



**UNIVERSIDADE SALVADOR
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM ADMINISTRACÃO
MESTRADO EM ADMINISTRACÃO**

KELLY CRISTINA BRITO DE JESUS

**FORMACÃO DE GESTORES PÚBLICOS NA REDE FEDERAL DE EDUCACÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

Salvador
2014

KELLY CRISTINA BRITO DE JESUS

**FORMAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA – da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

Salvador
2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Jesus, Kelly Cristina Brito de

Formação de gestores públicos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: um estudo sobre o desenvolvimento de competências gerenciais./ Kelly Cristina Brito de Jesus. – Salvador: UNIFACS, 2014.

118 f. : il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino de Souza Silva.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Gestores públicos. 3. Competências gerenciais. I. Silva, Jader Cristino de Souza, orient. II. Título.

CDD: 658.4012

KELLY CRISTINA BRITO DE JESUS

FORMAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, pela seguinte banca examinadora:

Jader Cristino de Souza Silva– Orientador _____
Doutor em Aprendizagem Organizacional pela Universidade Federal da Bahia/Michigan State University
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Luiz Carlos dos Santos _____
PHD Cambridge International University.
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Miguel Angel Rivera Castro _____
Doutor em Energia e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Doutor em Economia pela Universidade de Santiago de Compostela (USC – Espanha)
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Thaiz Silveira Braga _____
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

*Aos meus irmãos (Keila e Messias),
servidores públicos que me inspiram.*

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é o final de um longo processo, mas também a abertura para o mundo encantador da pesquisa. Tenho muita 'sorte' na vida por estar cercada de pessoas que me ajudaram em cada pedacinho dessa construção. Nelas, encontrei alegria, ajuda, amor, amizade, apoio e dedicação.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus, síntese do que eu sou: pai e mãe, pelo exímio 'treino' que recebi de vocês para fazer as coisas acontecerem; vovó, pelo cuidado mais generoso que já me foi dispensado nessa vida; Keila, por ser a minha companheira dos mais verdadeiros sorrisos; Messias, por ser o meu melhor parceiro nesse mundo sem reta... E, as crianças, Vitor e Dom, levezas da nossa família. Vocês me ensinam todos os dias que *esta vida só se dá, pra quem se deu, pra quem amou, pra quem chorou e pra quem sofreu.*

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, em especial, à PRODIN, o meu sincero agradecimento. Vocês (Todos vocês!) que me acolhem cotidianamente com tanto carinho. Juntos, nós estamos aprendendo o que é profissionalização politizada no serviço público. Obrigada por serem os 'amigos' que conquistei em Salvador. Em especial, agradeço a Jesusa Fidalgo e Rose Baraúna, gestoras públicas exemplares, minhas 'fies' interlocutoras nas discussões sobre gestão pública. Também por me incentivarem e acreditarem que eu poderia me tornar uma gestora pública 'diferente'.

Aos colegas da 13ª Turma do PPGA por acolherem, entre tantos administradores, uma pedagoga tirada a 'subversiva'. As nossas diferenças foram essenciais para o meu crescimento nestes dois anos. Em meio a preconceitos 'entranhados', fui acometida por gratas surpresas. Dentre tantos e todos, Dulcila, querida e doce, companheira de boas partilhas, longas risadas e algumas cervejas para suportar as dores acadêmicas. Obrigada pela amizade! Em especial, agradeço imensamente a Marcos Gilberto, mais que um colega, um parceiro de aprendizagens. Obrigada por ter sido suporte para essa 'batráquia' ousada nos métodos quantitativos. A sua ajuda e auxílio foram imprescindíveis para que eu conseguisse finalizar.

Os meus agradecimentos à Coordenação do PPGA – Prof^a Élvia Fadul pelo diálogo e acompanhamento. Aos funcionários do Programa, especialmente, Iracema Moura, pela presteza e amistosidade com que sempre nos tratou. Aos colegas dos grupos de pesquisa GEDAI pela partilha de conhecimentos e pelo aprendizado conjunto.

Aos professores do Programa por partilharem os seus conhecimentos, os meus agradecimentos. Especialmente, quero agradecer ao Prof^o Miguel Rivera-Castro, por ser um professor que sabe ‘desafiar’ ao seu aluno. A sua seriedade com a pesquisa é contagiante. Obrigada por me apresentar os métodos quantitativos e por acreditar, mesmo com todas as limitações, que esse trabalho seria possível. Para quem começou nos métodos quantitativos *for kids*... Muito obrigada!

Tenho profunda gratidão por ter sido orientada pelo Dr. Jader Souza. Querido Jader, você é daquelas pessoas raras. Só os raros são capazes de extrapolar a frieza acadêmica. Obrigada pela sua dedicação, cuidado, sensibilidade e atenção. Obrigada por me acolher sempre, por me iniciar no mundo da pesquisa. Obrigada pela disponibilidade em me ouvir cada vez que eu queria mudar o meu objeto e, de forma tão tranquila, ponderar os meus ímpetos e as minhas vontades. Tenho em você um grande exemplo de ser humano e professor. Você orienta para a vida!

O meu respeitoso agradecimento ao contribuinte brasileiro que financiou os meus estudos de pós-graduação por meio do Programa de Apoio à Qualificação do Instituto Federal Baiano. A vocês, o meu respeito e promessa de que servirei à sociedade brasileira com dedicação e profissionalização.

Por fim, agradeço ao transcendente e imponderável, que com sua graça tem me permitido experimentar que *viver é melhor que sonhar*.

RESUMO

Gestores públicos competentes são atores estratégicos para a implantação dos princípios e práticas da reforma gerencialista no Brasil. Nessa perspectiva, a defesa de gestores públicos competentes para gerenciar tornou-se uma questão emergente no processo de transformações que a agenda reformista propunha. O objetivo desta pesquisa é analisar como os gestores públicos desenvolvem as competências gerenciais. Adotou-se, nesta investigação, uma metodologia quantitativa, com a participação de 110 gestores públicos de Instituições Federais de Ensino – IFEs. Dessa forma, para atender à estrutura da metodologia quantitativa, foram construídas duas escalas – Escala de modalidades da aprendizagem organizacional e Escala de competências gerenciais. As escalas foram validadas a partir de análise fatorial exploratória e para identificar a relação entre as variáveis foi realizada análise de regressão múltipla. Os resultados sinalizam que as competências gerenciais cognitivas funcionais são explicadas pelas modalidades leitura de textos/banco de dados e mentoria e as competências gerenciais comportamentais políticas são mais influenciadas pelas modalidades leitura de textos/banco de dados e comunidades de prática. Os resultados apontam também que os gestores públicos desenvolvem as competências utilizando modalidades da aprendizagem que se aproximam de pressupostos mais cognitivistas e, em menor relevância, por meio de processos participativos e baseados na prática.

Palavras-chaves: Reforma Gerencial. Aprendizagem organizacional. Modalidades em AO. Competências Gerenciais. Gestores Públicos.

ABSTRACT

Competent public managers are strategic actors to implement principles and practices of the managerialist reform in Brazil. In this perspective, the defense of competent public managers to manage has become an emerging issue on the process of transformation that the reformist agenda had proposed. The objective of this research is to analyze how public managers develop management competencies. It was adopted in this research a quantitative methodology, involving 110 public managers of Federal Educational Institutions - IFEs. In order to comply with the quantitative methodology, two scales were built - Scale of organizational learning modalities and Scale of managerial competencies. The scales were validated from exploratory factorial analysis and to identify the relationship among the variables, the multiple regression analysis was performed. The results indicate that the cognitive functional management skills are explained by the modalities of reading texts/database and mentoring skills and behavioral management skills policies are more influenced by the modes of reading texts/database and communities of practice. The results also suggest that public managers develop skills by using learning methods that approximate more cognitive assumptions and, with less relevance, through participative and practice-based processes.

Keywords: Managerial Reform. Organizational learning. Modalities in AO. Managerial skills. Public Managers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização	58
Figura 2 – Linha do Tempo da Valorização do Servidor Público Federal.....	62
Figura 3 – Modelo analítico da pesquisa	68
Figura 4 – Modelo teórico-metodológico da pesquisa	78
Figura 5 – Faixa Etária dos respondentes.....	81
Figura 6 – Cargos Efetivos	81
Figura 7 – Gráfico <i>scree plot</i> para Componentes Principais da EMA.....	85
Figura 8 – Gráfico <i>scree plot</i> para Componentes Principais da ECG.....	86
Figura 9 – Gráfico de resíduos R1 x modelados	92
Figura 10 – Histograma dos resíduos da	92
Figura 11 – Q-Q Normal dos resíduos	92
Figura 12 – Gráfico de resíduos da regressão	93
Figura 13 – Gráfico de resíduos R2 x modelados	95
Figura 14 – Histograma dos resíduos da R2.....	95
Figura 15 – Q-Q Normal dos resíduos	96
Figura 16 – Gráfico de resíduos da regressão	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelos para uma Nova Administração Pública	27
Quadro 2 – Desenvolvimento de Programas de formação de gestores governamentais (1940 a 1990).....	29
Quadro 3 – Conhecimentos e Habilidades de Gestores Públicos	31
Quadro 4 – Dimensões do Perfil do Novo Gestor Público.....	31
Quadro 5 – Tipologia de perfis gerenciais e suas principais características	33
Quadro 6 – Abordagens e Modalidades da AO.....	46
Quadro 7 – Integração entre as abordagens, modalidades e processos em AO	53
Quadro 8 – Conceitos de Competência	55
Quadro 9 – Processo de desenvolvimento de pessoas na organização	57
Quadro 10 – Competências de Gestores Públicos em Instituições Federais de Educação	64
Quadro 11 – Escala EMA.....	71
Quadro 12 – Escala ECG.....	72
Quadro 13 – Quadro Síntese dos resultados dos modelos de Regressão R1 e R2	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição da amostra por gênero e idade.....	80
Tabela 2 – Tabela de CD e FG	81
Tabela 3 – Tempo de Serviço na Rede Federal.....	82
Tabela 4 – Tempo na Gestão.....	82
Tabela 5 – Tabela de Formação Acadêmica.....	83
Tabela 6 – Tabela Nível de Escolaridade.....	83
Tabela 7 - Estatística descritiva das Escalas EMA e ECG.....	84
Tabela 8 - Informações dos componentes principais da EMA.....	85
Tabela 9 - Informações dos componentes principais da ECG.....	85
Tabela 10 - Cargas fatoriais da EMA para 5 fatores e rotação PROMAX	87
Tabela 11 - Cargas fatoriais da ECG para 2 fatores e rotação PROMAX	88
Tabela 12 - Teste dos fatores da EMA.....	89
Tabela 13 - Testes dos fatores da ECG	89
Tabela 14 – Parâmetros e testes para Regressão R1	91
Tabela 15 – Parâmetros e testes para Regressão R2	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
CD	Cargo de Direção
FG	Função gratificada
EMA	Escala de Modalidades em Aprendizagem
ECG	Escala de Competências Gerenciais
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
IFEs	Instituições Federais de Ensino
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Administração

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	17
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.4 JUSTIFICATIVA	19
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
2 FORMAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS	22
2.1 MODELOS DE GESTÃO PÚBLICA	23
2.1.1 Modelo Patrimonialista	23
2.1.2 Modelo Burocrático	24
2.1.3 Modelo Gerencialista	26
2.1.3.1 Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado – PDRAE	27
2.2 PERFIL DO NOVO GESTOR PÚBLICO	29
2.3 ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP	34
3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	36
3.1 ABORDAGENS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	38
3.2 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	41
3.2.1 Modalidades cognitivas e individuais	41
3.2.1.1 Treinamento tradicional	41
3.2.1.2 Leitura de textos	42
3.2.1.3 Acesso a banco de dados	42
3.2.2 Modalidades sociais e baseadas em prática	43
3.2.2.1 Comunidades de prática	43
3.2.2.2 Mentoria	44
3.2.2.3 Treinamento on the job	44
3.2.2.4 Interações casuais	45
3.3 PROCESSOS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	46
3.3.1 Processo Formal de AO	46
3.3.2 Processo Informal de AO	49
3.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS FORMAL E INFORMAL DE AO	52
4.1 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE GESTORES PÚBLICOS	58
5.1 PROBLEMA DE PESQUISA	66
5.2 NATUREZA DA PESQUISA	67

5.2.1 Caracterização da Pesquisa.....	68
5.3 UNIVERSO E AMOSTRA	69
5.4 O INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	70
5.4.1 Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA)	70
5.4.2 Escala de Competências Gerenciais (ECG).....	71
5.4.3 Validação das Escalas	73
5.5 TÉCNICAS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	74
5.5.1 Coleta dos dados	74
5.5.2 Técnicas de tratamento e análise dos dados	74
5.5.2.1 Análise Fatorial.....	75
5.5.2.2 Regressão multivariada.....	76
6 RESULTADOS.....	80
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	80
6.2 VALIDAÇÃO DA EMA E ECG	83
6.3 REGRESSÃO MÚLTIPLA	90
6.3.1 Regressão R1	90
6.3.2 Regressão R2	93
7 ANÁLISES.....	97
7.1 PERFIL DEMOGRÁFICO.....	97
7.2 ESCALAS EMA E ECG	99
7.3 REGRESSÃO MÚLTIPLA	102
8 CONCLUSÕES	105
REFERÊNCIAS.....	109

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A desordem econômica nos países latino-americanos, gerada pela crise do capitalismo nos anos 80, provocou em escala mundial, nas últimas décadas, o debate sobre qual o papel do Estado na sociedade (BRESSER-PEREIRA, 2010). O Estado protecionista, subsidiador, gerador de altos custos e pautado no modelo de gestão burocrático não dava mais conta de atender às transformações e ajustes suscitados pelas transformações oriundas das reestruturações provocadas pelo então capitalismo em crise (BRASIL, 1995; FURTADO *et al*, 2012).

Emergiu a necessidade de um Estado capaz de desenvolver e implementar melhorias na prestação de serviços públicos, como também, capaz de reduzir os altos custos da máquina pública. Em outras palavras, as organizações públicas deveriam adotar modelos de gestão eficientes, eficazes e efetivos. Diante desse contexto, o modelo de gestão pública gerencial surge como proposta de implantação de um Estado ágil e flexivo, que tem como princípios, dentre outros, autonomia e responsabilização dos gestores públicos, descentralização de processos, foco nos resultados e no cidadão usuário dos serviços públicos (ALMEIDA, 2012; SARAIVA; CAPELÃO, 2000; SECCHI, 2009).

Neste cenário reformista, surgiu nos últimos anos, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país, transformando-se em uma grande política pública de criação de uma Rede Federal de Educação forte e interiorizada (ALMEIDA, 2012; OTRANTO, 2010).

As Instituições Federais de Educação devem atender a exigências legais como a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - para o credenciamento institucional junto aos órgãos de controle governamental (ALMEIDA, 2012). No PDI, deve conter desde o referencial estratégico da instituição até o detalhamento do seu desenvolvimento, ampliação, sustentabilidade e governança (BRASIL, 2006).

Diante disso, está clara a orientação gerencial a que estão submetidas às Instituições Federais de Educação – IFEs. Desse modo, elas precisam se ajustar enquanto organizações públicas ao modelo de gestão gerencialista, buscando integrar às suas práticas pedagógicas e administrativas a nova forma de pensar a gestão pública brasileira (CAMPOS *et al*, 2008).

Assim, a profissionalização de gestores públicos é apregoada como estratégia organizacional para a implantação dos princípios e práticas da reforma gerencialista no Brasil (BRASIL, 1995). Nessa perspectiva, a defesa de gestores públicos competentes para gerenciar instituições públicas tornou-se uma questão emergente nesse processo de transformações (JUNQUILHO, 2004).

No Brasil, os cargos de gestores públicos são comissionados, ou seja, de livre nomeação e livre exoneração. Com raízes patrimoniais (FAORO, 2001; COSTA, 2008), o sistema de cargos em comissão foi utilizado como mecanismo de acomodação de interesses políticos ao longo dos anos, sem levar em consideração, na maioria das vezes, as competências gerenciais para a assunção a estes postos (PACHECO, 2002b).

O Estado, imbuído dos valores de eficiência, eficácia e competitividade, propalados pela reforma gerencial, apropriou-se da discussão sobre o desenvolvimento de competências para melhor atuação funcional de seus gestores que, por sua vez, contribuiriam com a extinção do clientelismo político e da morosidade burocrática. Assim, os gestores públicos capacitados são vistos como atores protagonistas no processo de mudança organizacional no setor público (ORMOND; LOFFLER, 1999).

O novo gestor público, preconizado pela reforma gerencial, emergiu como a figura do ‘dirigente público’ ou *manager*, responsável pela eficiência, pelos resultados e pela capacidade gerencial da máquina pública (PACHECO, 2002b). Para dar conta desse novo perfil, o Plano de Diretor da Reforma do Estado – PDRAE - avulta à necessidade de políticas articuladas na área de recursos humanos no sentido de aperfeiçoar os gestores públicos em suas capacidades técnicas e gerenciais (BRASIL, 1995).

A tônica recai sobre a formação permanente para o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos que potencializem a capacidade gerencial de gestores públicos. Nesse contexto, as Escolas de Governo se configuram como *lócus* formal de aprendizagem gerencial, no qual os gestores são submetidos a capacitações para o desenvolvimento de competências gerenciais, sobretudo, por meio de modalidades da aprendizagem organizacional como treinamentos tradicionais (ENAP, 2010).

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Nesse contexto de alta demanda por gestores públicos profissionalizados, emerge o problema de pesquisa que visa investigar: na formação dos gestores públicos da Rede Federal de Educação, quais as modalidades da aprendizagem organizacional que explicam o desenvolvimento de suas competências gerenciais?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do problema de pesquisa apresentado, esta pesquisa visa identificar a relação entre a ‘forma’ e o ‘conteúdo’ da aprendizagem dos gestores públicos das IFEs. A ‘forma’ diz respeito às modalidades da aprendizagem organizacional e o ‘conteúdo’ são as competências gerenciais, ambos, revisados na literatura. Assim, o objetivo da pesquisa é identificar quais as modalidades de aprendizagem organizacional são explicativas das competências gerenciais desenvolvidas.

Como objetivo específico, busca-se desenvolver duas escalas de medidas para identificar a relação entre as variáveis: uma para modalidades da aprendizagem organizacional e outra para competências gerenciais.

1.4 JUSTIFICATIVA

A formação de gestores públicos tornou-se pressuposto fundamental para que os princípios e práticas da reforma gerencialista fossem implementados. Para dar conta desse perfil de gestor público, o Plano Diretor da Reforma Administrativa do Estado - PDRAE preconizou a necessidade de políticas articuladas na área de recursos

humanos no sentido de aperfeiçoar os gestores públicos em suas capacidades técnicas e gerenciais (BRASIL, 1995).

De acordo com o plano da reforma, a criação dessas políticas deveria ter como objetivo a valorização do servidor público eficiente, autônomo e com foco no melhor desempenho (BRASIL, 1995). A formação do gestor público tornou-se uma questão fundamental na agenda gerencialista, visto que o núcleo estratégico deveria estar tecnicamente preparado, motivado e, acima de tudo, competente para a negociação e responsabilidade na formulação e implantação de políticas públicas (SOUZA, 2002).

Assim, destaca-se o papel das escolas de governo como espaços formais de aprendizagem e formação de gestores públicos. Estudos asseguram a importância da principal escola de governo – Escola Nacional de Administração Pública - ENAP – no desenvolvimento de competências de gestores públicos (AMARAL, 2004, 2006; SOUZA, 2002), entretanto, outros estudos afirmam a carência de produção de conhecimento que analisem como ocorre a aprendizagem nas organizações públicas (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Diversas pesquisas tem analisado o campo da aprendizagem organizacional, levantando agendas contextuais e pesquisas comparativas entre a produção acadêmica brasileira e a produção internacional (ANTONELLO; GODOY, 2010; LOIOLA; BASTOS, 2003; TAKAHASHI; FISCHER, 2009). Estas contribuições promoveram uma visão organizada do campo, bem como, destacaram as lacunas para futuras investigações e pesquisas. Uma das lacunas verificadas pelas supracitadas revisões é justamente a realização de poucos estudos sobre aprendizagem organizacional e formação de gestores nas organizações públicas (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Desse modo, investigar o problema desta pesquisa é relevante para o campo da aprendizagem organizacional na gestão pública, sobretudo, pela possibilidade de analisar as ações de investimento em aprendizagem de gestores públicos. Ressalta-se a utilização de metodologia quantitativa e a sua contribuição no sentido de

permitir identificar as formas de aprendizagem que estão mais relacionadas ao desenvolvimento de competências gerenciais de gestores públicos.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além da introdução, a seção dois aborda a formação de gestores públicos. A terceira seção discute as contribuições teóricas da aprendizagem organizacional e apresenta as suas modalidades. A seção quatro expõe o estado da arte do construto competências gerenciais, como também, localiza a emergência desta discussão nas organizações públicas e a apropriação deste construto nas pesquisas sobre a profissionalização de gestores públicos.

A seção cinco descreve a abordagem metodológica e os procedimentos adotados. Nesse caso, os métodos quantitativos a partir de análise estatística multivariada para tratamento dos dados coletados. A sexta seção apresenta os resultados quantitativos da pesquisa. Seguem-se as discussões e análises fundamentadas nos resultados, na sétima seção. A última seção conclui a pesquisa ratificando os principais resultados, as limitações da pesquisa e a proposição de futuras investigações para o campo em análise.

2 FORMAÇÃO DE GESTORES PÚBLICOS

A demanda pela profissionalização de gestores públicos surgiu como um discurso emergente a partir das modificações geradas pela Nova Gestão Pública (NGP). Assim, diante do novo Estado desejado, apregoado pelo PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Estado, um novo perfil de gestores públicos, tornou-se fundamental na implantação do modelo gerencial. O PDRAE enfatiza a necessidade de gestores públicos capacitados a partir de uma nova compreensão de Estado e Governo, a qual afirma a existência de uma relação consequente entre formação, produção de mudanças e geração de resultados (AMARAL, 2004; BRASIL, 1995; BRESSER-PEREIRA, 2008; 2010; DROR, 1997; OSZLAK, 1995; ORMOND; LOFFLER, 1999; MARTINS, 2003; PACHECO, 2002b; SOUZA, 2002).

Pacheco (2002b) afirma que existe uma lógica estabelecida para se pensar a profissionalização de gestores públicos: o patrimonialismo como base da cultura política brasileira e a tentativa não concluída de profissionalização de gestores públicos a partir dos moldes weberianos foram os disparadores para a construção de carreiras e acesso meritocrático via concurso público ao serviço público. Entretanto, não houve a esperada ‘purificação’ da gestão pública, conforme se previa.

Portanto, a mesma autora ressalta que como não há reservas de cargos de direção para integrantes de carreiras, ou concursos para cargos de direção, pode-se inferir que ao longo dos anos, os preenchimentos destes cargos em comissão foram providos por práticas que respondem a interesses partidários, clientelistas ou nepotistas. Dessa forma, esses gestores ‘apadrinhados’ não seriam competentes para gerir a máquina pública (PACHECO, 2002b).

O estabelecimento da cultura gerencialista no setor público, voltada para os resultados, a excelência e o controle social, assim como interessada em novas tecnologias administrativas, modelou o cenário para que a formação de gestores se tornasse uma agenda prioritária na gestão pública brasileira (ABRUCIO, 2007; FADUL; SOUZA, 2005; REZENDE, 2002; SANO; ABRUCIO, 2008; SECCHI, 2009).

Os cenários anteriores à reforma gerencialista, como os modelos de gestão pública patrimonialista e burocrático, são fundamentais nas discussões sobre o gestor público e a gestão pública que se exaltou a partir da reforma gerencial.

2.1 MODELOS DE GESTÃO PÚBLICA

2.1.1 Modelo Patrimonialista

Costa (2008) delimita a construção do Estado Nacional, a partir da chegada da coroa portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808 como o marco para a formação da organização político-administrativa brasileira. Junto com a família real teria chegado à possibilidade de formação ou até mesmo a transposição do aparato burocrático português para que o Estado Brasileiro se afirmasse sobre o território e o governo pudesse tomar decisões, ditar políticas e agir.

O Estado oligárquico e patrimonial foi a primeira forma de organização político-administrativa do Brasil (BRESSER-PEREIRA, 2000, 2005) construído, a partir do Império Português, sob as bases de um sistema social estático e escravocrata. Para Faoro (2001), o poder político do Estado Oligárquico estava concentrado em um estamento aristocrático e burocrático de juristas, letrados e militares que derivavam seu poder e sua renda do próprio Estado.

O termo patrimonialismo designa a ausência da separação entre o público e o privado e advém da adjetivação da palavra patronal, “que qualifica e define um tipo específico de dominação” (CAMPANTE, 2003, p.155). No patrimonialismo, os limites entre público e privado são confusos e praticamente inexistentes. Herança cultural advinda de uma formação colonizadora e modelada por estratos sociais arcaicos (BRESSER-PEREIRA, 2000; CAMPANTE, 2003; COSTA, 2008; FAORO, 2001).

Costa (2008) elenca algumas transformações significativas na estrutura político-administrativa brasileira após a proclamação da República: o Legislativo formado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, com membros eleitos para mandato com duração estabelecida; a ampliação da autonomia e atuação do Judiciário; a criação do Tribunal de Contas para fiscalizar as contas públicas; a transformação

das províncias em Estados autônomos, com governadores eleitos e arrecadação própria de impostos e assembleias legislativas para definir boa parte dos rumos estaduais.

Após a república, as estruturas do Estado oligárquico patrimonialista já não davam mais conta da nova conjuntura política, econômica e social que emergia no país. Portanto, reformar a gestão pública tornou-se de fundamental importância para que o país continuasse o seu processo de desenvolvimento e inicial industrialização (BRESSER-PEREIRA, 2000, 2007; COSTA, 2008).

2.1.2 Modelo Burocrático

A primeira reforma administrativa reconhecida no Estado brasileiro foi iniciada pelo governo de Getúlio Vargas, após os efeitos da Grande Depressão de 1929, com o objetivo de controlar a crise econômica que se espalhou em nível mundial (COSTA, 2008; FADUL; SOUZA, 2005).

A legalidade e a impessoalidade, propriedades fundamentais na teoria burocrática weberiana, foram interpretadas como capazes de romper com os privilégios característicos do patrimonialismo. A burocracia weberiana seria capaz de definir os limites entre o público e o privado. Neste sentido, a burocratização do Estado brasileiro visava construir uma organização político-administrativa racional e eficiente (BRESSER-PEREIRA, 2007; COSTA, 2008; FADUL; SOUZA, 2005).

Dessa forma, várias medidas foram tomadas nos anos 30 que promoveram uma série de transformações no aparato estatal brasileiro, como a criação de empresas públicas, sociedades de economia mista, agências estatais e fundações. O programa de reforma ainda contou com a criação permanente de padronização, a comissão permanente de compras, ambas voltadas para a aquisição de material, a introdução do princípio do mérito a partir da constituição de 1934 e a criação da comissão mista de reforma econômico-financeira em 1935, além da promulgação, em 1936, da Lei do Reajustamento, que estabelecia a nova classificação de cargos com normas básicas e a criação do Conselho Federal do Serviço Público Civil (BRESSER-PEREIRA, 2007; COSTA, 2008; FADUL; SOUZA, 2005).

Merece destaque a criação do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) em 1938, com a finalidade de “definir e executar a política para o pessoal civil, inclusive a admissão mediante concurso público e a capacitação técnica do funcionalismo, promover a racionalização de métodos no serviço público e elaborar o orçamento da União” (COSTA, 2008, p.845).

A criação do DASP tornou-se símbolo na chamada Revolução dos anos 30, sobretudo, porque o departamento foi considerado o marco inicial para a superação da administração patrimonialista para uma administração pública fundamentada nos princípios burocráticos weberianos. As reformas propostas visavam tornar eficiente a administração de pessoal, de material e do orçamento, sobretudo, no que diz respeito à avaliação das estruturas administrativas existentes, no sentido de racionalizar os métodos de trabalho (BRESSER-PEREIRA, 2007; COSTA, 2008; FADUL; SOUZA, 2005).

A gestão pública pautada nos princípios burocráticos foi compreendida como capaz de combater o sistema de privilégios conformados pelo patrimonialismo. Todavia, convém destacar que o modelo burocrático e todo o seu aparato político-administrativo não deram conta de atender as demandas sociais que estavam em ascendência no país (BRESSER-PEREIRA, 2007).

Questões como a concentração e a centralização de funções, a rigidez dos procedimentos e a utilização excessiva de normas e regulamentos geraram relações conflitantes no que tange ao cumprimento do papel do Estado e a prestação de serviços ao cidadão (BRASIL, 1995). Alguns autores analisam que o modelo burocrático da forma como se estabeleceu na estrutura pública brasileira estava a serviço dos interesses do próprio Estado, descuidando da sua finalidade de atendimento ao público (ABRUCIO, 2007; MARTINS, 2003; REZENDE, 2002, 2009; SANO; ABRUCIO, 2008; SECCHI, 2009). Esse contexto evidenciou o esgotamento do modelo burocrático e o surgimento da reforma administrativa do Estado que ficou conhecida no Brasil como reforma gerencial.

2.1.3 Modelo Gerencialista

A crise do sistema capitalista em escala mundial no século XX e os impactos provocados na gestão pública brasileira contribuíram para que o modelo de organização gerencialista emergisse como alternativa para redefinição do aparato estatal, no sentido de torná-lo mais eficiente. Junto à crise do capitalismo, as ideias de vertente neoliberal se espalharam ao constatar que o Estado de bem estar social keynesiano não atendia mais às novas relações que se estabeleciam entre mercado e Estado (ABRUCIO, 2007; BRESSER-PEREIRA, 2000; COSTA, 2008; PÓ; ABRUCIO, 2007; REZENDE, 2002, 2009; SANO; ABRUCIO, 2008; SECCHI, 2009).

O modelo propalado como adequado para superar as lacunas deixadas pelas práticas burocráticas na administração pública seria o gerencial, pautado no controle dos resultados e descentralizado para atendimento ao cidadão que se tornou um cliente dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995; BRESSER-PEREIRA, 2000, 2001, 2008, 2010).

O gerencialismo ou nova gestão pública (*new public management*) “é um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (SECCHI, 2009, p. 359).

Em síntese, o gerencialismo projetou-se no Brasil a partir dos anos 90, advindo de uma conjuntura mundial, que combinava fatores como a crise fiscal do Estado, os processos de democratização política em países da América Latina nas décadas de 80 e 90, a política neoliberalista e a globalização econômica, assim como, a falta de governabilidade do Estado. Rezende (2002, p.112), afirma que “rever os padrões de intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais, contribuíram decisivamente para a difusão em escala jamais vista das políticas de reforma do aparato burocrático de Estado”.

Ferlie *et al* (1999) elaborou uma tipologia de quatro modelos para uma nova gestão pública, considerando as tendências reformistas a partir dos anos 80.

Quadro 1 – Modelos para uma Nova Administração Pública

Modelos	Características
Impulso para a Eficiência	Organizações públicas parecidas com as privadas; aumento dos controles financeiros e ênfase no fazer mais com menos; hierarquia e controle; mecanismos formais de avaliação do desempenho e poder decisório no comando estratégico.
<i>Downsizing</i> ¹ e Descentralização	“Enxugamento” organizacional, flexibilidade, horizontalidade, descentralização, terceirização, gestão de contratos, gerenciamento por influência e divisão entre grupo estratégico e periferia operacional.
Busca da excelência	Ênfase ao desenvolvimento organizacional, à aprendizagem, à mudança da cultura organizacional, ao desempenho e resultados e a gestão de recursos humanos como elemento estratégico.
Orientação para o serviço público	Fusão de tecnologias de gestão dos setores público e privado, revitalização dos gestores do setor público e assimilação de práticas gerenciais bem-sucedidas do setor privado.

Fonte: Desenvolvido a partir de Ferlie *et al*, (1999).

Os pressupostos colocados por estes modelos não são excludentes, segundo os autores. Elementos do modelo burocrático dialogam com as novas estruturas de gestão flexibilizadas, menos hierarquizadas e voltadas aos cidadãos. Portanto, integrar tais modelos no sentido de aperfeiçoá-los têm se apresentado como tendências e desafios aos governos (SOUZA, 2002).

2.1.3.1 Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado – PDRAE

O PDRAE deslocou o papel do Estado de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para promotor e regulador deste processo. A Reforma do aparelho burocrático constituiu-se como modelo de sustentação desse novo paradigma (BRASIL, 1995). Conforme já explicitado, o referencial teórico e metodológico do gerencialismo colocou-se como capaz de fundamentar e instrumentalizar esse novo papel do Estado.

¹ O termo *downsizing* tem sido utilizado na literatura organizacional para caracterizar processos de reestruturação organizacional associado ao ‘enxugamento’ dos quadros.

Bresser-Pereira (2000), idealizador e, posteriormente, ministro do MARE (Ministério da Administração e Reforma) teve como fonte principal para o processo de reformas, as experiências reformistas localizadas tanto nos Estados Unidos quanto na Europa (ABRÚCIO, 2007; BRASIL, 1995; SECCHI, 2009).

O objetivo do PDRAE era propor um Estado promotor de políticas públicas e fiscalizador de sua execução, sendo um Estado máximo nessa perspectiva, e apoiando-se na sociedade civil para exercer o controle social e político através da participação da sociedade. Nessa perspectiva, seria necessário ajustar o modelo burocrático de organização administrativa a um pacote de ações ditas modernizadoras (BRASIL, 1995).

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrativa. (BRASIL, 1995, p.8).

O modelo de transição da reforma do aparelho do Estado foi concebido a partir de três dimensões: a primeira, institucional-legal, tratou da reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade; a segunda foi cultural, centrada na transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial; a terceira dimensão abordou a gestão pública a partir do aperfeiçoamento da administração burocrática vigente e da introdução da administração gerencial, incluindo os aspectos de modernização da estrutura organizacional e dos métodos de gestão (BRASIL, 1995).

Abrucio (2007) afirma que o PDRAE significou avanços na gestão pública brasileira, contudo, não foi até então, efetivado como se propunha de fato. Para ele, a reforma Bresser não se sustentou de forma ampla e, principalmente, contínua. O autor aponta como um dos principais entraves, a oposição de partidos políticos esquerdistas à reforma, logo no seu nascedouro, sobretudo, pela ideologia de que qualquer reforma no governo Fernando Henrique Cardoso seria de caráter neoliberal. Além disso, a demanda social da época dizia respeito às questões da

estabilidade monetária e da responsabilidade fiscal, e os principais atores políticos e sociais não conferiram a mesma preocupação ao tema da nova gestão pública.

Os resultados decorridos da reforma gerencialista no Brasil, na visão do mesmo autor, são excelentes. Destacam-se cinco movimentos inovadores importantes na gestão pública brasileira: os avanços em torno da questão fiscal, com ênfase na criação da lei de responsabilidade fiscal, a constante implementação de políticas públicas, o avanço nos mecanismos de controle e participação social, além de programas nas áreas de necessidades básicas como saúde, educação e recursos hídricos, a regionalização e a utilização de indicadores para nortear o plano plurianual e o governo eletrônico proporcionando maior *accountability* (ABRUCIO, 2007).

Interessa destacar que a proposta de reforma ocorre, sobretudo, na dimensão da gestão. É nesta que estão centrados todos os esforços por práticas administrativas gerenciais mais efetivas e eficientes. Assim, um novo perfil de gestor público seria requisito fundamental nesse processo (BRASIL, 1995; SOUZA, 2002).

2.2 PERFIL DO NOVO GESTOR PÚBLICO

A formação de gestores públicos não é uma demanda que surgiu com o PDRAE. Ações mais estruturadas sobre a profissionalização do gestor público no Brasil emergiu em meados dos anos 80 com a criação de carreiras para a alta gestão pública brasileira.

Quadro 2 – Desenvolvimento de Programas de formação de gestores governamentais (1940 a 1990)

Década	Ações
1940 e 1950	Criação da FGV, com a EBAPE e a EAESP; Criação do Instituto Rio Branco, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores.
1960 e 1970	Criação da Escola Interamericana de Administração Pública, da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), da Escola de Administração Fazendária (ESAF), do Instituto Latino Americano de Planejamento Econômico e do Centro de Treinamento para o Desenvolvimento Econômico (Cendec/Ipea).
1980 e 1990	Criação da Escola de Administração Postal (ESAP), do Programa de Especialistas em Gestão Governamental (EEGG), conduzido pela Enap. Transformação do EEGG em Programa de Formação de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Fonte: Desenvolvido a partir de Souza (2002).

Em 1985, destaca-se a reconstituição das carreiras da Polícia Federal, da Procuradoria da Fazenda Nacional e a instituição da carreira de Auditoria do Tesouro Nacional, somadas a Carreira de Diplomata, estruturada e consolidada a partir do sistema do mérito, e que desde a década de 50 se constituía em habitual repositório de quadros para a alta hierarquia. Em 1987, foi criada a carreira de Gestão Governamental (carreira generalista para a alta administração) e a Carreira de Finanças e Controle e de Orçamento (concepção de carreira especialista) (SANTOS, 1995).

O objetivo da implantação dessas carreiras era formação de uma burocracia técnica qualificada e estratégica. Em outras palavras, desejava-se ampliar a governabilidade e ajustar os problemas do setor público, considerando as condições sociais, políticas e econômicas do país. Além de construir uma infraestrutura para a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos no setor público, especialmente, para o provimento de funções de assessoramento e gestão (SANTOS, 1995; SOUZA, 2002).

A partir dos anos 90, a necessidade de redefinição, valorização e profissionalização de servidores públicos se tornou pressuposto fundamental para a reconstrução do aparato estatal conforme propunha o PDRAE. Logo após o lançamento do plano, a literatura discutiu, sobretudo, a demanda pela formação de gestores públicos tendo em vista o novo modelo de Estado que se almejava (AMARAL, 2004; DROR, 1997; JUNQUILHO, 2004; ORMOND; LOFFLER, 1999; NEWCOMER, 1999; PACHECO, 2002b; OSZLAK, 1995; SANTOS, 1995; SOUZA, 2002).

O perfil do novo gestor público valoriza a eficiência e a capacidade gerencial. Além disso, o gestor público deve saber atuar como um facilitador e sensibilizador da mudança, ser capaz de desenvolver uma cultura de compromisso e colaboração, ser capaz de criar e atuar em espaços de negociação e ser capaz de fomentar a capacidade criativa e inovadora de outros servidores públicos (OSZLAK, 1995; SANTOS, 1995)

Para Newcomer (1999), o gestor público deve ter compreensão do contexto sociopolítico, capacidade para gerenciar a complexidade, a variabilidade, a incerteza e a transitoriedade, capacidade para a autogestão, capacidade para a mobilização do potencial humano, visão globalizada, capacidade de negociação, ética pública e compromisso social. Para o mesmo autor existem conhecimentos e habilidades que os gerentes públicos necessitam conhecer com urgência, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Conhecimentos e Habilidades de Gestores Públicos

Conhecimentos de:	Habilidade em:
1. Direito constitucional;	1. Planejamento estratégico;
2. Ética;	2. Mensuração de desempenho;
3. A ética do serviço público;	3. Monitoramento de contratos;
4. Direito processual em gestão de recursos humanos e nas áreas substantivas relevantes;	4. Utilização de dados sobre desempenho e avaliação para melhorar programas;
5. Procedimentos de políticas de alocação de recursos;	5. Prestação de contas sobre desempenho e dados;
6. Instituições governamentais e econômicas;	6. Administração financeira, inclusive atividades de cálculo de custos;
7. Direito internacional;	7. Envolvimento dos cidadãos;
8. Política de grupos de interesse;	8. Solução de conflitos e negociação;
9. Modelagem econômica;	9. Criação de consenso;
10. Teoria da liderança e da gestão.	10. Motivação e animação de pessoal;
	11. Análise problemas, inclusive técnicas de estatística e de custo benefício.

Fonte: Desenvolvido a partir de Newcomer (1999).

Souza (2002) afirma que o perfil do gestor para a nova gestão pública considera as seguintes dimensões:

Quadro 4 – Dimensões do Perfil do Novo Gestor Público

Dimensões	Características
Iniciativa	Capacidade de imaginação e invenção para criar o novo.
Responsabilidade	Avaliação com base no desempenho, resultados e ações de impactos.
Inteligência prática	Ação voltada para a intervenção em situações reais.
Conhecimentos	Desenvolvimento de conhecimentos e aquisição de novos; formação permanente.
Capacidade de decisão	Compreensão de processos organizacionais para tomada de decisão.
Atitudes e comportamentos	Autoridade para obter comportamentos desejáveis.
Liderança e habilidade interpessoais	Mobilização de esforços para projetos comuns.

Dimensões	Características
Bom senso	Experiência no trabalho e visão do senso comum.
Capacidade técnica	Conhecimento em estratégia, racionalidade administrativa, planejamento, formulação, análise e avaliação de políticas.

Fonte: Desenvolvido a partir de Souza (2002).

Para dar conta desse perfil de gestor público, o PDRAE avulta à necessidade de políticas articuladas na área de recursos humanos no sentido de aperfeiçoar os servidores públicos em suas capacidades técnicas e gerenciais.

O conjunto de ações na área de recursos humanos tem por objetivo, a valorização do servidor público eficiente, através do reconhecimento por parte do cidadão de seu trabalho e, da conseqüente mudança de imagem perante a sociedade, envolvendo maior grau de autonomia, iniciativa e responsabilização, diminuindo controles formalistas e incentivando a adoção de uma política que seja conseqüente tanto para o bom desempenho quanto para a insuficiência do mesmo. (BRASIL, 1995, p.55).

A formação do gestor público tornou-se uma questão fundamental na agenda gerencialista, visto que o núcleo estratégico deveria estar tecnicamente preparado, motivado e, acima de tudo, competente para a negociação e responsabilidade na formulação e implantação de políticas públicas (SOUZA, 2002).

Para Junquillo (2003), a proposta do PDRAE era de substituição do “administrador burocrático” – ineficiente, descomprometido com os resultados e pouco atento ao usuário pelo - “novo gerente” – empreendedor, criativo e atento ao cliente. O autor considera que não existe uma passagem automática e linear de um tipo para o outro, uma vez que, práticas sociais construídas a partir do próprio processo cultural e social influenciam as ações gerenciais dos gestores públicos. Ele nomeia um tipo híbrido advindo deste contexto que conjuga o “administrador burocrático” e “novo gerente”: o “gerente caboclo”.

Para Newman e Clarke (2012), a mentalidade que se estabeleceu no gerencialismo parte de uma relação conseqüente de que organizações bem gerenciadas naturalmente serão bem sucedidas. Os gestores são atores centrais nesse processo, portanto, deveriam romper com o modelo burocrata, tornando-se capazes

de assumir uma visão estratégica com capacidade de implementar uma nova cultura na gestão pública.

Quadro 5 – Tipologia de perfis gerenciais e suas principais características

“Administrador burocrático” a partir do tipo ideal weberiano	“Gerente caboclo” a partir dos dados empíricos coletados pelo autor	“Novo gerente” a partir de concepções da nova gestão pública.
Cumpridor de deveres	Contemporizador	Empreendedor
Apego às regras formais	Dividido entre o “coração” e a “razão”	Atento à competição e ao mercado
Planejador/ metódico	Tendência à centralização	Criativo/adaptado a mudanças
Adepto a autoridade formal	Conjuga pessoalidade e impessoalidade	Apto a liderança de pessoas
Zelo pela hierarquia	Capaz para contornar excessos formais via “jeitinho”	Gosto por resultados/metras
Inflexível à informalidade	Dificuldades para observação de controles formalizados e planificação	Autônomo/flexível

Fonte: Junquillo (2003).

Nesse sentido, Junquillo (2003) ressalta que o pacote de ações do PDRAE buscou a implementação de práticas gerenciais puramente objetivas. A tônica recai apenas sobre normatizações e melhores ferramentas para a atuação do gerente. O plano não trata da diferença entre o regulamentado e a realidade.

Souza (2002) considera que a formação de gestores públicos deve estar pautada no tipo de sociedade e de Estado que se deseja e na criação de uma cultura no serviço público que possibilite a permanência e a competência de seus servidores. Assim, para ela, é fundamental que a formação seja baseada em ações concretas que compreendam o ser humano em uma realidade complexa.

Para Davel e Vergara (2001), a experiência humana deve ser parâmetro para se pensar os atores organizacionais dentro de suas práticas. Em outras palavras, a gestão não pode ser tratada somente sob a perspectiva da objetividade, mas atrelada aos elementos subjetivos que compõem a realidade (CHANLAT, 2001; DAVEL; VERGARA, 2001).

Na visão de Souza (2002), a formação ofertada ao gestor público no Brasil sempre ocorreu no bojo de processos reformistas, e estes sempre foram impulsionados pelas tendências mundiais, pelo contexto político-econômico e pelo modelo de gestão. Assim, principalmente, o modelo da Escola de Administração Pública Francesa influenciou a Escola Nacional de Administração Pública, a qual emergiu como principal centro de investimento na formação do gestor público.

2.3 ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP

O papel das Escolas de Governo justifica-se pela necessidade de formação e aprendizagem diante das contínuas transformações na gestão pública, conforme já exposto. Nesse contexto, a Escola Nacional de Administração Pública constitui-se na principal Escola de Governo com responsabilidade de ofertar capacitação para servidores públicos, prioritariamente, da esfera federal (PACHECO, 2002a).

A ENAP foi fundada em 1986, embora sua proposta remonte a 1982, através do Departamento Administrativo do serviço Público (DASP). Ela foi constituída como parte do processo de democratização e modernização do Estado brasileiro, após o encerramento do ciclo militar. O objetivo seria promover a formação e a qualificação de quadros de nível superior, tendo a missão de modernizar e tornar eficiente a administração pública federal (ENAP, 2010).

A Fundação Centro de Formação do servidor Público – FUNCEP – foi aprovada pelo decreto nº 85.524/80 que estabelecia que as ações de desenvolvimento de pessoal se limitavam à capacitação de técnicos de nível médio e inferior. Em 1986, a Escola Nacional de Administração Pública foi instituída pelo Decreto nº 93.277/1986 com o objetivo de planejar, promover, coordenar e avaliar as atividades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização do pessoal civil de nível superior da administração federal. Em 1990, a Lei nº 8.140 mudou a denominação da FUNCEP para Fundação Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), e estabeleceu como sua finalidade promover, elaborar e executar os programas de capacitação de recursos humanos para a administração pública federal e coordenar e supervisionar os programas de capacitação gerencial de pessoal civil que são executados pelos demais centros de formação da administração pública federal (ENAP, 2010).

Para Pacheco (2002a), a escola de governo deve ser pensada nos moldes das universidades corporativas. Em outras palavras, deve se constituir em um espaço disseminador das políticas, diretrizes e cultura organizacional que se pretende implantar. A autora confere destaque ao papel que a escola pode desempenhar enquanto *lócus* público de adaptação, incubação e fomentação de novas técnicas e metodologias gerenciais para o serviço público. Ao governo cabe definir, em nível estratégico, sua agenda de prioridades para a melhoria da gestão pública e a escola de governo deve pensar na estruturação e oferta de programas de capacitação para os servidores públicos que transmitam não só as ferramentas gerenciais, mas também os valores e a cultura que deve ser disseminada.

Assim, a ENAP possui as atribuições relacionadas à formação e aperfeiçoamento de carreiras e à implementação de programas de desenvolvimento gerencial, sendo divididos nas seguintes ações: formação inicial de duas carreiras do ciclo de gestão dirigidas pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG) e Analista de Planejamento e Orçamento (APO); oferta, prioritária, de programas de capacitação para os servidores ocupantes dos cargos de Direção e Assessoramento Superiores. A Escola mantém, ainda, oferta de cursos de curta duração na modalidade EAD em várias áreas demandadas pela administração pública (ENAP, 2010). Atualmente, o Executivo Federal conta, especialmente, com esta Escola para prover a formação técnica dos servidores públicos civis que atuam nessa esfera.

3 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A competitividade, a internacionalização dos mercados, os avanços tecnológicos e o maior grau de exigência dos consumidores, dentre outros fatores, têm desencadeado contínuas transformações nas organizações. Nesse contexto, novos formatos organizacionais vêm sendo considerados no sentido de atender às transformações ocorridas no ambiente externo (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Diante disso, o campo da aprendizagem emerge como fundamental para a sobrevivência e competitividade das organizações.

As primeiras pesquisas no campo da aprendizagem organizacional foram fundamentadas sob as bases da administração científica tradicional. Estas pesquisas iniciais estão baseadas na suposição de que a organização deve aprender para gerar as mudanças necessárias (ANTONELLO; GODOY, 2010; AZEVEDO, 2012; LOIOLA; BASTOS, 2003; TAKAHASHI; FISCHER, 2009). Nessa concepção, destaca-se apenas o produto ou resultado que seria, em última instância, a eficiência finalística. A maioria da literatura existente, sobretudo, a internacional – norte-americana, promove a relação entre mudança e aprendizagem como foco principal da aprendizagem organizacional (TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

Importantes estudos de revisão de literatura foram realizados por autores brasileiros no sentido de caracterizar a área, os conceitos, as bases teóricas e os tipos de pesquisas já realizados. Estes estudos promoveram uma visão organizada do campo, como também desenvolveram agendas contextuais e pesquisas comparativas entre a produção acadêmica brasileira e a produção internacional (ANTONELLO; GODOY, 2010; AZEVEDO, 2012; 2013; BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; LOIOLA; BASTOS, 2003; TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

Takahashi e Fischer (2009) identificaram sete estudos de revisão de literatura, entre autores nacionais e internacionais, considerados relevantes para o delineamento do campo. O primeiro trabalho é o de Shrivastava (1983) que se ocupou em investigar como definir sistemas de aprendizagem e mecanismos que garantissem a perpetuação e institucionalização da aprendizagem em organizações. Fiol e Lyles (1985) se ocuparam em apontar as convergências e divergências do campo

encontradas até então. Em seguida, Prange (2001), em um estudo mais recente, entre os anos 60 aos 90, conceitua o fenômeno da aprendizagem em 5 categorias: o sujeito, o conteúdo, o momento, os resultados e a forma como ela ocorre. O quarto trabalho é produzido no Brasil por Bitencourt (2001), que sugere o processo, a transformação, o grupo, a criação e reflexão e, por fim, a ação, como elementos de análise da aprendizagem organizacional. O quinto trabalho identificado, também brasileiro, foi produzido por Antonello (2005), que identificou seis focos para abordar a aprendizagem organizacional: socialização da aprendizagem individual, processo-sistema, cultura, gestão do conhecimento, melhoria contínua e inovação, deslocando o foco da velocidade da mudança organizacional para a necessidade e amplitude do ato de aprender.

Tais focos já haviam sido evidenciados nas importantes contribuições encontradas nos estudos de Wang e Ahmed (2003). Eles assinalaram que uma organização deve desenvolver seis elementos geradores de criatividade e inovação que são: foco na socialização da aprendizagem individual, na cultura, no sistema ou processo, na inovação, na gestão do conhecimento e na melhoria contínua. Recentemente, destacaram-se os estudos de Vasconcelos e Mascarenhas (2007) que conceituaram AO como: processo, noção de mudança, natureza coletiva, foco na criação e reflexão, foco na ação, abordagem contingencial e abordagem cultural. A sexta revisão, altamente influente na literatura sobre o campo, foi a de Easterby-Smith e Lyles (2003) que classificaram os estudos da aprendizagem e da gestão do conhecimento em relação ao processo, ao conteúdo, às práticas e a teoria (TAKAHASHI; FISCHER, 2009).

Uma das grandes discussões da área é a tensão entre o processo de aprendizagem individual e a transferência dessa aprendizagem para as práticas organizacionais. Essa questão ocupou as pesquisas no campo durante muito tempo e foi objeto central de investigação sob diversas perspectivas teóricas de nomes como Argyris e Schon (1978), Shrivastava (1983), Kolb (1984), Kim (1993), Nonaka e Takeuchi (1997), dentre outros.

As concepções de AO apresentadas nas revisões de literatura supracitadas, apontam para uma fundamentação teórica cognitivista e comportamental, com bases

análogas em estudos psicológicos que compreendem que o conhecimento nas organizações se dá através da codificação das experiências contidas na estrutura cognitiva, a qual se desdobra em um modelo comportamental adequado à organização. Nesse caso, a aprendizagem seria o processo de transformação de tais estruturas em comportamentos adequados para a geração de resultados requeridos pela organização. A exceção reside nos estudos mais recentes de Bitencourt (2001), Antonello (2005) e Easterby-Smith e Lyles (2003) que exploram o campo com a compreensão de que a aprendizagem organizacional consiste em um processo interacional, permeado por elementos socioculturais.

Em outras palavras, os primeiros estudos em AO perpassam pela ideia de que as organizações seriam entes processadores capazes de gerenciar o conhecimento transferido da mente humana de forma individual para a organização. Corrobora com esta mesma premissa a afirmação de que o conhecimento é um capital intelectual que pode ser quantificado, previsto e acumulado. Dessa forma, seria possível mensurar o nível de conhecimento de uma organização e avaliar a sua contribuição para a geração de rentabilidade, além da possibilidade de estabelecer melhores técnicas e rearranjos para gerenciar e controlar todo o processo organizacional (ANTONELLO; GODOY, 2010; LOIOLA; BASTOS, 2003; TAKAHASHI; FISCHER, 2010).

Ao analisar as contribuições das diferentes perspectivas teóricas, Takahashi e Fischer (2010) sintetizam que a AO foi caracterizada, inicialmente, como incremento e melhoria de desempenho no decorrer do tempo, e mais tarde, como fenômeno comportamental; fenômeno cognitivo; fenômeno sociocultural; fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais; fenômeno experiencial – ciclos da aprendizagem e aprendizagem na ação e mais recentemente, pela visão de aprendizagem baseada em práticas.

3.1 ABORDAGENS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Azevedo (2012) considera que existe uma profusão de abordagens no campo em AO e ao mesmo tempo em que gera riqueza de narrativas, gera também uma variedade de olhares, narrativas e, por conseguinte, de bases epistemológicas.

Diante dessa constatada polissemia no campo, autores (AZEVEDO, 2012; BISPO; MELO, 2012; COOK; BROW, 1999; ELKJAER, 2003; SOUZA-SILVA, 2007; YANOW, 2004) sintetizaram a compreensão do conhecimento na aprendizagem organizacional. Esta síntese possibilita o uso de lentes interpretativas sobre como o conhecimento é compreendido nas diversas abordagens da aprendizagem organizacional.

Para Elkjaer (2003), a aprendizagem organizacional é considerada a partir de duas vias: aprendizagem por aquisição, baseada em pressupostos cognitivistas, ou seja, perpassa a compreensão de que o conhecimento é processado na mente do indivíduo e a aprendizagem que acontece pela via da participação, ou seja, fundamentada em processos interacionais e elementos da cultura.

Azevedo (2012) afirma em seus estudos que a concepção de conhecimento presente no campo em AO adota, normalmente, duas vertentes: 'epistemologia de posse' e epistemologia da prática' (COOK; BROW, 1999). A epistemologia da posse julga o conhecimento como algo que pode ser mantido, transmitido e compartilhado. Por sua vez, a epistemologia da prática compreende o conhecimento tanto como o que é processado na cognição quanto o que acontece na prática.

Yanow (2004) divide o campo da AO em duas escolas que ela nomeia como individual-cognitivo-psicológica, centrada em uma aprendizagem mais individual e a outra como coletiva-socio-política-cultural, apoiada em elementos culturais e sociais e antropológicos. Para a autora, os pressupostos da primeira escola estão baseados em uma teoria abstrata, cientificamente produzida, generalizada e oriunda de contextos escolares. O conhecimento privilegiado é tácito e, normalmente, utilizado para fins profissionais e técnicos. De outra forma, a segunda escola compreende o conhecimento como baseado na prática cotidiana e em contextos específicos. Ele acontece na experiência e privilegia a dimensão tácita.

Bispo e Melo (2012), fundamentados nos estudos de Gherardi (2006) organizam a AO em duas perspectivas: a perspectiva cognitiva, centrada no indivíduo e na estrutura mental como *locus* de processamento do conhecimento e a perspectiva social, baseada na prática social e na construção coletiva entre os indivíduos.

Souza-Silva (2007) sugere duas concepções de conhecimento que permeiam o campo em AO: a corrente individual cognitiva, na qual o conhecimento é localizado na mente do indivíduo e se processa a partir de construções cognitivas. Nesta corrente, a aprendizagem é compreendida como um conjunto de conhecimentos individuais com ênfase em recursos tecnológicos para gerenciar e distribuir a informação. A outra corrente é nomeada como socioprática e está fundamentada nos estudos desenvolvidos por autores como Lave e Wenger (1991), Cook e Yanow (1999), Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000). A perspectiva socioprática percebe o conhecimento como um processo sociocultural, baseado na prática e mediado por artefatos materiais, simbólicos e historicamente situados.

A síntese realizada pelos autores supracitados corroboram abordagens fundamentadas respectivamente em duas visões muito próximas de como ocorre o conhecimento. Em suma, uma visão, privilegia a aprendizagem individual e concebe que o conhecimento acontece eminentemente por processos cognitivos, ou seja, por meio de processos mentais internos, possíveis de serem armazenados e transferidos (KIM, 1993; NONAKA; TAKEUSHI, 1997). A outra visão situa a construção do conhecimento a partir das interações sociais, tendo a prática social como mediadora da aprendizagem (BISPO, 2013; BISPO; GODOY, 2011; SOUZA-SILVA, 2007).

Souza-Silva (2007) afirma que a origem do conhecimento na abordagem cognitiva advém, normalmente, de fontes como livros, manuais, sistemas de informações, instrutores. Fortes críticas são feitas a essa abordagem, tendo em vista o seu apelo no armazenamento e transmissão do conhecimento, sem considerar como elemento fundamental o contexto organizacional e as suas práticas na construção do aprendizado (ANTONACOPOULOU, 2001; GHERARDI; NICOLINI; ODELA, 1998; SOUZA-SILVA, 2007).

Por outro lado, na abordagem social e prática, o processo de aprendizagem está fundamentado nas teorias que posicionam a aprendizagem numa perspectiva relacional, destacando a importância da negociação e ressignificação de significados. Há um deslocamento do aprendizado centrado nos métodos e nos resultados para a aprendizagem centrada no aprendiz e no processo. O indivíduo

emerge como ator no processo de aprender, enxergando-se como capaz de participar e intervir no seu entorno (ANTONOCOPOULOU, 2001; ELKJAER, 2003; NICOLONI; GHERARDI; YANOW, 2003; SOUZA-SILVA, 2007).

3.2 MODALIDADES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Diante das abordagens explicitadas, estudos mapearam sete modalidades da AO na literatura (DOS-SANTOS *et al*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Destaca-se que estas modalidades são 'formas' pelas quais, normalmente, os indivíduos acessam o conhecimento. Elas não devem ser consideradas de maneira estanque em relação às abordagens. Apenas estão mais ou menos associadas a pressupostos cognitivos ou sociais.

3.2.1 Modalidades cognitivas e individuais

As modalidades da AO identificadas na literatura com apelo mais cognitivo e individual são o treinamento tradicional, a leitura de textos e manuais e o acesso a banco de dados (DOS-SANTOS *et al*, 2013).

3.2.1.1 Treinamento tradicional

A modalidade conhecida como treinamento tradicional baseia-se na imagem do professor como expositor e transmissor de um determinado conteúdo. O professor detém e transfere o conhecimento para os seus alunos que não possuem tal conhecimento. O lócus da aprendizagem normalmente é a sala de aula e são privilegiados os mecanismos explícitos do conhecimento (DOS-SANTOS *et al*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

É muito comum relacionar a AO aos treinamentos tradicionais (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2009). É com base nessa crença que se fomentou a ideia de que os treinamentos são a melhor fonte de aprendizagem. O pensamento de que eles são os mais efetivos no ato de aprender criou uma ideia equivocada de que quanto mais palestras, exposições orais e treinamentos realizados numa

organização, mais conhecimento ela agrega (ANTONOCOPOLOU, 2001; DOS-SANTOS *et al*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; SOUZA-SILVA, 2007).

3.2.1.2 Leitura de textos

Na leitura de textos, o conhecimento é adquirido e agregado por meio da consulta à literatura disponível sobre a temática que pretende saber. É uma fonte individual que o profissional busca para a sua própria formação. A tentativa é de aquisição de novas informações que o auxiliem no desempenho do seu trabalho, assim como, de incremento para a sua atuação (DOS-SANTOS *et al*, 2013).

Essa modalidade de aprendizagem se estende a instrumentos como livros, apostilas, manuais, artigos científicos, *websites*, dentre outros. O acesso a estes instrumentos é realizado pelo próprio indivíduo que deseja aprender ou por recomendação da organização a qual pertence. Embora a leitura de textos e manuais seja uma fonte de aprendizagem, ela contempla somente a parte explícita do conhecimento, em detrimento do conhecimento tácito (DOS-SANTOS *et al*. 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012).

3.2.1.3 Acesso a banco de dados

Por outro lado, muitas organizações preferem utilizar o próprio conhecimento organizacional como principal fonte de conhecimento, armazenando-o em bancos de dados para que sejam acessados como fonte de conhecimento e aprendizagem. O acesso a bancos de dados é também uma modalidade de aprendizagem identificada na literatura. Ela assume que o conhecimento é tangível e, portanto, pode ser capturado, armazenado, acessado e gerenciado através de tecnologias. Nesta modalidade, a aprendizagem funciona como movimento de busca e coleta de dados. O banco de dados é o lócus informacional onde o conhecimento é retido, facilitando o acesso a todos os que desejarem dispor de algum conhecimento armazenado nele (CLARK; ROLLO, 2001; DAVENPORT, 2000; DOS-SANTOS *et al*, 2013).

Davenport (2000) em sua proposta de ecologia informacional assegura que os bancos de dados têm fundamental importância para a geração de informações em uma organização. No entanto, essas informações nem sempre geram o conhecimento pertinente à demanda. Da mesma forma, os bancos de dados se bem gerenciados podem ser um importante instrumento de organização e disseminação do conhecimento na organização e, conseqüentemente, capaz de produzir aprendizagem organizacional.

3.2.2 Modalidades sociais e baseadas em prática

As modalidades da AO mapeadas na literatura que mais se aproximam da abordagem social e fundamentada na prática são: comunidades de prática, mentoria, treinamento *on the job* e interações casuais (DOS-SANTOS *et al*, 2013).

3.2.2.1 Comunidades de prática

As comunidades de prática são organizações espontâneas que tem como características o engajamento mútuo entre seus membros e a busca por empreendimentos comuns e partilha de aprendizados sobre estes (LAVE; WENGER, 1991). Segundo Souza-Silva (2007), para existir uma comunidade de prática efetivamente é preciso que os seus membros interajam e discutam questões importantes de sua prática. Para existir uma comunidade de prática são necessários três elementos: a comunidade, o domínio do conhecimento e a prática (SOUZA-SILVA, 2007; SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Assim, a metodologia espontânea das comunidades de prática diz respeito ao compartilhamento entre seus membros de rotinas, processos, procedimentos, tecnologias, *know-how*, capazes de construir um arcabouço de reais experiências e vivências dos membros da comunidade de prática que servem de repertório para as discussões, diálogos, conversas e aprendizados (DOS-SANTOS *et al*, 2013; SOUZA-SILVA, 2007; WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Nesse sentido, elas devem ser exploradas como um espaço propício para o desenvolvimento tanto do conhecimento tácito quanto explícito (VIEIRA; FEITOSA; CORREIA, 2007).

3.2.2.2 Mentoria

Outra modalidade de aprendizagem identificada na literatura é a mentoria. O principal pressuposto da mentoria é que uma pessoa mais experiente orienta outra menos experiente, estabelecendo uma relação de mentor e mentorado (COELHO JR; MOURÃO, 2011; DOS-SANTOS *et al*, 2013; HIGGINS; KRAM, 2001).

Os mentores são indivíduos com maior experiência e que se comprometem em auxiliar na construção da carreira organizacional dos mentorandos. A mentoria possibilita o desenvolvimento de habilidades e autoconfiança para lidar com os desafios da profissionalização. A mentoria contribui sobremaneira enquanto modalidade de aprendizagem que contempla e transmite tanto o conhecimento explícito quanto o tácito (DOS-SANTOS *et al*, 2013; HIGGINS; KRAM, 2001; OLIVEIRA-NETO, 2012).

A mentoria pode ser desenvolvida de maneira formal ou informal. A diferença está na forma como acontece. A mentoria formal está relacionada diretamente à organização, com objetivos claros e o prazo dessa relação, além de estabelecer os membros participantes. Por outro lado, a informal não é estruturada pela organização e, normalmente, acontece por conta das necessidades do iniciante, possível mentorado, na carreira (DOS-SANTOS *et al*, 2013; OLIVEIRA-NETO, 2012).

3.2.2.3 Treinamento on the job

O treinamento *on the job* aparece como uma modalidade bastante utilizada há muito tempo nas organizações. Ele acontece de forma contextualizada a partir de atividades inseridas no ambiente de trabalho. É uma modalidade que se diferencia do treinamento tradicional pela sua natureza prática, permitindo a transmissão tanto do conteúdo explícito quanto do tácito. A aprendizagem nesse tipo de treinamento acontece quando um indivíduo com mais experiência num determinado processo ensina a outro indivíduo que ainda não domina o fazer de uma determinada atividade. Portanto, a aprendizagem é gerada nesta modalidade essencialmente

através da prática ensinada por alguém mais competente e experiente (DOS-SANTOS *et al*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

3.2.2.4 Interações casuais

A última modalidade da AO identificada na literatura é a interação casual (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). Ela ocorre na diversidade de contextos organizacionais. Para Pamponet-De-Almeida (2011), a interação casual pode ser identificada, principalmente, “por contatos naturais, espontâneos, informais e não planejados/estruturados no próprio ambiente organizacional” (PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011, p. 6).

A sua fonte de aprendizagem advém das trocas e partilhas, ou seja, das interações, que os indivíduos, no ambiente organizacional, propiciam uns aos outros. Esses contatos casuais geram saberes construídos coletivamente a partir de conversas informais. O acontecimento desta modalidade não pressupõe relações de hierarquias, como no caso da mentoria formal. Ela ocorre livremente, sem distinções de posição dos indivíduos na organização. Por isso, o seu caráter é eminentemente informal.

Pamponet-de-Almeida e Souza-Silva (2012) asseguram que as interações casuais se constituem em uma rica fonte de aprendizagem para os gestores, tendo em vista que são nessas experiências que surgem questões, compartilhamentos, objetivos, dentre outras temáticas, que servem de subsídio importante para o desempenho do gestor, bem como, do alinhamento organizacional. Salas de convivência, *workshops* e exposições são espaços fomentadores dessa modalidade, segundo os autores supracitados.

Como descrito acima, o conhecimento na AO é concebido, normalmente, por duas grandes correntes epistemológicas, uma que compreende que a aprendizagem se dá por processos mentais internos e individuais e a outra que considera a interação e a prática como elementos fundantes na construção do conhecimento. Junto às duas abordagens foram elencadas modalidades identificadas na literatura que representam ‘formas’ ou ‘meios’ de aprendizagem que os indivíduos mais acessam

para aprender. O quadro 6 demonstra a integração conceitual entre as abordagens e modalidades discutidas.

Quadro 6 – Abordagens e Modalidades da AO

Abordagem	Concepção de conhecimento	Modalidades da AO
Cognitiva e individual	Localizado na mente dos indivíduos	Treinamento tradicional, leitura de textos e acesso a banco de dados.
Social e prática	Prático e sócio relacional	Comunidades de prática, mentoria, treinamento on the job e interações casuais.

Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação a partir de Souza-Silva (2007) e Dos-Santos *et al* (2013).

Pesquisas no campo da AO discutem a importância dos processos de aprendizagem, sobretudo, porque durante muito tempo, os métodos formais pautados no modelo da racionalidade técnica foram os únicos meios reconhecidos e valorizados para aprender (ANTONELLO, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011). Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre os processos de aprendizagem formal e informal.

3.3 PROCESSOS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Antonello e Ruas (2005) afirmam que o campo da AO segue, fundamentalmente, duas perspectivas: aprendizagem formal (*Formal Learning*) e aprendizagem informal (*Informal Learning*). A aprendizagem formal se caracteriza como estruturada, institucional, normalmente, realizada em sala de aula, com auxílio de um professor ou instrutor. Já o processo de aprendizagem informal acontece no cotidiano, no qual o indivíduo é agente do seu próprio processo de aprendizagem (FLACH; ANTONELLO, 2011).

3.3.1 Processo Formal de AO

A educação formal considerada tradicional foi a principal fonte de sedimentação da concepção de aprendizagem na perspectiva formal (FOX, 1997; SAVIANI, 2007). Pela via formal, a aprendizagem se dá a partir de um acúmulo de conhecimentos que podem ser transmitidos ao indivíduo que funciona como agente transmissor

representante da organização (ANTONELLO; RUAS, 2005; ESTRELA, 2003; SOUZA-SILVA, 2007).

Nessa compreensão de aprendizagem, o objetivo seria gerar resultados por meio de processos organizacionais mais racionais, produtivos e eficientes. A compreensão de ensino e aprendizagem adotada nas organizações inspirou-se em uma pedagogia tradicional e tecnicista com pressupostos de transmissão do conhecimento, de neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade – tornar o processo de aprendizagem objetivo e operacional (SAVIANI, 2007).

Sabe-se que a aprendizagem numa perspectiva formal é mais valorizada, sobretudo, pelo entendimento de que ela é mais eficiente na garantia de resultados, justamente pelo seu caráter de formalidade (ANTONACOPOULOU, 2001). O conhecimento é compreendido numa relação de posse e transmissão e, conseqüentemente, transferido por meio de técnicas e métodos que valorizam mais os aspectos cognitivos (PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012; SOUZA-SILVA, 2007).

Segundo Estrela (2003), o conhecimento na perspectiva formal é estabelecido a partir de uma lógica escolarizante, pautado numa ideia de que quanto mais uma pessoa possui cursos e treinamentos, mais ela aperfeiçoa seu processo de aprendizagem. De igual modo, paira no imaginário coletivo que quanto mais uma organização promove ou viabiliza treinamentos, mais profissionais qualificados, certamente, ela terá (ANTONACOPOULOU, 2001). Souza-Silva (2007) afirma que, nesse contexto, a aprendizagem organizacional é vista como uma série de cursos e treinamentos formalizados e sistematicamente planejados. Ele alerta que “não existe uma relação causal e direta entre treinamento e aprendizagem” (SOUZA-SILVA, 2007, p.59).

Valorizar sobremaneira a perspectiva formal de aprendizagem pode reduzir sensivelmente as possibilidades de transformações em relação às demandas contextuais que se apresentam nas organizações. Ela ocorre, normalmente, fora da prática, sobretudo, porque o processo de transmissão do saber é muito mais marcado por mecanismos explícitos e unidirecionais do conhecimento (SOUZA-SILVA, 2007).

Se no modelo de educação formal, o processo de ensino e aprendizagem ocorre quando o indivíduo está atrelado a alguma instituição de ensino certificada, a aprendizagem formal de gestores utiliza os mesmos parâmetros para o processo de ensinar e aprender nas organizações, pois, convencionalmente, os funcionários aprendem em salas de treinamento, escolas de governo ou universidades corporativas (FLACH; ANTONELLO, 2011).

Souza-Silva (2007) assegura que a aprendizagem formal torna-se uma perspectiva restrita na medida em que parte do pressuposto de que a relação de ensino e aprendizagem acontece a partir da transmissão de conteúdos explícitos da pessoa que domina o conhecimento para a pessoa que não domina. Essa concepção é o que Paulo Freire (2005) denomina de educação bancária que treina ao invés de formar e os conteúdos são transmitidos a partir dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Uma educação bancária consiste numa relação passiva que se dá entre mestres e aprendizes, cada um com o seu papel bastante definido. Os mestres dissertam os conteúdos, na maioria das vezes, dissociados da realidade dos aprendizes, que por sua vez, são transformados em pacientes ouvintes, prontos a memorizar o que é ensinado. O “ser humano é transformado em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador.” (FREIRE, 2005, p.66).

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 2005, p.79).

Para Souza-Silva e Davel (2005), a importância dos cursos e treinamentos reside no fato de serem uma fonte de aprendizagem explícita, no entanto, limitada, quando não comportam espaço para o conhecimento tácito. A grande questão da aprendizagem organizacional que privilegia um modelo formal é perceber que ela não dá conta por si só de questões emergentes como a complexidade e as incertezas das relações humanas.

Em seus estudos sobre gestão, Mintzberg (2010) ressalta que a formação do gestor deve relacionar teoria e prática. Nesse sentido, o local de trabalho também seria um

espaço fecundo de formação. Essa observação reflete a necessidade de rediscutir a efetividade dos cursos e treinamentos para a formação de gestores.

Diante do exposto, Pamponet-De-Almeida e Souza-Silva (2012) consideram que a perspectiva informal da aprendizagem é fundamental para uma visão de aprendizagem mais completa, assim como, para promover uma formação de gestores mais sistêmica.

3.3.2 Processo Informal de AO

O processo informal de aprendizagem acontece no dia a dia, a partir de experiências práticas mediadas pelas relações estabelecidas coletivamente. É na vida diária, inclusive, no trabalho, que os indivíduos criam conhecimento, ressignificando o seu agir e estar no mundo (ELKJAER, 2003; GHERARDI; NICOLINI; ODELA, 1998; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

O processo informal de aprendizagem informal não segue um *script* planejado e estruturado como no formal. Ao contrário, a aprendizagem emerge a partir das necessidades estabelecidas pelos indivíduos no ambiente organizacional. De acordo com Flach e Antonello (2011), a aprendizagem informal acontece no local de trabalho, na integração de funcionários, nas tarefas diárias, nos eventos, rotinas, interações com a cultura e o ambiente externo. Nestas situações são construídos significados contextuais pelos indivíduos.

A aprendizagem informal aproxima-se em boa medida da abordagem considerada social e baseada em práticas (ANTONOCOPOLOU, 2001; ELKJAER, 2003; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; GHERARDI; NICOLINI, 2000; LAVE; WENGER, 1991; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Para esses autores, ela privilegia as dimensões tácitas e explícitas do conhecimento. A corrente de aprendizagem social concebe que o saber (*Knowing*) precede o conhecimento (*Knowledge*). Essa concepção é fundamental para situar o lugar do indivíduo e suas relações no processo de aprendizagem organizacional.

O indivíduo, nesta perspectiva, é compreendido como histórico e situado, e por isso, já traz para o contexto organizacional os seus conhecimentos prévios, bem como, as impressões pessoais que mediam a forma como ele percebe a realidade. Portanto, o conhecimento é sempre a institucionalização do saber (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). O indivíduo como sujeito do processo social de aprendizagem e a organização como espaço de aprendizagem são a base fundamental para a formação e o compartilhamento de conhecimento e para a compreensão dos processos de aprendizagem (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010).

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) afirmam que a corrente da perspectiva social de aprendizagem surgiu como resposta aos modelos tradicionais de aprendizagem pautados por um processo de transferência de informação. Sendo assim, a perspectiva social focaliza o processo de participação. A concepção social de aprendizagem parte do pressuposto de que a aprendizagem é um processo sedimentado nas trocas interacionais, bem como, mediado pelas representações que cada indivíduo tem da realidade. Aprendizagem entendida como de fora para dentro, resultado da interação entre as pessoas (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). Nesse sentido, o conhecimento é baseado na prática.

A pedagogia que Paulo Freire coaduna com a perspectiva da aprendizagem baseada em práticas. Os estudos de Freire estão fundamentalmente atrelados às questões relacionadas à experiência de cada ser humano, visto que a experiência é também instrumento de reflexão e transformação. Ele percebe o ser humano e as relações deste com o mundo de maneira proativa e criadora. O ser humano na sua percepção é um ser de possibilidades capaz de intervir criticamente na sua realidade e recriar e reinventar seus espaços, construir culturas, humanizar-se (FREIRE, 2005).

O processo de educação não acontece apenas no nível do discurso ou idealismo, é preciso incentivar a práxis. A práxis é reflexão e ação do ser humano sobre o mundo para transformá-lo. É preciso que o ser humano esteja inserido na realidade histórica, percebendo-se como autor, além de entender que para modificar as realidades históricas se faz necessário a sua intervenção (FREIRE, 2005). A perspectiva de ensino e aprendizagem freireana corrobora com a epistemologia e o

discernimento metodológico de que a prática é um sistema de atividades em que o conhecimento não é separável da realização, e a aprendizagem é social e não, simplesmente, uma atividade cognitiva (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Os arcabouços que fundamentam a aprendizagem organizacional a partir da abordagem social orientada pela prática estão delineados, claramente, em direção à emancipação e autonomia crítica dos indivíduos. Em outras palavras, indivíduos e objetos do conhecimento não podem ser tratados de forma dual e dicotômica, as duas realidades coexistem e, portanto, não podem ser transferidas dos processos da mente, nem tampouco, essa relação pode ser controlada, treinada, e institucionalizada. Uma aproximação à base de prática acentua a relação entre tradição, instituição e cultura na construção da aprendizagem organizacional (GHERARDI; NICOLINI, 2000; NICOLINI; GHERARDI; ODELA, 1998; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

A formação de gestores que leva em conta o processo de AO informal privilegia o que, de fato, ocorre no contexto, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação gerencial que reflita as reais necessidades dos indivíduos e da organização (BITENCOURT, 2001; COELHO JR.; MOURÃO, 2010). Dessa forma, as interações sociais e as construções coletivas favorecem uma formação de gestores numa perspectiva mais aberta, democrática e menos prescritiva. Por isso, a aprendizagem pela via informal é fundamental para a formação de gestores, tendo em vista que ela acontece na ação (ANTONELLO, 2005; ANTONELLO; RUAS, 2005).

Ruas (2000) em seus estudos sobre o desenvolvimento de competências gerenciais assevera que a aprendizagem gerencial vai exigir mudanças mais profundas nas pessoas e nos grupos e que essa mesma mudança só ocorrerá se estiver relacionada a um autêntico processo de aprendizagem. Em outras palavras, uma aprendizagem organizacional significativa, capaz de garantir a formação de gestores, vai exigir mais do que é oferecido nos programas convencionais de formação e treinamento gerenciais. Para ele, os programas de formação e treinamento não conseguem naturalmente gerar um *upgrade* no nível de competência de seus egressos. Na sua compreensão, os programas formais

desenvolvem recursos para a competência, mas não a competência propriamente dita.

Assim, embora a condição para uma organização aprender seja através da aprendizagem de seus membros, isso não significa que o aprendizado individual desencadeie necessariamente um aprendizado coletivo. Em outras palavras, o desenvolvimento de competências individuais é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento de competências organizacionais. Nesse caso, a aprendizagem gerencial só passa a ter sentido quando pensada numa perspectiva organizacional coletiva. Nesse sentido, a competência ganha estabilidade organizacional e passa a gerar valor agregado de forma ampliada (RUAS, 2000).

3.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS FORMAL E INFORMAL DE AO

Distinguir a aprendizagem formal da informal para fins de reflexão sobre as possibilidades e limites de cada uma delas se faz necessário para ampliar as percepções do campo no sentido de compreender a aprendizagem como um processo integrado.

Entretanto, segundo Antonello (2004), existe uma forte tendência em polarizar a aprendizagem formal e informal. Para a autora, a visão predominante na literatura é buscar identificar atributos e características que separam radicalmente a aprendizagem formal da informal. Esta é uma abordagem equivocada, pois “o mais importante é identificar sua integração. Desta forma, o desafio está na verdade em reconhecer e identificar os atributos e entender suas implicações” (ANTONELLO, 2004, p. 3).

Pantoja e Borges-Andrade (2009), em seus estudos sobre treinamento, desenvolvimento e educação, prática inserida essencialmente em modelos formais de aprendizagem, alertam que a organização deve empreender esforços tanto na realização de eventos formais de ensino, cada vez mais estruturados e complexos, quanto no fomento e desenvolvimento de processos informais de aprendizagem nos quais os indivíduos possam, sobretudo, aprender trocando informações importantes com colegas mais experientes.

Flach e Antonello (2011) ressaltam que os processos formais e informais de aprendizagem estão sempre interligados e ambos possuem importante papel no desenvolvimento cognitivo e das capacidades do indivíduo. Para eles, a aprendizagem acontece a partir da interconexão dos dois processos.

Nesse sentido, observa-se a importância dos processos formais de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se discute o problema da transmissão de conhecimento de forma descontextualizada da prática (ANTONELLO, 2007; FLACH; ANTONELLO, 2011). Portanto, o desenvolvimento de competências, segundo Antonello (2007) não pode ser restringido somente aos métodos tradicionais de ensino. Para a mesma autora, novos arranjos de aprendizagem nas organizações devem ser pensados no sentido contemplar as possíveis lacunas deixadas pelos processos formais.

Esta seção apresentou e discutiu as abordagens da aprendizagem organizacional, as suas modalidades e os processos pelos quais normalmente elas ocorrem. O Quadro 7 integra e sintetiza todos esses elementos.

Quadro 7 – Integração entre as abordagens, modalidades e processos em AO

Abordagem	Concepção de conhecimento	Modalidades da AO	Processo em AO
Cognitiva e individual	Localizado na mente dos indivíduos	Treinamento tradicional	Formal
		Leitura de textos e manuais	Formal e Informal
		Acesso a banco de dados	Formal e Informal
Social e prática	Prático e sócio relacional	Mentoria	Formal e Informal
		Comunidades de prática	Informal
		Treinamento on the job	Informal
		Interações casuais	Informal

Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação (2014).

Diante do destaque do campo da AO nas organizações como elemento estratégico, a próxima seção revisará o conteúdo da aprendizagem dos gestores públicos – as competências gerenciais.

4 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

A competitividade crescente nas organizações tem demandado a participação efetiva de profissionais que possam agregar valor à empresa, tornando-a mais ágil e competitiva. Essa demanda tem implicado em maior investimento em capacitação e qualificação desses profissionais. Nesse sentido, a gestão de competências torna-se fundamental para refletir e repensar o significado do trabalho e o papel dos indivíduos/profissionais neste cenário (BITENCOURT, 2001; 2004)

Antonello e Ruas (2005) afirmam que existem muitas carências de trabalhos empíricos que avaliem a formação gerencial. Para eles, os investimentos em treinamento e desenvolvimento continuam sendo feitos sem considerar uma avaliação sistemática que demonstre os resultados da formação gerencial de gestores.

Nessa perspectiva, as discussões sobre competências foram transpostas de outras áreas para o campo das relações trabalhistas para se avaliarem as qualificações necessárias ao mundo do trabalho. O conceito de competência representou mais do que a qualificação propriamente dita, mas a capacidade do indivíduo transformar o conhecimento em saber agir (FLEURY; FLEURY, 2001; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Nesta pesquisa, as competências serão tratadas com foco na formação gerencial. Bitencourt (2001) realizou extensa revisão de literatura sobre a referida temática. Com base nos estudos da autora, identificaram-se algumas correntes que desenvolveram o conceito de competências, dentre elas, destacam-se a americana e francesa. Para atender a natureza deste estudo, privilegiaram-se os conceitos que tratam as competências como formação, capacitação, articulação de recursos, interação e geração de resultados (BITENCOURT; 2001; 2004).

Quadro 8 – Conceitos de Competência

Autores	Conceitos
Le Boterf (2003, p.267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.”
Dutra <i>et al</i> (1998, p.3)	“Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (output) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o seu atingimento (input)”.
Ruas (1999, p.10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação os conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competência) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.
Fleury e Fleury (2000, p.21)	“Competências: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. ”
Hipólito (2000, p.7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento ao trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo. ”
Zarifian (2001, p.66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.”

Fonte: Adaptado de Bitencourt (2001 e 2004).

Dentre os conceitos expostos, destacam-se as correntes da literatura francesa dos anos 90 (LE BORTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001). Essas correntes buscaram compreender as competências para além da qualificação profissional. Aqui, especialmente, interessa a essa pesquisa o conceito de competência proposto pelos autores supracitados no quadro quatro. Eles entendem a competência como desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes (formação) junto à capacidade de mobilizar recursos em um processo articulado e interativo.

Na literatura brasileira, estudos sobre competência afirmam que o desenvolvimento delas, além de mobilização de recursos, integração, conhecimento e habilidades, devem, sobretudo, agregar valor à organização, gerar resultados e melhorar o desempenho (DUTRA *et al*, 2006; FLEURY; FLEURY, 2001; HIPÓLITO, 2000;

RUAS, 2001). A própria Bitencourt (2001) com base nas análises advindas destes autores citados, conceitua competência como:

Processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de gestores a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, tendo em vista o aprimoramento da sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização e da sociedade. (BITENCOURT, 2001, p.31).

Zarifian (2001), um dos expoentes da escola francesa, classifica competência a partir de três abordagens: 1. tomar iniciativa e assumir responsabilidades; 2. entender o aspecto prático das situações, fundamentado nos conhecimentos adquiridos; 3. mobilizar o compartilhamento de experiências a partir de redes e pessoas. É salutar ressaltar que para este autor, a competência está atrelada à ação profissional em um contexto específico. Ou seja, a competência acontece na prática.

Da mesma origem francesa, Le Boterf (2003) também associa a competência à experiência. Para ele, o indivíduo com a sua história de vida, sua educação formal e experiência profissional formam o profissional competente. Ele mobiliza conhecimentos e capacidades numa situação específica para atuar em contextos complexos, assumindo responsabilidades.

O conceito de competência gerencial trabalhado por Ruas (2000), revisado a partir das bases da escola francesa, articula pessoas, seus saberes e capacidades com as demandas das organizações nos processos de trabalho e processos relacionais. Nessa construção complexa, a competência gerencial vai além da formação educacional ou profissional, assim como, do saber ou saber-fazer puramente. A competência reside na capacidade de mobilizar e aplicar todos esses conhecimentos e capacidades em um determinado contexto (RUAS, 2000; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

Em outras palavras, o que caracteriza a competência é a aplicação de todos os recursos disponíveis em um contexto específico. Essa é a passagem para a competência propriamente dita. A competência não existe antes da ação (RUAS, 2000).

Somado a essa capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades na prática profissional, autores como Fleury e Fleury (2001), Ruas (2001) e Dutra *et al* (2006), concordam que a competência pode ser constatada na medida em que o desenvolvimento dela gere resultados e agregue valor econômico à organização.

O conceito de competência é compreendido tanto numa perspectiva individual quanto organizacional. As competências individuais dizem respeito ao conjunto de qualificações que permitem ao indivíduo transformá-las em conhecimentos, habilidades e atitudes, contextualizadas e comunicadas por meio do desempenho profissional (FLEURY; FLEURY, 2001; PAMPONET-DE-ALMEIDA, 2011).

Por sua vez, Ruas (2001) afirma que as competências organizacionais são coletivas e são observadas a partir dos princípios, valores e cultura organizacional e organização do trabalho. Elas resultam da integração dos conhecimentos tácitos e explícitos. Para Fleury e Fleury (2001), do lado da organização, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Le Boterf (2003) propõe um modelo de desenvolvimento de competências na organização que desenvolva os conhecimentos teóricos, procedimentais, empíricos, sociais e cognitivos.

Quadro 9 – Processo de desenvolvimento de pessoas na organização

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento teórico.	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder.	Educação formal e experiência profissional.
Conhecimento empírico.	Saber como fazer.	Experiência profissional.
Conhecimento social.	Saber como comportar-se.	Experiência social e Profissional
Conhecimento cognitivo.	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional.

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003).

Para Le Boterf (2003), o desenvolvimento de competências nas organizações se dá por meio de situações de aprendizagem que envolvem tanto a educação formal quanto a social e profissional. Fleury e Fleury (2001) destaca que a transformação

das competências individuais em organizacionais só acontece em um contexto profissional específico, pois a realização da competência deverá não apenas agregar valor ao indivíduo, mas também à organização.

Pensar a passagem da competência individual para a organização é uma discussão recorrente na literatura em AO. Sobre isto, Fleury e Fleury (2001) afirmam que a competência se transforma em organizacional quando está expressa em diversos elementos institucionais: na estrutura, no conjunto de regras e procedimentos e elementos simbólicos. Para os autores, as organizações desenvolvem memórias que retêm e recuperam informações, por isso, é possível pensar em competências organizacionais.

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001).

Nesse sentido, Fleury e Fleury (2001) falam em um 'ciclo virtuoso', no qual a competência e a estratégia organizacional estão relacionadas a partir de um processo permanente de aprendizagem organizacional.

4.1 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DE GESTORES PÚBLICOS

Faz-se necessário retomar a discussão sobre o gestor público e a aprendizagem de competências para a sua atuação, tendo em vista, a existência de literatura que sustenta a apropriação do construto competência pelas organizações públicas (AMARAL, 2006; CAMPOS *et al*, 2008; GALVÃO; SILVA; SILVA, 2012;

GUIMARÃES, 2000; OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011; PEREIRA; SILVA, 2011; PIRES *et al*, 2005).

As organizações públicas pertencentes ao poder executivo federal passaram a se apropriar das discussões acerca do desenvolvimento de competências a partir do decreto 5.707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP).

Este decreto legitima a gestão de pessoas por competências como elemento estratégico na administração pública federal, autárquica e fundacional. Amaral (2006) afirma que essa nova forma de enxergar as relações de trabalho no serviço público tornou-se referência. Para ela, significa olhar por lentes que articulam conhecimentos, saber-fazer, experiência e comportamentos exercidos em um contexto passível de validação.

Uma das diretrizes recomendadas em seu artigo 1º, inciso III, ressalta a necessidade de “adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual”. O Decreto 5.707/06 é considerado inovador por considerar a capacitação como um processo permanente e deliberado de aprendizagem para o desenvolvimento de competências institucionais e individuais. O decreto atrela a capacitação à melhoria da eficiência e eficácia dos serviços públicos prestados (AMARAL, 2006).

Pamponet-De-Almeida (2011), acertadamente, assevera que ao analisar a produção literária acerca das competências gerenciais, observa-se a predominância de publicações com enfoque mais prescritivo. Em outras palavras, a maioria destas, aborda os requisitos das competências, destacando somente os perfis gerenciais buscados pelas organizações.

No setor público não é diferente. A maioria dos estudos sobre competências gerenciais de gestores públicos abordam apenas o aspecto prescritivo. A maioria destes defende a necessidade de capacitação e qualificação, embora, existam poucos estudos que se proponham a investigar a relação entre competências individuais e organizacionais em instituições públicas, assim como, o desempenho

organizacional gerado por estas (CAMPOS *et al*, 2008; OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011; PIRES *et al*, 2005;).

Para Amaral (2006), a gestão por competências na administração pública consiste numa importante estratégia. A consequência desse modelo de gestão por competências significa o aumento da responsabilidade dos gestores, pois eles terão que aprender a lidar com as incertezas, correr riscos, aprender coletivamente, questionar-se.

Um dos desafios do gestor público será, portanto, articular competências individuais e sistematizar processos de aprendizagem para uma compreensão de organização mais compartilhada e em redes. O esforço é para o desenvolvimento do servidor público em sintonia com a atuação da organização (AMARAL, 2006)

Diante do exposto, a partir da percepção de gestores públicos em atuação, pesquisas têm sido desenvolvidas acerca do desenvolvimento de competências necessárias à atuação funcional de gestores, assim como, o mapeamento de competências organizacionais que atenda a melhoria dos processos de trabalho (AMARAL, 2006; CAMPOS *et al*, 2008; PEREIRA; SILVA, 2011; SOUZA, 2002).

Além do decreto 5707/2006, já mencionado, um pacote de legislações foi disponibilizado para orientar a gestão na Rede Federal de Ensino. A Lei nº 10.861/04 que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no Brasil tornou obrigatória a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). No PDI, deve constar a missão institucional e as políticas para o seu cumprimento. Nessa conjuntura, a gestão de pessoal tem papel de destaque no alcance dos objetivos institucionais.

Em 2005, a carreira de Técnico-Administrativo em Educação foi reestruturada por meio da Lei nº 11.091/05. Para o interesse desta pesquisa, destacam-se como principais mudanças na carreira: a vinculação entre o planejamento estratégico e o desenvolvimento institucional com a gestão dos cargos, assim como o desenvolvimento do servidor deverá articulado aos objetivos da instituição. Para isso, a carreira assegura a formação aos servidores públicos e responsabiliza a instituição federal de ensino pela oferta e garantia de programas de capacitação e a

avaliação de desempenho funcional, realizada objetivamente com base nas metas institucionais (BRASIL, lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, art. 3º, incisos V, VII, VII, IX; OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011).

Vale ressaltar as formas de desenvolvimento do servidor na nova carreira: progressão por capacitação profissional, mudança de nível no mesmo cargo por meio de certificado em programa de capacitação e progressão por mérito profissional, mudança no padrão de vencimento, considerando resultado na avaliação de desempenho. As duas formas de desenvolvimento têm impacto pecuniário direto (BRASIL, Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, art. 10, §§ 1º e 2º). Merece destaque relevante o incentivo à qualificação. Trata-se de retribuição financeira em percentual ao servidor que tenha educação formal superior a exigida pelo cargo de entrada na carreira (BRASIL, lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005, art. 11).

No sentido de normatizar as disposições contidas na lei 11.091/2005 foram criados os decretos nº 5.824/06 e nº 5825/06. O decreto nº 5.824/06 estabelece os procedimentos para a concessão do incentivo à qualificação: percentuais, ambientes organizacionais e as áreas de conhecimento dos cursos de educação formal relacionados a cada ambiente. (BRASIL, decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006, art. 1º, § 9º e art. 2º e 3º).

Já o decreto nº 5.825/06 estabelece as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE. Neste decreto, o legislador atrela a alocação e distribuição de cargos a critérios que observem os objetivos para o desenvolvimento institucional. Destaca-se, entre outras, a garantia das “condições institucionais para capacitação e avaliação que tornem viável a melhoria da qualidade na prestação de serviços, no cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadãos” (BRASIL, decreto nº 5.825 de 29 de junho de 2006, art. 4º, inciso VIII).

Por fim, o decreto dispõe sobre o programa de avaliação de desempenho. Os resultados da avaliação devem, sobretudo, avaliar o desempenho coletivo e

individual do servidor e aferir o mérito para progressão. O decreto recomenda ainda que a política de avaliação nas IFEs deve gerar indicadores para o planejamento e subsidiar outros processos como: o desenvolvimento da própria política de pessoal, a elaboração de programas de capacitação e aperfeiçoamento, o dimensionamento das necessidades institucionais e a melhoria dos processos de trabalho (BRASIL, decreto nº 5.825 de 29 de junho de 2006, art. 8º, § 1º, incisos I ao V; OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011).

Figura 2 – Linha do Tempo da Valorização do Servidor Público Federal



Fonte: Desenvolvido a partir de Oliveira, Silva e Cavalcante (2011).

A figura 2 apresenta a síntese do arcabouço legal para a transição entre o modelo burocrático de desenvolvimento de pessoal para o modelo gerencial. É perceptível que a partir do pacote de ações do PDRAE e das legislações seguintes, existe uma tentativa clara de estabelecimento de uma nova cultura. O “ciclo virtuoso” que movimenta estratégia, aprendizagem e competências (FLEURY; FLEURY, 2001) coadunam com as bases sob as quais o legislador pensou a política de pessoal na administração pública federal.

Para Oliveira, Silva e Cavalcante (2011), o ano de 1995 pode ser considerado o marco de uma nova compreensão para a gestão de pessoas na administração pública federal que passou a figurar como estratégia articulada ao desenvolvimento de competências. Desde então, estudos empíricos vêm sendo realizados em instituições federais de ensino para verificação do alcance e resultados desse pacote de ações legais e institucionais. A maioria dos estudos tem como proposta,

especialmente, pesquisar o desenvolvimento de competências na percepção dos gestores públicos, além de investigar a implantação de um sistema de gestão por competências em Instituições Federais de Ensino (CAMPOS *et al*, 2008; OLIVEIRA, SILVA; CAVALCANTE, 2011; PEREIRA; SILVA, 2011).

Campos *et al* (2008) pesquisaram as competências necessárias aos professores gerentes que atuam em pró-reitorias de uma Instituição Federal de Educação. A pesquisa teve caráter exploratório e abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados. Na percepção dos pesquisados, seriam 11 competências necessárias às suas atuações. Entre outras competências mais específicas dos sujeitos pesquisados, destacam-se: resolver os problemas por meio da criatividade; compartilhar dos interesses institucionais; induzir o envolvimento dos outros; conhecer a estrutura organizacional; ter capacidade política; planejar as atividades do órgão que administra; tomar decisões e saber administrar recursos.

O estudo de Oliveira, Silva e Cavalcante (2011) buscou investigar a implantação de um sistema de gestão por competência em uma IFE. A pesquisa, de caráter qualitativo, identificou que existe uma lacuna entre o preconizado pela legislação brasileira sobre a gestão de pessoas como modelo estratégico aliado ao desenvolvimento de competências e a prática vivida no cotidiano da gestão pública na instituição pesquisada. Os autores consideraram que a gestão de pessoas por competências nas IFEs não evoluiu conforme o estabelecido na legislação. Entretanto, eles acreditam que o aparato legal contribuirá para evoluir e aproximar a gestão de pessoas à gestão por competências nas instituições públicas.

A pesquisa desenvolvida por Pereira e Silva (2011) realizou um estudo empírico em instituições federais de ensino sobre as competências gerenciais. A referida pesquisa captou a percepção de um grupo de gestores de três instituições acerca das competências gerenciais necessárias à atuação de servidores técnicos administrativos em atividades de gestão. Como resultado, foram mapeados quatro grupos de competências gerenciais no contexto em questão: competências cognitivas, funcionais comportamentais e políticas.

Os autores afirmam que os resultados da pesquisa podem auxiliar na discussão acerca do desenvolvimento de competências requeridas, assim como, no estabelecimento de uma política de desenvolvimento de pessoal nesse tipo de instituição e de público, sobretudo, porque no entendimento dos autores, a mobilização de competências pelos servidores públicos fomenta o desenvolvimento de competências institucionais (PEREIRA; SILVA, 2011).

Quadro 10 – Competências de Gestores Públicos em Instituições Federais de Educação

Dimensão	Categoria	Competência Gerencial
Competências cognitivas	Conhecimentos técnicos	Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição.
	Conhecimento do ambiente institucional	Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão.
	Desenvolvimento do servidor	Elaborar, em parceria com o servidor, ações que proporcionem o seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais.
	Conhecimentos operacionais	Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade.
Conhecimentos funcionais	Orientação estratégica	Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da Instituição Federal de Ensino em que o gestor trabalha.
	Processos de trabalho	Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.
Competências comportamentais	Senso de responsabilidade	Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.
	Empatia	Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito pelo outro.
	Gerenciamento de conflitos	Gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.
	Interação social	Estabelecer relações de trabalho com a equipe pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.
	Liderança	Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.
	Saber ouvir	Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.

Dimensão	Categoria	Competência Gerencial
Competências comportamentais	Equilíbrio emocional	Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.
	Comunicação	Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora de trabalho em equipe.
Competências políticas	Ética	Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público.
	Interesse público	Estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.
	Parcerias cooperativas	Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.

Fonte: Pereira e Silva (2011).

Pereira e Silva (2011) consideram em suas análises que o conjunto de leis e decretos suscitaram, de fato, uma visão mais profissionalizada e alinhada às diretrizes institucionais na gestão de pessoas nas IFEs. Entretanto, eles afirmam que a efetivação dessas transformações depende da preparação dos gestores públicos para esse novo contexto institucional.

Conforme citado acima, os estudos (CAMPOS *et al*, 2008; OLIVEIRA, SILVA; CAVALCANTE, 2011; PEREIRA; SILVA, 2011) apresentados pesquisaram o construto competência nas organizações públicas. Desse modo, a revisão de literatura realizada indica a importância e a emergência do desenvolvimento de competências gerenciais nas organizações públicas e na atuação dos seus gestores para o aprimoramento dos serviços prestados.

Embora, estes estudos tratem da importância do desenvolvimento de competências gerenciais nas organizações públicas, autores (ANTONELLO; RUAS, 2005; RUAS, 2000) discutem a ausência de estudos que investiguem a efetividade do que é aprendido pelos gestores, sobretudo, a partir de processos formais de aprendizagem. Entretanto, esta pesquisa se dedicará, essencialmente, investigar a partir da percepção de gestores públicos, como eles aprendem as competências gerenciais julgadas como importantes na sua atuação. Para cumprir este intento, a próxima seção descreve a metodologia utilizada.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Abordam-se, nesta seção, os procedimentos metodológicos adotados para a viabilização desta pesquisa. A seção está organizada da seguinte forma: apresentação do problema da pesquisa; natureza, caracterização, amostra, instrumentos da pesquisa, coleta dos dados e, por fim, estão demonstrados os testes estatísticos utilizados para validar as escalas e operacionalizar a pesquisa.

5.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Conforme discutido na revisão de literatura, as organizações públicas estão também inseridas em um contexto permeado pela competitividade e complexidade. O modelo de gestão no serviço público vem mudando continuamente, sobretudo, no que diz respeito à demanda por serviços eficientes, eficazes e efetivos à sociedade.

Nessa perspectiva, a literatura indicou que a implementação de uma gestão pública que melhore a qualidade dos seus serviços e ofereça resultados satisfatórios ao cidadão, requer, fundamentalmente, observar a formação dos gestores públicos. Em outras palavras, afirmar a importância dos estudos no campo da aprendizagem organizacional nas organizações públicas.

Assim, foram tomados como principais construtos a serem investigados: modalidades da aprendizagem organizacional e competências gerenciais. Ou seja, a forma como os gestores aprendem e o conteúdo da sua aprendizagem, respectivamente. Nesse sentido, buscou-se responder: quais as modalidades da aprendizagem organizacional que mais explicam o desenvolvimento das competências gerenciais dos gestores públicos?

Para responder ao problema supracitado, a metodologia foi modelada a partir de bases quantitativas, utilizando-se de técnicas estatísticas para tratar os dados. Ao final, foi possível verificar quais as modalidades da aprendizagem organizacional que mais explicam o desenvolvimento de competências gerenciais dos gestores públicos.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Muitas discussões sobre a pesquisa social tratam sobre qual a metodologia mais adequada para investigar os fenômenos sociais. Não raro, as discussões acerca das metodologias utilizadas contrapõem as opções quantitativas e qualitativas (MINAYO; SANCHES, 1993).

As correntes positivistas e neopositivistas reconhecem como pesquisa científica apenas as pesquisas abalizadas na observação e mensuração direta da realidade. Por isso, muitos afirmam que os métodos qualitativos são incompletos para gerar resultados confiáveis e representativos. Por outro lado, muitos pesquisadores sociais que adotam as metodologias qualitativas sustentam que as metodologias quantitativas não abarcam a complexidade dos sujeitos, por isso, tais investigações com bases quantitativas somente não são confiáveis no que diz respeito às subjetividades dos diversos contextos (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008; MINAYO; SANCHES, 1993; SERAPIONI, 2000).

Minayo e Sanches (1993) asseguram que do ponto de vista metodológico, não há contradições entre investigação quantitativa e qualitativa. Em outras palavras, para eles, o valor do método deve estar em sua capacidade de aproximar o objeto de pesquisa da realidade estudada. Assim, consoante tais autores, o mais importante na escolha do método é saber se o mesmo aprofundará a investigação do problema.

Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível. (MINAYO; SANCHES, 1993, p.239).

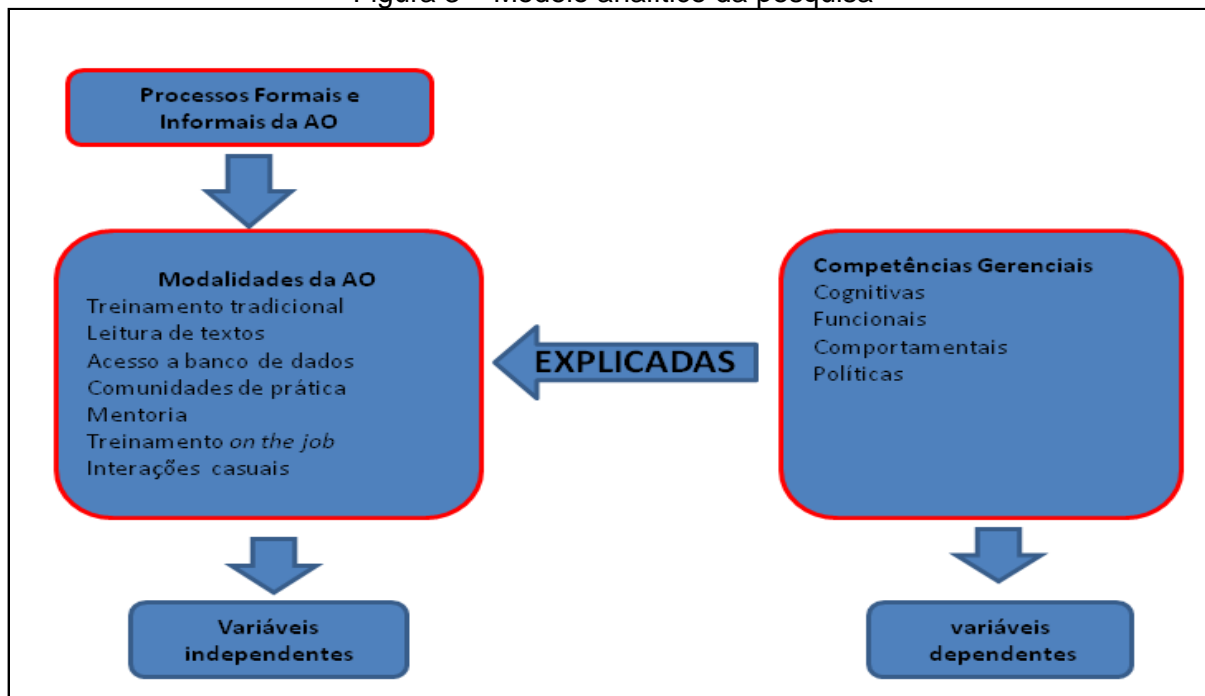
Na presente pesquisa, a opção pelo uso de métodos quantitativos justificou-se no sentido de possibilitar estabelecer relações, além de verificar os efeitos de variáveis em outras, suas magnitudes particulares e o efeito direto de variáveis independentes em variáveis dependentes. Portanto, a escolha do método de pesquisa deve ter relação direta com a questão a ser investigada (SERAPIONI, 2000). Além disso, o campo da aprendizagem organizacional avançou bastante a partir de pesquisas

exploratórias e qualitativas, sendo possível generalizar estudos já realizados por meio de métodos quantitativos.

A modelagem conceitual pressupôs, com base na revisão de literatura, uma relação de causalidade. As competências gerenciais são as variáveis dependentes ou explicadas pelas variáveis independentes – modalidades da AO.

Para tanto, foram utilizadas técnicas estatísticas de análise multivariada de dados (HAIR *et al*, 2009), como a análise fatorial para construção e validação de escalas e a regressão múltipla que permitiu verificar as relações existentes entre os dois grupos de variáveis: modalidades da AO e competências gerenciais.

Figura 3 – Modelo analítico da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação (2014).

5.2.1 Caracterização da Pesquisa

Quanto ao tipo de pesquisa, ela tem caráter descritivo. O objetivo primeiro da pesquisa descritiva é descrever as características de um fenômeno, com o estabelecimento de relação entre as suas variáveis no ambiente estudado. Ela é dimensionada como um estudo de campo, qualificado pela investigação de um

grupo específico em suas relações organizacionais, permitindo um entendimento mais profundo dos fenômenos estudados. E aplicada a uma amostra acessível, utilizada quando não é possível fazer uma previsão estatística da amostra a ser pesquisada (GIL, 2011; VERGARA, 2005).

5.3 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa foi constituído por gestores públicos² da Rede Federal de Ensino – Institutos Federais de Educação e Universidades Federais, instituições ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. Participaram da pesquisa gestores públicos dos Estados da Bahia, Ceará, Pará, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e o Distrito Federal.

Conforme já mencionado anteriormente, a amostra foi realizada por acessibilidade, o que significa que não se sabia exatamente o número da população a ser pesquisada. No entanto, sabe-se que todos os pesquisados são servidores de carreira, atrelados a um plano de cargos específico, divididos em três carreiras: Técnicos Administrativos em Educação (TAE); Docentes do Magistério Superior e Docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico³. As carreiras estão situadas dentro do poder Executivo Federal, especificamente, no Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Interessou a esta pesquisa, para fins de análises, especialmente, o decreto 5.707/2006 que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração direta, indireta, autárquica e fundacional federal – PNDP. Em outras palavras, os servidores federais pesquisados são lotados em autarquias federais, sendo, portanto, submetidos à referida política de desenvolvimento. E demais legislações que regem a formação de servidores públicos. A referida legislação já fora discutida na fundamentação teórica.

² Foram considerados gestores públicos nesta pesquisa os servidores da Rede Federal de Educação que possuem Cargos de Direção – CD ou Função Gratificada – FG.

³ A Lei 11.091/2005 rege a carreira dos Técnicos Administrativos em Educação; Lei 12.772/2012- Magistério Superior e Ensino Técnico e Tecnológico.

5.4 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

É da própria natureza da pesquisa social investigar fenômenos complexos e, portanto, não mensuráveis diretamente. Para tanto, foi necessário desenvolver duas escalas de medidas com o propósito de capturar as principais dimensões dos construtos revisados. Segundo Hair *et al* (2009), uma escala, normalmente, se apresenta como um conjunto de afirmações sobre as quais o respondente se posiciona numa resposta escalonada ou ordinal.

Nessa perspectiva, foram construídas afirmações contemplando as sete modalidades da AO: treinamento tradicional, leitura de textos, acesso a banco de dados, mentoria, comunidades de prática, treinamento *on the job* e interações casuais e as quatro competências gerenciais identificadas na literatura: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. O objetivo da construção das escalas de medida foi conseguir capturar as principais dimensões dos construtos estudados, tornando possível a sua mensuração por meio da percepção dos respondentes para posterior tratamento estatístico.

5.4.1 Escala de Modalidades em Aprendizagem (EMA)

Sete modalidades foram mapeadas na literatura revisada, conforme apresentadas na seção quatro (DOS-SANTOS *et al*, 2013; PAMPONET-DE-ALMEIDA; SOUZA-SILVA, 2012). As afirmações da escala elaboradas visaram capturar a percepção dos respondentes sobre as modalidades identificadas. Partiu-se do pressuposto de que as modalidades explicam o desenvolvimento de competências gerenciais dos gestores públicos. A EMA foi construída a partir da escala apresentada no trabalho de Dos-Santos *et al* (2013), tendo em vista que a mesma foi validada em uma pesquisa com 209 empresários juniores. Neste trabalho, as mesmas sete modalidades mapeadas foram testadas e validadas em um público específico pela primeira vez.

Os respondentes escolheram para cada uma das afirmações uma única resposta mensurada por uma escala Likert de seis (6) pontos. O objetivo foi capturar a

variabilidade da frequência da percepção dos respondentes sobre a ocorrência das modalidades.

Quadro 11 – Escala EMA

	AFIRMAÇÕES	MODALIDADES
M1	Eu participo de treinamentos técnicos dados em salas de auditório, na instituição ou fora dela.	Treinamento Tradicional
M2	Eu participo de palestras e <i>workshops</i> de treinamento dados em salas de aula ou auditório, na instituição ou fora dela.	
M3	Na instituição, eu participo de cursos presenciais, <i>on-lines</i> ou gravados.	
M4	Na formação do gestor público acontecem leituras individuais de textos acadêmicos (como, por exemplo, livros acadêmicos, notas de aulas ou artigos científicos).	Leitura de Textos
M5	Na formação do gestor público acontecem leituras individuais de textos técnicos (como, por exemplo, apostilas, manuais operacionais, normas de condutas e guias de procedimentos).	
M6	Na formação do gestor público acontecem leituras individuais de textos genéricos (como, por exemplo, <i>websites</i> , matérias jornalísticas e livros motivacionais).	
M7	Na instituição, o gestor público acessa bancos de dados (informações coletadas e armazenadas pela instituição ou órgão superior, por meio eletrônico ou impresso)	Acesso a Banco de Dados
M8	Na instituição, o gestor público acessa bancos de dados anteriores de programas, projetos e outros.	
M9	Na instituição, o gestor público acessa bancos de dados de boas práticas organizacionais.	
M10	Na instituição, acontecem reuniões periódicas informais e espontâneas (de iniciativas dos servidores) para trocar experiências sobre a formação gerencial.	Comunidades de Prática
M11	Na instituição, acontecem reuniões periódicas informais para partilhar conhecimentos gerenciais adquiridos com a prática.	
M12	Eu participo de uma ou mais comunidade de prática.	
M13	Eu tenho encontros com profissionais mais experientes (Mentor) que me auxiliam no meu crescimento profissional.	Mentoria
M14	Os mentores compartilham experiências profissionais que contribuem com minha formação gerencial.	
M15	Eu utilizo a mentoria como meio de formação gerencial.	
M16	Na instituição, acontecem treinamentos na própria execução do trabalho possibilitando ao servidor público executar atividades de gestão na qual não tinha tanto domínio.	Treinamento On-the-job
M17	O gestor público assume a execução de atividades gerenciais enquanto está em treinamento.	
M18	Eu participo de atividades onde realizava treinamento on-the-job como modalidade de formação para a atividade gerencial.	
M19	Na instituição, ocorrem interações casuais (como encontros não programados ou planejados) fora do meu setor de atuação, os quais resultam em aprendizado gerencial.	Interações Casuais
M20	Na instituição, ocorrem interações casuais dentro do meu setor organizacional, os quais resultam em aprendizado gerencial.	
M21	Eu utilizo essas interações casuais como fonte de aprendizagem gerencial	
Frequência: Nunca (1) Muito Raramente (2) Raramente (3) Com Alguma Frequência (4) Frequentemente (5) Sempre (6)		

Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação (2014).

5.4.2 Escala de Competências Gerenciais (ECG)

A escala de competências gerenciais – ECG - foi construída a partir das mesmas orientações da EMA. A pesquisa de Pereira e Silva (2011) foi base principal para a elaboração. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa realizada em três

instituições federais de ensino, conforme exposto na revisão de literatura. A pesquisa buscou capturar a percepção de servidores técnicos administrativos em atividades de gestão sobre as competências gerenciais.

Nessa pesquisa foram identificadas quatro tipos de competências gerenciais: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. As afirmações da ECG foram formuladas de acordo com as categorias levantadas a partir do discurso dos gestores pesquisados por Pereira e Silva (2011).

Aqui, as competências gerenciais são entendidas como variáveis correlacionadas com as modalidades da AO, ou seja, elas devem ser explicadas pelas modalidades. Como na escala anterior, para cada uma das afirmações, o respondente escolheu sua resposta considerando uma escala likert de seis (6) pontos. O objetivo foi capturar a percepção dos respondentes quanto ao desenvolvimento de suas competências gerenciais.

Quadro 12 – Escala ECG

	AFIRMAÇÕES	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS
CG1	O gestor público aprende o conhecimento técnico acerca do trabalho que desempenha para o aprimoramento do seu trabalho na instituição.	Cognitiva
CG2	O gestor público aprende a levar em consideração os aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente em que atua para subsidiar as suas decisões.	
CG3	O gestor público aprende que a elaboração de ações estratégicas deve ser realizada por todos os servidores do seu setor.	
CG4	O gestor público aprende os procedimentos operacionais necessários à sua atuação.	
CG5	O gestor público aprende a elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional.	Funcional
CG6	O gestor público aprende a observar diretrizes da Instituição Federal de Ensino para subsidiar a sua atuação profissional.	
CG7	O gestor público aprende a assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.	
CG8	O gestor público aprende a assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.	Comportamental
CG9	O gestor público aprende a mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.	
CG10	O gestor público aprende a gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.	
CG11	O gestor público aprende a estabelecer relações de trabalho com a equipe pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.	

	AFIRMAÇÕES	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS
CG12	O gestor público aprende a promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.	Comportamental
CG13	O gestor público aprende a estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.	
CG14	O gestor público aprende a manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.	
CG15	O gestor público aprende a fazer uso da comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora do trabalho em equipe.	
CG16	O gestor público aprende a valorizar e praticar atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos e corretos.	Política
CG17	O gestor público aprende a observar e praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público em sua atuação profissional.	
CG18	O gestor público aprende que está gerindo o que é público e servindo a uma coletividade que aguarda resultados sociais.	
CG19	O gestor público aprende a estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.	
CG20	O gestor público aprende a fomentar e a estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras Instituições Federais de Ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.	
Frequência: Discordo totalmente (1) Discordo muito (2) Discordo um pouco (3) Concordo um pouco (4) Concordo muito (5) Concordo totalmente (6)		

Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação (2014) a partir de Pereira e Silva (2011).

5.4.3 Validação das Escalas

As duas escalas foram construídas e validadas conforme as etapas recomendadas pela literatura: (a) fundamentação teórica; (b) validação teórica; (c) validação semântica; e (d) validação estatística (HAIR *et al*, 2009; RICCARDI *et al*, 2010), explicados a seguir:

- a) Fundamentação teórica: diz respeito à revisão de literatura realizada sobre o tema e tem o papel de revelar as dimensões mais importantes e recorrentes relacionadas ao construto.
- b) Validação teórica: as escalas foram submetidas à análise de dois especialistas um em aprendizagem organizacional e outro em competências para avaliar as afirmações e a consistência teórica destas. Essa etapa é

fundamental para reparar qualquer distorção do pesquisador na compreensão dos construtos estudados (HAIR *et al*, 2009).

- c) Validação semântica: consiste em aplicar o questionário a uma pequena amostra de respondentes com o objetivo de avaliar a clareza e entendimento em relação às afirmativas que compõem o questionário.
- d) Validação estatística: consistiu em submeter às escalas a técnica multivariada de análise fatorial exploratória.

5.5 TÉCNICAS DE COLETA, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

5.5.1 Coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de questionário com uso de escala tipo likert. As afirmações escalas EMA e ECG foram transpostas para um formulário hospedado na ferramenta *Google docs* e enviado aos emails dos possíveis respondentes.

Dados demográficos foram associados ao questionário no sentido de aprofundar às análises posteriores sobre o público respondente: estado, sexo, idade, tempo de serviço, tempo de exercício na gestão, escolaridade, área de formação, cargo técnico ou docente. Algumas dessas questões foram utilizadas como controle na análise de regressão.

Os nomes e os endereços eletrônicos dos respondentes foram acessados por meio do e-SIC – sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão - de instituições federais de ensino. Outros endereços foram acessados diretamente nos sítios dessas instituições.

5.5.2 Técnicas de tratamento e análise dos dados

Para tratamento e análise dos dados foi utilizado o software livre R para análise fatorial exploratória e regressão múltipla.

5.5.2.1 Análise Fatorial

As escalas EMA e ECG foram tratadas pela técnica estatística multivariada análise fatorial exploratória. Essa técnica estatística é apropriada para identificar relações a partir de um grande número de variáveis relacionadas entre si, revelando um número menor fatores comuns (ALBUQUERQUE, 2009; HAIR *et al*, 2009; MORAES, 2012; SERPA, 2006).

Hair *et al* (2009) afirma que a análise fatorial é adequada para analisar inter-relações entre um grupo de variáveis e capturar nestas variáveis as dimensões comuns inerentes aos dados, que serão, posteriormente, chamadas de fatores. Portanto, a validação estatística de uma escala leva em consideração que as afirmações constantes no questionário refletem diferentes dimensões do mesmo construto estudado. Logo, essas afirmações geralmente apresentam algum grau de correlação estatística. Em suma, o objetivo do uso da análise fatorial foi reduzir os itens a fatores que fossem representativos dos construtos estudados.

Foram observados os seguintes passos na análise fatorial exploratória: a correlação entre as variáveis testada a partir do teste de Bartlett e inspeção visual direta na matriz de correlação; a análise dos componentes principais, observando o autovalor >1 , a variância explicada e o critério a priori para definição do número de fatores; a verificação das maiores cargas fatoriais por meio da rotação oblíqua PROMAX, indicada para fatores correlacionados; teste dos fatores formados – unidimensionalidade, confiabilidade (Alfa de Cronbach), índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e correlação (ALBUQUERQUE, 2009; HAIR *et al*, 2009; SERPA, 2006).

Seguiu-se a operacionalização da AFE:

1. Montagem da matriz de correlação de dados: apresentação dos itens correlacionados da escala que foram agrupados. Nessa matriz, as correlações entre os itens revelam estruturas de relação inerentes aos dados. A matriz deve apresentar correlações significativas ($>0,30$) para que a análise fatorial seja executada (HAIR *et al*, 2009);

2. Após, foram definidos os números de fatores a serem extraídos na análise. Nessa etapa, foi possível fazer as opções a partir de uma variedade de critérios. Optou-se pelo critério a priori, no qual o número de fatores a serem extraídos dos construtos revisados é decidido previamente com base na revisão de literatura e o autovalor >1 , verificado na ACP. Na escala EMA, sete fatores foram propostos, representando as sete modalidades extraídas da literatura. Já a escala ECG foram propostos quatro fatores;
3. Após, elaborou-se uma tabela de cargas fatoriais, na qual cada item apresentou uma linha com as diversas cargas fatoriais. Foi utilizada a rotação promax, adequada quando os fatores guardam possível correlação entre si, para que houvesse a identificação clara das cargas fatoriais relativas a cada item com o fator ao qual ele estivesse associado. A formação do fator se dá por meio do agrupamento dos itens cujas cargas fatoriais estejam próximas de 1 ou -1. As altas cargas fatoriais conferem ao fator formado o caráter de unidimensionalidade, ou seja, tal fator representa uma dimensão específica do construto estudado (HAIR *et al*, 2009).
4. O último passo da análise fatorial foi o teste dos fatores, que permitiu a validação estatística das duas escalas de medidas. Este procedimento avaliou se os fatores formados apresentavam confiabilidade e adequação da amostra. A confiabilidade do fator diz respeito à consistência interna entre suas afirmações, ou seja, se é consistente com o que se pretende medir. O índice de confiabilidade é expresso pelo Alfa de Cronbach e deve estar acima de 0,6 para ser aceito. O teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indica que a análise fatorial é apropriada para a amostra definida e deve estar entre 0,6 e 1 (HAIR *et al*, 2009).

5.5.2.2 Regressão multivariada

Depois da análise fatorial concluída, com os seus respectivos fatores extraídos, o próximo passo foi utilizar uma técnica estatística que pudesse tornar visível a relação entre as variáveis. Hair *et al* (2009) afirmam que a análise de regressão é uma técnica estatística analítica potente para verificar todos os tipos de relações de

causalidade e dependência. A regressão prevê uma única variável dependente a partir da sua relação com outras variáveis independentes. Nesse caso, aplicou-se a regressão linear múltipla que analisa uma variável resposta explicada por duas ou mais variáveis explicativas (ALBUQUERQUE, 2009; HAIR *et al*, 2009).

A indicação da literatura referencia a análise de regressão linear como modelo indicado para relações em que uma variável explicada (competências gerenciais) é tomada como resultado da influência de uma ou mais variáveis explicativas (modalidades em AO), conforme explicitado acima.

O modelo geral de regressão que foi utilizado é dado pela Equação (1):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon \quad (1)$$

Onde Y representa a variável dependente; β_0 a constante ou intercepto, X_1, X_2, \dots, X_n representam as variáveis independentes; $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$ representam o coeficiente de cada variável independente e ε , o erro associado ao modelo. Assim, teremos as competências gerenciais representadas pela variável explicada Y, e as modalidades em AO representadas pelas variáveis explicativas $X_1, X_2, X_3, \dots, X_n$. Possivelmente, outras variáveis não identificadas no modelo proposto afetam as competências gerenciais. Na equação de regressão, essas variáveis não identificadas se concentram no erro ε , e o modelo aplicado será tanto melhor quanto menor for o ε (erro) presente na equação final (HAIR *et al*, 2009).

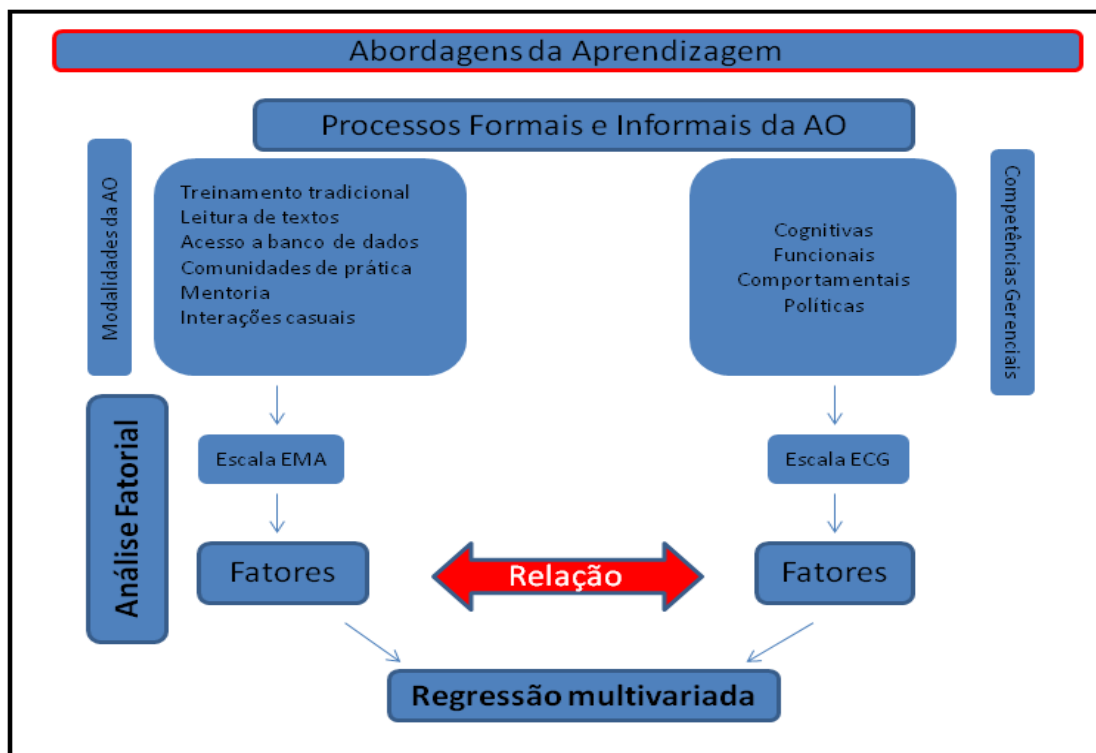
Segundo Hair *et al* (2009) o erro do modelo é uma previsão de que existem variáveis não acomodadas pelo modelo de regressão estimado. Portanto, algumas suposições precisam ser examinadas, no sentido de diagnosticar a diferença entre os valores observados e previstos. A forma mais utilizada para essa verificação é realizada a partir do exame dos resíduos. Foram utilizados para tal análise testes estatísticos e inspeção de gráficos. As suposições abaixo foram observadas no comportamento dos resíduos da regressão:

1. Homocedasticidade - indicou a ausência de possíveis variâncias desiguais. O diagnóstico foi feito a partir de inspeção visual no gráfico de resíduos (ver anexo).
2. Independência – afirmou a aleatoriedade dos resíduos que foi verificada a partir de inspeção visual no gráfico de resíduos e do teste estatístico de Durbin-Watson, cuja hipótese nula indica a independência dos erros;
3. Normalidade – A normalidade dos resíduos foi constatada por meio do teste Shapiro-Willk com p-valor $>0,05$ e observação direta do histograma de resíduos.

Hair *et al* (2009) asseguram que a análise de resíduos é fundamental para o exame da adequação do modelo de regressão estimado. Vale ressaltar que foram realizadas análise de resíduos para cada modelo de regressão estimado.

A figura a seguir apresenta a visualização do modelo teórico-metodológico completo da pesquisa:

Figura 4 – Modelo teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação (2014).

O resultado final da regressão múltipla foi à identificação das modalidades em AO que são mais explicativas do desenvolvimento de competências gerenciais de gestores públicos da Rede Federal de Ensino.

6 RESULTADOS

Nesta seção estão apresentados os resultados da pesquisa. Inicialmente, caracteriza-se a amostra coletada e os resultados da validação das escalas EMA e ECG. Por fim, seguem-se os resultados dos testes estatísticos aplicados para tratamento dos dados e as análises provenientes destes.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A pesquisa foi aplicada entre os meses de novembro e dezembro de 2013. Utilizou-se como ferramenta de pesquisa um questionário hospedado no *Google docs* contendo os itens das escalas EMA e ECG. Foram disparados 400 e-mails com o *link* do questionário para gestores públicos, conforme descrito na seção 5.

A pesquisa foi enviada para servidores públicos de várias unidades da federação, entretanto, apenas gestores públicos dos estados da Bahia, Ceará, Pará, Rio Grande do Norte, Roraima, Sergipe e o Distrito Federal participaram da pesquisa. A Bahia foi o estado com maior número de respondentes, totalizando 85 respostas das 110 recebidas.

O público pesquisado está representado de forma paritária quanto ao gênero. O feminino apresenta uma leve maioria em relação ao público masculino, conforme mostra a tabela 1.

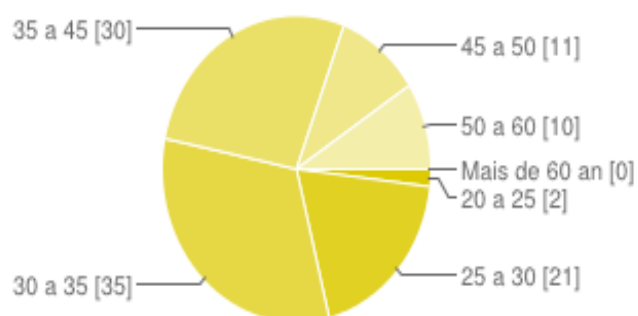
Tabela 1 – Composição da amostra por gênero e idade

Gênero	Absoluta	Relativa
Feminino	61	55%
Masculino	49	45%
Total	110	100%

Fonte: Desenvolvido pela autora desta dissertação (2014).

A figura 5 revela que a maioria dos pesquisados é constituída de jovens e adultos numa faixa etária de até 45 anos.

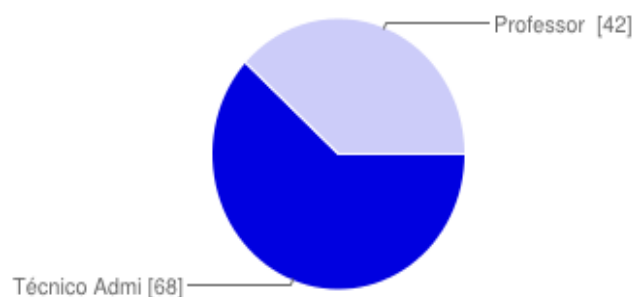
Figura 5 – Faixa Etária dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar na figura 5 que do total dos respondentes, 68,62% são técnicos administrativos e 42,38% são docentes que desempenham atividades de gestão.

Figura 6 – Cargos Efetivos



Fonte: Dados da pesquisa.

79 respondentes ocupam função gratificada – FG e 31 ocupam cargo de direção – CD. Ressalta-se que a legislação não especifica os critérios práticos para a distribuição de ambas as gratificações. No entanto, infere-se que o Cargo de Direção – CD deve ser atrelado às atividades mais complexas, sobretudo, pela sua natureza de direção.

Tabela 2 – Tabela de CD e FG

Cargo de Direção – CD	Respondentes	Função Gratificada - FG	Respondentes
CD 1	0	FG1	34
CD 2	6	FG2	30
CD 3	6	FG3	1
CD 4	19	Outra	14

Nota: Dados da pesquisa.

Em relação ao tempo médio de permanência em atividade de gestão, a maior parte dos respondentes está na gestão entre um e cinco anos. Relativamente, o mesmo tempo de serviço público na Rede Federal, conforme demonstram as tabelas 03 e 04.

Tabela 3 – Tempo de Serviço na Rede Federal

	Período	Quantidade
Tempo de Serviço	Até 1 ano	4
	1 a 5 anos	68
	5 a 10 anos	15
	10 a 15 anos	5
	15 a 20 anos	12
	Mais de 20 anos	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 4 – Tempo na Gestão

	Período	Quantidade
Tempo de Gestão	Até 1 ano	31
	1 a 5 anos	63
	5 a 10 anos	12
	10 a 15 anos	1
	15 a 20 anos	1
	Mais de 20 anos	2

Fonte: Dados da pesquisa.

38% dos respondentes têm formação na área de ciências humanas, 15% em exatas e 12% em ciências agrárias, revelando que 65% dos pesquisados estão concentrados nestas três áreas.

Tabela 5 – Tabela de Formação Acadêmica

Área de Formação	Absoluta	Relativa
Ciências Humanas	42	38%
Linguística, Letras e Artes	10	9%
Ciências Sociais	11	10%
Ciências Agrárias	13	12%
Ciências Exatas e da Terra	17	15%
Ciências Biológicas	2	2%
Engenharias	3	3%
Ciências da Saúde	3	3%
Outro	10	8%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 6 indica que 77% dos respondentes tem pós-graduação. Um dado interessante que afirma o alto nível de escolaridade da amostra.

Tabela 6 – Tabela Nível de Escolaridade

Nível de Escolaridade	Absoluta	Relativa
Doutorado	15	14%
Mestrado	29	26%
Especialização	41	37%
Nível Superior	17	15%
Nível Técnico	2	2%
Nível Médio	6	5%

Fonte: Dados da pesquisa.

6.2 VALIDAÇÃO DA EMA E ECG

A EMA foi construída com 21 variáveis distribuídas entre sete modalidades e nomeadas de M1 até M21. A ECG foi construída com 20 variáveis distribuídas entre quatro competências. A estatística descritiva dessas 41 variáveis se refere à média, desvio padrão e mediana.

Tabela 7 - Estatística descritiva das Escalas EMA e ECG

Estatística Descritiva							
Variável	Média	Desvio padrão	Mediana	Variável	Média	Desvio padrão	Mediana
M1	3.21	1.37	3.00	CG1	4.58	1.06	5.00
M2	3.01	1.19	3.00	CG2	4.68	1.07	5.00
M3	2.69	1.23	3.00	CG3	4.60	1.30	5.00
M4	3.34	1.36	4.00	CG4	4.53	1.11	5.00
M5	4.02	1.28	4.00	CG5	4.49	1.17	5.00
M6	3.89	1.40	4.00	CG6	4.53	1.02	5.00
M7	4.1	1.36	4.0	CG7	4.82	1.06	5.00
M8	3.41	1.25	3.00	CG8	4.63	1.06	5.00
M9	2.88	1.20	3.00	CG9	4.47	1.13	5.00
M10	2.72	1.34	3.00	CG10	4.50	1.17	5.00
M11	2.74	1.36	3.00	CG11	4.42	1.19	5.00
M12	2.35	1.26	2.00	CG12	4.42	1.13	5.00
M13	3.14	1.43	3.00	CG13	4.48	1.05	5.00
M14	3.19	1.52	3.00	CG14	4.34	1.16	5.00
M15	2.97	1.49	3.00	CG15	4.6	1.05	5.00
M16	2.74	1.26	3.00	CG16	4.59	1.06	5.00
M17	3.97	1.51	4.00	CG17	4.45	1.25	5.00
M18	2.20	1.38	2.00	CG18	4.59	1.27	5.00
M19	3.009	1.37	3.00	CG19	4.59	1.21	5.00
M20	3.43	1.44	4.00	CG20	4.54	1.10	5.00
M21	3.87	1.51	4.00				

Nota: As variáveis M1 a M21 compõem a escala EMA. As variáveis CG1 a CG20 compõem a escala ECG.

Foi realizada uma inspeção visual na matriz de correlação e foi verificada a existência de numerosas correlações significativas superiores a 0,30, indicando a viabilidade da Análise Fatorial. A matriz de correlações da EMA e ECG pode ser verificada no Apêndice.

Procedeu-se a Análise dos Componentes Principais para cada escala (EMA e ECG), conforme está demonstrado nas tabelas 08 e 09. A partir dos componentes principais gerados, foi montada a tabela de autovalores e variância explicada, além do gráfico *scree plot*. Conforme a literatura indica, as tabelas foram elaboradas mostrando os autos valores > 1 - critério para a decisão do número de fatores a serem extraídos.

Tabela 8 - Informações dos componentes principais da EMA

	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6
Autovalor	7.264	2.922	1.909	1.391	1.253	0.929
DP	2.695	1.709	1.381	1.179	1.119	0.963
%VE	34.5	13.9	09.0	06.6	05.9	04.4
%VA	34.5	48.5	57.6	64.2	70.2	74.6

Nota: CP são os componentes principais; DP, o desvio padrão da variância, %VE indica o percentual de variância explicada pelo CP; %VA indica o %VE acumulado a cada novo CP incluído na análise. Os CPs de 9 a 21 apresentam Autovalores e VE menores do que o CP6 e decrescentes, por isso não foram mostrados na tabela.

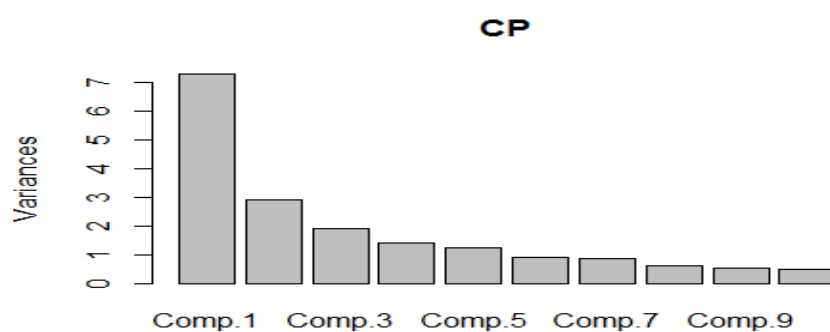
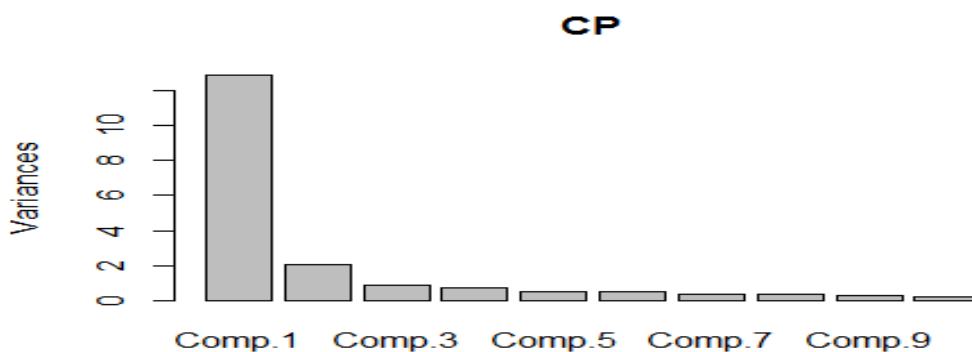
Figura 7 – Gráfico *scree plot* para Componentes Principais da EMA

Tabela 9 - Informações dos componentes principais da ECG

	CP1	CP2	CP3
Autovalor	12.867	2.020	0.858
DP	3.587	1.421	0.926
%VE	0.643	0.101	0.042
%VA	0.643	0.744	0.787

Nota: CP são os componentes principais; DP, o desvio padrão da variância, %VE indica o percentual de variância explicada pelo CP; %VA indica o %VE acumulado.

Figura 8 – Gráfico *scree plot* para Componentes Principais da ECG

Realizada a análise dos componentes principais, seguiram-se os critérios para a extração do número de fatores. O primeiro critério observado por esta pesquisa diz respeito ao critério *a priori*. Para Hair *et al* (2009), este é um critério simples e deve ser utilizado quando o pesquisador testa uma teoria ou hipóteses sobre o número de fatores a serem extraídos. Partiu-se desse critério, tendo em vista que foram identificados na revisão de literatura sete modalidades da AO e quatro competências gerenciais de servidores públicos. Além deste, adotou-se o critério de autovalores maiores que 1,0 e o de fatores suficientes que atendessem 60% ou mais da variância explicada.

Os componentes principais da EMA indicaram a formação de cinco fatores, observado o autovalor >1 , conforme tabela 08. A Figura 06 confirma graficamente a extração desses fatores. Os cinco fatores extraídos da EMA permitiram explicar 70,2% da variância destes. Já a análise dos componentes principais e o *scree plot* da ECG sugeriram a extração de dois fatores ao invés de quatro. Foram extraídos dois fatores da ECG que permitiram explicar 74,4% da variância.

Com o número de fatores definidos para as escalas, optou-se pelo método de rotação oblíqua PROMAX, indicada para fatores que guardam alguma correlação entre si (Hair, *et al*, 2009). As tabelas 10 e 11 mostram as cargas fatoriais resultantes da rotação oblíqua para a EMA e ECG.

Tabela 10 - Cargas fatoriais da EMA para 5 fatores e rotação PROMAX

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
M1		-0.108	1.007		
M2	-0.195		1.031		
M3	0.210		0.610		
M4	0.761		-0.202		
M5	0.921	-0.140			
M6	0.863	-0.209	0.162		0.176
M7	0.568	0.128	0.103		-0.165
M8	0.678	0.134			
M9	0.590			0.108	
M10				0.900	
M11			-0.131	0.906	
M12		0.114		0.736	
M13		0.988			
M14		1.051			
M15	-0.106	0.845			0.106
M16	0.310		0.367	0.119	
M17	0.168				0.270
M18	0.497	0.186	0.163		
M19			0.148		0.524
M20					0.855
M21					0.910

Nota: Cargas fatoriais em branco indica carga da variável próxima de zero no fator. Cargas fatoriais em negrito indicam o fator ao qual a variável será incorporada.

Tabela 11 - Cargas fatoriais da ECG para 2 fatores e rotação PROMAX

Itens	Fator 1	Fator 2
CG1		0.773
CG2	-0.150	0.911
CG3	-0.104	0.912
CG4	-0.178	0.959
CG5	0.316	0.553
CG6	0.442	0.374
CG7	0.561	0.265
CG8	0.622	0.224
CG9	0.879	
CG10	0.864	
CG11	0.941	
CG12	0.739	0.183
CG13	0.737	0.134
CG14	0.889	-0.107
CG15	0.812	
CG16	0.976	-0.105
CG17	1.009	-0.135
CG18	0.950	
CG19	0.977	-0.107
CG20	0.705	0.158

Nota: Cargas fatoriais em branco indica carga da variável próxima de zero no fator. Cargas fatoriais em negrito indicam o fator ao qual a variável será incorporada.

É possível perceber na tabela 10 que os itens M16, M17 e M18 não se juntaram em um fator, assim como apresentam cargas fatoriais abaixo de 0,50, tornando-se candidatos à exclusão. Hair *et al* (2009) recomenda que para uma amostra de 100 respondentes, devem ser consideradas cargas fatoriais significantes a partir de 0,55.

Na tabela 11, a carga fatorial do item CG6 ficou distribuída nos dois fatores e apresentou carga fatorial >0,30, atendendo ao nível mínimo para interpretação da estrutura, mas não apresentou carga fatorial significativa em relação ao número de respondentes da amostra (Hair *et al*, 2009). Decidiu-se pela exclusão dos itens M16, M17 e M18 na EMA e CG6 na ECG.

Os fatores da EMA e ECG foram submetidos à análise mais uma vez, considerando a ausência dos itens M16, M17, M18 e CG6. Aplicou-se novamente a rotação

PROMAX. A distribuição dos itens nos fatores não foi alterada, assim como, obteve-se uma leve melhora nas cargas fatoriais dos fatores formados. Nesse ponto, foram reconstruídos e testados os fatores apresentados nas tabelas 12 e 13.

Tabela 12 - Teste dos fatores da EMA

Fator	Itens	KMO	Alfa	Correlação	Nome
FM1	M4, M5, M6, M7, M8, M9	0.79	0.84	Significativa	Leitura de Textos e Banco de Dados
FM2	M13, M14, M15	0.71	0.92	Significativa	Mentoria
FM3	M1, M2, M3	0.70	0.87	Significativa	Treinamento Tradicional
FM4	M10, M11, M12	0.73	0.87	Significativa	Comunidades de Prática
FM5	M19, M20, M21	0.67	0.83	Significativa	Interações Casuais

Nota: Correlações significativas >0.30 verificadas por meio de inspeção visual. Ver Apêndice

Tabela 13 - Testes dos fatores da ECG

Fator	Itens	KMO	Alfa	Correlação	Nome
FComp1	CG1 a CG5	0.84	0.89	Significativa	Cognitiva-Funcional
FComp2	CG7 a CG20	0.93	0.97	Significativa	Comportamental-Política

Nota: Correlações significativas >0.30 verificadas por meio de inspeção visual.

As tabelas 12 e 13 revelam KMO acima de 0,60 e Alfa de 0,80 e correlações significativas para todos os fatores formados, demonstrando que os mesmos são unidimensionais, confiáveis e com itens correlacionados, ou seja, estatisticamente capazes de serem submetidas à análise de regressão múltipla.

Verifica-se na Tabela 10 de cargas fatoriais e nos resultados dos testes dos fatores, confirmados na Tabela 12 que os gestores públicos pesquisados entenderam que a modalidade leitura de textos (itens M4, M5 e M6) e acesso a banco de dados (itens M7, M8 e M9) são altamente relacionadas, por isso, os itens relativos às duas modalidades juntaram-se no fator FM1 (ver Tabela 12).

A modalidade treinamento *on-the-job* mapeada na literatura não foi reconhecida na percepção dos respondentes. Os itens (M16, M17 e M18) da escala EMA correspondentes a esta modalidade não se juntaram em um fator, conforme já explicitado anteriormente, os itens relativos a estas modalidades foram retirados do modelo quantitativo, considerando os parâmetros dos testes estatísticos. Assim, a

análise fatorial, confirmou somente cinco modalidades da AO na percepção dos gestores pesquisados.

A análise fatorial também não confirmou a existência das quatro competências identificadas no estudo de Pereira e Silva (2011). A partir da percepção dos respondentes, duas competências foram confirmadas nos testes realizados. Os itens da escala se juntaram em torno de dois grandes grupos. O primeiro agregou todos os itens que tratam das dimensões cognitiva e funcional. O segundo grupo agregou os itens que dizem respeito à dimensão comportamental e a dimensão política, conforme demonstrado nas Tabelas 11 e 13.

6.3 REGRESSÃO MÚLTIPLA

A seguir estão apresentados os resultados e análises dos dados submetidos à regressão múltipla. Essa técnica estatística foi utilizada para identificar as modalidades de AO mais explicativas das competências gerenciais.

Os fatores gerados FComp 1 e FComp 2 (pela análise fatorial, na regressão múltipla são as variáveis explicadas ou de interesse. Estes fatores são provenientes da ECG. Por isso, foram testadas duas regressões, uma para cada fator explicado.

A equação geral das regressões seguiu o modelo abaixo:

$$FC_n = \beta_0 + \beta_1 FM1 + \beta_2 FM2 + \beta_3 FM3 + \beta_4 FM4 + \beta_5 FM5 + \text{controles} + \varepsilon$$

6.3.1 Regressão R1

A primeira regressão testada foi nomeada R1, tendo como variável de interesse o fator FComp1 – competência gerencial cognitivo-funcional, explicado pelas variáveis independentes ou explicativas – modalidades da AO (FM1, FM2, FM3, FM4, FM5) mais os controles.

Tabela 14 – Parâmetros e testes para Regressão R1

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador b	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R ²	R ² ajustado
Intercepto	2.75131	0.71918	3.826	0.00024***				
FM1	0.32436	0.10290	3.152	0.00220**				
FM2	0.15459	0.07613	2.031	0.04525*				
FM3	-0.11024	0.09669	-1.140	0.25725	2.2	0.006	0.319	0.17
FM4	0.02027	0.09013	0.225	0.82261	25	3	6	6
FM5	-0.05405	0.08979	-0.602	0.54874				

Nota: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

O tratamento dos dados expostos na Tabela 14 indica que a regressão R1 tem significância estatística, verificada através do valor de F (2.225) com p-valor < 0.05. É possível verificar ainda que as modalidades explicativas da competência gerencial cognitivo-funcional (FComp1) na R1 são a FM1 – leitura de textos/banco de dados, com estimador diferente de zero, apresentando valor de 0.32436 e teste t com p-valor de 0.00220**, revelando 99% de confiança e a FM2 – mentoria, apresentando estimador com valor de 0.15459 e teste t com p-valor de 0.04525*, indicando um intervalo de confiança de 95%.

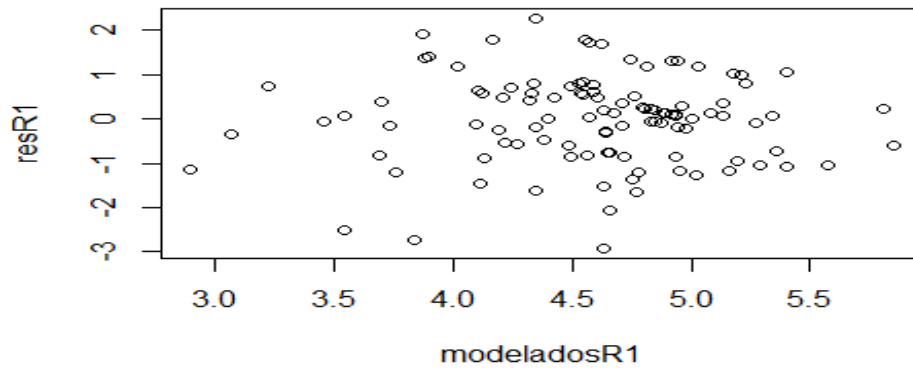
As modalidades FM3 – treinamento tradicional; FM4 – comunidades de prática e FM5 – interações casuais não explicaram a competência gerencial cognitivo funcional, tendo em vista os valores estatisticamente nulos para os estimadores, indicados pelos testes t que apresentaram um p-valor > 0,05.

Procedeu-se a verificação dos resíduos da regressão R1 por meio da análise da média dos resíduos, homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência.

A média dos resíduos da regressão R1 é 2.350852e-17, com média dos erros entre -0.15 e 0.15, com 95% de confiança, sendo possível afirmar que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero.

Em relação à homocedasticidade e linearidade, a análise do gráfico de resíduos (Figura 07) contra os valores preditos permite inferir que os resíduos são homocedásticos e lineares.

Figura 9 – Gráfico de resíduos R1 x modelados



A inspeção visual no histograma dos resíduos (Figura 08) e do gráfico qqplot (Figura 09) permitem assegurar a normalidade dos resíduos da R1. O teste Shapiro-Wilk reforça a análise, apresentando um p-valor de 0.1165, sendo superior a 0,05. Portanto, a hipótese de normalidade não foi rejeitada, confirmando a normalidade dos resíduos de R1.

Figura 10 – Histograma dos resíduos da

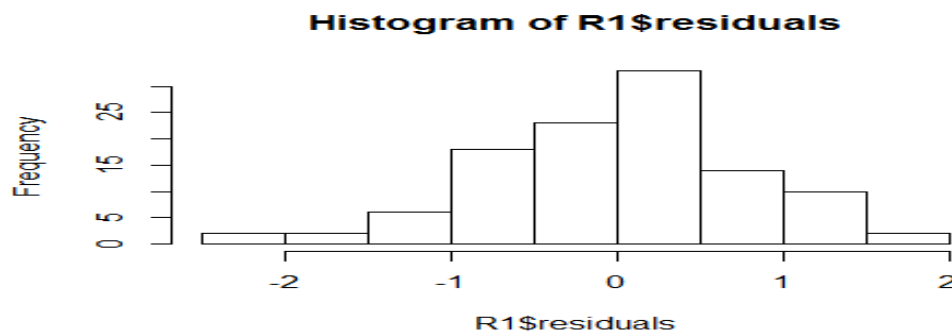
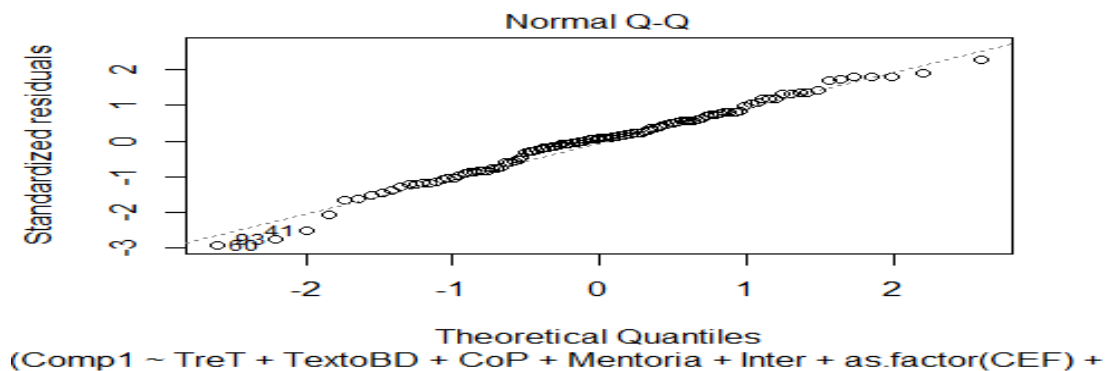
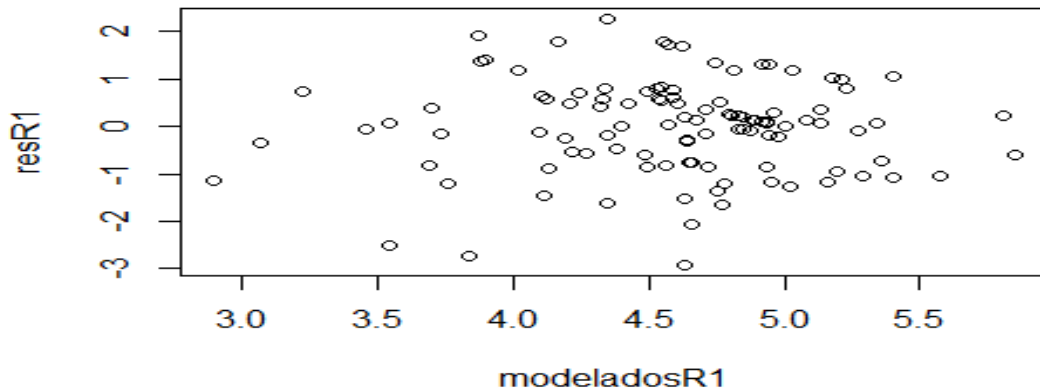


Figura 11 – Q-Q Normal dos resíduos



O gráfico de resíduos de R1, mostrado na Figura 10, confirma a independência dos resíduos, dado aspecto aleatório da sua distribuição.

Figura 12 – Gráfico de resíduos da regressão



A independência dos resíduos de R1 foi confirmada pelo teste Durbin-Watson, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, apresentando um p-valor de 0.494.

6.3.2 Regressão R2

O fator FComp2, nomeado competência gerencial comportamental-política, variável de interesse na R2, foi testado com FM1, FM2, FM3, FM4 e FM5 – modalidades da AO (variáveis independentes) mais os controles. O resultado da R2 é apresentado na tabela 15.

Tabela 15 – Parâmetros e testes para Regressão R2

Variáveis	Estimadores		Teste t do estimador		Estatística F		Grau de ajustamento	
	Estimador or b	Erro padrão	t-valor	Sig.	F	Sig.	R ²	R ² ajustado
Intercepto	1.50784	0.86122	1.751	0.083274	2.94	0.0005	0.336	0.222
FM1	0.39377	0.10538	3.737	0.000321***	8			
FM2	-0.06874	0.07369	-0.933	0.353272				
FM3	-0.03435	0.09374	-0.366	0.714861				
FM4	0.18012	0.08356	2.155	0.033708*				
FM5	0.02958	0.08052	0.367	0.714203				

Nota 1: Teste t e Estatística F considerados significantes se p-valor (Sig.) < 0,05.

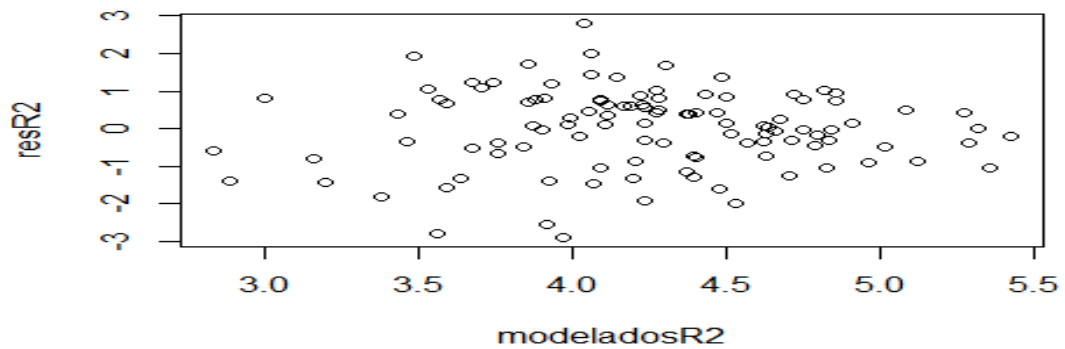
A tabela 15 revela que a regressão R2 tem significância estatística, indicada através do valor de F (2.948) com $p\text{-valor} < 0.05$. Os testes indicaram que as modalidades explicativas da competência gerencial comportamental-política são a FM1 – leitura de textos/banco de dados, com estimador de 0.39377 e teste t, apresentando $p\text{-valor} 0.000321^{***}$ e a FM4 – comunidades de prática, apresentando estimador com valor de 0.18012 e teste t com $p\text{-valor} 0.033708^*$, indicando intervalo de confiança de 95%.

As modalidades FM2 – Mentoria; FM3 – treinamento tradicional e FM5 – interações casuais não explicaram a competência gerencial comportamental-política, tendo em vista os valores estatisticamente nulos para os estimadores, indicados pelos testes t que apresentaram um $p\text{-valor} > 0,05$.

A média dos resíduos da regressão R2 é $3.130929e-17$, com média dos erros entre -0.14 e 0.14, com 95% de confiança, sendo possível afirmar que, estatisticamente, a média dos resíduos e dos erros é igual a zero. Em relação à homocedasticidade e linearidade, a análise do gráfico de resíduos contra os valores preditos permite inferir que os resíduos são homocedásticos e lineares, dada a aleatoriedade visivelmente perceptível. O teste Shapiro-Wilk apresentou $p\text{-valor}$ de 0.1912, ou seja, maior que 0,05, confirmando a normalidade dos resíduos. A independência dos resíduos de R2 foi confirmada pelo teste Durbin-Watson, que não rejeita a hipótese nula de que a autocorrelação dos resíduos é igual a zero, apresentando um $p\text{-valor}$ de 0.158.

Em síntese, os resíduos da R2 apresentaram homocedasticidade, linearidade, normalidade e independência, conforme demonstram os gráficos e o teste de média dos resíduos.

Figura 13 – Gráfico de resíduos R2 x modelados



A inspeção visual no histograma dos resíduos e do gráfico qqplot, conforme demonstram as figuras 13 e 14 permitem assegurar a normalidade dos resíduos da R2.

Figura 14 – Histograma dos resíduos da R2

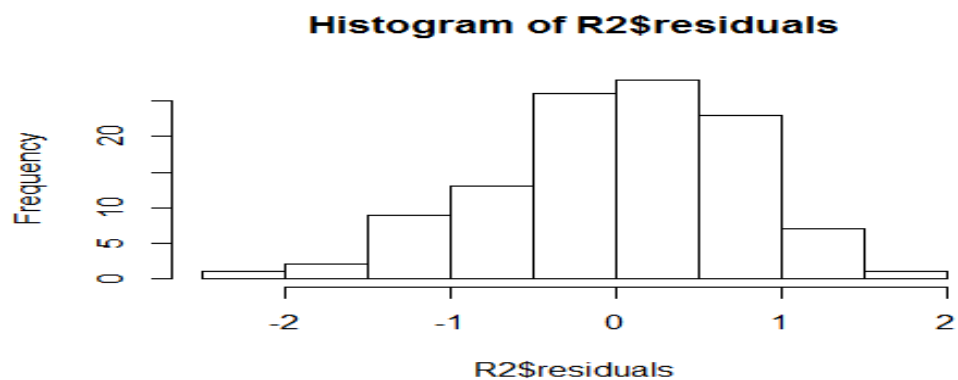
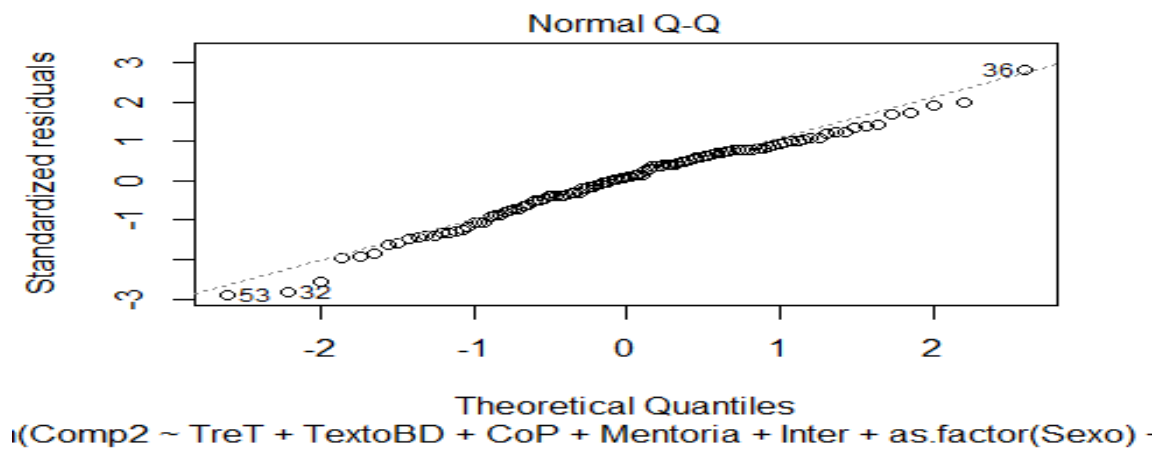
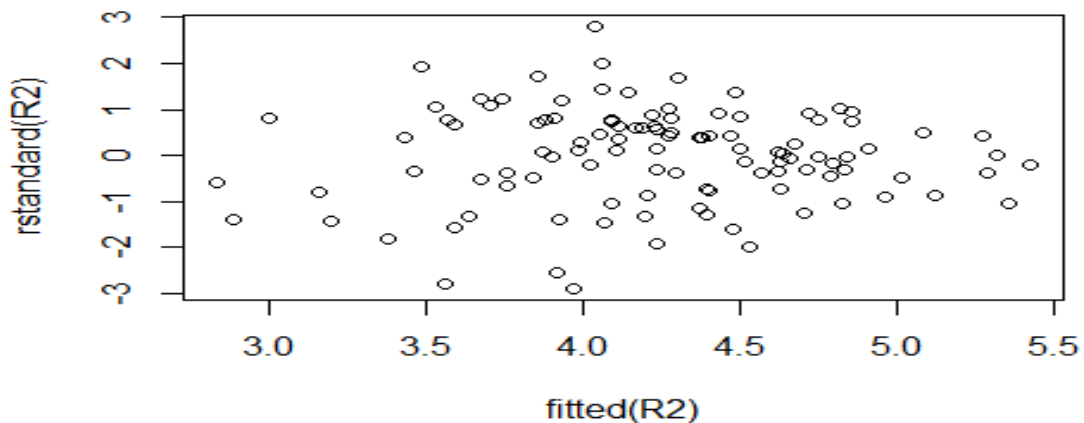


Figura 15 – Q-Q Normal dos resíduos



O gráfico de resíduos de R2 abaixo confirma a independência dos resíduos, dado o aspecto aleatório da sua distribuição.

Figura 16 – Gráfico de resíduos da regressão



Os resultados dos dois modelos de regressão estimados para R1 e R2 indicaram como explicativas somente duas modalidades para cada competência gerencial. É importante destacar que os modelos de regressão e os seus resultados não implicam na ausência de influência das modalidades com estimadores estatisticamente nulos. Uma modalidade não explicativa não deve ser desconsiderada, uma vez que ela age influenciando todo o modelo estimado.

7 ANÁLISES

A presente seção analisa os resultados da pesquisa, apresentados na seção anterior, a partir da literatura revisada nas seções 2, 3 e 4. Apresenta-se, inicialmente, a análise do perfil demográfico dos respondentes e, em seguida, a análise da validação das escalas EMA e ECG e da regressão múltipla aplicada as variáveis.

7.1 PERFIL DEMOGRÁFICO

Da amostra de 110 pesquisados, obteve-se um retorno de 27,5% em relação aos questionários enviados. Retorno relativamente pequeno, considerando o número de *links* enviados. Vale ressaltar que o *link* foi reenviado semanalmente, na tentativa de ampliar o tamanho da amostra. Houve alguns retornos presenciais, tendo em vista a posição funcional da pesquisadora, conforme já relatado. Alguns gestores públicos fizeram observações em relação ao tamanho do questionário, pontuando que era muito cansativo e extenso. Outros disseram que o período de aplicação não foi adequado, visto que os últimos dois meses do ano, normalmente, são utilizados para elaboração de relatórios e fechamento de processos no serviço público.

As informações demográficas revelaram dados interessantes para análise do público respondente. A posição etária demonstrou que a maioria dos pesquisados são servidores jovens e adultos, com muito tempo ainda no serviço público, considerando a aposentadoria. Pode-se inferir que isso amplia, por parte destes, o interesse em formação e novas aprendizagens, assim como, de retorno efetivo em relação ao desempenho organizacional. Sobretudo, pelo avanço na carreira.

Os cargos de direção e funções gratificadas são ocupados tanto por docentes quanto por técnicos administrativos. Houve uma leve diferença entre as duas carreiras no que diz respeito à frequência (figura 05). Esse dado é interessante para a percepção do ambiente organizacional.

Conforme a Lei 12.772/2012 em seu artigo 2º são atividades da carreira dos cargos do Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as

inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição.

Em relação aos cargos técnicos administrativos, a Lei 11.091/2008, artigo 8º, as atribuições gerais da carreira devem observar os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações que são: planejar, organizar, executar e avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico administrativo que dizem respeito ao ensino, pesquisa e extensão. Além de atuar com a administração de recursos materiais, financeiros e outros de natureza semelhante, de modo a assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade dos processos nas IFEs.

Em outras palavras, as duas carreiras estão bem definidas. Os docentes cuidam das atividades fim: Ensino, Pesquisa e Extensão e quando for inerente, poderão ocupar cargos de Direção, Chefia e Assessoramento. Por sua vez, os técnicos devem atuar em atividades processuais, consideradas meio, ou seja, gerar condições para que a atividade fim seja cumprida com qualidade.

Entende-se que as atividades de gestão de processos deveriam ser ocupadas por técnicos qualificados e competentes para tal. O que nem sempre ocorre. Verificou-se nas respostas detalhadas que docentes ocupam atividades de gestão de processos que não tem relação com a sua área de atuação, como por exemplo, direção de departamentos administrativos, coordenações de execução orçamentárias e outros. Assim como, ocupam também os cargos mais altos da gestão, considerados estratégicos, como pró-reitorias e diretorias.

Estudos têm sido realizados no sentido de investigar o desempenho de professores-gerentes, devido ao amadorismo gerencial e administrativo constatado na gestão desses docentes, tendo em vista que estes têm a docência como carreira e, na maioria das vezes, não são formados para atuar como gerentes (CAMPOS *et al*, 2008).

A pesquisa desenvolvida por Campos *et al* (2009) apontou que o grande problema está na forma como, normalmente, são escolhidos esses professores gerentes. Não raro, por meio de disputas eleitorais e coalizões entre grupos apoiadores. Assim,

esta forma de escolha contribui para que a gestão seja executada de uma forma mais amadora do que profissional.

Acredita-se que as duas carreiras têm contribuições importantes para a melhoria dos serviços públicos prestados, desde quando estejam alocadas de forma profissional e competente nos espaços de gestão que lhe são inerentes, considerando, sobretudo, a importância da formação técnico gerencial.

As tabelas 02, 03 e 04 demonstram, no geral, que os pesquisados tem pouco tempo de serviço na Rede Federal, assim como, nos cargos de direção e funções gratificadas. Não foi perguntado se estes já traziam experiências de gestão anteriores. É interessante destacar que mais da metade destes possuem especialização, demonstrando o seu alto nível de escolaridade.

7.2 ESCALAS EMA E ECG

Os estudos de revisão literária apontaram sete modalidades da aprendizagem organizacional: treinamento tradicional, leitura de textos, acesso a banco de dados, mentoria, comunidade de prática e interações casuais. E quatro competências gerenciais identificadas na atuação de servidores públicos: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas (DOS-SANTOS *et al*, 2013; 2014; PEREIRA; SILVA, 2011).

As duas escalas EMA e ECG mostraram-se adequadas para capturar as modalidades da AO e as competências gerenciais, o que pode ser confirmado nas Tabelas 12 e 13 que apresentam os índices estatísticos da escala. Os fatores formados revelam a consistência empírica dos construtos modalidade de aprendizagem e competências gerenciais. A pesquisa de Dos-Santos *et al* (2013; 2014) já havia confirmado a consistência estatística das modalidades da AO.

Neste sentido, este estudo contribui para consolidar as modalidades elencadas como 'formas' de aprendizagem organizacional de gestores públicos. Entretanto, embora o estudo de Dos-Santos *et al* (2013) tenha validado estatisticamente as sete modalidades da AO no contexto dos empresários juniores, os resultados apontaram

que na percepção os gestores públicos a melhor solução fatorial está representada por cinco modalidades (Leitura de textos/banco de dados, treinamento tradicional, mentoria, comunidades de prática e interações casuais) e duas competências gerenciais (cognitiva-funcional e comportamental-política), conforme nomeadas nas Tabelas 12 e 13.

Assim, depreende-se que a ocorrência das modalidades depende do contexto do público pesquisado, visto que os gestores públicos entenderam que a modalidade leitura de textos (itens M4, M5 e M6) e acesso a banco de dados (itens M7, M8 e M9) são altamente relacionadas, como pode ser verificado na Tabela 10 de cargas fatoriais e nos resultados dos testes dos fatores, confirmados na Tabela 12. Como também, a modalidade treinamento *on the job* não foi reconhecida por eles em seu contexto. Os itens da escala EMA correspondentes a esta modalidade não formaram um fator na análise fatorial, revelando que os respondentes não reconheceram o treinamento *on-the-job* como uma modalidade. Conforme já explicitado anteriormente, os itens relativos a esta modalidade foram retirados do modelo quantitativo, considerando os testes estatísticos.

Infere-se que o fato destes gestores públicos entenderem as modalidades leitura de textos e acesso a banco de dados de forma correlacionada deve-se ao fato de que, normalmente, eles realizam as leituras de textos, artigos e manuais por meio da tecnologia da informação, como visitas em sítios eletrônicos governamentais e institucionais, depositários de teses, dissertações e artigos. Nesta perspectiva, Clark e Rollo (2001) afirmam que os bancos de dados ocupam o papel de armazenar o conhecimento e disponibilizá-lo, instantaneamente, à medida que houver necessidade de acessá-lo.

As demais modalidades, treinamento tradicional, comunidades de prática, mentoria e interações casuais foram confirmadas como fatores, ou seja, percebidas pelo público pesquisado como modalidades da aprendizagem.

A análise fatorial também não confirmou a ocorrência das quatro competências (cognitiva, funcional, comportamental e política) gerenciais identificadas no estudo de Pereira e Silva (2011). A partir da percepção dos respondentes, duas

competências foram confirmadas nos testes realizados e nomeadas como cognitiva-funcional e comportamental-política. Os itens da escala se juntaram em torno desses dois grandes grupos. O primeiro agregou todos os itens que tratavam das dimensões cognitiva e funcional. O segundo grupo agregou os itens que diziam respeito à dimensão comportamental e a dimensão política, conforme demonstrado nas Tabelas 11 e 13. Essa agregação em torno de dois fatores evidenciou que na compreensão dos pesquisados, as competências gerenciais cognitivas e funcionais e comportamentais e políticas são respectivamente correlacionadas.

Pereira e Silva (2011) definem gestão de processos de trabalho como a capacidade de desenvolver atividades, com base na identificação de prioridades e demandas, além de fazer a gestão de recursos públicos com foco nos resultados e na elaboração de estratégias que atendam à implementação de políticas públicas. Portanto, pode-se inferir, em relação à junção cognitiva-funcional, que o mesmo gestor que domina um determinado conhecimento, seja teórico ou empírico, e o mobiliza para realizar as suas atividades de gestão cotidianas, deveria também utilizá-lo para fazer a gestão dos processos de trabalho.

Os processos de trabalho são definidos conforme o decreto que rege a política de pessoal na administração pública federal, como o “conjunto de ações sequenciadas que organizam as atividades da força de trabalho e a utilização dos meios de trabalho, visando o cumprimento dos objetivos e metas institucionais” (Art. 3, II, do Decreto 5285/06). Nesse sentido, o reconhecimento, por parte dos gestores pesquisados, de uma única competência cognitiva-funcional assevera o entendimento de que o conhecimento adquirido não é dissociado da aplicação e utilização em aprimoramento dos processos de trabalho.

De igual modo, as competências comportamentais e políticas se juntaram em um fator também. Na percepção dos respondentes, estas duas competências não são dissociadas. A pesquisa de Pereira e Silva (2011) identificou que a competência comportamental diz respeito à interação social dos servidores para realizarem as atividades profissionais, sendo esta competência ligada eminentemente ao ser. A competência política é revelada por meio dos valores sociais dos gestores e o esforço que estes empreendem para a construção de uma organização pública

colaborativa, ou seja, estes gestores agem com base no interesse público, portanto, fomentam a interação e colaboratividade entre os pares para o aprimoramento da organização pública.

A percepção dos respondentes enxergou os elementos comportamentais e políticos como parte de uma mesma competência. Entende-se que tal compreensão é bastante razoável, sobretudo, por se tratar de aspectos relativos à interação e ao posicionamento destes gestores.

7.3 REGRESSÃO MÚLTIPLA

Pode ser verificada no Quadro 13 a síntese dos resultados dos dois modelos de regressão estimados. Para a competência cognitivo-funcional, a regressão R1 revela que as modalidades mais explicativas são a leitura de textos/banco de dados e a mentoria. Para a competência comportamental-política, os resultados evidenciam que as modalidades mais explicativas são a leitura de textos/banco de dados e as comunidades de prática.

Quadro 13 – Quadro Síntese dos resultados dos modelos de Regressão R1 e R2

Regressão	Significância de F	R²	R2 ajustado	Variável explicada (competência)	Variável explicativa (modalidade)
R1	0.0063	0.3196	0.176	Cognitivo-Funcional	1. Leitura de Textos/Banco de Dados 2. Mentoria
R2	0.0005	0.336	0.222	Comportamental-Política	1. Leitura de Textos e Banco de Dados 2. Comunidades de Prática

Fonte: Dados extraídos das tabelas 12 e 13.

A modalidade leitura de textos/banco de dados está fortemente correlacionada com a competência cognitiva funcional (ver Tabela 15). A competência gerencial cognitiva-funcional refere-se à mobilização de conhecimentos e atividades cotidianas, abarcando os conceitos teóricos e empíricos inerentes ao contexto profissional. Assim como, dá conta também da gestão dos processos de trabalho (PEREIRA; SILVA, 2011).

O fato de esta competência ser mais explicativa a partir da leitura de textos/banco de dados indica que os processos de formação dos gestores públicos pesquisados estão em boa medida associados a modelos de aprendizagem mais cognitivos (BISPO, 2012; SOUZA-SILVA, 2007), tendo em vista o caráter predominantemente individual e mental desta modalidade (DOS-SANTOS *et al*, 2013).

Entretanto, com uma correlação mais fraca (ver Tabela 15), a modalidade mentoria também explica a competência cognitiva-funcional. Os dados revelaram que os gestores públicos pesquisados reconhecem, em menor grau, que também desenvolvem essa competência na troca de conhecimentos com mentores mais experientes. A mentoria é uma modalidade que provém de uma abordagem com ênfase mais social e prática da AO (CALIXTO *et al*, 2012; DOS-SANTOS, *et al* 2013; OLIVEIRA-COSTA, 2012;). Dessa forma, infere-se que a mentoria é utilizada em menor grau pelos gestores pesquisados para o desenvolvimento da competência cognitiva-funcional.

O modelo estimado para R2 revelou que os gestores públicos pesquisados também perceberam a modalidade leitura de textos/banco de dados como explicativa da competência gerencial comportamental-política (ver Tabela 16). Os dados apresentaram uma relação pouco justificada *a priori*, considerando que a referida competência diz respeito a comportamentos, posicionamentos, interações sociais, pensamentos e valores (PEREIRA; SILVA, 2011). Entretanto, com base na revisão de literatura, acredita-se que os gestores públicos pesquisados valorizam com maior ênfase a normatização e os regulamentos como pressuposto principal para a adequação dos seus comportamentos e práticas gerenciais, tendo em vista a característica normativa da leitura de textos/banco de dados.

As comunidades de prática aparecem com menor significância como explicativa do desenvolvimento da competência comportamental-política. Esse resultado presume que, em menor grau, os gestores pesquisados, participam de interações e discussões importantes sobre as suas práticas (SOUZA-SILVA, 2007; SOUZA-SILVA; SCHOMMER, 2008). Essa correlação justifica-se pelo caráter espontâneo e

interacional dessa modalidade. Uma vez que a competência comportamental-política diz respeito ao modo de ser e portar-se do gestor nas relações com os seus pares.

Assim, presume-se que os gestores públicos desenvolvam a competência comportamental-política, também, a partir do engajamento espontâneo em grupos informais que emergem dentro das suas próprias organizações – comunidades de prática. Esses grupos espontâneos tem o propósito de fomentar importantes discussões sobre a sua práxis laboral.

É interessante destacar que as comunidades de prática contemplam tanto o conhecimento explícito quanto tácito, uma vez que a espontaneidade do surgimento destas comunidades para discutir e partilhar aspectos importantes da prática coletiva é pressuposto para a aprendizagem. Essa modalidade se insere numa perspectiva social baseada em práticas (ANTONELLO, 2004; SOUZA-SILVA, 2007).

Os dados coadunam com o pressuposto teórico de que a aprendizagem se dá, normalmente, por duas vias: aprendizagem por aquisição, baseada em pressupostos mais cognitivos e individuais e a aprendizagem pela via da participação, considerada social e baseada em práticas (AZEVEDO, 2012; BISPO; MELO, 2012; ELKJAER, 2003).

Do mesmo modo, os dados confirmaram que a aprendizagem acontece também mediada tanto por processos formais quanto informais (ANTONELLO; RUAS, 2005). A modalidade leitura de texto/banco de dados pode ser analisada numa perspectiva informal, entretanto, fundamentada em pressupostos mais cognitivos e individuais. As modalidades mentoria e comunidades de prática identificadas, como explicativas das competências gerenciais, nesta pesquisa inserem-se em um processo mais informal da aprendizagem e esboçam uma valorização das práticas aprendidas a partir da prática. Ressalta-se que a mentoria também pode ser formal quando promovida institucionalmente, mas não foi o caso dos gestores públicos respondentes desta pesquisa.

8 CONCLUSÕES

A proposta desta pesquisa emergiu no bojo das discussões sobre a implantação de um modelo de gestão pública mais eficiente e voltado para os resultados ao cidadãos/usuários dos serviços públicos. Nessa proposta, o modelo gerencial surgiu com uma agenda de reforma oriunda de fortes críticas às práticas burocráticas na administração pública. Neste contexto, a aprendizagem organizacional e a formação de gestores públicos para o desenvolvimento de competências se tornou uma ação estratégica no novo modelo de gestão.

Frente a isso, este estudo teve como objetivo investigar quais as modalidades da aprendizagem organizacional são mais explicativas do desenvolvimento de competências gerenciais de gestores públicos.

A partir da revisão de literatura, verificou-se que, normalmente, a aprendizagem organizacional está baseada em pressupostos que seguem duas vias: uma, com viés mais cognitivo e individual, processada na mente dos indivíduos e, a outra, pela via social e baseada em práticas, pautada na participação e interação.

Como estratégia para a efetivação da aprendizagem, identificou-se na literatura que os indivíduos podem aprender por meio de sete modalidades da aprendizagem organizacional: treinamento tradicional, leitura de textos e acesso aos bancos de dados, que são modalidades com apelo mais individual e cognitivista, e comunidade de práticas, mentoria, treinamento *on-the-job* e interações casuais, que seguem a via mais interacional, contextual e prática.

Verificou-se também que a utilização destas modalidades como estratégias de aprendizagem podem ocorrer tanto pela via formal quando o processo de aprendizagem é institucional, quanto pela via informal, quando é iniciativa do indivíduo.

Em relação ao resultado da aprendizagem organizacional, identificou-se na literatura que os gestores públicos podem desenvolver quatro competências gerenciais: cognitiva, funcional, comportamental e política. Estas competências são inter-relacionadas, colaborando com todo o processo de gestão organizacional.

Para verificar a relação entre as modalidades em AO e as competências gerenciais, utilizou-se de uma abordagem quantitativa com técnicas estatísticas de análise multivariada. Para tanto, foram desenvolvidas duas escalas – a Escala de Modalidades em Aprendizagem Organizacional – EMA – e a Escala de Competências Gerenciais – ECG. Estas escalas geraram um questionário que foi aplicado a 110 gestores públicos da Rede Federal de Educação.

As escalas EMA e ECG foram validadas estatisticamente a partir de análise fatorial. Elas geraram, respectivamente, cinco fatores (treinamento tradicional, leitura de texto/banco de dados, mentoria, comunidades de prática e interações casuais) e dois fatores (competência cognitiva-funcional e comportamental-política) significativos e testados estaticamente, apresentando KMO maior que 0,60 e Alfa superior a 0,80, conferindo robustez e condição de elas serem testadas em outros públicos e pesquisas.

Os resultados indicaram que a competência cognitiva-funcional é mais explicada, com maior significância, pela modalidade leitura de texto/banco de dados que têm um caráter mais próximo da abordagem que sustenta a aprendizagem por meio de processos mentais e cognitivos e, normalmente, individuais, acontecendo, na maioria das vezes, por iniciativa do próprio gestor pública em busca da sua formação. Com menor significância, essa competência é também explicada pela modalidade mentoria, fundamentada em processos mais interacionais e baseados na prática. Por seu turno, a competência comportamental-política é explicada, também, em maior grau, pela modalidade leitura de texto/banco de dados. E com uma significância menor, pelas comunidades de prática, revelando que os gestores desenvolvem as competências gerenciais por meio do surgimento de ajuntamentos espontâneos que visam discutir a prática.

Assim, a primeira implicação desta pesquisa, no contexto dos gestores públicos pesquisados, diz respeito à modalidade leitura de texto/banco de dados com caráter mais individual e cognitivista preponderar como primeira estratégia de desenvolvimento de competências gerenciais dos referidos gestores. A qual, marcadamente, acontece por meio de processos de aprendizagem informal, sugerindo que os gestores pesquisados buscam sozinhos as suas estratégias de

aprendizagem. Outra implicação não menos importante é a não significância do treinamento tradicional como modalidade de aprendizagem no contexto dos gestores pesquisados.

Estas implicações impactam diretamente no posicionamento da ENAP enquanto Escola de Governo responsável pela aprendizagem formal de gestores públicos do Executivo Federal, tendo como principal modalidade representativa o treinamento tradicional. Curiosamente, os dados não revelaram a ênfase nos processos formais de aprendizagem dos gestores públicos, nem a significância dessa modalidade, conforme se esperava. De acordo com a revisão de literatura, expressado nos autores (AMARAL, 2004; PACHECO, 2002b; SOUZA, 2002) e no próprio decreto 5.706/2006, a qualificação e a capacitação de gestores são um investimento prioritário para o governo, inclusive destinando recursos orçamentários para o cumprimento desta ação considerada estratégica.

Embora, conforme já fora dito, não significa que os processos de aprendizagem que acontecem pela via formal não estejam presentes no desenvolvimento das competências gerenciais. Entretanto, não foram detectados no contexto pesquisado de forma significativa.

Vale ressaltar que embora a aprendizagem que acontece por processos informais tenha uma aproximação maior com as abordagens da aprendizagem mais interacionais e baseada em práticas, não significa que os processos informais desenvolvidos por iniciativa dos gestores públicos estejam em consonância com os pressupostos destas abordagens. Para confirmar essa alusão, basta observar a significância da modalidade leitura de texto/banco de dados como principal modalidade explicativa do desenvolvimento de competências gerenciais dos gestores pesquisados. Ainda que ela ocorra por meio de processo informal, é uma estratégia, que faz parte de uma abordagem marcadamente individual-cognitivista.

Por fim, a última implicação da pesquisa está relacionada ao fato de que a valorização da aprendizagem por aquisição, de viés cognitivo, que foi identificada pela alta significância da modalidade leitura de textos/banco de dados demonstra que os gestores públicos pesquisados ainda exploram timidamente um processo de

aprendizagem baseado em práticas sociais. Em outras palavras, eles privilegiam com menor relevância a interação, as práticas relacionais, a negociação de significados e o contexto situacional.

Como limite dessa pesquisa, recomendam-se novas investigações e contribuições no sentido de verificar se o desenvolvimento de competências gerenciais por meio das modalidades em AO modificaram resultados. Nessa perspectiva, sugere-se como futuras pesquisas investigar com maior acurácia a utilização de modalidades em AO sociopráticas na formação de gestores públicos, dado o potencial contextual e prático destas.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, edição especial comemorativa, p. 67-86, 2007.
- ALBUQUERQUE, K. S. L. S. **Auditoria e Sociedade**: análise das diferenças de expectativas dos usuários da contabilidade em relação ao papel do auditor salvador, 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade)– Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Faculdade de Ciências Contábeis, UFBA, Salvador, 2009.
- ALMEIDA, D. R. Gerencialismo e Transformações no Ensino Superior Federal: uma Análise à Luz da experiência UFBA. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 36., 2012, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.
- AMARAL, H. K. Conexões estratégicas para o aumento da eficácia das ações de capacitação de dirigentes públicos. In: CLAD DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 9., Madrid, Espanha, 2004. **Anais...** 2004.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores da administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.57, n. 4, p.549-563, 2006.
- ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: O caso de três grandes bancos varejistas. In: M. EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J. et al (Ed.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 263-292.
- ANTONELLO, C. S. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 28., 2006. Salvador. **Anais...** Salvador: 2004.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R. et al. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Em análise uma estratégia para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30., 2006. Salvador. **Anais...** Salvador: 2006.
- ANTONELLO, C. S; RUAS, A. Formação Gerencial: Pós-graduação *Lato Sensu* e o Papel das Comunidades de Prática. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 35-38, abr./jun., 2005.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 49, n. 3, 2009.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A. Encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 2, 2010.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational learning**: a theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co, 1978.

AZEVEDO, D. Tensões e extensões da Aprendizagem Organizacional – Possíveis questões epistemológicas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Rausp**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2004.

BISPO, M. Estudos baseados em prática: Conceitos, história e perspectivas. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social – RIGS**, Salvador, v. 2, n. 1, jan./abr. 2013.

BISPO, M. S; GODOY, A. S. Compreendendo o processo de aprendizagem coletiva do uso de tecnologia como prática em agências de viagens: uma abordagem etnometodológica. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

BISPO, M. S.; MELLO, A. S.; A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: Existe uma lente para ela? **G&P**, Salvador, v. 13, n. 3, 2012.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais**: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

BITENCOURT, C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 44, n.1, jan./mar., 2004.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília. Presidência da República, 1995. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Plano Diretor/planodiretor.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Plano_Diretor/planodiretor.pdf)> Acesso em: 30 de maio de 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.091 (PCCTAE), de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm>. Acesso em: 7 jul. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal

direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.773**. Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 7 jul. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 12.677, de 25 de Junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12677.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.

BRESSER PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 50, n.4, 2000.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia republicana e participativa. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, p. 77-91, 2005.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Burocracia pública e classes dirigentes no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Paraná, v. 28, p. 9-30, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 2, p. 391-410, 2008.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, Estado Social e Reforma Gerencial. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.50, jan./mar., 2010.

CALIXTO, C.V; CARRARA, C.C; HORBE, C.V; VASCONCELLOS, S.L. Em busca do conhecimento: uma análise do processo de formação de novos gerentes em TI. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD - ENEO, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem de trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 11, n. 2, mar./abr. 2010.

CAMPANTE, R. G. O patrimonialismo em Faoro e Weber e a sociologia brasileira. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 153-193, 2003.

CAMPOS, D. C. S.; SOUSA, N. B.; CAMPOS, A. B.; CUNHA, N. R. S.; MAGALHÃES, E. M.; CARVALHO, R. M. M. A. Competências Gerenciais Necessárias aos Professores-Gerentes que Atuam em Pró-Reitorias: o caso de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Minas Gerais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

CHANLAT, J. F. Prefácio. IN: DAVEL, E.; VERGARA, S.C. (Orgs). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

CLARK, T.; ROLLO, C. Corporate Initiatives in Knowledge Management. **Education & Training**, v. 43, n. 4/5, p. 206-214, 2001.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: integrando a reflexão crítica na formação gerencial. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE – ENEPQ, 1., 2007, Recife. **Anais...Pernambuco: ANPAD**, 2007.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. O uso da história de vida para compreender processos de aprendizagem gerencial. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 12, n. 4, jul./ago. 2011.

COELHO JR., F. A; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: Uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 12, n. 6, ed. especial, nov./dez 2011.

COOK, S; D. N.; BROWN, J. S. Brindging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organizational Science**, v. 10, n. 4, p.381-400, 1999.

COSTA, F. L. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública** [online], v. 42, n. 5, p. 829-874, 2008.

DALFOVO, M.S; LANA, R.A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. Tradução Bernadette Siqueira. São Paulo: Futura, 2000.

DAVEL, E; VERGARA, S. C. Desafios relacionais nas práticas de gestão e de organização. **Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 10-13, 2005.

DOS-SANTOS, M. G.; BRITO-DE-JESUS, K. C.; SOUZA-SILVA, J. C.; ALVES, V.; FRANCO, A. P. Como Aprendem os Empresários Juniores no Brasil: Um Estudo Quantitativo sobre as Modalidades de Aprendizagem Organizacional. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 369-385, set./dez. 2013

DROR, Y. O administrador público tipo delta para o século 21. **Revista do Serviço Público**, v. 48, n. 2, p. 5-26, maio/ago.1997.

DUTRA, J. S.; FISCHER, A. L.; RUAS, R. L.; NAKATA, L. E. Absorção do Conceito de Competência em Gestão de Pessoas: A Percepção dos Profissionais e as Orientações Adotadas pelas Empresas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Bahia: ANPAD, 2006.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of management studies**, v. 37, n. 6, p. 783-796, 2000.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Org.). **The Blackwell Handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003.

ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. Organizational learning and knowledge. In: INTERNATIONAL CONFERENCE, 5., 2003. **Procd...** 2003.

ESTRELA, M. T. A Formação Contínua Entre Teoria e Prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Ed.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENAP. **Referenciais orientadores da proposta educacional da ENAP**. Brasília, 2010.

FADUL, E. M. C.; SOUZA, A. R. Políticas de Reformas da Administração Pública Brasileira: Uma Compreensão a partir de seus Mapas Conceituais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 25., 2005. Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

FAORO, R. F. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FERLIE, Ewan, et al. **A nova administração pública em ação**. Brasília: UnB/ENAP, 1999.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, 1985.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. Improvisation and learning process in organizations: a metaphor applying the Brazilian rhythm choro. **Organizações e Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 681-699, 2011.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competências. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, ed. esp., p. 183-196, 2001.

FOX, S. Situated learning theory versus traditional cognitive theory: why management education should not ignore management Learning. **Systems Practice**, v. 10, n. 6, p. 727-747, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, R.P. M; FERREIRA, P.A; VILAS BOAS, K; SILVA, R.A; PEREIRA, C.S. Reforma Gerencial do Estado e os seus Significados: um Estudo em Duas Agências Locais Prestadoras de Serviços Públicos. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 36., 2012. RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

GALVÃO, V.B. A; SILVA, A.B; SILVA, W.R. O desenvolvimento de competências

gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.131-147, 2012.

GHERARDI, S.; **Organizational knowledge**: the texture of workplace learning. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organization. **Management Learning**, v. 29, n. 3, set. 1998.

GHERARDI, S; NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of practices. **Journal of Management Inquiry**, v. 9, n. 1, p. 7-18, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GUDOLLE, L. E.; ANTONELLO, C.S.; FLACH, L. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 1. São Paulo, jan./fev., 2012.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HIGGINS, M; C.; KRAM, K. E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 2, p. 264-288, 2001.

HIPÓLITO, J. A. M. Competências e níveis de complexidade do trabalho como parâmetros orientadores de estruturas salariais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 34., 2000, Florianópolis. **Anais...** ANPAD, 2000.

JUNQUILHO, G. S. Nem “burocrata” nem “novo gerente”: o “caboclo” e os desafios do Plano Diretor de Reforma do Estado no Brasil do real. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 137-156, 2004.

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

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, jul./set., 2003.

MARTINS, H. F. O plano gestão pública para um Brasil de todos: em busca de uma nova geração de transformações da gestão pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003. **Anais...** Panamá, 2003. p. 28-31.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O., Quantitativo - Qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, ENSP / FIOCRUZ, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. São Paulo: Bookman, 2010.

MORAES, F. C. C. **A Educação corporativa na gestão dos bancos no Brasil**: um estudo sobre os valores disseminados e as competências desenvolvidas pelos programas de formação gerencial, 2012, 192f. Tese (Doutorado em Administração), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2012.

MORAES, L.; SILVA, M.; CUNHA, C. Aprendizagem gerencial: teoria e prática. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, v.3, n.1, jan. /jun. 2004. Acesso em: 20 jul. 2013.

NEWCOMER, K. E. A preparação dos gerentes públicos para o século XXI. **Revista do Serviço Público**, ano 50, n. 2, abr./jun., 1999.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Toward a practice-based view of knowing and learning in organization. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.) **Knowing in organizing**: a practice-based approach. New York: M.E Sharper, 2003.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B.; CAVALCANTE, K. O. O sistema de gestão de pessoas por competências na Universidade Federal de Goiás: “Sonho de uma realidade” ou “Realidade de um sonho”? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

OLIVEIRA-NETO, C. C. **Mentoria e cultura organizacional**: um estudo de caso na Organização Performance Auditoria e Consultoria Empresarial. 2012. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Salvador, Salvador, 2012.

ORMOND, D.; LÖFFLER, E. A nova gerência pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 50, n. 2, p. 66-96, abr./jun. 1999.

OSZLAK, O. As demandas de formação de administradores públicos frente ao novo perfil o Estado. Trad. Marcelo Brito. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 119, n.1, p. 45-67, jan./abr. 1995.

OTRANTO, C. R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia–IFETs. **Revista Retta**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010.

PACHECO, R. S. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP-Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.53, n.1, p. 77-90, jan./mar., 2002a.

PACHECO, R. S. Mudanças no Perfil dos Dirigentes Públicos no Brasil e Desenvolvimento de Competências de Direção. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., Lisboa, Portugal. **Anais...** 2002b.

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C. **Aprendizagem organizacional e formação de gestores**: um estudo de caso na Braskem. 2011. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Administração, UNIFACS Universidade Salvador, Salvador, 2011.

PAMPONET-DE-ALMEIDA, N. C.; SOUZA-SILVA, J. C. Aprendizagem organizacional e formação de gestores: como aprendem os gestores da Pégasus. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS - ENEO, 7., 2012, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de Aprendizagem no Trabalho em Diferentes Ocupações Profissionais. **RAC-Eletrônica**, v. 3, n. 1, 2009.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, ed. especial, p. 627-647, 2011.

PIRES, A. K. *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

POLLIT, C.; BOUCKAERT, G. Avaliando Reformas da Gestão Pública: uma perspectiva internacional. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Ano 53, n. 3, jul./set., 2002.

PÓ, M. V.; ABRUCIO, F. L. Mimetismo e Reforma Incompleta do Estado: o caso das agências reguladoras sob a égide do ultrapresidencialismo estadual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADORES EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: EASTERBY-SMITH, M. et al. (Org.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

REZENDE, F. C. Por que reformas administrativas falham? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 50, p. 123-142, 2002.

REZENDE, F. C. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática brasileira. **Sociologias**, v. 11, n. 21, 2009.

RICCARDI, R. Q.; SILVA, D.; GARCIA, M. N.; ROSSI, G. B. Construção e validação de uma escala para a seleção de fornecedores do setor elétrico por empresas

sediadas na América Latina. **Internext – Revista Eletrônica de Negócios Internacionais da ESPM**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91-116, jul./dez. 2010.

RUAS, Roberto. **Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional**. Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R.L. A atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. **REAd**. Porto Alegre. Edição 15, v. 6, n. 3, maio/jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/read/>>. Acesso em: 18 maio 2013.

SANO, H.; ABRUCIO, F. Promessas e resultados da nova gestão pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 64-80, 2008.

SANTOS, L. A. O modelo para a alta administração. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 119, n. 2/3, p. 77-94, maio/dez., 1995.

SARAIVA, L. A. S.; CAPELÃO, L.G. F. A nova administração pública e o foco no cidadão: burocracia x marketing. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 2, p. 59-77, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr., 2009.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde coletiva**, v. 5, n. 12, p. 187-192, 2000.

SERPA, D. A. F. **Efeitos da responsabilidade social corporativa na percepção do consumidor sobre preço e valor: um estudo experimental**. 2006. 191 f. Tese (Doutorado em Administração) – Instituto COPPEAD de Administração, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SOUZA, E. C. L. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **Revista de administração pública**, v. 36, n. 1, p. 73- 88, 2002.

SOUZA-SILVA, J. C; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 47, n. 3, jul./set. 2007.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática**. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J.C de; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Revista Organização e Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 44, jan./mar. 2008.

TAKAHASHI, A. R. W; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional – um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 10, n. 5, set./out. 2009.

VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Debates em Administração).

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, N. S; FEITOSA, M. G. G; CORREIA, F. B. C. Comunidades de prática de consultores: uma estratégia para a gestão do conhecimento. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 45-59, 2007.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

WANG, C. L.; AHMED, P. K. Organizational learning: a critical review. **The Learning Organization**, v. 10, n. 1, p. 8-17, 2003.

WENGER, E; MCDERMOTT, R; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

YANOW, D. Translating Local Knowledge at Organizational Peripheries. **British Journal of Management**, v. 15, n. S1, p. S9-S25, 2004.