Atividades envolvendo outros atores políticos (como representantes de interesses)	13		13
	Consideração da disputa política na tomada de decisão		6	6
<ul style="list-style-type: none"> Oportunidade de refletir sobre o trabalho Oportunidade de interação social 	Planejamento e estudos	18	9	27
	Acompanhamento e avaliação	10	1	11

Os resultados do estudo qualitativo indicam, portanto, que indivíduos desempenhando a função de dirigente municipal aprendem no próprio exercício da função, adquirindo conhecimentos, habilidades e atitudes que fazem parte da competência necessária para o seu desempenho, em consonância com o que propõe o modelo de Illeris (2004a). Esses CHA's se agrupam em torno de alguns temas, sugerindo a pertinência da estrutura proposta para a noção de dimensões da competência. Essas dimensões, no caso estudado, são coerentes com a literatura acerca da competência requerida de dirigentes públicos, a saber: técnicas, gerenciais, políticas e transversais. Os resultados indicam também que os dirigentes municipais alvo desse estudo trouxeram, para o exercício da função, mais atitudes que conhecimentos e habilidades adquiridos anteriormente, concentrando-se mais, uma vez iniciado o exercício da função, na aprendizagem das dimensões técnicas nos primeiros 100 dias de governo e na dimensão transversal no período subsequente.

Também em consonância com o modelo teórico adotado, a análise das formulações relativas ao ambiente indicou algumas práticas que, na percepção dos participantes, são geradoras de oportunidades de aprendizagem. Entre elas, destacam-se, pelo número de vezes que foram citadas, as que se relacionam à dimensão oportunidade de interação social, indicando que, possivelmente, práticas de trabalho participativas sejam bastante positivas para a aprendizagem relacionada ao trabalho. O estudo sugere ainda a inclusão de mais uma dimensão do ambiente técnico-organizacional do modelo de Illeris (2003b; 2004a), *oportunidade de refletir sobre o trabalho*, considerando as formulações agrupadas nos temas *planejamento e estudos* e *acompanhamento e avaliação*.

Encerrado o relato do estudo qualitativo, no próximo capítulo os resultados dos dois estudos realizados são articulados, apontando para as conclusões.

5 *Articulando os dois estudos*

Os dois estudos relatados abordaram, com objetivos e metodologias distintos, a aquisição de competência por meio de aprendizagem relacionada ao trabalho de dirigentes públicos municipais. Os resultados obtidos, olhados em conjunto, permitem extrair ainda algumas observações relevantes para a compreensão do fenômeno observado.

A Figura 5.1 apresenta esquematicamente os achados dos dois estudos, tendo como base o modelo proposto por Illeris (2003b; 2004a). Ponto de partida para a análise, a variação na dimensão *conteúdo da aprendizagem* indicou a ocorrência do fenômeno. A pesquisa adotou como referência para medir essa variação a noção de competência, descrita por suas dimensões e/ou pelos conhecimentos, habilidades e atitudes que as constituem. Os dois estudos constataram variação na dimensão, porém com algumas diferenças. A aplicação do instrumento de medida de competência detectou apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades enquanto os auto-relatos feitos pelos indivíduos sinalizaram a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses resultados, aparentemente distintos, ensejam algumas reflexões.

A primeira delas refere-se a uma possível explicação para o fato de a medida de competência não ter captado variação de atitudes. Observando-se os itens dessa sub-escala em comparação com a Tabela 4.43 e com a lista de atitudes levantadas nas entrevistas individuais (Anexo 4), é possível notar que os relatos sobre atitudes são mais frequentes que os de conhecimentos e habilidades na aprendizagem anterior ao mandato. Além disso, as atitudes mais relatadas como sendo adquiridas anteriormente coincidem, em grande medida, com aquelas presentes na escala, e que foram, portanto, as mais relatadas nas entrevistas individuais. Assim, a diferença entre os dois estudos, neste aspecto, não deve ser considerada como muito expressiva na medida em que os resultados obtidos com a

aplicação da escala e nos auto-relatos, quando analisados para o mesmo conjunto de atitudes, apontam no sentido de aquisição anterior ao início do primeiro mandato no município.

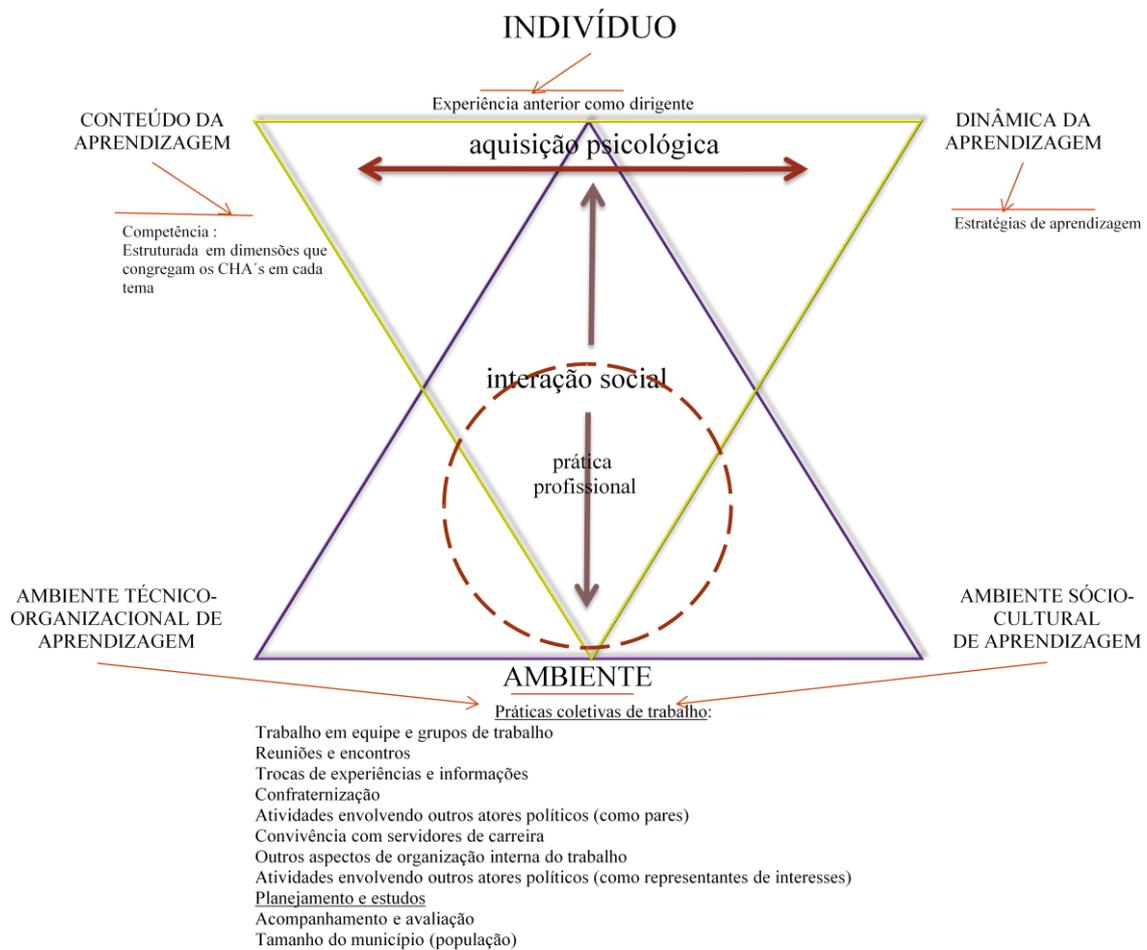


Figura 5.1: Modelo de pesquisa e resultados empíricos

Desse raciocínio decorre a segunda questão, sobre o motivo pelo qual o instrumento de medida não incluiu as atitudes mais presentes nos auto-relatos de aprendizagem durante o mandato. Recorrendo mais uma vez à Tabela 4.43, é possível observar que as atitudes mais relatadas em termos de aprendizagem durante o mandato, sobretudo na coleta com 11 meses, são as que dizem respeito à complexidade da atuação no ambiente público. São

essas as atitudes que têm apenas uma ocorrência na sub-escala do questionário (*ser proativo em relação aos problemas do município*), pelo fato de terem sido pouco relatadas nas entrevistas individuais (citadas menos de 3 vezes).

Uma possível explicação para isso pode se dever ao fato de a complexidade inerente ao exercício da função pública já ter sido assimilada pelos respondentes das entrevistas individuais, uma vez que todos se encontravam no final de pelo menos um mandato. Com o passar do tempo e a aquisição do domínio dos CHA's necessários, a percepção de complexidade pode ter sido reduzida e os indivíduos se referiram mais aos aspectos técnicos, gerenciais e políticos. Isto é, o que é considerado complexo nos primeiros meses do primeiro mandato passa a ser considerado menos complexo no final. Aqui, a complexidade não está sendo nefasta. O achado sugere a possibilidade dos indivíduos terem desenvolvido *schemas* e *scripts* que os auxiliaram a analisar demandas complexas em termos metacognitivos.

Outro resultado relevante, obtido em apenas um dos estudos, diz respeito a evidências empíricas que sustentem a consideração de uma estrutura multi-dimensional da competência. Isto facilitaria a abordagem desse construto no âmbito das práticas organizacionais tais como a gestão de competências ou a definição de eventos instrucionais, mas, ao mesmo tempo, resguardaria a natureza complexa e avaliativa inerente ao conceito. O levantamento qualitativo de resultados de aprendizagem indicou a pertinência dessa abordagem e permitiu também mapear os conteúdos específicos da atividade profissional estudada. Foram identificadas 10 dimensões da competência do dirigente público municipal, cada uma formada por combinações de CHA's em diferentes graus. Essas dimensões foram classificadas em técnicas, gerenciais e políticas, em consonância com a literatura sobre o tema, e foi sugerida uma quarta classe: a *transversal*,

que congregou aspectos relativos a conhecer, saber lidar e se posicionar frente à complexidade da gestão pública.

Constatada a ocorrência de aprendizagem nos dois estudos, apenas o quantitativo buscou verificar a possível relação entre algumas características individuais e esse processo, testando relações hipotetizadas no modelo teórico. Os achados indicaram a existência de efeito da experiência anterior sobre a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, não tendo ocorrido o mesmo com a escolaridade do indivíduo e nem com a participação em eventos de capacitação em planejamento. Esses achados parecem coerentes ao se ter em conta o argumento de que dirigentes públicos não encontram oportunidades de realizar formação acadêmica adequada às necessidades da função antes de exercê-la, sendo levados a adquirir a competência necessária no próprio exercício da função (Matus, 2000).

Outra característica individual observada somente no estudo quantitativo foi o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho. Os testes apontaram uma relação positiva entre o uso de estratégias e a aquisição da competência, um resultado bastante previsível quando considerados a natureza do construto, o modelo teórico aqui adotado e os resultados de pesquisa de outros autores (Brandão, 2009; Souza, 2009). Além disso, observou-se também o aumento no uso de *aplicação prática*, uma estratégia comportamental, o que possivelmente se deve à intensidade da demanda por resultados, própria do tipo de trabalho estudado. No entanto, o teste das relações entre estratégias mais usadas e aprendizagem de competências sugeriu maior valor preditivo da estratégia *reflexão intrínseca e extrínseca* sobre as outras duas estratégias mais usadas (*busca de ajuda interpessoal* e *busca de ajuda em material escrito*). Isto indica que o aumento do uso desta estratégia possivelmente traria maiores benefícios em termos de aprendizagem do que a *aplicação prática*.

No tocante ao ambiente profissional, os dois estudos abordaram práticas voltadas para a gestão. O quantitativo fez isto por meio do teste da influência da complexidade advinda do tamanho do município e do uso de planejamento participativo pela equipe dirigente. O qualitativo o fez por meio da investigação da percepção dos participantes sobre esta e outras práticas. A influência do tamanho do município, medida pelo número de habitantes, mostrou-se diretamente relacionada à aprendizagem, isto é, em municípios maiores, os dirigentes relataram mais aprendizagem. Em municípios com até 10 mil habitantes, os menores pesquisados, o estudo apontou mesmo uma redução no nível de domínio de conhecimentos e habilidades entre a 2ª e 3ª medidas. Isto possivelmente indica que, nestes casos, a percepção dos participantes é de que, após os 100 dias de governo, toda a competência já está dominada, compreensível nestas situações em que a demanda da população deve ser muito menor. Tal resultado é coerente com as proposições sobre a dimensão *tensão e stress* do ambiente técnico-organizaional de aprendizagem (Illeris, 2003b; 2004a), que indicam a existência de poucas oportunidades de aprendizagem em ambientes de trabalho muito tensos, na medida em que não sobram recursos cognitivos para a aprendizagem, mas, ao mesmo, ambientes pouco demandadores não oferecem os desafios que estimulam a aquisição de novos CHA's. São coerentes também com os achados de Beviláqua-Chaves (2007) sobre diferenças no uso de estratégias de aprendizagem em contextos de mudança incremental e ruptura. Neste segundo caso, quando aumenta significativamente a complexidade na percepção dos indivíduos, essa autora encontrou redução no uso de várias estratégias.

A investigação quantitativa acerca das práticas voltadas para a gestão, por sua vez, indicou uma possível influência do uso de planejamento participativo pela equipe dirigente sobre a aquisição da competência. Embora os testes não tenham apontado diferenças significativas no prazo do estudo, há indicações de que essa influência possa ser observada

se realizada uma nova medida após o decorrer de pelo menos um ciclo completo de planejamento, que inclui a revisão anual. Esse resultado parece coerente com os achados relativos ao uso da estratégia de aprendizagem *reflexão intrínseca e extrínseca*, assim como ambos fortalecem a suposição de que incluir a reflexão sistemática sobre o trabalho pode ser um aliado importante para o aprendizado da equipe dirigente, contribuindo para o alcance das metas de governo. Achados da investigação sobre a relação preditiva de estratégias de aprendizagem na expressão de competências gerenciais de gerentes gerais de agências bancárias, realizada Brandão (2009), também apontam a importância da estratégia de *reflexão intrínseca e extrínseca*. Além disto, o referido estudo encontrou a influência da expressão das competências gerenciais sobre o resultado das agências. Por essas razões, sugere-se a consideração de mais uma dimensão no ambiente técnico-organizacional do modelo de aprendizagem relacionada ao trabalho, congregando práticas como planejamento, estudos, acompanhamento e avaliação, que estimulam o uso daquela estratégia: a dimensão *oportunidade de refletir sobre o trabalho*.

Ainda sobre as práticas voltadas para a gestão, o estudo qualitativo apontou várias outras consideradas relevantes para a aprendizagem, na percepção dos participantes. As mais citadas, *trabalho em equipe e grupos de trabalho, reuniões e encontros e troca de experiências e informações* fortalecem a suposição da importância atribuída à dimensão *oportunidade de interação social*, prevista no modelo aqui adotado e presente em muitos resultados de estudos sobre aprendizagem relacionada ao trabalho encontrados na literatura (Antonello, 2005; Hicks e col., 2007; Hashim, 2008; Gola, 2009).

Apesar das contribuições que os achados relatados possam dar à compreensão do fenômeno da aprendizagem relacionada ao trabalho, os dois estudos apresentaram limitações que necessitam ser consideradas. Uma primeira consideração relevante diz

respeito ao prazo de realização da pesquisa. Os resultados relativos a duas das variáveis preditoras de aprendizagem no modelo (estratégia de aprendizagem de *reflexão intrínseca e extrínseca* e *uso de planejamento participativo*) indicaram que, possivelmente, o período decorrido para a terceira coleta tenha sido muito curto, não sendo ainda suficiente para permitir verificar diferenças estatisticamente significativas de aprendizagem entre os indivíduos que usam mais *reflexão intrínseca e extrínseca* e os que usam mais as outras estratégias, nem entre membros de equipes que usam planejamento participativo e os membros das que não usam.

Há, ainda, limitações relativas à medida de aprendizagem utilizada. Adotou-se, neste caso, exclusivamente o auto-relato do domínio dos CHA's considerados, diante da impossibilidade de realizar hetero-avaliação pelos motivos já mencionados. Essa forma de medida de aprendizagem é mais sensível ao efeito de desajustabilidade social, o que pode também explicar, juntamente com as razões já discutidas, os altos escores em atitudes já na primeira coleta. A coleta qualitativa também pode ter sofrido essa influência, uma vez que as formulações registradas foram fruto do consenso dos grupos de participantes.

Outra variável cuja medida também pode ter limitações é a que se refere à participação em treinamento sobre planejamento, tratada em termos de tempo de participação. Isto não leva em consideração a qualidade dos referidos treinamentos, que pode ser mais importante para a transferência de aprendizagem do que apenas a duração.

Quanto aos participantes, ressaltam-se as limitações à generalização decorrentes das contingências que influenciaram a definição das amostras e dos participantes. Em função delas, não é possível generalizar diretamente os achados desta pesquisa para outras equipes dirigentes de origem partidária ou geográfica diversa. Além disso, o fato de a participação na pesquisa ser voluntária pode ter levado a que o grupo que participou do início ao fim da

pesquisa ser formado justamente por pessoas que valorizam a aprendizagem, uma vez que este tema foi claramente identificado desde o ofício encaminhado para viabilizar o primeiro contato com as equipes. De modo mais contundente, esta característica pode ter marcado o estudo qualitativo, uma vez que houve casos de pessoas que responderam apenas os questionários e outras que se mostraram interessadas em participar da coleta qualitativa mesmo sem ter participado da quantitativa.

Encerrado aqui o relato dos achados da presente pesquisa e as análises deles decorrentes, o próximo capítulo inclui as considerações finais deste trabalho, apontando suas contribuições e limitações, e sugerindo alguns caminhos para uma agenda de pesquisa que aprofunde o conhecimento sobre o fenômeno aqui estudado.

6 Considerações finais

A aprendizagem relacionada ao trabalho vem merecendo cada vez mais atenção nos estudos acerca da aprendizagem em organizações. Apesar disso, esse campo de estudo ainda carece de evidências empíricas que permitam consolidar teorias e modelos. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo a ampliação do conhecimento sobre este tipo de aprendizagem, investigando a prática profissional de dirigentes públicos municipais, o que levou à necessidade de articular conceitos e pressupostos da Psicologia a outros de áreas de conhecimento relacionadas à prática profissional estudada. Para atingir esse objetivo, foram realizados dois estudos com características distintas, porém ambos considerando variáveis incluídas no modelo de aprendizagem relacionada ao trabalho de Illeris (2003b; 2004a).

No estudo quantitativo, adotou-se um desenho do tipo antes-e-depois, no qual mediu-se o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes considerados importantes para o exercício da função em três ocasiões. Uma vez constatadas diferenças entre as medidas, foram testadas hipóteses sobre a influência de variáveis relativas à história individual, à dinâmica da aprendizagem e ao ambiente profissional. No primeiro caso encontram-se a experiência anterior, a escolaridade e a participação em eventos de capacitação em planejamento. Em relação à dinâmica da aprendizagem, foram testadas hipóteses relativas ao uso de estratégias de aprendizagem e, no terceiro caso, testou-se o efeito do tamanho do município e da adoção de planejamento participativo pela equipe dirigente.

Os resultados obtidos confirmaram parcialmente as relações hipotetizadas no modelo. Primeiramente, a aprendizagem verificada se deu apenas em termos de

conhecimentos e habilidades, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as 3 medidas sucessivas de atitudes. As razões para isso podem estar nos indicadores considerados para a construção da escala ou no prazo do estudo, relativamente curto para obtenção deste tipo de aprendizagem (Gagné, 1984). Além disso, das variáveis relativas à história individual dos participantes, apenas uma mostrou valor preditivo, a experiência anterior, possivelmente em razão das características da atividade profissional estudada. Quanto à dinâmica da aprendizagem, os resultados indicaram que as estratégias de aprendizagem predizem o desenvolvimento da competência de dirigentes municipais, sobretudo a estratégia cognitiva *reflexão intrínseca e extrínseca*. Indicaram também um aumento no uso da estratégia comportamental *aplicação prática*.

No que concerne às características do ambiente profissional, o tamanho da população resultou em diferença na aquisição de domínio sobre conhecimentos e habilidades, sendo esta maior nos municípios maiores. Já sobre o uso de planejamento participativo, os resultados não apontaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, mas sugeriram um possível efeito no sentido de promover mais aprendizagem verificável se as medidas posteriores ao tratamento considerarem um prazo maior do que o desta pesquisa.

Quanto ao estudo qualitativo, foram levantados dados sobre conteúdos de aprendizagem relativos à aquisições anteriores ao mandato, 100 dias e 11 meses de exercício. As formulações feitas pelos participantes foram categorizadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, posteriormente agrupados em dimensões da competência do dirigente público municipal. As dimensões assim obtidas foram: técnica, gerencial, política e transversal. Essa estrutura empírica dá sustentação à adoção da noção de competência como resultado de aprendizagem relacionada ao trabalho. Confere

consistência também à proposição da abordagem multi-dimensional da competência, proposta a partir da análise da teoria sobre o construto.

A comparação dos dados obtidos nos três momentos estudados (experiência anterior, 100 dias e 11 meses) mostrou que os participantes relataram mais atitudes adquiridas em experiências anteriores, enquanto houve mais aprendizagem de conhecimentos e habilidades adquiridos no exercício da função aqui investigada. Esses resultados parecem coerentes com o fato das pessoas que ocupam essas funções em geral serem militantes políticos cuja escolha supostamente se deveu, em parte, a essas atitudes. Os resultados mostraram também uma concentração da aquisição de CHA's relativos à dimensão transversal, que espelha o esforço feito por esses dirigentes para dar conta da realidade complexa da administração pública, e um esforço relativamente pequeno na aquisição da dimensão política, supostamente a que deveria ter destaque em razão do papel esperado deles.

Os dados qualitativos sobre a percepção acerca de práticas voltadas para a gestão que ajudam ou atrapalham a aprendizagem corroboraram a suposição do valor daquelas práticas que oferecem oportunidades de interação social, como reuniões, encontros e trabalho em equipe, bem como das que promovem oportunidades de se refletir sobre o trabalho. Estas últimas ensejaram a sugestão de um acréscimo ao modelo proposto por Illeris (2003b; 2004a).

Esta pesquisa também trouxe algumas contribuições metodológicas, tanto pela utilização de múltiplas abordagens, quanto pela sugestão de utilização de técnicas para coleta de dados qualitativos que viabilizam a realização de entrevistas em grupo em contextos de escassez de tempo disponível. Além disso, mostrou a possibilidade de uso de

desenho quase-experimental em estudo sobre aprendizagem relacionada ao trabalho, seguindo o que foi recentemente sugerido pelos autores da área.

Do ponto de vista teórico, as evidências empíricas sustentaram em grande medida o modelo teórico adotado, apontando um caminho para organizar as pesquisas na área. Neste sentido, confirmou-se a noção fundamental do modelo, de que a aprendizagem relacionada ao trabalho permite adquirir competência, identificada por seus elementos constitutivos. Foi também confirmada a relação da experiência anterior com essa aprendizagem, porém não confirmada a relação da escolaridade e de participação em treinamento voltado para um tema específico da gestão. Confirmou-se ainda a relação de pelo menos um elemento relativo à dinâmica da aprendizagem, no caso as estratégias de aprendizagem.

As evidências permitiram também observar o papel das práticas voltadas para a gestão na operacionalização das dimensões propostas no ambiente técnico-organizacional e de pelo menos uma das comunidades do ambiente sócio-cultural, viabilizando a geração de oportunidades de aprendizagem. Por outro lado, a pesquisa identificou uma lacuna no modelo, sugerindo uma nova dimensão ao ambiente técnico-organizacional relacionada à possibilidade do trabalhador refletir sobre seu próprio trabalho.

Diante disso, considera-se que foi atingido o objetivo pretendido, o que não significa que foram esgotadas as lacunas de conhecimento acerca do tema. Nesse sentido, aponta-se a necessidade de realização de pesquisas em contextos diferenciados do estudado, em particular em casos de pessoas exercendo atividades profissionais nos demais níveis hierárquicos nas organizações, bem como dirigentes públicos em outras esferas e dirigentes privados.

7 Referências Bibliográficas

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem Humana em Organizações e Trabalho. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451–74.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C.M. (2004). *Human Resource Development Review*, 4, 385-416.
- Antonello, C.S. (2005). Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. *Alcance*, 12, 183-209.
- Antonello, C.S. (2006). Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12, 199-220.
- Antonello, C.S. (2007). Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. *Aletheia*, 26, 146-167.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. V. B. (2004). Cognição nas organizações de trabalho. Em J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.) (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Behn, R. D. (1998). O novo paradigma da gestão e a busca da *accountability* democrática. *Revista do Serviço Público*, 4, 5-45.
- Bevilácqua-Chaves, A. (2007). *Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Bierema, L.L., & Eraut, M. (2004). Workplace-focused learning: perspective on continuing professional education and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 52-68.
- Brandão, H.P. (2006). Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira. Em *Anais do XXX Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, ANPAD. Salvador, BA.
- Brandão, H.P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Braverman, H. (1977). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Cano, I. (2004). *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Carazzato, J. (2000). *Planejamento público: a contribuição teórico-metodológica de Carlos Matus*. Dissertação de Mestrado não publicada. UNICAMP, Campinas, SP.
- Carvalho-Silva, A. R. (2008). *Clima social da organização, motivação e aprendizagem no trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

- Chermack, C.L., & Van der Merwe, L. (2003). The role of constructivist learning in scenario planning. *Futures*, 35, 445–460.
- Chermack, C.L., Lynham, S.A. & Van der Merwe, L. (2006). Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization characteristics. *Futures*, 38, 767–777.
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 140-156.
- Collin, K. (2006). Connecting work and learning: design engineers' learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 7/8, 303-413.
- Conlon, T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28, 283-295.
- Day, N. (1998). Informal learning. *Workforce*, 77, 30-34.
- De Bonis, D. F. (2008). *O dirigente público como categoria analítica: um exercício de definição*. Dissertação de Mestrado não publicada, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP.
- Doornbos, A. J., Bolhuis, S., & Simons, P. R. (2004). Modeling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: a noneducational perspective. *Human Resource Development Review*, 3, 250-274.
- Easterby-Smith, M. & Araújo, L. (2001). Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. Em M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araújo (Orgs.).

Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo, SP: Atlas.

Ellström, E., Ekholm, B., & Ellström, P. (2008). Two types of learning environment: enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20, 84-97.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-73.

Fenwick, T. (2006). Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning*, 18, 265-278.

Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual collective learning in work: a review of research. *Management Learning*, 39, 227-243.

Ferreira, A.B. H. (1986). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.* Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.

Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS.* Porto Alegre, RS: Artmed.

Figueiredo, J. & Tavares, L.V. (2006). Por uma carta latino-ibero-americana de competências comuns para dirigentes públicos: a proposta de Portugal. *Revista do Serviço Público*, 1, 51-62.

Fleury, M.T.L & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea.* Ed. Especial, 183-196.

- Fleury, M.T.L & Oliveira Jr, M. M. (2008). Introdução. Em M.T. L Fleury & M. M. Oliveira Jr (Orgs.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências* (pp. 15-24). São Paulo, SP: Atlas.
- Frese, M. (2008). The changing nature of work. Em N. Chmiel (Org.). *An introduction to work and organizational psychology* (pp. 397-413). Oxford: Blackwell.
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain: from knowledge to action*. Princeton: Princeton University Press.
- Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39, 377-385.
- Gola, G. (2009). Informal learning of social workers: a method of narrative inquiry. *Journal of Workplace Learning*, 4, 334-346.
- GTZ – Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (2008). *The World Bank participation sourcebook*. Retirado do sítio www.gtz.de em 10/09/2008.
- Guimarães, T.A., Bruno-Faria, M. F., & Brandão, H.P. (2006). Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. Em J.E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 216-230). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Hair Jr, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre,RS: Bookman.
- Hashim, J. (2008). Competency acquisition through self-directed learning among Malaysian managers. *Journal of Workplace Learning*, 4, 259-271

- Hicks, E., Bagg, R., Doyle, W., & Young, J.D. (2007). Canadian accountants: examining workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 19, 61-77.
- Holman, D, Epitropaki, O & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 675-681.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2008). Retirado do sítio www.ibge.gov.br em 03/09/2008.
- Illeris, K. (2003a). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning, *International Journal of Lifelong Education*, 22, 396-406.
- Illeris, K. (2003b). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15, 167-178.
- Illeris, K. (2004a). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 16, 431-441.
- Illeris, K. (2004b). *Lerning in working life*. Frederiksberg, DN: Roskilde University Press.
- Junqueira-Salles, T. (2007). *Estilos de aprendizagem no trabalho: análise e construção de medidas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Jorgensen, C.H. & Warrings, N. (2000). Workplace learning and learning environments. Em *Proceedings of the Working Knowledge: Productive learning at work Conference*. Sydney, AU, University of Technology.

- Larsen, H.H. (2004). Experiential learning as management development: theoretical perspectives and empirical illustrations. *Advances in Developing Human Resources*, 6, 486-503.
- Lima, E.J.S. (2005). *Contribuição da aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais: uma investigação no setor de transportes urbanos da região metropolitana do Recife*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Lima, S. M. V. & Borges-Andrade, J. E (2006). Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp.199-215). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Livingstone, D.W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first canadian survey of informal learning practices. Recuperado em 15/12/2008 na World Wide Web: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/10exploring.htm> .
- Longo, F. (2003). A consolidação institucional do cargo de dirigente público. *Revista do Serviço Público*, 2, 05-32.
- Loureiro, M. R, Abrucio, F. L & Rosa, C. A. (1998). Radiografia da alta burocracia federal brasileira: o caso do Ministério da Fazenda. *Revista do Serviço Público*, 4, 46-82.
- Magalhães, M.L., & Borges-Andrade, J.E. (2001). Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 6, 33-50.
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 313-318.

- Marshall, N. (2008). Cognitive and practice-based theories of organizational knowledge and learning: incompatible or complementary? *Management Learning*, 39, 413-435.
- Marsick, V. J. (2003). Informal learning and the transfer of learning: how managers develop proficiency. *Human resource Development Quarterly*, 14, 389-395.
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1, 1-9.
- Marsick, V. J., & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, 2, 159-176.
- Marsick, V. J., Volpe, M., & Watkins, K. E. (1999). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. *Advances in Developing Human Resources*, 1, 80-95.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult And Continuing Education*, 89, 25-34.
- Martins, H. F. (1997). Burocracia e a revolução gerencial: a persistência da dicotomia entre política e administração. *Revista do Serviço Público*, 1, 42-78.
- Matus, C. (1993). *Política, planejamento & governo*. Brasília,DF:IPEA.
- Matus, C. (1996). *Adeus, senhor presidente: governantes governados*. São Paulo, SP: Fundap.
- Matus, C. (2000). *O líder sem estado-maior*. São Paulo, SP: Fundap.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning: reconceiving roles for planning, plans, planners*. Nova York, USA: Free Press.

- Moraes, V.V. (2006). *Planejamento participativo como instrumento de aprendizado*.
Dissertação de Mestrado não publicada, UNICAMP, Campinas, SP.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro, RJ: Campus.
- MDS - Ministério do Desenvolvimento Social (2008). Retirado do sítio www.mds.gov.br em 03/09/2008.
- Metaplan (2008). Retirado do sítio www.metaplan.fr em 13/08/2008.
- Pacheco, R. S. (2002). Mudanças no perfil dos dirigentes públicos no Brasil e desenvolvimento de competências de direção. Em *Anais do VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 8-11.
- Pantoja, M. J. (2004). *Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua: uma análise multinível*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ribeiro, R. L.(2005). *Motivação para aprendizagem informal no trabalho: construção de medidas e investigação de modelo teórico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Reichardt, C. S., & Mark, M. M. (2004). Quasi-experimental designs. Em J.S. Wholey, H.P. Hatry, & K.E. Newcomer. *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 107-128). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Rowden, R.W., & Conine Jr, C.T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of Workplace Learning*, 17, 215-230.
- Ruas, R. L. (2005). Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. Em R. L. Ruas, C. S. Antonello & L. H. Boff (Orgs.). *Aprendizagem organizacional e competências* (pp. 34-55). Porto Alegre, RS: Bookman.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 8-20.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Shipton, H. (2006). Cohesion or confusion? Towards a typology for organizational learning research. *International Journal of Management Reviews*, 8, 233–252.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73, 53-88.
- Sonnentag, S., Niessen, C., & Ohly, S. (2004). Learning at work: training and development. Em C. L. Cooper & I. T. Robertson (Orgs.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 249-289.

- Souza, C. S. (2009). *Estratégias de aprendizagem e competências no trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review, 3*, 130-154.
- Van der Heijden, K. (2004). Can internally generated futures accelerate organizational learning?. *Futures, 36*, 145–159.
- Warr, P., & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 13*, 84-121.
- Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology, 48*, 347-375.
- Warr, P. & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*, 311-333.
- Zerbini, T. (2003). *Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto de treinamento no trabalho*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Abbad, G. S. (2005). Treinamento a distância via internet: construção e validação de escala de estratégias de aprendizagem. Em *Anais do 29º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, EnANPAD. Brasília, DF.
- Zeuri, M. (2002) *Análise crítica do ZOPP: planejamento de projeto orientado por objetivo enquanto método de planejamento e gestão compartilhada*. Dissertação de Mestrado não publicada. UNICAMP, Campinas, SP.

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas individuais com dirigentes municipais em término de mandato

Roteiro de entrevista: Levantamento de conhecimentos, habilidades e atitudes de Prefeitos(as)/Secretários(as) Municipais

1. Apresentar-se (a apresentação geral será feita no plenário)
2. Apresentar o Projeto:

“Esta entrevista é a primeira etapa de um estudo sobre as atribuições de Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais. Permitirá a elaboração de um questionário, que numa segunda etapa será aplicado a um número maior de pessoas. Pretendemos identificar conhecimentos, habilidades e atitudes que são desenvolvidas por gestores públicos de primeiro escalão municipal.”
3. Solicitar autorização para gravar, fornecer explicação quanto a sigilo e uso posterior das informações.
4. Perguntas preliminares:

Dados biográficos: idade, escolaridade, breve descrição da experiência na administração pública (incluindo tempo).
5. Levantamento de competências

Explicação: No desempenho de suas atribuições, todo Prefeito(a)/Secretário(a) precisa ter ou aprender alguns conhecimentos, algumas habilidades e desenvolver algumas atitudes relacionadas ao exercício de sua função. Os conhecimentos dizem respeito ao saber o que fazer e porque fazer alguma coisa, as habilidades dizem respeito a saber uma maneira de fazer uma determinada coisa e as atitudes se referem à preferência do indivíduo em relação a uma forma de agir.

Por exemplo, um bom médico precisa, entre outras coisas, saber os fundamentos da Medicina e princípios de relacionamento com pessoas. Nós chamamos isto de conhecimentos. Além desses conhecimentos, precisa também ter habilidades. Por exemplo, a habilidade para operar equipamentos diagnósticos básicos, a habilidade de fazer perguntas para identificar sintomas. Além dessas habilidades, precisa garantir a privacidade das pessoas e o seu direito à informação, Nós chamamos essas preferências por agir eticamente de atitudes. O exemplo está claro? Eu consegui mostrar para você o que eu entendo por conhecimentos, habilidades e atitudes?

Vou dar um segundo exemplo: um bom gerente de banco precisa conhecer contabilidade e finanças, os produtos e serviços do banco onde trabalha e também princípios de relacionamento com pessoas. Além destes conhecimentos, ele precisa também ter habilidade com computadores e para lidar com pessoas. No que diz respeito às suas preferências por alguns modos de agir, ele deve também estar disposto a tomar iniciativas e a se aprimorar continuamente, além de respeitar a privacidade do cliente.

E agora, ficou mais claro o que eu entendo por conhecimentos, habilidades e atitudes?

Perguntas: Com base na sua experiências e nestes dois exemplos, quais os principais conhecimentos (informações necessárias para agir) que um Prefeito(a)/Secretário(a) deve ter para desempenhar bem sua função?

Quais as habilidades (maneiras de agir)?

Quais as atitudes (preferências por maneiras de agir)?”

Obs.: Repetir estas perguntas várias vezes, à medida que forem sendo descritos os CHAs... Repetir sempre as definições, voltar aos exemplos, lembrar o que já foi dito pelo entrevistado (e classificado por ele ou por você como conhecimento, habilidade ou atitude).

6. Encerramento: agradecer pela participação, perguntar se deseja receber informações sobre a pesquisa (pegar email, se for o caso).

Anexo 2 - Exemplo de análise de conteúdo das entrevistas individuais com dirigentes municipais em término de mandato

Tema (CHA)	Verbalização
C Conhecimento sobre a realidade do município	ele tem que conhecer os anseios da sociedade na qual ele convive.
C Conhecimento de administração pública	Mas, para que ele consiga fazer isso, com certeza ter o conhecimento da lei, o que pode ser feito, o que não pode ser feito, né? Claro os técnicos, mas, se o prefeito não tiver conhecimento daquilo que pode ser feito, como que ele vai dar uma resposta ao cidadão? ele tem que ter o conhecimento mínimo de cada área, de cada setor, né? e o que pode ser feito. Claro, coisas mais afundo, a parte técnica as assessorias que ajudam; mas tem que ter um mínimo de conhecimento de tudo que está dentro duma administração pública, tem que... ou aprender no dia-a-dia, né? tem que ter.
H Saber tratar o cidadão	eu vejo a principal habilidade que tem que ter é o tratamento com o cidadão.
A Cidadão em primeiro lugar	Eu vejo isso que as pessoas sempre estão em primeiro lugar. Para nós que estamos na gestão pública, todo cidadão que vem, você não pode dizer que tu não tem tempo, tu tem que ter o tempo para o cidadão, colocá-lo em primeiro plano, primeiro lugar, dar atenção, né?
H Saber ouvir o cidadão	escutar... primeiro ouvir todos os seus problemas, suas dificuldades, né? para a gente junto... Se você ouvir, você já tem a metade do caminho para resolver o problema Eu aprendi assim, que o bom político, o bom administrador é àquele que ouve as pessoas, faz como (para si) os problemas das pessoas, que se torna mais fácil de resolver, ou da a pessoa passar a ter mais confiança (); o primeiro caminho é esse A maior habilidade que eu vejo que precisa é isso, ouvi-lo.
H Dar soluções aos problemas (rápidas?)	E, segundo, que eu tento fazer isso, é não deixar sem uma resposta, não deixar amanhã, “Ah, venha a semana que vem,” não. Encaminha seja... seja assim, olha... dar uma solução imediata, não prolongar, não levar para depois. Porque, se você fugir daquele problema, dali, saiu aquele, vem outro. Você acaba sendo a vítima às vezes de... vítima, não, mas assim ó, ficando... em vez de pensar um por vez, tu vai pensar um monte de problemas. Então, esse é uma habilidade que eu não deixo acumular. Resolve o problema de cada um individualmente e de uma forma que cada um é o mais importante naquele momento; sem pensar o que foi ou o que vem depois, aquele é o importante, dá o encaminhamento, um solução.
H Manter o controle sobre toda a administração	estar ligado com todos os setores de uma administração pública, nenhum é mais importante que o outro. Eu vejo isso que, às vezes as pessoas buscam mais um ou outro setor, aquilo que ela mais precisa, mas, para um administrador, todas, o conjunto de secretarias de um setor público é importante. Não deixar um menos atendido que o outro, né? ter o controle de todo ele, né? ter o comando da situação, sempre.
A Pro-atividade frente aos problemas	Nunca deixar, “Ah, aconteceu o problema.” Sempre tentar evitar que aconteça o problema, né? É a melhor forma de se trabalhar (no setor público) é essa, né? Porque, se hoje está... não teve (tantos) problemas, começa a aparecer tal problema, tentar solucioná-lo no início, para que não cresça, né? o problema aconteceu, já ter ação em cima daquilo, para que não cresça, né?

Anexo 3 - Exemplo de análise de divergências nas análises de conteúdo das entrevistas individuais com dirigentes municipais em término de mandato

Valeria	Lucas	Divergência	Forma final
C Conhecimento sobre a realidade do município	C Conhecimento das demandas da população		C Conhecimento sobre a realidade do município
C Conhecimento de administração pública	C Conhecimentos de legislação	x	C Conhecimentos de legislação
	C Conhecimentos de administração pública		C Conhecimentos de administração pública
	H Aplicação dos conhecimentos de administração pública		H Aplicação dos conhecimentos de administração pública
H Saber tratar o cidadão	H Escuta das demandas da população	x	H Saber tratar o cidadão
A Cidadão em primeiro lugar			A Cidadão em primeiro lugar
H Saber ouvir o cidadão	A Preocupação com a população	x	H Saber ouvir o cidadão
A Proatividade frente aos problemas	A Atitude proativa		A Proatividade frente aos problemas
H Manter o controle sobre toda a administração	H Gerenciamento dos diferentes setores		H Gerenciamento dos diferentes setores (coordenação)
	H Liderança	x	H Liderança
H Dar soluções aos problemas (rápidas?)		x	H Agilidade nas soluções dos problemas

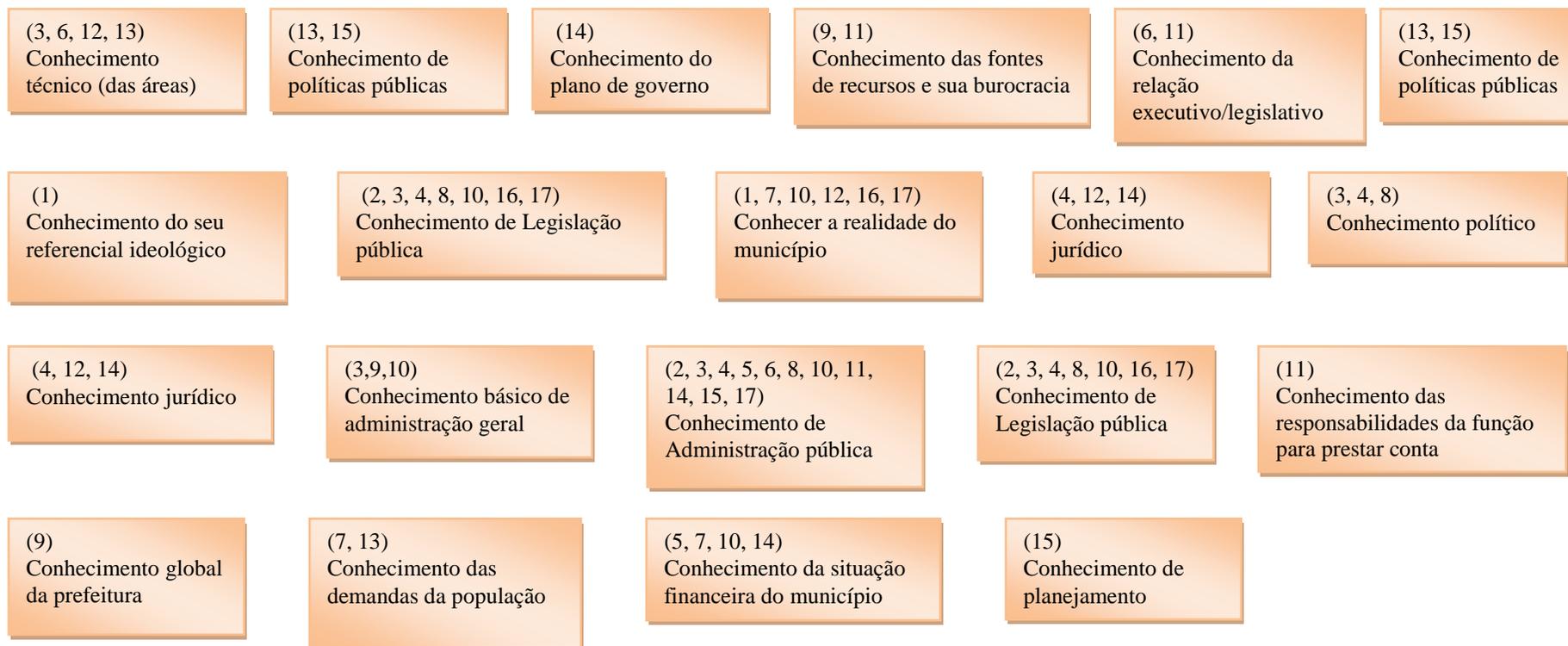
Resumo

5 divergências:

- 2 na identificação do trecho
- 1 na classificação
- 2 desmembramentos em H e A

Anexo 4 - Listas de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes identificadas como relevantes por dirigentes municipais em término de mandato (os números entre parênteses indicam o número da entrevista onde ocorreu o tema)

Conhecimentos



Habilidades

(2, 3, 4, 5, 6, 12, 17) Saber formar a equipe assessora	(2, 6, 16) Coordenar a equipe	(6, 8, 9, 16) Liderar a equipe	(4, 11, 17) Transmitir confiança	(10) Elaborar Projetos	(8) Capacidade de entendimento	(1, 12) Administrar conflitos de interesse
(2, 12) Ter visão global (do todo)	(11) Considerar os impactos das próprias ações	(6) Planejar com diferentes perspectivas de prazo	(10) Distinguir o público do privado	(4, 5) Evitar o envolvimento com situações irregulares	(2) Antecipar-se a aos problemas	
(7) Tomar decisões oportunas	(10) Perceber a realidade	(14) Uso do computador no controle da contabilidade	(10) Lidar com a modernidade	(11) Manter a tranquilidade para tomar decisões	(8) Enfrentar situações difíceis	
(3, 5, 7, 9) Priorizar os projetos de acordo com as demandas da população	(15, 17) Mobilizar a sociedade	(10) Perceber a realidade	(2, 16) Decidir rapidamente	(3, 5, 7, 9) Priorizar os projetos de acordo com as demandas da população	(3, 6, 17) Estabelecer relações institucionais com: Legislativo, outros partidos, representações da sociedade civil organizada	
(3, 6, 7, 8, 12, 15) Dialogar	(1, 3, 9) Comunicar com o povo que governa	(4, 9, 10, 13, 16) Lidar com a população	(6) Produzir na adversidade	(1) Saber aplicar o seu referencial ideológico	(7) Utilizar adequadamente a ferramenta de orçamento participativo	
(5, 9, 10) Captar recursos	(6, 9, 17) Administrar os recursos	(3, 7, 10, 12, 13, 17) Ouvir	(17) Negociar			
(1) Comunicação com seus auxiliares	(3, 10, 14, 15) Aplicar mecanismos legais na administração	(11) Manter a tranquilidade para tomar decisões	(14) Aplicar controle interno	(4) Lidar com os funcionários públicos	(14) Usar computador no controle da contabilidade	

Atitudes



**DIAGNÓSTICO DE COMPETÊNCIAS PARA O
EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE PREFEITO(A) OU SECRETÁRIO(A) MUNICIPAL**

Prezado participante,

Abaixo há uma **lista de conhecimentos, habilidades e atitudes** supostamente necessários para o exercício das funções de **Prefeito(a) ou Secretários(a) Municipal**. Ela foi desenvolvida como parte de uma pesquisa de doutorado na Universidade de Brasília.

Pedimos sua colaboração no sentido de responder, tendo em conta o que você dispõe HOJE para desempenhar sua função. Por favor, utilize a escala de 0 a 4 descrita acima de cada seção e marque a resposta (de 0 a 4) que melhor completa cada sentença .

Nenhum	0	1	2	3	4	Total
--------	---	---	---	---	---	-------

HOJE, para exercer sua função, o seu grau de conhecimento sobre...

1	... as áreas específicas das Secretarias Municipais é	0	1	2	3	4
2	. Administração Pública (princípios, legislação, etc) é	0	1	2	3	4
3	... a situação financeira da Prefeitura é	0	1	2	3	4
4	... as demandas do município é	0	1	2	3	4
5	... aspectos básicos de administração geral (gestão de pessoas, gestão financeira, etc) é	0	1	2	3	4
6	... as relações políticas locais é	0	1	2	3	4

Nenhuma	0	1	2	3	4	Total
---------	---	---	---	---	---	-------

HOJE, para exercer sua função, sua capacidade para ...

1	...liderar a equipe com firmeza é	0	1	2	3	4
2	...formar uma boa equipe assessora é	0	1	2	3	4
3	...administrar os recursos financeiros é	0	1	2	3	4
4	...captar recursos é	0	1	2	3	4
5	...priorizar os projetos de acordo com as demandas da população é	0	1	2	3	4
6	...planejar as ações de governo é	0	1	2	3	4
7	...desenvolver relações institucionais com o Legislativo, outros partidos e representações da sociedade civil visando o interesse do governo é	0	1	2	3	4
8	...fazer-se entender pela população é	0	1	2	3	4
9	...manter relação direta com a população constantemente é..	0	1	2	3	4
10	...transmitir confiança para a população é	0	1	2	3	4
11	...aplicar mecanismos legais na administração é	0	1	2	3	4

Nunca	0	1	2	3	4	Sempre
-------	---	---	---	---	---	--------

HOJE, para exercer sua função, você julga que é necessário...

1	... ter responsabilidade em relação aos compromissos assumidos com a população	0	1	2	3	4
2	... ser transparente na prestação de contas	0	1	2	3	4
3	... ser honesto na utilização dos recursos públicos	0	1	2	3	4
4	... ter uma conduta descentralizada na tomada de decisão	0	1	2	3	4
5	.. ter respeito ao Legislativo	0	1	2	3	4
6	.. ser proativo em relação aos problemas do município	0	1	2	3	4
7	... ter disposição para o aprendizado contínuo	0	1	2	3	4
8	... ter respeito no trato com as pessoas	0	1	2	3	4

Por favor, verifique se deixou algum item sem responder e complete todos.

DIAGNÓSTICO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE PREFEITO(A) OU SECRETÁRIO(A) MUNICIPAL

Prezado participante,

A seguir, há uma lista de estratégias utilizadas para aprender no trabalho. Por favor, leia atentamente os itens e indique com que frequência VOCÊ utiliza cada uma delas, quando aprende algo no trabalho. É preciso sempre lembrar, ao responder estes itens, que eles estão perguntando sobre o que você faz para adquirir, reter e usar conhecimentos e habilidades no seu trabalho e não em cursos ou treinamentos que possa estar fazendo.

Escolha um ponto da escala (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ou 10) que melhor representa a sua opinião sobre as **estratégias de aprendizagem que VOCÊ utiliza no seu trabalho**. Marque suas respostas à direita de cada item. **Por favor, não deixe questões em branco.**

Nunca faço 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Sempre faço
--

1	Aprendo na prática, por tentativas sucessivas, a utilizar novos sistemas e processos de trabalho.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Converso com outros dirigentes mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao exercício da minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Critico o exercício da minha função tentando compreendê-lo melhor.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Não questiono normas e procedimentos relativos ao exercício da minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Não reflito sobre a relação entre a minha função e os objetivos do governo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Experimento, na prática, novas formas de exercer minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Lendo livros e outros documentos, procuro adquirir novos conhecimentos para o exercício de minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8	Para exercer melhor minha função, consulto documentos e outros materiais que descrevem experiências implementadas em outros lugares.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Para melhorar o exercício da minha função, busco memorizar, normas, leis, instruções, pareceres jurídicos, etc	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Para melhorar o exercício de minha função, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Para melhorar o exercício da minha função, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Para melhorar o exercício da minha função, reflito sobre como ela contribui para atender as expectativas da população do município.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Converso com outros membros do governo quando necessito aprender algo sobre o exercício da minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Procuro compreender como o exercício da minha função está relacionado com os resultados obtidos pelas várias áreas de governo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Procuro compreender como novos conhecimentos e informações interferem na maneira como exercito minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Procuro obter novos conhecimentos e informações conversando com outros dirigentes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Ao exercer minha função, penso em como ela está relacionada aos objetivos estratégicos de governo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Quando tenho dúvidas sobre algum assunto, converso com membros de outras áreas de governo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Quando tenho dúvidas sobre algum tema, procuro ajuda em publicações, informativos e relatórios sobre o assunto.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Realizo as atividades relativas à minha função como se estivesse no “piloto automático”.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21	Realizo as atividades relativas à minha função sem refletir porque elas são necessárias.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Tento compreender como as diferentes áreas de governo influenciam o exercício de minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Tento conhecer como as diferentes áreas de governo estão relacionadas entre si.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24	Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do exercício da minha função.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25	Visando exercer melhor minha função, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26	Visando obter informações importantes para o exercício da minha função, consulto a internet.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 7 - Mensagem eletrônica enviada a consultores em planejamento participativo.

Olá, (nome do(a) consultor(a))

Como vai? Estou entrando em contato em função de minha pesquisa de doutorado (Em Psicologia das Organizações, Universidade de Brasília), cujo tema é: efeitos, em termos de aprendizado, do uso de planejamento participativo por Prefeitos(as) e Secretários(as) Municipais (o resumo está anexado na mensagem). O projeto todo inclui 2 estudos, um preliminar e o estudo principal. O estudo preliminar tem como um de seus objetivos a construção de um protocolo, o mais simples possível, para classificar as Prefeituras em função do quanto elas utilizam o Planejamento Participativo, tendo como base a visão de consultores que trabalham neste tipo de implementação. Com este protocolo, pretendo classificar, no estudo principal, as Prefeituras nas quais entrevistarei prefeitos e secretários em primeiro mandato. É para este estudo preliminar que gostaria de contar com a sua ajuda. Para isto, basta responder a seguinte pergunta:

- Na sua opinião, que indicadores objetivamente comprováveis caracterizam a utilização de Planejamento Participativo por uma equipe dirigente de Prefeitura?

Sua resposta será analisada em conjunto com as respostas dos demais participantes, garantindo-se assim seu direito à privacidade e o sigilo das informações. Caso vc decida participar, basta responder a pergunta através deste email.

Agradeço desde já sua atenção. Se vc se interessar pelos resultados da pesquisa, avise-me e o mantereí informado.

Abraços,

*º*Valéria Moraes*º*

CHECKLIST SOBRE PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

A ser preenchido pelo entrevistador, com base em perguntas feitas ao(à) Chefe de Gabinete do(a) Prefeito(a) ou equivalente.

Prefeitura: _____

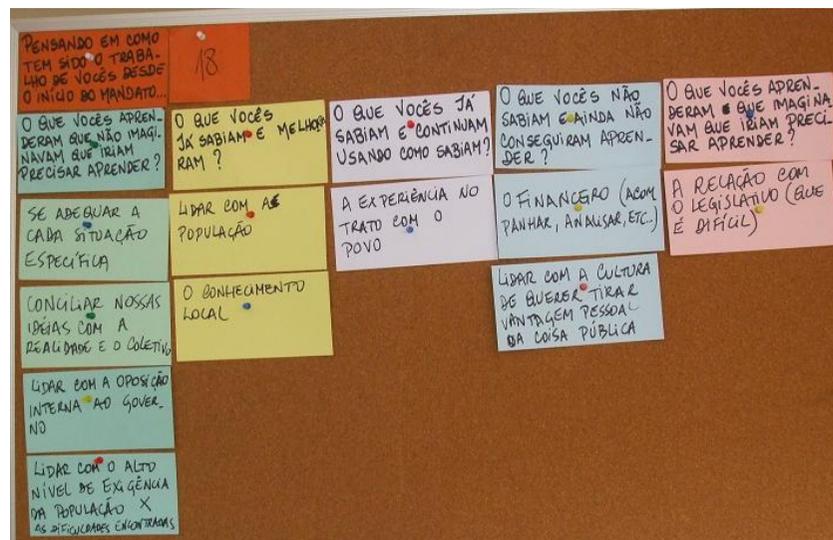
Cargo de quem foi entrevistado: _____

	Indicador	Sim	Não
1	Foi realizado um Planejamento no início do governo, com a participação da maioria dos(as) Secretários(as).		
2	São realizadas reuniões do coletivo dirigente, pelo menos 1 vez por ano, para avaliação do Plano elaborado no início do governo.		
3	São realizadas reuniões do coletivo dirigente, pelo menos 1 vez por mês, sobre o Plano elaborado no início do governo (pauta da reunião é dedicada ao Plano).		
4	Há uma pessoa responsável pela coordenação do Plano.		
5	Há um plano definido e disponível para o coletivo dirigente.		
6	Há metas definidas no plano e acompanhadas sistematicamente		
7	O orçamento é coerente com o plano (os recursos são alocados segundo os objetivos estratégicos do plano).		

Obs.: Coletivo dirigente = Prefeitos(as) + Secretários(as) e eventualmente mais alguns

assessores

Anexo 9 – Fotografias dos painéis da primeira coleta qualitativa – Resultado de aprendizagem anterior e resultado de aprendizagem em 100 dias.



PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 8

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM # QUE IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
TER PACIÊNCIA. Em CORRIGIR OFÍCIOS E OUTROS.	CUIDAR DOS Recursos Públicos	DIZER NÃO QUANDO NECESSÁRIO.	RECURSOS x GASTOS TRANSPORTE ESCOLAR LICITAÇÕES/PAGAMENTOS	
- Paciência - Fato - conhecimento - Conhecer as pessoas	- conhecimento de ações mais específicas.	- Rápidas nas decisões e ações.	- Por completo, ainda não a gerir orçamento.	- Liderar - Agir com paciência com as pessoas.
APRENDI A TER MAIS PACIÊNCIA COM TUDO e COM Todos...	A lidar com a Relação município/MEC CONTATOS	DIRECIONAR O GRUPO de FUNCIONÁRIOS	Contabilidade- PPA / LO / LDO	LIDAR DIARIAMENTE, NO TRATO COM AS DIFERENÇAS (Lutas) DIFERENÇAS

TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 11

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM # QUE IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
PPA	Planejamento no Trabalho	Atendimento ao Público	Quotas orçamento + prestações de contas	Elaboração de Leis
Pedidos de Emendas para mentar	Trabalhar Com Projetos	Participação	SABER QUE EXISTE POLÍTICAGEM E CONSEGUIR MANTER-SE A PARTE	APRENDER A SUSTENTAR A PRESSÃO COBRANÇA
PACIÊNCIA COM COBRANÇAS DE CAMPANHAS	Trabalhar em equipe	TRANSPARÊNCIA		
RELACIONAMENTO COM FUNDADOR PÚBLICO	Discórdias nos gastos	RESERVA BUDGETÁRIA		
	EXERCÍCIO DA PAZ E DA TOLERÂNCIA	Comprometimento		

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 4

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM # QUE IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
Lidar com diversos Problemas Sociais	Relação com os Funcionários e com a População.	Tratar Bem a População.	O funcionamento Técnico da SEC SAÚDE	A forma de construção do SUS.
Fazer Licitação e Preço	Aprofundamento na Legislação municipal, Estadual e Federal	Conhecer as Pessoas	Aproximação de todos os servidores municipais com os usuários e da ADM. MUNICIPAL	Atender todas as demandas da População
Trabalhar o pouco dinheiro e dar mais utilidade as ações.	A relação direta com a população	Técnicas da Assistência e Repassadas.	A TRABALHAR COM COMPUTADOR.	Fazer reuniões entre pessoas ou Grupos.
CONCILIAR NOSSAS IDEIAS COM AS DAS OUTRAS PESSOAS QUE FAZEM PARTE DO GOVERNO	Conhecimento da Política Pública (área que estão atuando).	Trabalhar ouvindo a população.	Trabalhar com orçamento/financeiro	Fazer Projetos e Tomar Decisões.
LIDAR COM A PARTE TÉCNICA DE UMA ÁREA QUE EU NÃO CONHECIA ANTES				

TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 12

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM # QUE IMAGINÁVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
DIZER NÃO QUANDO NECESSÁRIO.	LIDAR COM O POVO	RESPEITAR AS PESSOAS	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	ORÇAMENTO PÚBLICO
CONHECIMENTO + ABERTAMENTE DE TODAS AS ÁREAS	ADMINISTRAÇÃO ORÇAMENTÁRIA	LIMITAÇÕES PESSOAIS	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	Como lidar melhor com os
Paciência Autocontrolada	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	Atender bem os municípios unidos o orçamento	Desenvolver plano estratégico.	COMO LIDAR COM AS COBRANÇAS DA POPULAÇÃO
	controlar os ações públicas.			ADMINISTRAR DIVERSIDADE
				TER JOGO DE INFLUÊNCIA

10

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO...

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
- Arquivos/empenhos/Relações	HUMANIZAÇÃO	PLANEJAMENTO	ORÇAMENTO LEIS	Conhecimentos Sobre o plano diretor.
- LIDAR COM A PRESSÃO POLÍTICA ADVERSÁRIA (PESADA)	EXTRATEGIA	CONTABILIDADE	Controle Interno	Legislação Municipal
	PLANEJAMENTO	Decisão afetada para os municípios subordinados.	BUSCAR RECURSOS	Prestitação de Contas
	Negociação	governança o grupo.	Contabilidade	Legislação
	Controle	- Sistema	Relatórios Pl. Câmara	Leis
	Planejamento	- Conhecimento Pedagógico	- Trabalhar com orçamento	Atender as necessidades da população discutir com o jurídico.
	Orçamento	- PLANEJAMENTO	- Elaborar leis/decretos	PPA
	Planejamento de ações	- Cheque list de empenhos (atividades/processos)	- ORÇAMENTO	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
	Desenvolver as atividades em	Lidar com Prazos	Orçamento	Orçamento

10+

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO...

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
PACIÊNCIA COM A BURECRAZIA	COMPREENDER AS PESSOAS QUE ATENDEMOS	HONESTIDADE	COISAS DA BURECRAZIA	A ESTAR NO EXECUTIVO
COMPREENDER O ORÇAMENTO	ARTICULAÇÃO POLÍTICO		ENTENDER COMO FUNCIONA A TRIBUTAÇÃO	O QUE É SER PREFEITO (A FORÇA E OS LIMITES)
Como funciona o pagamento.	RESPEITO COM AS PESSOAS		PARTE DO QUE ESTÁ NA ISOLADA (AINDA NÃO COMPREENDEMOS TUDO)	A COBRANÇA QUE AS PESSOAS FAZEM
LIDAR COM A BURECRAZIA	VALORIZAÇÃO DO RECURSO PÚBLICO		ELABORAR OS VÍCIOS DA POLÍTICA E DA ADMINISTRAÇÃO	SABER MOSTRAR PARA A POPULAÇÃO OS LIMITES DA ATUAÇÃO
PACIÊNCIA COM O POVO			MANTER-SE FIRMES SEM DESTRUIR AS RELAÇÕES	CONVIVER COM DIFERENTES CORRENTES POLÍTICAS
EXPLICAR PARA O POVO O QUE FAZEM E NÃO FAZEM (BURECRAZIA)				LIDERAR A EQUIPE
ELABORAR O QUE DENTRO DA ADMINISTRAÇÃO				
A DEPENDÊNCIA QUE A POPULAÇÃO TEM DA PREFEITURA				
OS EXTREMOS DE MALDADE QUE ACONTECEM POR POLÍTICA				

14

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO...

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
O FUNCIONAMENTO DO SUS/PSF (CARIÓTIPO)	A HABILIDADE DE IDENTIFICAR PROBLEMA ("CARIÓTIPO")	LIDAR COM O POVO	A INTENSIDADE DOS CONFLITOS	A LIDAR COM A PAPELADA
LIDAR COM OS INTERESSES DOS GRUPOS POLÍTICOS	A PARTE TÉCNICA DO ADMINISTRATIVO	BUSCAR INFORMAÇÕES EM MÚLTIPLAS FONTES (EVENTOS, INTERNET, OUTRAS PREF.)	ADMINISTRAR OS CONFLITOS INTERNOS	A BURECRAZIA

5

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO...

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
LIDAR COM INTERESSE PESSOAL (NÃO COLETIVO)	COMO É O ORÇAMENTO (FUNDAMENTOS E IMPORTÂNCIA)	ESTAR PRÓXIMO DA POPULAÇÃO	LIDAR COM O ORÇAMENTO	LIDERAR
Procura por emprego	COMO SER TRANSPARENTE			ELABORAÇÃO DE PROJETOS
	ELABORAÇÃO DA NORMATIZAÇÃO (LEIS, DECRETOS, PORTARIAS, ETC)			TRABALHAR EM CONSÓRCIO

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 10

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
Familiar na elaboração de Licitações.	Organizar estratégias de controle das ações do sistema Municipal de Educação.	Organização das reuniões pedagógicas com os professores.	Obter todos as informações e contatos para atender os diversos controles dos programas do Mec.	Aprender a trabalhar com a burocracia do processo político.
QUE LIVESSE que eu tinha paciência em equilíbrio. Para tratar de assuntos do mesmo tempo	DA IMPORTANCIA DO BOM ENTENDIMENTO entre os setores. FOMOS COM A COMISSÃO DE TRABALHO e outros assuntos.	A vontade de sempre o Melhor Para desempenhar a Minha ou nossa função	Elaborar as prestações de contas dos programas executados pela Secretaria.	A Parte do OBJETIVO a Legislação que E Preciso Paciência com os compromissos de Colaboração
Se não diga não quando lhe oferecerem. Papinha, na parte do trabalho.	Se sabe o trabalho com os comissários e com os parceiros, a fim de uma boa relação e diálogo.	Usar a simplicidade, ser simpático e principalmente ser honesto.	Lidar com as demandas da oposição tá complicado	Organizar e trabalhar com os conselhos; planejar as atividades executadas e por executar.
Sua negociação com Votantes comissários, para fazer levantamento de preços,			Mais ou menos burocracia, não, tipo Licitação	
				O EMBARANHADO DE LEIS E NORMAS

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 26

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
PACIÊNCIA PARA LIDAR COM A BUCROCRACIA DO PROCESSO POLÍTICO.	NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.	NECESSIDADE DO USO DA PUBLICIDADE, REFLEXÃO E AVALIAÇÃO PERMANENTE.	Domínio de ORGANIZAÇÃO X DISPONIBILIDADE FINANCEIRA	AGIR COMO SERVIDORA PÚBLICA
ANALISAR AS DEMANDAS MAIS POLITICAMENTE EXIGIDAS PRIORITY.	NOSSO TRABALHO COTIDIANO - OS FUNDAMENTOS DO SERVIÇO PÚBLICO	Que teria que ter muito jogo de cintura no dia a dia.	ORÇAMENTO	Legislação
A PRIORIZAR DEMANDAS.	JÁ sabia das dificuldades e melhorar adequação do planejamento.	O respeito das opiniões e das diferenças das pessoas.	FINANCEIRO	ESTAMOS APRENDER A VIVER AS DIFICULDADES DO TRABALHO QUE É NORMAL EM TODO INÍCIO DE UM NOVO PERÍODO
IMAGINAVA QUE seria difícil. A BURECRAIA	sabia que teria que estudar mais, e não muito mais, legislação.	Como planejar e buscar soluções...	Alguns assuntos da adm. Pública relacionados a outras áreas	Processos EDITAIS e PROJETOS
Aprendemos que somos estancos aprendizes que aprendemos a todos os momentos...	Adotamos os processos "KAISER" melhoria contínua.			A convivência com diferentes e aceitar o outro como ele é.
A SER MAIS MATEMÁTICA COM AS QUESTÕES				

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 15

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
TRABALHAR COM O POVO (ENTREVISTAS)	CONHECIMENTO DA REALIDADE DO MUNICÍPIO	ATENDER AS PESSOAS	LIDAR COM O COMPORTAMENTO DIFÍCIL DE ALGUMAS PESSOAS DEVIDO A POLÍTICA	CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA ÁREA QUE ASSUMI
A IMPORTANCIA DA POLÍTICA PARA A VIDA DAS PESSOAS	ATENDER A POPULAÇÃO (CONHECIMENTO)	TER UMA LINHA DE CONDUZA NO TRABALHO	ALGUNS RECURSOS DE INFORMÁTICA	PENSAR NA POLÍTICA PÚBLICA E NÃO NOS CASOS INDIVIDUAIS
ELABORAR PROJETOS	Conhecimento das demandas do Município	COMUNICAÇÃO (REDAÇÃO)	BURECRAIA	LEGISLAÇÃO MAIOR E REGULAMENTOS ESPECÍFICOS
	REDAÇÃO OFICIAL			

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 6

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?
ASSIMILAÇÃO DAS DIVERSAS PERSONALIDADES	ENTENDIMENTO DO ORÇAMENTO!	ATENDIMENTO AO PÚBLICO!	GERENCIAMENTO POLÍTICO!	"DISSIMULAÇÃO DE PERSONALIDADES"
"Boicote" + FUNC. Efetivos	ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES!	O TRATO COM AS PESSOAS	O TOTAL CONHECIMENTO DA LEGISLAÇÃO	EXERCÍCIO DA LIDERANÇA
LIDAR COM PESSOAS EM FUNÇÃO DE VOTOS e ATIVIDADES SIMULTÂNEAS	ATENDIMENTO	ATENÇÃO PÚBLICA E RESPEITO	LEGISLAÇÃO E NORMAS DO SERVIÇO PÚBLICO.	O FUNCIONAMENTO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA.
RECONHECIMENTO e DESPACHO EM DOC. OFICIAL!	CONHECIMENTO DA FUNÇÃO			UM POUCO DO QUE É GESTÃO PÚBLICA!
	LEGISLAÇÃO			
	DEMANDA REPRESENTADA URGÊNCIA NAS RESOLUÇÕES!			

17

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO...

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?

O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?

O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?

O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?

O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?

APRENDEMOS A DIZER "NÃO"

FAZER LICITAÇÕES E PREGÕES

QUEDA DA ARRECADAÇÃO

PARTICIPAR DA ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE LEI E DECRETOS

USO DA INFORMÁTICA

LIDAR COM A COMUNIDADE

RELACIONAR COM CREDORES

AMPLIAR O CONHECIMENTO SOBRE LEGISLAÇÃO

HABILIDADES E METODOLOGIAS PARA ALCANAR RESULTADOS

APRIMORAR CONHECIMENTOS SOBRE INFORMÁTICA

VALORES ÉTICOS

PRIMAR PELO BOM RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

TRABALHAR EM EQUIPE

VISAR O BEM COLETIVO

PLANEJAR AÇÕES JUNTO A COMUNIDADE

CAPTAR RECURSOS

AS VEZES TER QUE SOBREPOR A RAZÃO À EMOCÃO

PRESTAÇÃO DE CONTAS

CAPTAÇÃO DE RECURSOS

RECEBER CRÍTICAS

LIDAR COM PESSOAS DE PERIFERIAS DISTINTAS

PLANEJAMENTO ESPECÍFICO DA ÁREA

LIDAR COM AS CRÍTICAS E CRESCER!

23

PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO...

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?

O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?

O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?

O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?

O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE IRIAM PRECISAR APRENDER?

TRABALHAR EM REDE

TRABALHAR COM PROJETOS A LÃO LONGO PRAZO

Licitação

LIDERANÇA

RELACIONAMENTO HUMANO

PLANEJAMENTO

SOLUÇÃO DE CONFLITOS

CONVIVER COM A COBRANÇA

políticas educacionais e gestão de políticas públicas

Atendimento ao público

comunicação e marketing

LIDAR COM A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO DOS COLÉGIAS EM RELAÇÃO AO CARGO

FAZER MILAGRE SEM RECURSOS

COBRAR RESULTADO

procedimentos administrativos

Questões técnicas administrativas

O CONHECIMENTO ESPECÍFICO E TÉCNICO

ARTICULAÇÃO COM DIVERSOS GRUPOS

ENTENDER A OPosição

COMO DESTINAR DE MANEIRA LEGAL E NORMATIZADA DETERMINADOS RECURSOS

CONTROLADORIA

SE SEI QUE NÃO SEI

TRABALHAR COM ORÇAMENTO

processos licitatórios

Orçamento financeiro

LIDAR COM O ORÇAMENTO

CONHECIMENTO MACRO DA CIDADE

FALAR EM PÚBLICO

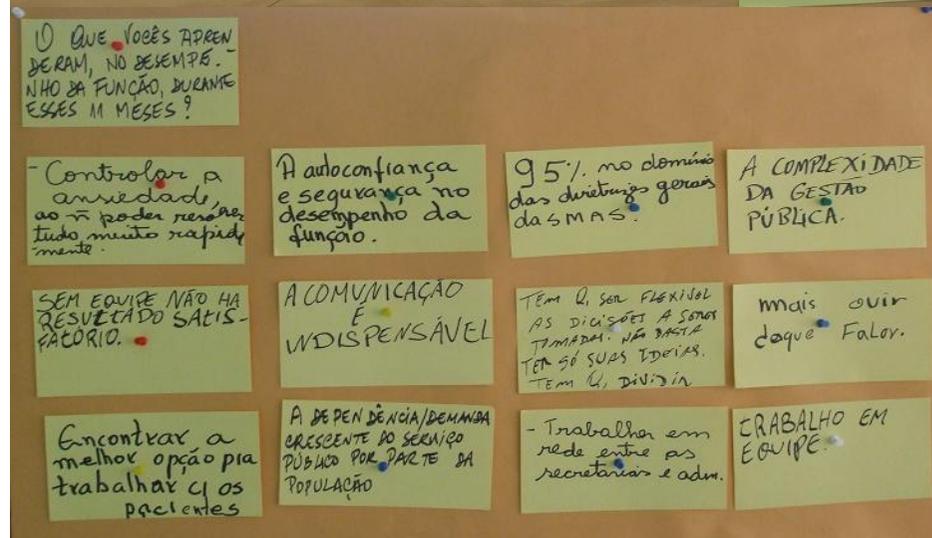
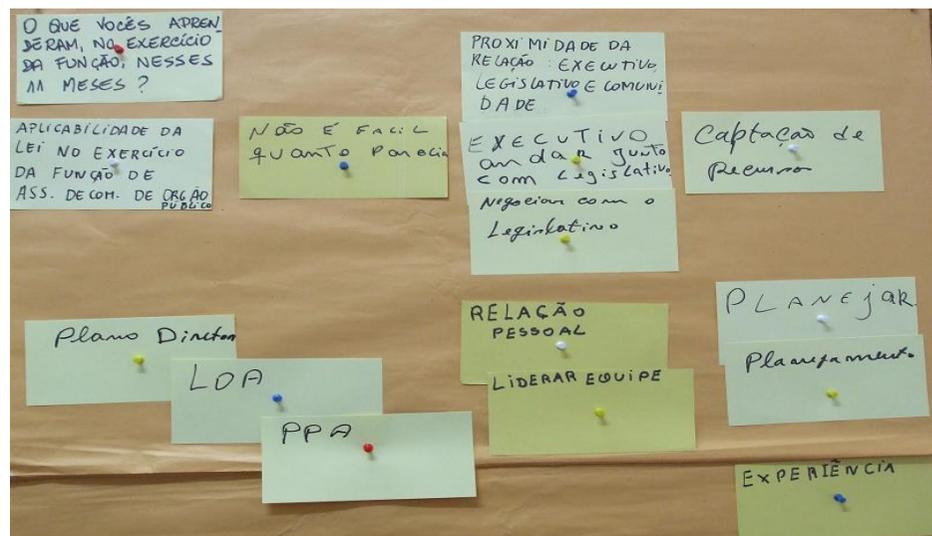
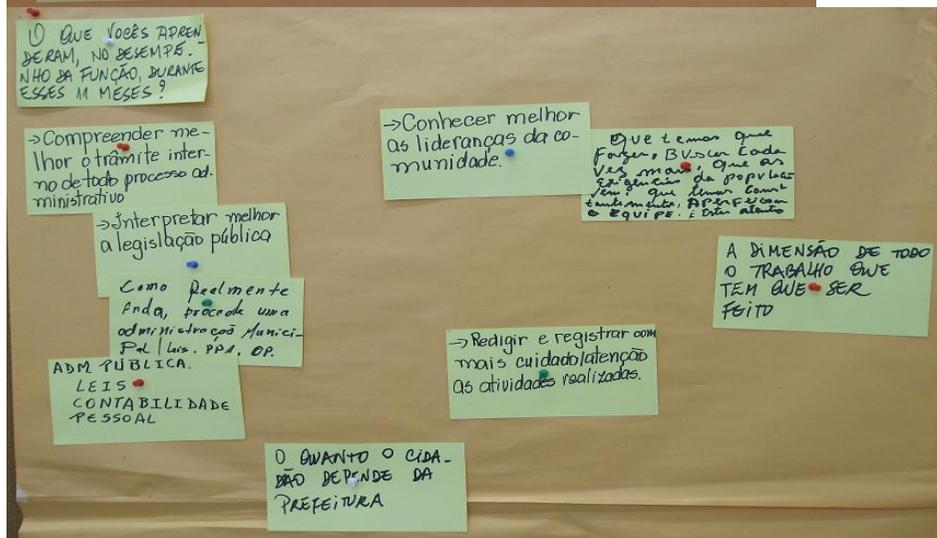
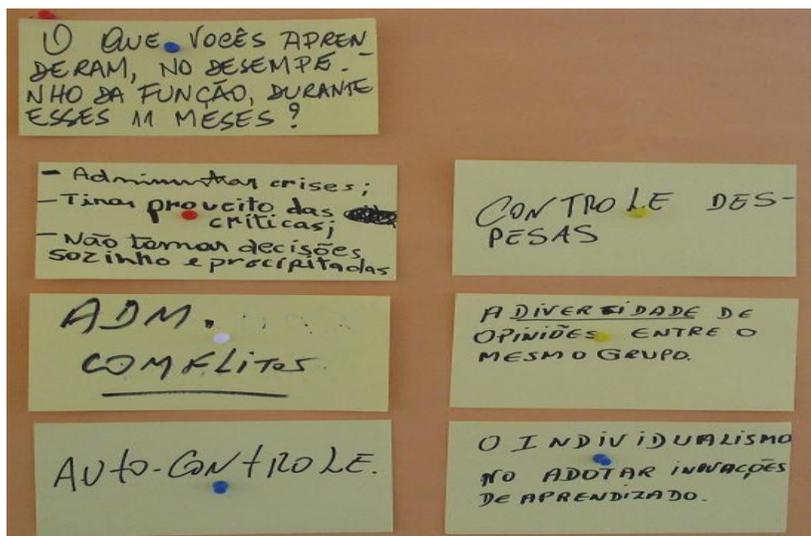
PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 24

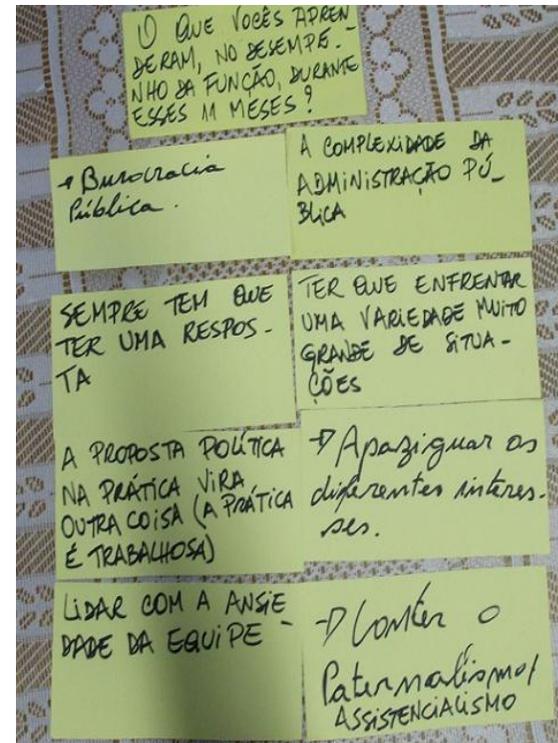
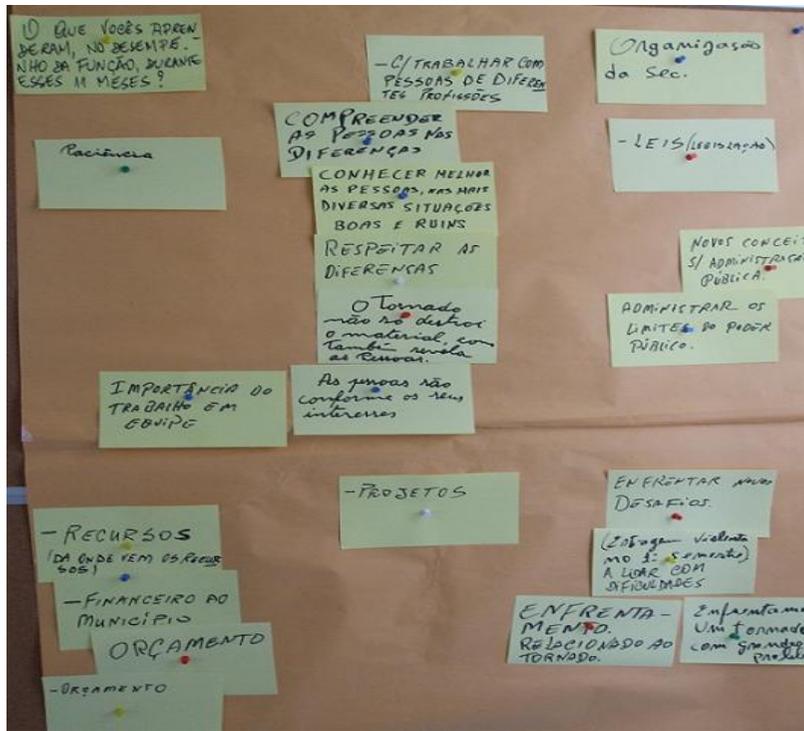
O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE TERIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE TERIAM PRECISAR APRENDER?
• Dar boas desculpas	• Ouvir e atender melhor as pessoas	• Honestidade e transparência	• Legislações	ORÇAMENTO
• Entender de carros e peças	• Melhor aplicação dos recursos	• Fazendo pesquisas online	• Planejamento estratégico	ORÇAMENTO E TODA A ESTRUTURA DO MUNICÍPIO
ARQUIVAT	- LIDAR COM AS PESSOAS	- CUIDADO COM O DINHEIRO PÚBLICO	- LEIS	• Liderança
O cuidado dos Patrimônios Públicos	- RESPEITO	- PROJETOS	- ORGANIZAÇÃO DO MUNICÍPIO	
OUVIR MAIS E FAZER MENOS	O Diálogo	COMPRAS	RESPONSABILIDADE	
PAZÉNCIA	HONESTIDADE	SEMPRE COERENTE (SE MANTER)	LIDERAR	

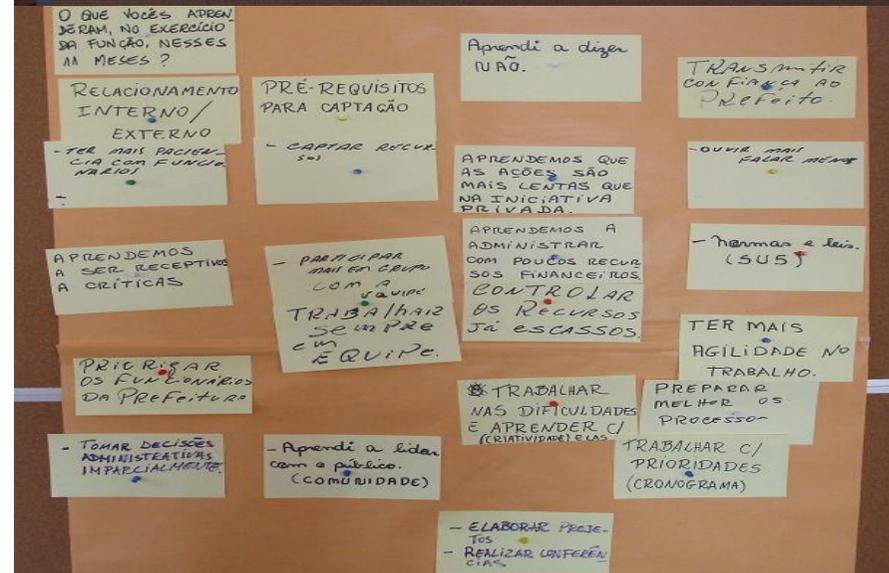
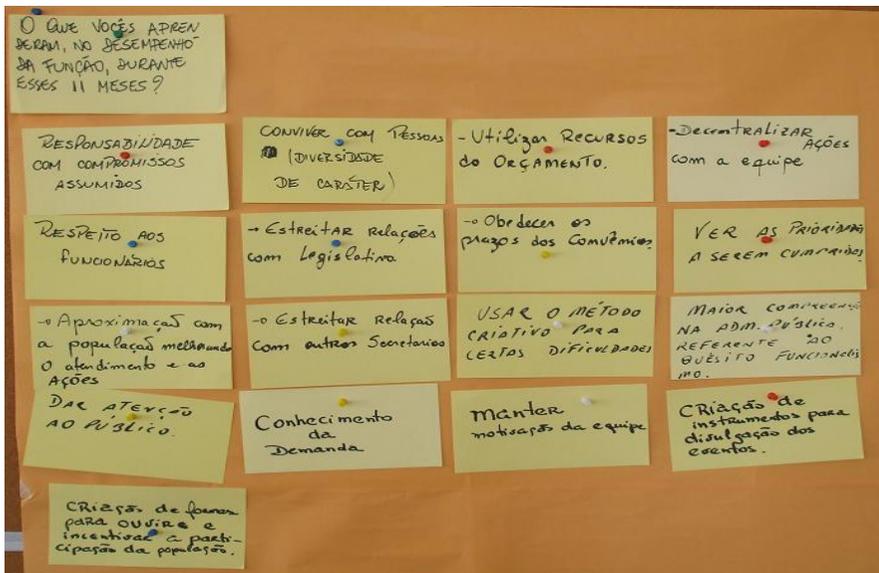
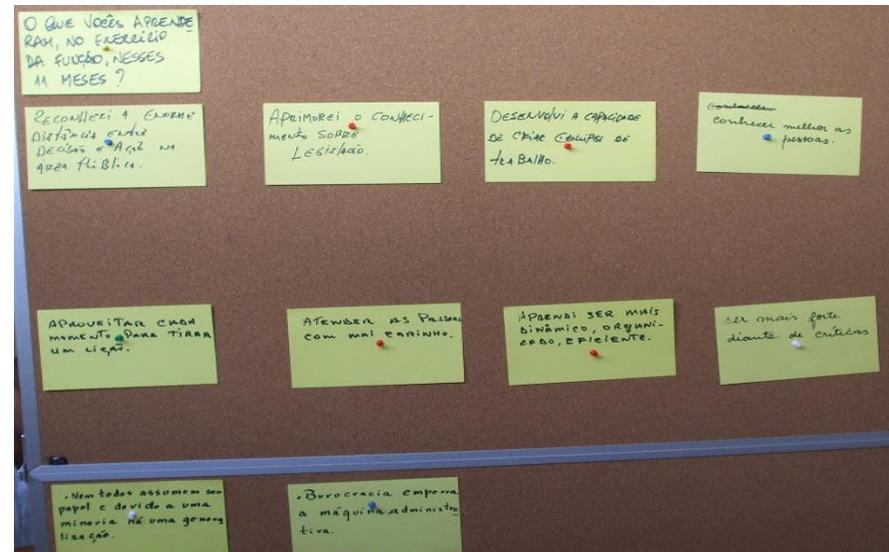
PENSANDO EM COMO TEM SIDO O TRABALHO DE VOCÊS DESDE O INÍCIO DO MANDATO... 19

O QUE VOCÊS APRENDERAM QUE NÃO IMAGINAVAM QUE TERIAM PRECISAR APRENDER?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E MELHORARAM?	O QUE VOCÊS JÁ SABIAM E CONTINUAM USANDO COMO SABIAM?	O QUE VOCÊS NÃO SABIAM E AINDA NÃO CONSEQUIRAM APRENDER?	O QUE VOCÊS APRENDERAM E QUE IMAGINAVAM QUE TERIAM PRECISAR APRENDER?
- Lidar com o povo	- DIREITO ADMINISTRATIVO	• ORGANIZAÇÃO • OBSERVADOR	• Entender todas as áreas da Prefeitura	- Delegar funções
- Planejamento (fin)	Rotinas administrativas	- Relacionamento interpessoal	- LDB (professores)	- Legislação municipal
Conviver com a diversidade de visão política, cujas ações são tomadas pensando a fim de atender a comunidade em suas necessidades mais elementares.	TURISMO	- INFORMAÇÕES TURÍSTICAS	- Legislações em geral	Trabalhar melhor com a diversidade
• RELACIONAMENTO COM DIVERSOS SETORES DA SOCIEDADE	Passamos a planejar mais	- ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE PRODUTORES	• COMPREENDER POR COMPLETO TODO MECANISMO ADMINISTRATIVO	- Conhecer a máquina por dentro
• CONVIVER COM OUTROS PODERES	- Planejamento, Organização e Articulação Política	O funcionamento do sistema de Administração Pública	- Burocracia Administrativa	• A SER VIDRISTA
• ENCARAR A BURECRAZIA DE FRENTE		- Articulação Política		

Anexo 10 – Fotos dos painéis da segunda coleta qualitativa – Resultados de aprendizagem em 11 meses e práticas de trabalho







1) QUE VOCÊS APRENDERAM, NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO, DURANTE ESSES 11 MESES?

A LIDAR COM O PROBLEMA FINANCEIRO QUE O MUNICÍPIO VEN PASSANDO

→ Entender melhor a Administração Pública

→ Gestões de pessoas e Recursos

- Exercitar o diálogo, a tolerância, o respeito as diferenças e diferentes Leituras.
- Acima de tudo aprendi a trabalhar no Coletivo.

O CONHECIMENTO MELHORA NA ARUA COM PESSOAS DIFERENTES.

1) QUE VOCÊS APRENDERAM, NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO, DURANTE ESSES 11 MESES?

A expectativa do gestor com os resultados nem sempre convergem com a população; Ex. qualidade x vaga educação

A população é muito "visual".

A DIFICULDADE DE LIDAR COM A COBRANÇA DOS COMPANHEIROS

O discurso de seriedade da população em relação a gestão pública enfraquece qdo o interesse particular se sobrepoe.

MAIOR CONTROLE NA LIBERAÇÃO DE RECURSOS EXTERNOS

A SER GOVERNO

DEBAM, PARA O DESEMPEÑO DA FUNÇÃO, NESSOS 11 MESES?

1) O conhecimento adquirido em administração pública e gestão pública.
2) A importância da comunicação e da negociação.
3) A importância da gestão de pessoas e recursos.

1) Aprender a lidar com diferentes tipos de pessoas.
2) Lidar com a pressão.
3) Desenvolver habilidades de gestão.

- Aprender a lidar com diferentes tipos de pessoas.
- Aprender a lidar com a pressão.
- Desenvolver habilidades de gestão.

1) QUE VOCÊS APRENDERAM, NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO, DURANTE ESSES 11 MESES?

- NEC. DE REGISTRAR OS FATOS
- ELABORAR PROJETOS E ORGANIZÁ-LOS
- ELABORAÇÃO E PREST. CONTAS DE PROJETOS DE TRÂMITES DE CONVENIOS

FALAR EM PÚBLICO

Contato Público
Compreensão da Realidade Pública

SETOR PÚBLICO TOTALMENTE DIFERENTE DO SETOR PRIVADO
ENTENDER O FINANCIAMENTO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - (TODAS AS SECRETARIAS.)

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

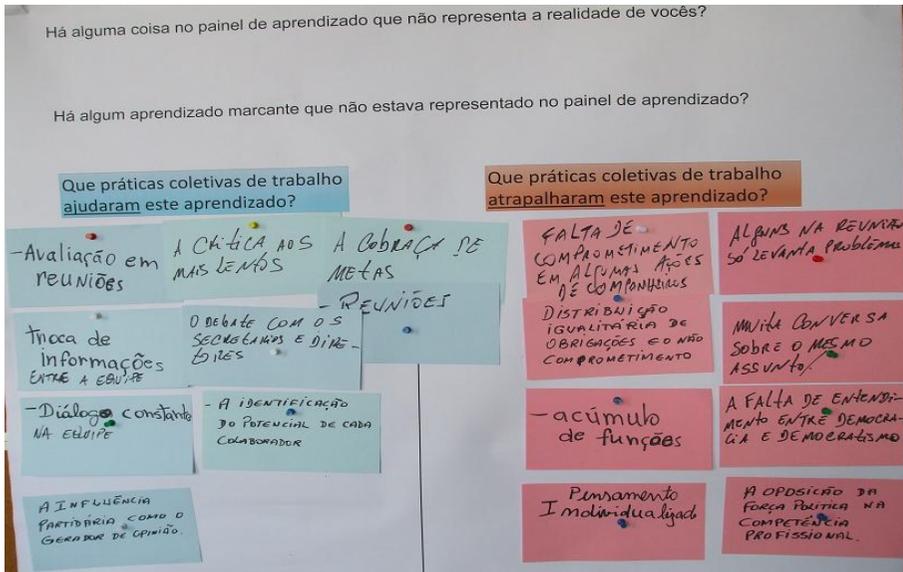
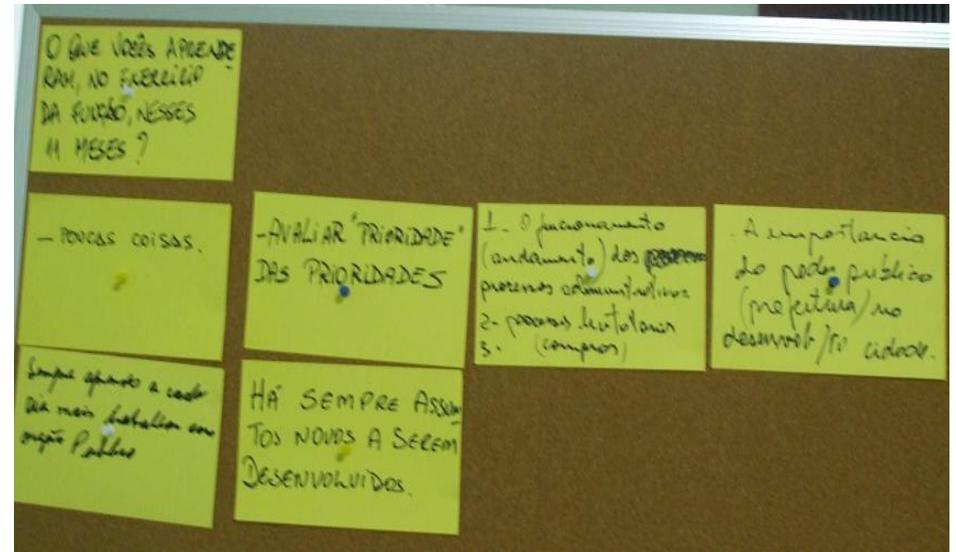
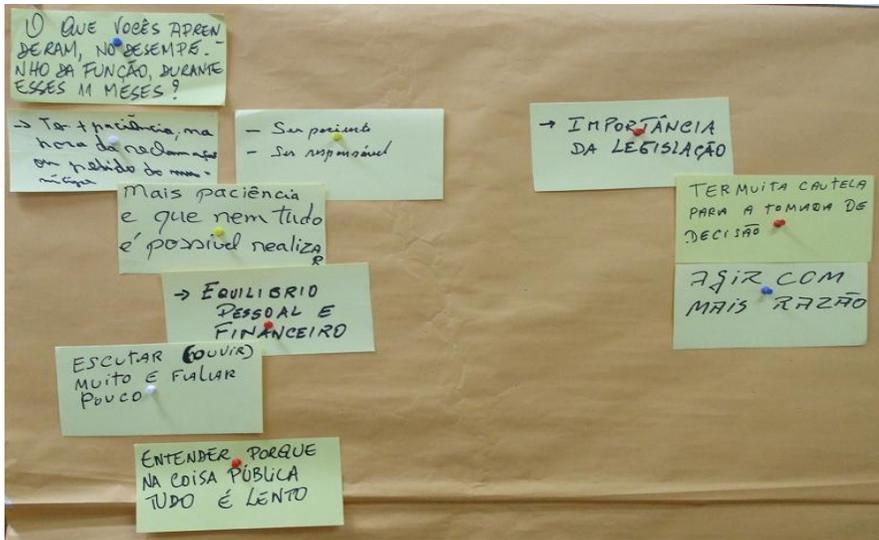
Administração e Impersonalidade
RELACIONAMENTO ENTRE SETORES - "INTERMEDIAR"
APRENDER A LIDAR COM PESSOAS DE CULTURA TÃO DIFERENTE COMO A NÓS

- A importância da política partidária nas ações.

Defender o Governo.

- CONHECER E INTERPRETAR AS LEIS.

AJUSTES: Proc. + LEIS
LEGISLAÇÃO



Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudam este aprendizado?

- O DIALOGO ENTRE OS MEMBROS DA EQUIPE
- AS REUNIÕES DE SECRETARIADO
- O BOM RELACIONAMENTO ENTRE OS MEMBROS DA EQUIPE
- A PRÁTICA DE AVALIAR E CORRIGIR CONTINUAMENTE
- CONHECER AS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DOS COLEGAS
- A COMUNICAÇÃO ENTRE AS SECRETARIAS
- O FATO DE QUE TODOS SE SENTEM RESPONSÁVEIS PELO SUCESSO DOS OUTROS COLEGAS

Que práticas coletivas de trabalho atrapalham este aprendizado?

QUE PRÁTICAS COLETIVAS DE TRABALHO AJUDARAM ESTE APRENDIZADO?

- trabalho de grupos, reuniões
- DISCUSSÃO E DEBATES EM GRUPOS SOBRE ASSUNTOS MAIS URGENTES.
- REUNIÕES CONSTANTES COM OS FUNCIONÁRIOS.
- DISCUSSÃO C/ COLEGA
- Troca de experiências e indagações a outros servidores ou Secretarias de outros municípios.
- Convívio c/ Agentes mais experientes
- Compromisso em Resolver o Problema

QUE PRÁTICAS COLETIVAS DE TRABALHO ATRAPALHAM ESTE APRENDIZADO?

- Falta de incentivo profissional e ausência de Política Pública voltada para o servidor efetivo.
- Pouca Capacitação dos Agentes Públicos Efetivos
- ausência de eventos e
- Falta de Compromisso
- sequência de planejamento
- Pouca interação entre as Sec

RELACIONAMENTO ENTRE AS SECRETARIAS

CONSULTAR SEMPRE OS COLEGAS DE TRABALHO PARA ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Apoiar e discutir com a chefe de gabinete

RELACIONAMENTO COLETIVAS DE TRABALHO AJUDAM ESTE APRENDIZADO?

- CONSULTA AO JURÍDICO em algumas AÇÕES
- PLANO DE TRABALHO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO PLANO DE AÇÃO
- PLANOS ESTRATÉGICOS MUNICIPAIS
- PLANO DE AÇÃO P/ CIDADES HISTÓRICAS

QUE PRÁTICAS COLETIVAS DE TRABALHO ATRAPALHAM ESTE APRENDIZADO?

Problema variado de Comprom

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudam este aprendizado?

- As parcerias nas ações com outras Secretarias.
- O Planejamento junto com outras Secretarias.
- Facilidade de Acesso entre as Secretarias

Que práticas coletivas de trabalho atrapalham este aprendizado?

- Conhecimento do funcionamento de cada Secretaria
- Reuniões periódicas
- Trabalhar com recursos a menor
- ansiedade do 1º ano

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- A CONVIVÊNCIA / SERVIÇOS DE CARREIRA
- Descentralizar as responsabilidades e as ações.
- participação com a população buscando patrocinadores.
- DISTRIBUIÇÃO DE RESPONSABILIDADES.
- Trabalho em equipe - fazer tudo coletivamente (interação dos)
- REUNIÃO DO GRUPO todos os dias e discussões as tarefas.
- O BOM RELACIONAMENTO ENTRE A EQUIPE

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- gastos* no esporte* desconhecido.
- Falta de recursos humanos na realização de tarefas.
- SITUAÇÕES DE INDIVIDUALISMO OU FALTA DE COOPERAÇÃO DA EQUIPE.
- Algumas interações, reuniões de fora, se o devido conhecimento
- INTERRUPÇÃO DO PLANEJAMENTO
- SEPARAÇÃO ENTRE DECISÕES TÉCNICAS E POLÍTICAS

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- SEMINÁRIOS
- ENCONTROS DE SECRETÁRIOS
- UNIÃO ENTRE AS SECRETARIAS
- REUNIÕES ENTRE SECRETARIAS (INTERAÇÃO)
- REUNIÕES DA EQUIPE (CHEFES DE DEPARTAMENTO)

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- OFICINAS COM OS SETORES PÚBLICO, PRIVADO E SOCIEDADE CIVIL - (PNUD)
- PREPARAÇÃO E REALIZAÇÃO DE CONFERÊNCIAS.
- Equipe e conhecimento adquirido. (ALGUNS MEMBROS)
- TRABALHO EM EQUIPE
- VALORIZAÇÃO DA EQUIPE (PÚBLICA)
- CO. responsabilidades na execução de tarefas
- SEREM A MAIORIA NOVOS em ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.
- TENTAR RESOLVER O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL
- Pouca autonomia de alguns departamentos em cumprimento de atos
- VALORIZAÇÃO/PRIORIDADES ENTRE SECRETARIAS
- A OBRIGAÇÃO DE TER QUE SEGUIR COM RIGOR A LEGISLAÇÃO AS VEZES ATACADILHA.
- ACCESS RESTRIÇÃO DE INFORMAÇÃO
- NÃO DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÃO (PARA ADEQUAR)
- DESEMPENHO BAIXO
- NÃO CONTINUIDADE DAS REUNIÕES EQUIPE DE GRUPO

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- A AJUDA MÚTUA ENTRE OS COLEGAS
- Encantos de confraternização
- DECISÕES EM REUNIÕES EM GRUPOS
- DIÁLOGO / JORADA DE IDEIAS
- REUNIÕES DE PLANEJAMENTO com a EQUIPE
- REUNIÕES DE ANÁLISE DE GOVERNO
- REUNIÕES COM O COLEGADO DE SECRETÁRIOS E VEREADORES.
- Formação de Comissões
- REUNIÕES
- DEBATES
- ENCONTROS / TRAJE DE EXPERIÊNCIA com outros municípios.
- COMUNICAÇÃO
- Mutirão
- SOCIALIZAÇÃO
- CONCRECIMENTOS
- REUNIÃO
- UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DO OP
- METODOLOGIA A PARTIR DAS PRIORIDADES DE GOVERNO.

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- FALTA DE TEMPO P/ PLANEJAMENTO COLETIVO.
- A FALTA DE MOTIVAÇÃO DE ALGUNS DO GRUPO
- A FALTA DA COMPRENSÃO DA COLETIVIDADE DA ADM.
- A FALTA DE SINTONIA NO CONJUNTO

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- Reuniões / Planejamento / Elaboração do plano de governo
- Elaborar cada etapa das ações com tempo e paciência
- Planejar as ações
- Elaboração de trabalho em rede
- Organização de trabalho em rede com todos os Secretários
- A vontade do grupo para realizar um bom trabalho

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- Colaboração da equipe fracionada (nos setores)
- A união e a vontade de trabalhar juntos
- A disponibilidade das pessoas para trabalhar em rede
- A disputa interna entre os colegas, dada a disputa partidária.
- A disputa partidária para formação do Estado no governo
- INTERESSES PARTICULARES, SEM PENSAR NO COLETIVO
- A falta de passar algumas informações.
- Divergência de opinião
- Desenvolvimento pessoal que influencia no trabalho em grupo
- O pouco tempo para planejar e discutir para dar continuidade no planejamento

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- Reuniões de Trabalho

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- Reuniões de Trabalho

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- A solidariedade "Um foi a escova do outro."
- A clareza dos compromissos assumidos

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- AS PRÁTICAS ARRABAI GABAS
- As diferenças de dimento sobre dete dos assuntos quan tomada de decisão

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- REUNIÕES INTERNAS
- ALGUMAS DECISÕES TOMADAS PELO GRUPO DE COORDENAÇÃO
- PARTE E ORGANIZAÇÃO DIÁRIA DO TRABALHO
- A INTEGRAÇÃO COM AS SECRETARIAS DE TRABALHO CONSULTA
- REUNIÕES DE SECRETARIAS
- REUNIÕES DE GOVERNO
- A REDUÇÃO DOS CONFLITOS PARTIDA: RAS NA ELABORAÇÃO MELHOR COMPROMISSO DO PAPEL DE CADA UM.

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- BAIXA DE FREQÜÊNCIA DAS REUNIÕES DE GOVERNO
- Sub divisão de Reuniões, Sistema, Tema
- DESORGANIZAÇÃO INTERNA DA SECRETARIA
- A FALTA DE TEMPO PARA APROFUNDAR O CONHECIMENTO NAS TOMADAS DE DECISÕES
- ESTRUTURA FUNCIONAL ULTRAPASSADA
- DIFERENÇA DE ENTENDIMENTO
- FALTA DE PARTICIPAÇÃO DE ALGUMAS SECRETARIAS EM ALGUMAS AÇÕES DE GOVERNO.
- FALTA DE TEMPO PARA O DEBATE DOS PROBLEMAS COLETIVOS/INDIVIDUAIS
- BURROCRACIAS DO PODER PÚBLICO
- Ainda tomar individualistas

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

- ESPONTANEIDADE DA EQUIPE
- Diálogo entre as secretarias
- HUMILDADE E RESPEITO DE TODOS
- OPORTUNIZAR AS OPINIÕES CONTRARIAS
- AVLIAÇÃO CRITERIOSA DAS ATIVIDADES REALIZADAS
- Reuniões em grupo
- A TOMADA DE DECISÃO EM GRUPO
- Reuniões de equipe

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

- Falta de comprometimento de servidores
- Falta de empenho de alguns servidores
- FALTA DE COMPROMETIMENTO DOS GESTORES
- FALTA DE TEMPO PARA DISCUSSÃO E PLANEJAMENTO
- FALTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE A EQUIPE E SERVIDORES

Há alguma coisa no painel de aprendizado que não representa a realidade de vocês?

Há algum aprendizado marcante que não estava representado no painel de aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Planejamento Global

REUNIÃO SEM Pauta ESTABELE-CIDA

REDUÇÃO DE ORÇAMENTO

REUNIÃO PARALELA PARTICIPATIVO sobre decisão de

FAZIA DE ORÇAMENTO P/ DIVERSAS AÇÕES

ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DO PES

A ELABORAÇÃO e ACOMPANHAMENTO DO PES

Redução de custos NAS SOCNT.

Que práticas coletivas de trabalho ajudaram este aprendizado?

DISCUSSÃO E DECISÃO COLETIVAS

MOMENTOS DE COLABORAÇÃO (GERA COMPANHAMENTO)

DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS/DESCENTRALIZAÇÃO (EXECUÇÃO)

DESENVOLVER AS AÇÕES DE FORMA COORDENADAS/COLETIVAS

Que práticas coletivas de trabalho atrapalharam este aprendizado?

AÇÕES ISOLADAS

DISPUTA INTERNA DE ESPAÇO

NÃO PLANEJAR

Anexo 11 – Formulações relativas a resultados de aprendizagem, categorizadas

Relatos de conteúdos adquiridos no exercício dos primeiros 100 dias de governo

Conhecimentos

Temas	Descrição	Número de verbalizações
Administração pública	Conhecer a administração pública, seus instrumentos, fundamentos e modo de funcionamento, tais como licitações, empenho e controle.	62
Legislação e normas	Conhecer as leis e normas municipais, estaduais e federais.	37
Planejamento e Orçamento Públicos	Conhecer os instrumentos de planejamento e orçamento público, como o Plano Plurianual (PPA) e o Orçamento.	28
Instrumentos de gestão	Conhecer ferramentas ou práticas utilizadas na gestão, tais como informática, reuniões e planejamento estratégico.	21
Conteúdos específicos das áreas	Conhecer as características técnicas da política pública ou área de atuação específicas na qual atuam, tais como a política educacional, o funcionamento do SUS ou Turismo.	19
Política	Conhecer o modo de funcionar das demais forças políticas e os mecanismos de relação, tais como articulação e emendas orçamentárias.	9
Realidade do município	Conhecer a forma de organização e demandas do município, bem como as características da relação dos municípios com o poder público local.	6
Relação com a população	Conhecer a forma como a população se relaciona com o poder executivo.	8
Relações interpessoais	Conhecer as pessoas, a intensidade dos conflitos, as relações com os funcionários.	4
Complexidade da atuação no ambiente público	Compreender o todo da administração pública, o emaranhado de leis e normas, a distância entre o que o gestor pretende e a população espera	12

Entender melhor o orçamento	Conhecimento específico da administração pública	Leis
Orçamento	Entender a administração pública	Leis – diversas orçamento público aplicabilidade
Orçamento	Um pouco do que é gestão pública	Legislações em geral
Orçamento	Administração pública	Legislações
Orçamento	Administração pública (recursos)	Legislações e normas no serviço público
Compreender o orçamento	O nosso trabalho cotidiano – os fundamentos do	Legislação ambiental

	serviço público	
Orçamento	Alguns assuntos da administração pública relacionados a outras áreas	Leis
Orçamento público	O funcionamento da estrutura administrativa	O emaranhado de leis e normas
Orçamento	Processos Administrativos	O total conhecimento da legislação
Orçamento financeiro	Burocracia administrativa	Leis do município, estadual e federal
Orçamento	A burocracia	Leis específicas
Orçamento do município	Burocracia	Legislação
Entendimento do orçamento	Coisas da burocracia	Leis
Funcionamento do orçamento	Questões burocráticas	Leis / Noções administrativas
Como é o orçamento (fundamentos e importância)	O tamanho da burocracia	Área jurídica legislação
PPA	Burocracia / documentação	Direito administrativo
PPA	Mais as questões burocráticas, leis, tipo licitações	Legislação em geral
Orientações específicas de Brasília quanto aos programas. Tinha apenas algumas informações	Conhecer a máquina por dentro	Legislação maior e regimentos
Entendimento de programas	A compreender por completo todo mecanismo administrativo	Legislações gerais e específicas
Organização do plano plurianual	A entender todas as coisas da prefeitura	Legislação
Contabilidade PPA/LO/LDO	Controladoria	Legislação
Leis específicas de orçamento – licitações – empenhos	Controle interno	Aprofundamento na legislação municipal, estadual e federal
Questão orçamento + prestação de contas	Controle efetivo orçamentário e financeiro	Lei orgânica
Funcionalidade dos conselhos e importância	Controle	Leis orgânicas
Entender a oposição	Licitação	Legislação municipal
Entender algumas idéias da oposição	Financeiro	Sabia que teria que estudar mais, e não muito mais, legislação
A relação com o legislativo (que é difícil)	Contabilidade	Ampliar o conhecimento sobre legislação
Pedidos de emendas parlamentares	Aspectos técnicos da adm.	Aprofundamento das leis
A importância da política para a vida das pessoas	A parte técnica do administrativo	Leis municipais
A procura crescente por bens e serviços públicos. A dependência desses serviços pela população	Compras	Legislação municipal

A dependência que a população tem da prefeitura	Processos licitatórios	Aperfeiçoamento legislativo
Com a visão que a população tem em relação aos agentes públicos	Entender como funciona a tributação	LDB (professores)
Procura por emprego	Conhecimento da política pública (área que estou atuando)	Articulações estratégicas
O desinteresse pelo bem público	Composição de impostos. IPTU	Estratégia
Participação popular – OP	Conhecimento mais abrangente de todas as áreas	Planejamento estratégico
Conhecimento macro da cidade	Conhecimento da função	Planejamento
Demanda represada	Controle administrativo	O planejamento das ações
O Conhecimento local	Administração orçamentária	Planejamento coletivo
Conhecimento da realidade do município	Prazos / Editais / Projetos	Planejamento
Organização do município	Arquivos / empenhos / relatórios	Planejamento
Conhecimento das demandas do município	O funcionamento técnico da Secretaria de Saúde	Necessidade do planejamento estratégico
Conhecer melhor as pessoas	O funcionamento do SUS/PSF (saúde)	Planejamento de ações
Relações humanas	Formação técnica e política	Planejamento
Relação com os funcionários e com a população	A forma de construção do SUS	Planejamento estratégico
A interligação entre pessoal e jurídico	A rotina de trabalho	Planejamento estratégico
Que todas as compras públicas precisam ser licitadas	Projetos	Planejamento específico da área
Compreender o todo da administração pública	Nomes de exames, procedimentos médicos e medicamentos	Planejamento, organização e articulação política
Queda da arrecadação	Política educacional	Comunicação e marketing
A intensidade dos conflitos	Conhecimentos específicos da área que assumi	Alguns recursos de informática
Os extremos de maldade que acontecem por política	Turismo	Uso da informática
O que é ser prefeito (a força e o limites)	Conhecimentos sobre o plano diretor	Aprimorar conhecimentos sobre informática
A cobrança que as pessoas fazem	Entender de carros e peças	Forma das reuniões
	Redação oficial	
	Conhecimento de ações mais específicas	
	Transporte escolar Licitações / pagamentos	

Habilidades

Temas	Descrição	Número de verbalizações
Relações interpessoais	Lidar com a cobrança dos funcionários, liderar, negociar, trabalhar com a diversidade.	47
Complexidade da atuação no ambiente público	Lidar com a escassez de recursos, com a urgência nas decisões, administrar vários problemas simultaneamente, manter-se honesto sem destruir as relações.	43
Administração pública	Lidar com os instrumentos e procedimentos da administração pública, licitações, prestação de contas, captação e aplicação de recursos.	29
Instrumentos de gestão	Planejar, usar agenda, trabalhar com computador, elaborar projetos, organizar, administrar.	22
Relação com a população	Lidar com a população, atender a população, lidar com as cobranças da população.	24
Política	Lidar com outros atores sociais, que podem apresentar diferenças ideológicas.	18
Planejamento e Orçamento Públicos	Administrar o orçamento público, esmiuçar o orçamento.	8
Legislação e normas	Elaborar leis e normas.	10
Conteúdos específicos das áreas	Reconhecimento e despacho em documento oficial, discutir com o jurídico.	4

Gerenciamento político	Trabalhar com orçamento financeiro	Explicar para o povo o que pode e não pode (burocracia)
Trabalhar estratégias políticas	Trabalhar com orçamento	Lidar com o povo
Lidar com os vereadores da oposição tá complicado	Lidar com o orçamento	Atender a população
Lidar com o ministério público	Administrar orçamento público	Lidar com interesse pessoal (não coletivo)
Lidar com pessoas de perfis políticos distintos	Lidar com o orçamento	Como lidar com as cobranças da população
Aprender a conversar mais e a lidar com diversas ideologias principalmente partidárias	Trabalhar com orçamento	Atender todas as demandas da população
Lidar oposição legislativa	Como esmiuçar o orçamento	Lidar com o público em geral
Lidar com o comportamento difícil de algumas pessoas devido a política	Por completo, ainda não a gerir o orçamento	Lidar com a população
Analisar as demandas mais politicamente e não só juridicamente	Como destinar de maneira legal e normatizada determinados recursos	Atender as necessidades da população
Trabalhar com o povo (enfrentamentos)	O financeiro (acompanhar, analisar, etc.)	Atendimento público
Lidar com pressão política adversária a (pesada)	Prestação de contas	Atender melhor ao público
Lidar com os interesses dos grupos políticos	Aplicação dos recursos públicos	Atendimento ao público
Relacionamento com diversos setores da sociedade	Captação de recursos	Atendimento ao público
Fazer manobras entre pessoas ou grupos	Elaborar as prestações de contas dos programas	Falar em público

	executados pela secretaria	
Organizar e trabalhar <u>com conselhos</u>	<u>Relatório para Câmara</u>	Falar <u>com o público</u> / <u>Coordenação de um grande público regional</u>
Desenvolver as atividades <u>em parceria com a comunidade</u>	<u>Prestação de contas</u>	Lidar com a <u>comunidade em geral</u>
Lidar com a <u>oposição interna ao governo</u>	Fazer <u>licitações e pregão</u>	<u>Atendimento</u>
A lidar com a <u>relação município/MEC contatos</u>	Fazer <u>licitações e pregões</u>	Entrosamento <u>com a população</u>
Relacionamento <u>com funcionário público</u>	Captar <u>recursos</u>	Ouvir e atender <u>melhor as pessoas</u>
<u>Aproximação de todos os servidores municipais com os objetivos da adm. municipal</u>	Buscar <u>recursos</u>	Lidar com <u>o povo</u>
<u>Poder de convencimento</u>	Adequação <u>às características locais da aplicação da lei de licitações</u>	A <u>relação direta com a população</u>
Lidar com <u>os profissionais da saúde</u>	Melhor <u>aplicação dos recursos</u>	Lidar com a <u>comunidade (cultura paternalista e assistencialista)</u>
<u>Quebrar o gelo dentro da administração</u>	Obter <u>todas as informações e caminhos</u> para atender os diversos <u>controles dos programas</u> do MEC	Participar da <u>elaboração e redação de projetos de lei e decretos</u>
Lidar com <u>cobranças dos funcionários</u>	<u>Captação de R\$</u>	Elaborar <u>leis / decretos</u>
Lidar <u>com os funcionários, liderança</u>	<u>Controle e eficiência nos gastos</u> realizados	Elaboração de <u>leis</u>
<u>“Boicote” funcionários efetivos</u>	Trabalhar com a <u>burocracia</u>	Elaboração de <u>leis</u>
Lidar <u>com mudanças de comportamento dos colegas em relação ao cargo</u>	Lidar com a demora da <u>burocracia</u>	Elaboração da <u>normatização (leis, decretos, portarias, etc.)</u>
Trabalhar melhor com <u>a diversidade</u>	A lidar com <u>a papelada</u> Ter <u>paciência com colegas</u> / lidar com <u>crises internas</u>	Passamos a <u>planejar</u> mais Já sabia das dificuldades e melhorou <u>adequação ao planejamento</u>
<u>Negociação</u>	Auxiliar na <u>elaboração de licitações</u> Trabalhar com <u>pouco recurso</u> e <u>dar visibilidade as ações</u>	Habilidades e <u>metodologias para alcançar resultados</u>
Lidar com <u>as pessoas</u>	Saber <u>negociar com vários comércios</u> para fazer <u>levantamento de preços</u>	<u>Planejar</u> as atividades executadas e por executar
Lidar diretamente <u>com as pessoas</u>	<u>Acompanhamento detalhado do todo da administração</u>	<u>Planejar</u> as ações
O <u>relacionamento interpessoal</u>	Como <u>administrar e agir aplicando as leis</u>	Desenvolver <u>plano estratégico</u>
O <u>relacionamento humano</u>	<u>Rotina de trabalho pouco produtiva devido a pouca capacitação do funcionalismo</u> (lidar com)	Usar <u>agenda</u>
<u>Conciliar nossas idéias com as das outras pessoas que fazem parte do governo</u>	<u>Fazer milagre sem recursos</u>	A trabalhar com <u>computador</u>
Assimilação das <u>diversas personalidades</u>	Lidar com <u>vários problemas ao mesmo tempo</u>	Fazer <u>projetos</u> e tomar decisões

<u>Conciliar nossas idéias</u> com a realidade e o <u>coletivo</u>	Fazer <u>tarefas e funções de outros setores</u>	Elaborar <u>projetos</u>
<u>Solução de conflitos</u> <u>Trabalhar em equipe</u> <u>Relacionamento interpessoal</u>	Lidar com <u>as pendências</u>	Trabalhar com <u>projetos</u>
Administrar os <u>conflitos internos</u>	Tomar <u>decisão imediata</u>	Elaboração de <u>projetos</u> Bom <u>relacionamento interpessoal</u> / <u>trabalho em equipe</u>
<u>Liderar</u>	<u>Urgência nas resoluções</u>	Trabalhar com <u>projetos</u> a tão longo prazo
Como <u>liderar melhor um grupo</u>	Lidar com <u>diversos problemas sociais</u>	Adotamos os <u>processos “Kaisen”</u> – <u>melhoria contínua</u>
<u>Liderar</u> <u>Delegar funções</u>	Resolver <u>problemas de várias pessoas</u> / <u>Dizer não</u>	<u>Gestão de política pública</u>
<u>Liderar</u>	<u>Manter-se honesto sem destruir as relações</u>	Organizar <u>estratégias de controle das ações</u> do sistema municipal de educação
Exercício da <u>liderança</u>	Saber <u>dizer não quando lhe oferecer propina por parte do convívio</u>	A <u>priorizar demandas</u> Administrar <u>pouco recurso</u> com <u>grandes demandas</u>
<u>Liderança</u>	Dar <u>boas desculpas</u>	<u>Organização</u> / <u>Demandas são bem maiores</u>
<u>Liderar</u> reuniões	A habilidade de <u>identificar problema (“picaretas”)</u>	<u>Organização interna</u> <u>Rotinas administrativas</u> <u>Controlar as ações públicas</u>
<u>Liderar</u> pessoas <u>em função de várias atividades simultâneas</u>	<u>Quebrar os vícios da administração</u>	<u>Organizar o trabalho e cumprir prazos</u>
Trabalho <u>em conjunto</u> entre secretarias	Lidar com <u>a cultura de querer tirar vantagem pessoal da coisa pública</u>	<u>Organização</u> das atividades
Trabalho <u>em grupo</u> (secretarias)	A <u>estar no executivo</u>	<u>Discutir com o jurídico</u> <u>Liderança</u>
Trabalhar <u>em rede</u>	A <u>interação das diversas áreas do governo para realizar bem as minhas funções</u>	<u>Reconhecimento e despacho em documento oficial</u>
Trabalhar <u>em conjunto</u>	Lidar <u>com os diversos meios de comunicação</u>	Lidar com <u>a parte técnica de uma área</u> que eu não conhecia antes
Trabalho <u>em equipe</u>	Lidar <u>com as críticas e crescer</u>	<u>Arquivar</u>
Trabalhos <u>em parcerias</u>	Lidar <u>com expectativas de forma realista</u>	<u>Administrar a diversidade</u>
Já sabia trabalhar <u>com as comunidades</u> e <u>com as pessoas</u> , a ter uma boa relação e diálogo	<u>Dizer não quando necessário</u>	Domínio de <u>orçamento X disponibilidade financeira</u>
Lidar diariamente <u>no trato com as diferenças/contradições</u>	A <u>agir com mais rigor sobre normas</u>	<u>Recursos x gastos</u>
<u>Liderar</u>	Lidar <u>com o alto nível de exigência da população X</u>	Saber <u>mostrar para a população os limites da</u>

Agir com paciência com as pessoas	as dificuldades encontradas	atuação
Liderar a equipe		

Atitudes

Temas	Descrição	Número de verbalizações
<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente público</i>	Manter consistência nas idéias, conseguir manter-se à parte da politicagem, ter jogo de cintura e paciência, ouvir críticas e não reagir.	34
<i>Frente à administração pública</i>	Ter paciência com a burocracia, responsabilidade, disciplina com os gastos.	12
<i>Frente às pessoas</i>	Conviver com as diferenças, ter jogo de cintura, saber ouvir, ser eficaz no convencimento das pessoas ou da equipe.	8
<i>Frente à população</i>	Ter jogo de cintura, paciência, saber ouvir a população, o povo ou quem atendemos.	5
<i>Frente à política</i>	Conviver com a diversidade política, com outros poderes e instâncias.	5
<i>Frente à legislação</i>	Importância da legislação	1

<i>Suportar as desigualdades pessoais</i>	<i>Às vezes ter que sobrepor a razão a emoção</i>	<i>Ter jogo de cintura no atendimento às pessoas</i>
<i>Convivência com as diferenças</i>	<i>Manter-se atualizado com a legislação que é muito dinâmica</i>	<i>Compreender as pessoas que atendemos</i>
<i>A conviver com diferentes e aceitar o outro como ele é</i>	<i>Saber que existe politicagem e conseguir manter-se a parte</i>	<i>Jogo de cintura com a população / saber ouvir</i>
<i>Ser eficaz no convencimento dos outros quanto as nossas idéias</i>	<i>Manter consistência nas próprias idéias</i>	<i>Paciência com o povo</i>
<i>Respeito com as pessoas</i>	<i>Ser coerente (se manter)</i>	<i>Evolução da relação interpessoal com o cidadão</i>
<i>Para ajudar mais pessoas</i>	<i>Ter jogo de cintura</i>	<i>Separar as experiências do setor privado pois nem sempre servem para o poder público</i>
<i>Conviver com a diversidade de visão política, cujas ações são teoricamente pensadas a fim de atender a</i>	<i>Se adequar a cada situação específica</i>	<i>Paciência com a burocracia</i>

comunidade em suas necessidades mais elementares.		
<i>Conviver com as diferentes correntes políticas</i>	<i>Disponibilidade integral</i>	Ter mais paciência com a burocracia
<i>Conviver com outros poderes</i>	<i>Diplomacia</i>	<i>Encarar a burocracia de frente</i>
Ter limites / pessoas que não dão importância ao patrimônio público	<i>Humanização</i>	<i>Paciência para lidar com a burocracia do processo público</i>
<i>Receber críticas</i>	<i>Paciência / Autocontrole</i>	<i>Só fazer o que a lei determina (legalidade)</i>
<i>A ser vidraça</i>	<i>Paciência</i>	<i>Responsabilidade</i>
<i>Ouvir críticas e não reagir</i>	<i>Ser mais maleável com as questões</i>	<i>Disciplina nos gastos</i>
<i>Conviver com a cobrança</i>	<i>Paciência</i>	<i>Sabíamos que é preciso administrar bem o recurso público</i>
<i>Aprender a suportar a pressão da cobrança</i>	<i>Paciência com cobranças de campanha</i>	<i>Como ser transparente</i>
<i>Agir como servidora pública</i>	<i>Exercício da paciência e da tolerância</i>	<i>O cuidado do patrimônio público</i>
<i>Ouvir mais e falar menos</i>	<i>Ter paciência em corrigir ofícios e outros</i>	<i>Conviver com a realidade pública</i>
<i>A dificuldade em romper com as idéias e ações do continuísmo</i>	<i>Que tivesse que ter tanta paciência, equilíbrio para tratar de tanto assunto ao mesmo tempo</i>	<i>Cuidar dos recursos públicos</i>
<i>Aprendi a ter mais paciência com tudo e com todos</i>	<i>Paciência</i> <i>Auto-conhecimento</i> <i>Conhecer as pessoas</i>	
A parte de observar a legislação que é preciso paciência com os companheiros de coligação	Da importância do bom entendimento entre as secretarias, funcionários e a comunicação com as pessoas e outras instituições	

Não categorizados

Estamos aprendendo a nova metodologia de trabalho que é normal em todo início de uma nova administração
Aperfeiçoamento
“Dissimulação de personalidades”
Muita coisa. A SMS é extremamente complexa
Entender os limites
Cada funcionário deve exercer sua função em que concursou

Relatos de conteúdos trazidos de experiências anteriores

Conhecimentos

Tema	Descrição	Número de verbalizações
Administração pública	Conhecer a administração pública, seus instrumentos, fundamentos e modo de funcionamento, tais como licitações, empenho e controle.	4
Instrumentos de gestão	Conhecer ferramentas ou práticas utilizadas na gestão, tais como informática, reuniões e planejamento estratégico.	3
Conteúdos específicos das áreas	Conhecer as características técnicas da política pública ou área de atuação específica na qual atuam, tais como a política educacional, o funcionamento do SUS ou Turismo.	10
Relações interpessoais	Conhecer as pessoas, a intensidade dos conflitos, as relações com os funcionários.	1

Questões técnicas	O funcionamento do sistema de administração pública	Planejamento
Sistema	Questões administrativas	Planejamento
Informações turísticas	Procedimentos administrativos	Conhecer as pessoas
Comunicação (redação)	Contabilidade	
O conhecimento específico e técnico		
Conhecimento pedagógico		
Técnicas da agricultura e repassando-as		
Orientação técnica para produtores		

Habilidades

Tema	Descrição	Número de verbalizações
Relação com a população	Lidar com a população, atender a população, lidar com as cobranças da população.	10
Instrumentos de gestão	Planejar, usar agenda, trabalhar com computador, elaborar projetos, organizar,	9

	administrar.	
<u>Relações interpessoais</u>	Lidar com a cobrança dos funcionários, liderar, negociar, trabalhar com a diversidade.	9
<u>Conteúdos específicos das áreas</u>	Reconhecimento e despacho em documento oficial, discutir com o jurídico.	8
<u>Política</u>	Lidar com outros atores sociais, que podem apresentar diferenças ideológicas.	4
<u>Complexidade do ambiente público</u>	Lidar com a escassez de recursos, com a urgência nas decisões, administrar vários problemas simultaneamente, manter-se honesto sem destruir as relações.	3
<u>Administração pública</u>	Lidar com os instrumentos e procedimentos da administração pública, licitações, prestação de contas, captação e aplicação de recursos.	2
<u>Planejamento e Orçamento Públicos</u>	Administrar o orçamento público, esmiuçar o orçamento.	1

<u>Articulação política</u>	<u>Diálogo com as pessoas</u>	Lidar <u>com o povo</u>
<u>Relacionamento político, tratamento com oposição</u>	Lidar <u>com pessoas</u>	Atendimento <u>ao público</u>
<u>Articulação com diversos grupos</u>	O trato <u>com as pessoas</u>	<u>Atendimento público</u> com respeito
<u>Planejar</u> as ações junto à <u>comunidade</u>	Lidar <u>com pessoas</u>	A experiência no <u>trato com o povo</u>
Como <u>planejar buscar soluções</u>	Trabalhar <u>em equipe</u>	Atendimento <u>ao público</u>
<u>Delegar ações</u> para os meus subordinados	Trabalho <u>em equipe</u>	Atender <u>as pessoas</u>
Elaboração <u>de projetos</u>	<u>Relacionamento interpessoal</u>	Atender bem <u>os munícipes</u> /cuidar o <u>orçamento</u>
<u>Organização das reuniões pedagógicas</u> com os professores	<u>Fazer compras. Aquisição de material e equipamentos</u>	Trabalhar <u>ouvindo a população</u>
<u>Cobrar resultados</u>	Fazendo <u>pesquisa online</u>	<u>Questões administrativas</u> do setor como <u>atendimento ao público</u>
<u>Gerenciar o grupo</u>	<u>Buscar informações em múltiplas fontes</u> (eventos, internet, outras prefeituras)	Discutir <u>diversas situações</u>
<u>Discutir e planejar em equipe</u>	<u>Trabalhos rotineiros</u>	Relação <u>entre secretarias</u>
<u>Direcionar o grupo de funcionários</u>	<u>Cheque list de empenhos</u> (<u>atividades</u> / <u>processos</u>)	Analisar <u>as questões sociais</u>

Atitudes

Temas	Descrição	Número de verbalizações
<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente</i>	Manter consistência nas idéias, conseguir manter-se à parte da politicagem, ter jogo de cintura e paciência, ouvir críticas e não reagir.	23

<i>público</i>		
<i>Frente à administração pública</i>	Ter paciência com a burocracia, responsabilidade, disciplina com os gastos.	8
<i>Frente às pessoas</i>	Conviver com as diferenças, ter jogo de cintura, saber ouvir, ser eficaz no convencimento das pessoas.	8
<i>Frente à população</i>	Ter jogo de cintura, paciência, saber ouvir a população.	4
<i>Frente à política</i>	Conviver com a diversidade política, com outros poderes e instâncias	1

<i>Tratar bem a população</i>	<i>Necessidade de estudar</i>	<i>Respeitar as pessoas</i>
<i>Estar próximo da população</i>	<i>As necessidades de aplicação de novas técnicas</i>	<i>Respeito</i>
<i>Participação</i>	<i>Que teria que ter muito jogo de cintura ao decidir qualquer fato</i>	<i>Respeito</i>
<i>Visar o bem coletivo</i>	<i>Organização, objetividade</i>	<i>O respeito das opiniões e das diferenças das pessoas</i>
<i>Valorização dos conselhos</i>	<i>Necessidade do uso da ponderação, reflexão e avaliação permanente</i>	<i>Diálogo</i>
<i>Comprometimento</i>	<i>Responsabilidade</i>	<i>Primar pelo bom relacionamento interpessoal</i>
<i>A vontade de fazer sempre o melhor para desempenhar a minha ou nossa função</i>	<i>Valores éticos</i>	<i>Transparência</i>
<i>Cumprir horários</i>	<i>As ações dentro da legalidade</i>	<i>Transparência e honestidade</i>
<i>Prestativo</i>	<i>Ter uma linha de conduta no trabalho</i>	<i>Honestidade</i>
<i>Rapidez nas ações e decisões</i>	<i>Calma / tempo para pensar (e pensar antes de agir) / falar o necessário</i>	<i>Honestidade</i>
<i>Dizer não quando necessário</i>	<i>Usar a simplicidade / ser companheiro e principalmente ser honesto</i>	<i>Honestidade e transparência</i>
		<i>Cuidado com o dinheiro público</i>

Relatos de conteúdos adquiridos no exercício dos primeiros 11 meses de governo

Conhecimentos

Temas	Descrição	Número de verbalizações
Administração pública	Conhecer a administração pública, seus instrumentos, fundamentos e modo de funcionamento, tais como licitações, empenho e controle.	26
Legislação e normas	Conhecer as leis e normas municipais, estaduais e federais.	11
Planejamento e Orçamento Públicos	Conhecer os instrumentos de planejamento e orçamento público, como o Plano Plurianual (PPA) e o Orçamento.	6
Instrumentos de gestão	Conhecer ferramentas ou práticas utilizadas na gestão, tais como informática, reuniões e planejamento estratégico.	2
Conteúdos específicos das áreas	Conhecer as características técnicas da política pública ou área de atuação específica na qual atuam, tais como a política educacional, o funcionamento do SUS ou Turismo.	6
Relações interpessoais	Conhecer as pessoas, a intensidade dos conflitos, a relação com os funcionários.	6
Relação com a população	Conhecer a forma como a população se relaciona com o poder executivo.	5
Complexidade da atuação no ambiente público	Compreender o todo da administração pública, o emaranhado de leis e normas, a distância entre o que o gestor pretende e a população espera	3
Realidade do município	Conhecer a forma de organização e demandas do município, bem como as características da relação dos municípios com o poder público local.	1
Política	Conhecer o modo de funcionar das demais forças políticas e os mecanismos de relação, tais como articulação e emendas orçamentárias.	3

Maior compreensão na administração pública referente ao quesito funcionalismo	LOA	Leis (legislação)
A complexidade da gestão pública	PPA	Normas e leis (SUS)
A complexidade da administração pública	Orçamento	Legislação
Burocracia pública	Orçamento	Aprimorei o conhecimento sobre legislação
Como realmente anda, procede uma administração municipal (Leis, PPA, OP)	Diferenciar orçamento	Conhecer e interpretar as leis
Administração pública. Leis. Contabilidade pessoal	E-sfinge (programa do TCE)	Planejamento

Pré-requisitos para captação	Plano diretor	Gestão de pessoas e recursos
Novas regras de licitação e a atualização da legislação	Projetos	A importância cotidiana da diversidade de idéias e ações. Visões distintas das que já tinha sedimentadas como concretas e eternas
Atualização do plano de contas	95% no domínio das diretrizes gerais da SMAS	A interferência da política partidária nas ações
Compreender melhor o trâmite interno de todo processo administrativo	Conhecimento da demanda	Conhecer melhor as lideranças da comunidade
Entender porque na coisa pública tudo é lento	A dependência / demanda crescente do serviço público por parte da população	Proximidade da relação: executivo, legislativo e comunidade
Entender melhor a administração pública	O quanto o cidadão depende da prefeitura	
Novos conceitos em administração pública	Contato público	
Financeiro do município	A diversidade de opiniões entre o mesmo grupo	
Setor público totalmente diferente do setor privado	Conhecer melhor as pessoas	
Recursos (de onde vem os recursos)	Compreender as pessoas nas diferenças	
Estrutura administrativa	O conhecimento melhor na área com pessoas diferentes	
Entender o funcionamento da máquina pública (todas as secretarias)	O funcionamento (andamento) dos processos administrativos. Processos licitatórios. Compras	
Compreender relação pública	Ajustes: proc. + legislação	
Tramites de convênios	Conhecer melhor as pessoas nas mais diversas situações boas e ruins	

Habilidades

Temas	Descrição	Número de verbalizações
Relações interpessoais	Lidar com a cobrança dos funcionários, liderar, negociar, trabalhar com a diversidade.	16
Complexidade da atuação no ambiente público	Lidar com a escassez de recursos, com a urgência nas decisões, administrar vários problemas simultaneamente, manter-se honesto sem destruir as relações.	25
Administração pública	Lidar com os instrumentos e procedimentos da administração pública, licitações, prestação de contas, captação e aplicação de recursos.	7
Instrumentos de gestão	Planejar, usar agenda, trabalhar com computador, elaborar projetos, organizar,	14

	administrar.	
<u>Relação com a população</u>	Lidar com a população, atender a população, lidar com as cobranças da população.	6
<u>Política</u>	Lidar com outros atores sociais, que podem apresentar diferenças ideológicas.	8
<u>Planejamento e Orçamento Públicos</u>	Administrar o orçamento público, esmiuçar o orçamento.	1
<u>Legislação e normas</u>	Elaborar leis e normas.	1
<u>Conteúdos específicos das áreas</u>	Reconhecimento e despacho em documento oficial, discutir com o jurídico.	7

Executar <u>tarefas em benefício da sociedade</u>	A <u>dificuldade de lidar com a cobrança dos companheiros</u>	Interpretar <u>melhor a legislação pública</u>
<u>Atender e entender a população</u>	<u>Tomar decisões administrativas imparcialmente</u>	A <u>trabalhar com pessoas de diferentes profissões</u>
Aprendi a <u>lidar com o público (comunidade)</u>	<u>Aprendi a dizer não</u>	<u>Relação pessoal</u>
Criação de formas <u>para ouvir e incentivar a participação da população</u>	<u>Avaliar “prioridade” das prioridades</u>	Trabalhar sempre <u>em equipe</u>
<u>Atender as pessoas com mais carinho</u>	<u>Estreitar relação com outras secretarias</u>	Participar mais <u>em grupo com a equipe</u>
<u>Dar atenção ao público</u>	<u>Trabalhar em rede entre as secretarias administrativas</u>	Trabalhar <u>em equipe</u>
<u>Coordenar trabalhos</u> da secretaria	<u>Negociar com fornecedores</u>	Trabalhar <u>em equipe</u>
Ver <u>as prioridades a serem cumpridas</u>	<u>Aprendemos a administrar com poucos recursos financeiros</u>	Liderar <u>equipe</u>
<u>Organização</u>	<u>Administrar os limites do poder público</u>	Trabalho <u>em equipe</u>
<u>Organização</u> da secretaria	<u>Usar método criativo para certas dificuldades</u>	Acima de tudo aprendi <u>trabalhar no coletivo</u>
<u>Planejar</u>	Ter que enfrentar <u>uma variedade muito grande de situações</u>	Manter <u>motivação da equipe</u>
<u>Administrar</u>	<u>Relacionamento entre setores “intermediar”</u>	Desenvolvi a capacidade de <u>criar equipes de trabalho</u>
<u>Mais avaliações dos trabalhos executados</u>	<u>Conter o paternalismo / assistencialismo</u>	Lidar com <u>a ansiedade da equipe</u>
<u>Priorizar as tarefas</u>	<u>Enfrentar novos desafios</u>	<u>Adm. Conflitos</u>
<u>Elaboração e prestação de contas de projetos</u>	<u>(Estiagem violenta no 1º semestre). A lidar com dificuldades</u>	<u>Administrar e superar conflitos</u>
Trabalhar <u>com prioridades (cronograma)</u>	<u>Administrar crises</u>	As <u>pessoas são conforme os seus interesses</u>
<u>Descentralizar ações com a equipe</u>	<u>Defender o governo</u>	Exercitar <u>o diálogo a tolerância, o respeito as diferenças e diferentes leituras</u>
Elaborar <u>projetos</u> e <u>orçamentos</u>	A lidar com o <u>problema financeiro que o município vem passando</u>	<u>Falar em público</u>
<u>Elaborar projetos</u>	<u>Enfrentamos um tornado com grandes problemas</u>	<u>Encaminhar ordens e pedidos</u>

<u>Realizar conferências</u>		
Lidar com <u>a oposição dos companheiros</u>	<u>Enfrentamento. Relacionado ao tornado</u>	<u>Aplicabilidade da lei no exercício da função de ass. de com. De órgão público</u>
Negociar <u>com o legislativo</u>	<u>Controlar os recursos já escassos</u>	<u>Encontrar a melhor opção para trabalhar com os pacientes</u>
<u>Executivo andar junto com legislativo</u>	<u>Trabalhar nas dificuldades e aprender com (criatividade) elas</u>	<u>Redigir e registrar com mais cuidado/atenção as atividades realizadas</u>
Precisamos estar sempre <u>buscando, aprendendo, interagindo com lideranças</u>	<u>Relacionamento interno / externo</u>	<u>Criação de instrumentos para divulgação dos eventos</u>
<u>Estreitar relações com legislativo</u>	<u>Captar recursos</u>	
<u>Apaziguar os diferentes interesses</u>	<u>Captação de recursos</u>	
	Utilizar <u>recursos</u> do orçamento	
	<u>Obedecer os prazos dos convênios</u>	
	Maior <u>controle na liberação de recursos externos</u>	
	<u>Controle despesas</u>	
	<u>Preparar melhor os processos</u>	

Atitudes

Temas	Descrição	Número de verbalizações
<i>Frente à complexidade da atuação no ambiente público</i>	Manter consistência nas idéias, conseguir manter-se à parte da politicagem, ter jogo de cintura e paciência, ouvir críticas e não reagir.	56
<i>Frente à administração pública</i>	Ter paciência com a burocracia, responsabilidade, disciplina com os gastos.	5
<i>Frente às pessoas</i>	Conviver com as diferenças, ter jogo de cintura, saber ouvir, ser eficaz no convencimento das pessoas ou dos membros da equipe.	10
<i>Frente à população</i>	Ter jogo de cintura, paciência, saber ouvir a população, o povo ou quem atendemos.	2
<i>Frente à política</i>	Conviver com a diversidade política, com outros poderes e instâncias.	1
<i>Frente à legislação</i>	Importância da legislação	1
<i>Frente aos instrumentos de gestão</i>	Necessidade de registrar os fatos, ter respeito com os funcionários.	2
<i>Frente à realidade do município</i>	Importância do poder público para o desenvolvimento do município	1

<i>Ser responsável</i>	<i>A ser governo</i>	Importância do <i>trabalho em equipe</i>
<i>Responsabilidade</i>	<i>4 anos é pouco!!! rs!!!</i>	<i>Respeitar as diferenças</i>
<i>Responsabilidade</i>	<i>Aprendemos que as ações são mais lentas que na iniciativa privada</i>	Apreendi que <i>para trabalhar com pessoas de cultura tão diferente temos que mudar nossas atitudes</i>
<i>Burocracia emperra a máquina administrativa</i>	<i>Ouvir mais e falar menos</i>	<i>Sem equipe não há resultado satisfatório</i>
<i>Burocracia dificulta muitas coisas</i>	<i>Ouvir mais</i>	<i>Priorizar os funcionários da prefeitura</i>
<i>Importância da legislação</i>	<i>Mais ouvir do que falar</i>	<i>Respeito aos funcionários</i>
<i>A importância do envolvimento da população</i>	<i>Aproveitar cada momento para tirar uma lição</i>	Ter mais <i>paciência com funcionários</i>
<i>Aproximação com a população melhorando o atendimento e as ações</i>	<i>Auto Controle</i>	<i>Valorizar o trabalho de cada um</i>
<i>A importância do poder público (prefeitura) no desenvolvimento da cidade</i>	<i>Que nossas ações devem ter o apoio de todas as secretarias</i>	<i>Companheirismo</i>
<i>Necessidade de registrar os fatos</i>	<i>Agir com mais razão</i>	Conviver com <i>pessoas (diversidade de caráter)</i>
<i>Um novo jeito de governar</i>	<i>A autoconfiança e segurança no desempenho da função</i>	<i>Questões políticas atrapalham o município</i>
<i>O individualismo no adotar inovações de aprendizado</i>	<i>Paciência</i>	<i>Nem todos assumem seu papel e devido a uma minoria há uma generalização</i>
<i>Não é fácil quanto parecia</i>	<i>Na prática do dia-a-dia a dificuldade é muito grande</i>	<i>Mais paciência e que nem tudo é possível realizar</i>
<i>A proposta política na prática vira outra coisa (a prática é trabalhosa)</i>	<i>Responsabilidade com compromissos assumidos</i>	Ter mais <i>paciência na hora da reclamação ou pedido do município</i>
<i>Escutar (ouvir) muito e falar pouco</i>	<i>Ser paciente</i>	<i>Sempre tem que ter uma resposta</i>
<i>Equilíbrio pessoal e financeiro</i>	<i>Ter paciência</i>	<i>Tem que haver muito bom senso</i>
<i>Não tomar decisões sozinho e precipitadas</i>	<i>Apreendi a ouvir opiniões / sugestões para execução das tarefas</i>	<i>Aprendemos a ser receptivos a críticas</i>
<i>A comunicação é indispensável</i>	<i>Apreendi a ser mais dinâmico, organizado, eficiente</i>	<i>Ser mais forte diante de críticas</i>
<i>A população é muito visual</i>	<i>Tirar proveito das críticas</i>	<i>Controlar a ansiedade ao não poder resolver tudo muito rapidamente</i>
<i>Há sempre assuntos novos a serem desenvolvidos</i>	<i>Ter mais agilidade no trabalho</i>	<i>Mais paciência</i>
<i>Reconheci a enorme importância entre decisão e ação na área pública</i>	<i>Ter muita cautela para a tomada de decisão</i>	<i>Ser organizada</i>
<i>Transmitir confiança ao prefeito</i>	<i>Que bem complicado entender a sociedade</i>	<i>Esperar</i>
<i>A dimensão de todo o trabalho que tem que ser feito</i>	<i>O tornado não só destrói o material como também revela as pessoas</i>	Que temos <i>constantemente aperfeiçoar a equipe e estar atento</i>
<i>O discurso de seriedade da população em relação a</i>	<i>A expectativa do gestor com os resultados nem sempre</i>	<i>Tem que ser flexível nas decisões a serem tomadas.</i>

<i>gestão pública enfraquece quando o interesse particular se sobrepõe</i>	<i>convergem com a população; Ex. qualidade educação x vaga</i>	<i>Não basta ter só suas idéias. Tem que dividir</i>
--	---	--

Não classificados

Sempre aprendo a cada dia mais trabalhar com órgão público
Poucas coisas
Experiência
Aprendi muito convivendo com outras pessoas

Anexo 12 - Formulações relativas a recursos e limitações à aprendizagem do ambiente de trabalho

Práticas coletivas de trabalho e seus atributos

Temas	Descrição	Número de verbalizações		
		Recursos	Limitações	Total
Trabalho em Equipe e grupos de trabalho	Ação/decisão coletiva, em grupo, junto com outras secretarias, falta de um momento de construção coletiva, ações isoladas.	38	9	47
Reuniões e encontros	Reuniões, subdivisão de reuniões, reuniões sem pauta.	29	6	35
Trocas de experiências e informações	Diálogos, conversas, consultas para tirar dúvidas, falta de diálogo, acesso restrito às informações.	21	10	31
Planejamento e estudos	Planejamento estratégico, plano de ação, estudos, falta de tempo para planejar, interrupção do planejamento.	18	9	27
Acompanhamento e avaliação	Avaliação, acompanhamento sistemático, cobrança de metas, falta de auto-crítica nas avaliações	10	1	11
Outros elemntos de organização interna do trabalho	Descentralizar responsabilidades, formação de comissões, pouca autonomia de alguns departamentos, acúmulo de funções.	7	8	15
Atividades envolvendo outros atores políticos (como representantes de interesses)	Decisões tomadas junto a conselhos, comunidades, parceria com a população, orçamento participativo	13		13
Atividades envolvendo outros atores políticos (como pares)	Trocas de experiências com outros municípios	3		3
Confraternização	Atividades de confraternização, cerveja!	3		3
Convivência com servidores de carreira	Bom relacionamento na equipe, convívio com agentes mais preparados, conversas de bastidores.	6		6
Consideração da disputa política na tomada de decisão	Disputa interna de espaço, separação entre decisões técnicas e políticas, disputa partidária		6	8

Práticas que ajudaram a aprender - Recursos

Reuniões	A tomada de decisões em grupo
Reuniões	Algumas decisões tomadas pele grupo de coordenação
Reuniões setoriais	Trabalho em equipe
Reuniões internas	Organização de trabalhos em rede com todas as secretarias
Reuniões de governo	O trabalho em equipe
Reuniões periódicas	Mutirão
Reuniões constantes com os funcionários	Trabalho em conjunto
Reuniões temáticas envolvendo varias pastas	Desenvolver as ações de forma coordenadas/coletivas
Reuniões em grupo	Discussão e decisão coletivas
Decisões e reuniões em grupos	A comunicação entre as secretarias
Encontros de secretários	Trabalho em equipe Fazer tudo coletivamente (interagindo)
Reuniões da equipe (chefes de departamento)	Diálogo entre os membros da equipe
Trabalhos de grupos, reuniões	Diálogo constante na equipe
Reuniões de secretariado	Conversas
Reuniões de equipe	Apoiar e discutir com a chefe de gabinete
Reuniões de secretários e adm	Discussões com colegas
Reuniões com equipe	Discussão e debates em grupos sobre assuntos urgentes
Reuniões entre secretarias (interação)	O debate com os secretários e diretores
Reunir o grupo todos os dias e discutir as tarefas	Diálogo e troca de idéias
Reuniões com trocas de experiências	Consultar sempre os colegas de trabalho para esclarecimento de dúvidas
Encontros com troca de experiências <u>com outros municípios</u>	O planejamento junto com outras secretarias
Reuniões com o colegiado de secretários e vereadores	Troca de experiências e indagações a <u>outros servidores ou secretarias de outros municípios</u>
Reuniões nos bairros	Decisões tomadas junto aos conselhos e equipe de governo e comunidade
Reuniões de avaliação	Utilização do instrumento do OP
Avaliação em reuniões	Preparação e realização de conferências

Reunião de avaliação	Oficinas com os setores: público, privado e sociedade civil - PNUD
Reuniões avaliativas	Parceria com a população. Buscando patrocinadores
Reuniões de planejamento com a equipe	Orçamento participativo
Reunião / planejamento com equipe sobre definir ações de governo	Orçamento participativo
Metodologia a partir das prioridades de governo	Audiências públicas
Planejamento de governo	Seminários
Planejamento estratégico	<u>Descentralizar as responsabilidades e as ações</u>
Planejamento	<u>Distribuição de responsabilidades</u>
Planejamento Estratégico	<u>Formação de comissões</u>
Planejamento estratégico municipal	<u>Distribuição de tarefas (descentralização, execução)</u>
Planejamento estratégico	Pauta e organização diária do trabalho
Planejamento das ações de governo	<u>Co-responsabilidades na execução de tarefas</u>
Elaborar cada etapa das ações com tempo e paciência	As parcerias nas ações com outras secretarias
Estudos / planejamento	A integração entre as secretarias de trabalho
Plano de ação para cidades históricas	Comunicação <u>com pessoas de outras prefeituras</u>
Planejar as ações	Relacionamento entre as secretarias
A elaboração e acompanhamento do PES	Socialização de conhecimentos
Acompanhamento sistemático do PES	
Cobrança de metas	
Avaliação criteriosa das atividades realizadas	
A prática de avaliar e corrigir continuamente	
A crítica aos mais lentos	
Confraternização trimestral Cerveja!!!	Convívio com agentes mais preparados
Encontros de confraternização	Acompanhando as pessoas que estão trabalhando na administração
Momentos de confraternização (gera companheirismo)	A convivência com servidores de carreira
O bom relacionamento entre a equipe	Conversas de bastidores com a equipe
O bom relacionamento entre os membros da equipe	A organização e a defesa de cada membro de todas as secretarias
Oportunizar as opiniões contrárias	A ajuda mútua entre os colegas

Práticas que atrapalharam a aprender - Limitações

Subdivisão de reuniões Setores temas secretarias	Não ter uma prática coletiva de trabalho
→ Reuniões sem pauta, finalização sem encaminhamento. = (desmotivação da equipe)	Falta de participação de algumas secretarias em algumas ações de governo
Não continuidade das reuniões da equipe de governo	Falta de coletividade em algumas decisões
Baixa frequência das reuniões de governo	Falta de um momento de construção coletiva
Reuniões sem pauta estabelecida	Ações isoladas
Falta de tempo para planejamento coletivo	Má divulgação das informações (para áreas específicas)
O pouco tempo para planejar e discutir (para dar continuidade ao planejado)	A falta de passar algumas informações
Falta de tempo para discussões e planejamento	Acesso restrito às informações
Interrupção do planejamento A falta de disciplina dos dirigentes nas abordagens ou busca para resolver problemas.	Muita conversa sobre o mesmo assunto
Seqüência de planejamento	Falta de diálogo
Não aplicar todas as ações definidas	As diferenças de entendimento sobre determinados assuntos quando da tomada de decisão coletiva
Não planejar	Falta de comunicação entre a equipe e os servidores
Falta de auto-crítica nas avaliações	Falta de fóruns para o debate dos problemas coletivos/individuais
Distribuição igualitária de obrigações e o não comprometimento	A falta de tempo para aprofundar o conhecimento nas tomadas de decisão
Participação em todos os eventos	A falta de integração dos setores
Tentar resolver o mais rápido possível	Pouca interação entre as secretarias
Acúmulo de funções	Falta de integração das secretarias
Pouca autonomia de alguns departamentos em detrimento de outros	
Separação entre decisões técnicas e políticas	Reunião paralela partidária sobre decisões administrativas A disputa interna entre os colegas, dada a disputa partidária
Disputa interna de espaço	A oposição da força política na competência profissional
A disputa partidária par a formação do escalão no governo	

Outros aspectos do ambiente

Outros aspectos que ajudaram a aprender - Recursos

A facilidade de acesso entre as secretarias	Equipe com conhecimento adquirido (alguns membros)
Compromisso em resolver o problema	A clareza dos compromissos assumidos
Conhecimento do funcionamento de cada secretaria	A falta de recursos \$
Serem a maioria novos em administração pública	Redução de gastos nas secretarias
Trabalhar com recursos a menor	O fato de que todos se sentem responsáveis pelo sucesso dos outros colegas
Capacitação da equipe profissional (nos setores)	Conhecer as potencialidade e limitações dos colegas
A prática da secretaria ajudaram	A identificação do potencial de cada colaborador
Consulta ao jurídico em algumas ações	A compreensão entre todos na equipe
União entre as secretarias	Valorização da equipe (público)
União entre os cargos de confiança	Solidariedade “Um foi a escora do outro”
União de equipes	Humildade e respeito de todos
Grupo unido pelo mesmo objetivo sem individualismo	A disponibilidade das pessoas para trabalhar em rede
A união e a vontade de trabalhar juntos	A influência partidária como gerador de opinião
Companheirismo	A redução dos conflitos partidários na aliança. Melhor compreensão do papel de cada um
A vontade do grupo para realizar um bom trabalho	As práticas arraigadas
Espontaneidade da equipe	

Outros aspectos que atrapalharam a aprender - Limitações

Falta de mais conhecimento e mais integração	Falta de incentivo profissional e ausência de “Política Pública” voltada para o servidor efetivo
Falta de conhecimento	Falta de recursos
valorização/prioridades entre secretarias	Falta de orçamento para diversas ações
Algumas interferências que vieram de fora sem o devido conhecimento	Redução de orçamento
Pouca capacitação dos agentes públicos efetivos	As burocracias do poder público Desorganização área
Gastos desconhecidos no esporte	Desorganização interna da Prefeitura
Falta de recursos humanos na realização das tarefas	Processo variado de compras A obrigação de ter que seguir com rigor a legislação às vezes atrapalha
Estrutura funcional é ultrapassada	Pouco envolvimento na política administrativa: ex só no trabalho diário
Falta de empenho	A autoconfiança (excesso de)
Falta de empenho de alguns servidores	A falta de motivação de alguns do grupo
Falta de compromisso	Falta de comprometimento dos servidores
A falta de sintonia no conjunto	A falta de compreensão da coletividade da adm
Não falar a mesma linguagem	A falta de entendimento entre democracia e democratismo
Divergência de opiniões	Falta de comprometimento dos gestores
Diferenças de entendimento	Situações de individualismo ou falta de cooperação da equipe
Ainda somos individualistas	Alguns na reunião só levantam problemas
Pensamento individualizado	Ansiedade do 1º ano
Desavenças pessoais que influenciam no trabalho em grupo	Falta de comprometimento em algumas ações de companheiros
Interesses particulares, sem pensar no coletivo	Falta de interesse
Falta de pontualidade	Ausência de estímulos