



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

**Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho:
Proposição e Exploração de um Modelo**

Rodrigo Rezende Ferreira

Brasília, DF

Março, 2014

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho:

Proposição e Exploração de um Modelo

Rodrigo Rezende Ferreira

Brasília, DF

Março, 2014

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho:

Proposição e Exploração de um Modelo

Rodrigo Rezende Ferreira

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Gardênia da Silva Abbad

Brasília, DF

Março, 2014

Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho:

Proposição e Exploração de um Modelo

Tese aprovada pela banca examinadora constituída por:

Prof^a. Gardênia da Silva Abbad, Doutora (Presidente)

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

Prof^o. Jairo Eduardo Borges-Andrade, Doutor (Membro Titular)

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

Prof^o. Pedro F. Bendassoli, Doutor (Membro Titular)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Suzana Maria Valle Lima, Doutora (Membro Titular)

Inova – Prospectiva & Estratégia

Isa Aparecida de Freitas, Doutora (Membro Titular)

Universidade Corporativa do Banco do Brasil, Banco do Brasil

Prof. Jacob Arie Laros, Doutor (Membro Suplente)

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

À minha família.

Agradecimentos

Esse relato de pesquisa, que é exigência parcial para a obtenção do título de doutor, representa o fechamento de um ciclo. Não um ciclo que durou apenas os 4 anos formais relativos ao curso de doutorado. Esse ciclo tem origens e atores que vão além desse período de tempo. E são para todos esses atores que eu devo registrar aqui minha gratidão.

Professora Gardênia não poderia deixar de ser a primeira a ser lembrada. Ela me orientou nos cursos de mestrado e doutorado, portanto, a ela, devo meus agradecimentos pelos últimos 6 anos de formação profissional, científica e pessoal.

Ao grupo de pesquisa Impacto, que foi o “ninho” no qual eu cresci acadêmica e profissionalmente ao longo dos últimos 6 anos. Em especial, às integrantes que me ajudaram na árdua tarefa de realizar a pesquisa bibliográfica deste trabalho: Aline Nascimento, Elziane Campos, Isis Rodrigues, Lana Montezano, Luana Araujo, Natalia Gomes, Natasha Milhomem.

A todos os professores com os quais eu pude conviver nesse período, que deram, cada um, sua ajuda e dos quais eu pude me aproximar, em especial: Jaap Laros, Kátia Puente-Palácios, Sônia Gondim, Isolda Gunther, Tomas Guimarães, Catarina Odelius, Jairo Borges-Andrade, Luciana Mourão, Pedro Albuquerque.

Obrigado à minha família, que está na origem das escolhas que me trouxeram até esse exato momento. Mariléa, Dagmar, Moralina, Mariana, Marcel, Amarílio e Mário César.

À família Bergamaschi, que me acolheu em Brasília quando tudo isso que está sendo relatado aqui começou.

Aos meus grandes amigos, parte indissociável de quem eu sou hoje: Chico, Pedro, Toninho, Keynes, Carlos, Branquinho, Fernando Simioli, Bruno, Fernando Neto.

Por fim, obrigado à organização que recebeu a pesquisa e tornou possível o ensaio empírico do meu trabalho. A todos os participantes da pesquisa, ao Amarildo, à Renata, à Anúzia, à Sarah, à Mariana e à Rafaela.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	10
Lista de Tabelas	12
Lista de Quadros	13
Resumo	15
Abstract	16
Introdução	17

Capítulo 1

1. Contextualização Teórica	19
1.1. <i>Modelos nas Ciências Sociais: Definições e Usos</i>	19
1.2. <i>Aprendizagem Humana nas Organizações de Trabalho</i>	21
1.3. <i>Aprendizagem Informal nas Organizações</i>	23
1.4. <i>Aprendizagem Induzida nas Organizações</i>	24
1.5. <i>Competências no Trabalho</i>	25
1.6. <i>O Conceito de Necessidades no Trabalho</i>	26
1.7. <i>Necessidades de Aprendizagem no Trabalho</i>	28
1.8. <i>Avaliação de Necessidades de Aprendizagem</i>	30

Capítulo 2

2. Avaliação de Necessidades de Aprendizagem: 20 Características do Conhecimento Científico	
2.1. <i>Método de Pesquisa Bibliográfica</i>	32
2.2. <i>Produção de Conhecimento sobre ANA: Características, Contribuições e Implicações</i>	35

Capítulo 3

3. O Modelo de ANA Proposto	62
--	----

Capítulo 4

4. Método	71
4.1. <i>Caracterização da Organização Campo de Pesquisa</i>	72
4.2. <i>Estudo 1</i>	75
<i>Amostra</i>	
<i>Instrumentos</i>	
<i>Procedimentos de Coleta</i>	
<i>Procedimentos de Análise dos Dados</i>	
4.3. <i>Estudo 2</i>	79
<i>Amostra</i>	
<i>Instrumentos</i>	
<i>Procedimentos de Coleta</i>	
<i>Procedimentos de Análise dos Dados</i>	

Capítulo 5

5. Resultados	86
5.1. <i>Resultados do Estudo 1</i>	86
5.2. <i>Resultados do Estudo 2</i>	113

Capítulo 6

6.1 <i>Discussão</i>	144
6.2 <i>Considerações Finais</i>	154

Referências	162
Anexo 1 – Organograma da organização campo de pesquisa.....	179
Anexo 2 – Questionário utilizado nos grupos focais	180
Anexo 3 – Roteiro para condução das entrevistas	181
Anexo 4 – Questionário para validação semântica.....	182
Anexo 5 – Questionário para validação por juízes.....	183

Anexo 6 – Resultados da análise documental sobre a organização campo de pesquisa	184
Anexo 7 – Roteiro de análise dos dados dos grupos focais	185
Anexo 8 – Questionário de ANA (exemplo reduzido)	186
Anexo 9 – Resultado da validação por juízes	187
Anexo 10 – Resultados da validação semântica.....	188
Anexo 11 – Planos Estratégicos de Cursos Propostos à Organização com base nos Resultados do Modelo.....	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição dos artigos por década de publicação	36
Figura 2. Distribuição dos artigos por continente no qual foi produzido	37
Figura 3. Fórmula para cálculo do IPG.....	38
Figura 4. Distribuição dos artigos por área de aplicação.....	39
Figura 5. Distribuição dos artigos por natureza	40
Figura 6. Distribuição dos artigos por delineamento de pesquisa	41
Figura 7. Distribuição dos artigos por natureza dos dados coletados	43
Figura 8. Distribuição dos artigos por método de pesquisa.....	44
Figura 9. Distribuição dos artigos por origem dos dados.....	45
Figura 10. Distribuição dos artigos por estratégia de amostragem.....	46
Figura 11. Distribuição dos artigos por perfil dos respondentes	47
Figura 12. Distribuição dos artigos por instrumentos/procedimentos de coleta de dados	49
Figura 13. Distribuição dos artigos por procedimentos de análise dos dados..	50
Figura 14. Distribuição dos artigos por conceito de necessidades adotado	51
Figura 15. Distribuição dos artigos: a pesquisa considera o contexto organizacional?.....	53
Figura 16. Distribuição dos artigos por nível de análise considerado.....	55
Figura 17. Distribuição dos artigos: o artigo relata a intenção ou importância de alinhar estratégia organizacional e necessidades?	56
Figura 18. Distribuição dos artigos: o artigo propõe modelo de avaliação de necessidades?	57
Figura 19. Distribuição dos artigos: O artigo adota ou cita modelo de avaliação de necessidades?.....	58

Figura 20. Distribuição dos artigos: o artigo adota ou cita taxonomias de resultados de aprendizagem para investigar necessidades?	59
Figura 21. Distribuição dos artigos: o artigo investiga preditores de necessidades?	60
Figura 22. Modelo hipotético de ANA proposto na presente pesquisa.....	63
Figura 23. Classificação de necessidades de aprendizagem proposta pelo modelo	69
Figura 24. Estudos 1 e 2 da pesquisa.....	71
Figura 25. Gráfico de sedimentação dos componentes da escala de domínio de competências.	114
Figura 26. Gráfico de sedimentação dos componentes da escala de importância de competências.....	119
Figura 27. Gráfico de sedimentação dos componentes da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).....	124
Figura 28. Medidas e testes estatísticos utilizados para explorar e operacionalizar o modelo de ANA proposto.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil da amostra do Estudo 1	76
Tabela 2. Perfil dos participantes do Estudo 2.....	79
Tabela 3. Cargas fatoriais dos itens na escala de domínio de competências..	115
Tabela 4. Indicadores da consistência interna da escala de domínio de competências.....	118
Tabela 5. Cargas fatoriais dos itens na escala de importância de competências.....	120
Tabela 6. Indicadores da consistência interna da escala de importância de competências... ..	123
Tabela 7. Cargas fatoriais dos itens na escala de importância de competências.....	124
Tabela 8. Indicadores da consistência interna da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).....	126
Tabela 9. Resultados descritivos dos itens de domínio de competências.....	128
Tabela 10. Resultados descritivos dos itens de importância de competências.....	130
Tabela 11. Resultados descritivos dos itens respondidos com base na escala de intensidade (sobre desafios e mudanças internos e externos à organização).....	132
Tabela 12. Resultados descritivos dos fatores das escalas adotadas na pesquisa.....	133
Tabela 13. Relações entre mudanças e desafios para a organização, domínio e importância de competências.....	137
Tabela 14. Testes de diferenças entre grupos para as escalas de domínio, importância e intensidade.....	140
Tabela 15. Coeficientes padronizados do fator 1 da escala de domínio, segundo modelagem por equações estruturais.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dimensões e variáveis de análise dos artigos (N = 191).....	33
Quadro 2. Propostas metodológicas para condução da ANA no nível macro..	65
Quadro 3. Propostas metodológicas para condução da ANA no nível meso ..	67
Quadro 4. Propostas metodológicas para condução da ANA no nível meso ..	68
Quadro 5. Forças, fraquezas oportunidades e ameaças da organização campo de pesquisa	74
Quadro 6. Medidas e categorias das variáveis constantes no instrumento de coleta de dados do Estudo 2.....	82
Quadro 7. Categorias de conteúdo relativa à questão 1 que emergiram do discurso dos participantes dos grupos focais.....	87
Quadro 8. Categorias de conteúdo relativa à questão 2 que emergiram do discurso dos participantes dos grupos focais	99
Quadro 9. Correspondência entre as categorias das questões 1 e 2 e os temas estratégicos da organização campo de pesquisa	110
Quadro 10. Itens e cargas fatoriais do fator 1 da escala de domínio.	116
Quadro 11. Itens e cargas fatoriais do fator 2 da escala de domínio.	117
Quadro 12. Itens e cargas fatoriais do fator 3 da escala de domínio.	117
Quadro 13. Itens e cargas fatoriais do fator 1 da escala de importância.....	121
Quadro 14. Itens e cargas fatoriais do fator 2 da escala de importância.....	122
Quadro 15. Itens e cargas fatoriais do fator 3 da escala de importância.....	122
Quadro 16. Itens e cargas fatoriais do fator 1 da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).....	125
Quadro 17. Itens e cargas fatoriais do fator 2 da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).....	125

Quadro 18. Matriz de distribuição dos números possíveis quando utilizada a fórmula $I * (10 - D)$ para calcular necessidades de aprendizagem..... 156

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi propor e explorar um modelo de avaliação de necessidades de aprendizagem (ANA). Há carência de modelos empíricos de ANA. A pesquisa foi realizada em um órgão público federal e compreendeu dois estudos interdependentes. O primeiro teve por objetivo construir e aplicar uma escala de avaliação de necessidades de aprendizagem em uma amostra de servidores públicos. O segundo objetivou explorar possíveis relações e diferenças empíricas entre as variáveis do modelo proposto. No primeiro estudo, de natureza qualitativa, participaram 57 servidores de um órgão público federal. Foram realizados grupos focais e entrevistas semi-estruturadas. Foi aplicada técnica baseada em análise de conteúdo categorial temática para análise dos dados. No estudo 2, foi aplicada uma escala de ANA em 88 sujeitos. Os itens foram associados a escalas do tipo Likert de 11 pontos (0 a 10). Para a exploração empírica do modelo, foram utilizadas técnicas não-paramétricas de análises de dados (baseadas em ranques). Os resultados do Estudo 1 mostraram oito categorias de competências e onze de desafios e mudanças enfrentadas pela organização, os quais estão alinhados à estratégia e ao ambiente organizacionais. No Estudo 2, foi possível propor 10 cursos com base nos resultados descritivos do modelo. Foram obtidos escores de correlação fracos, moderados e significativos entre a percepção de desafios e mudanças para a organização e as percepções sobre o domínio e a importância de competências, sugerindo relações entre variáveis ambientais e necessidades, propostas no modelo teórico. Também foram encontradas diferenças significativas de medianas de domínio e importância de competências entre áreas organizacionais, apontando para a possibilidade de necessidades de treinamento dos trabalhadores serem distintas em função de suas unidades de trabalho, conforme sugere o modelo proposto. É sugerida uma agenda de pesquisa que pode subsidiar o aprofundamento das explorações acadêmica e profissional do campo de ANA e do modelo nos próximos anos.

Palavras-Chave: desenvolvimento de pessoal, competências no trabalho, treinamento, desenvolvimento e educação, comportamento organizacional, gestão de recursos humanos.

Learning Needs Assessment at Work: Proposition and Exploration of a Model

ABSTRACT

The aim of the research is to propose and explore a learning needs assessment (LNA) model. There are few models of LNA tested empirically. The study was conducted in a federal government agency and included two interdependent phases. The first aimed to build and apply a learning needs assessment scale in a sample of public servants. The second aimed to explore possible relationships and empirical differences between the variables of the proposed model. In the first phase, qualitative, participated in 57 servers of a Federal Court. Focus groups and semi structured interviews were conducted. Data analysis was based on content analysis technique. In phase 2, a LNA scale was applied in 88 subjects, using a likert-type scales of 11 points. Nonparametric techniques of data analysis (based on ranks) were used for the empirical exploration of the model. The results of phase 1 showed eight categories of competencies and eleven of challenges and changes faced by the organization, which were aligned to the organizational strategy and environment. In phase 2, 10 courses were proposed based on the descriptive results of the model. Weak and moderate significant correlation scores between perceived challenges and changes to the organization and perceptions about the domain and the importance of competencies were also obtained, suggesting relationships between environmental variables and learning needs. Significant median differences of importance and domain of competencies across organizational areas were also found, pointing to the possibility of worker's learning needs being distinct in terms of their work units, as suggested by the proposed model. A research agenda was proposed in a way that can support the strengthening of academic and professional field explorations of LNA in the coming years.

Keywords: personnel development, competencies, training, development and education, organizational behavior, human resources management.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral da pesquisa foi propor e explorar, empiricamente, um modelo de avaliação de necessidades de aprendizagem (ANA). Trata-se de um modelo que tem como ponto de partida o trabalho de Ferreira (2009). Os objetivos específicos do estudo são:

1. Construir e aplicar uma medida de avaliação de necessidades de aprendizagem, baseada em competências;
2. Descrever a percepção de domínio de competências da amostra de interesse;
3. Descrever a percepção de importância de competências para a atuação da amostra de interesse;
4. Descrever a percepção de intensidade com a qual desafios e mudanças contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem da amostra de interesse;
5. Descrever variáveis de perfil pessoal e profissional da amostra de interesse;
6. Explorar as possíveis relações entre as percepções de domínio e importância de competências e a de intensidade com a qual mudanças e desafios contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem; e
7. Testar a possível diferença de medianas de domínio e importância de competências para grupos da amostra de interesse.

Pesquisas mostram que diagnósticos de necessidades de aprendizagem no trabalho, mais comumente denominados de análise de necessidades de treinamento (ANT), têm sido realizados de modo pouco sistemático em ambientes organizacionais (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009; Ferreira & Abbad, 2013). As atuais práticas organizacionais e parte das pesquisas produzidas sobre Análise e Avaliação de Necessidades de Aprendizagem (ANA) podem ser consideradas *ad-hoc* (Ferreira, 2009). Ainda há relativamente poucos estudos teóricos e empíricos sobre ANA (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff

& Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Kraiger, 2003; Aguinis & Kraiger, 2009; Ferreira & Abbad, 2013).

As pesquisas sobre necessidades de aprendizagem e sua relação com o contexto são praticamente inexistentes (Lima, 2007; Lima, Castro & Machado, 2007; Ferreira & Abbad, 2014). Em Psicologia, além de relativamente escassos, os estudos enfocam predominantemente o nível individual (micro) de análise. Na Administração, os estudos abordam temas ligados aos níveis macro e meso (organizacional e de tarefas, grupos e unidades, respectivamente), porém, carecem de abordagem teórico-metodológica rigorosa que aprimore as práticas de ANA (Ferreira et al., 2009).

Neste estudo, foi adotado o conceito de aprendizagem, na expressão ANA, porque a expressão ANT, mais comumente adotada na área de TD&E, restringe os recursos e as tomadas de decisões de aprendizagem no trabalho a apenas situações estruturadas de treinamento. O conceito de aprendizagem, por outro lado, permite definir-se, a posteriori do diagnóstico, qual tipo de ação (se instrucional ou não) melhor adequa-se às necessidades identificadas. No que tange às abordagens teóricas que embasam a definição dos conceitos e métodos de pesquisa em ANA, ainda há lacunas e desafios a enfrentar. A presente pesquisa, diante desse contexto, visa atenuar lacunas teórico-metodológicas presentes no campo da Avaliação de Necessidades de Aprendizagem (ANA) em ambientes organizacionais. Para tal, esse relato de pesquisa está estruturado em 6 capítulos: (1) Contextualização Teórica, que aborda, brevemente, as principais definições conceituais que estão na base desta pesquisa; (2) Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho: 20 Características da Produção do Conhecimento, que descreve características da produção de conhecimentos em ANA, baseada em uma extensa pesquisa bibliográfica; (3) O Modelo Proposto, que apresenta o modelo teórico de ANA a ser explorado nesta pesquisa; (4) Método, que apresenta a abordagem metodológica adotada; (5) Resultados, que descreve os resultados alcançados nos Estudos 1 e 2; e (6) Discussão e Considerações Finais, que discute os resultados, apresenta os limites do estudo e propõe uma agenda de pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem o objetivo de analisar e apresentar definições de alguns conceitos fundamentais para o entendimento e a elaboração desta pesquisa. Eles têm nítida interface com os conceitos de necessidade de aprendizagem e ANA, como aprendizagem humana nas organizações e competências.

1.1. Modelos nas Ciências Sociais: Definições e Usos

Um modelo é uma simplificação da realidade circundante que se deseja investigar (Wellington & Szczerbinski, 2007). A representação da realidade por meio de um modelo, simplifica a situação e fornece suporte para o entendimento de um determinado evento complexo, por meio da priorização de alguns elementos constituintes em detrimento de outros. Está implícito, portanto, que todo modelo tem uma taxa de erro (gerada pelos elementos não contemplados), ou seja, é uma representação imperfeita da realidade concreta. Os modelos têm como objetivo fornecer representações bastante simplificadas de eventos, realidades ou fenômenos considerados complexos que se deseja investigar. Muitas vezes, a precisão e a validade de uma teoria são atingidas por meio de uma descrição formal das etapas e dos elementos que constituem o evento teorizado. Porém, por natureza, tal descrição torna-se difícil de ser amplamente entendida, uma vez que carrega em si uma linguagem bastante particular, pouco acessível a grande parte do público. Por isso, geralmente, os modelos são apresentados, também, em forma de imagem, com a intenção de resumir objetivamente um fenômeno, demonstrando etapas sequenciais de eventos e relações de predição entre variáveis de interesse. Uma boa imagem pode substituir, conforme assevera o provérbio popular, mil palavras ou equações.

O uso de modelos nas ciências sociais remete às origens de conhecimentos considerados seminais nesta grande área do conhecimento. Os modelos racionais de Karl Popper, Imre Lakatos e Larry Laudan sobre ciência, por exemplo, contemplam uma espécie de normatização formal dos fatores que regem a escolha, o teste, a validade, a precisão e a qualidade de uma teoria

considerada científica (Popper, 2008). O modelo de Jean Piaget sobre a inteligência infantil é de grande valor para o entendimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo de crianças, fenômeno puramente abstrato, mas que pode ser investigado objetivamente se levarmos em consideração as premissas modeladas pelo autor. Também é digno de menção o modelo dos 5 fatores de personalidade (Tupes & Christal, 1961; Goldberg, 1982; Cattell, 1996; Costa & McCrae, 1985), destinado à caracterização e à explicação das dimensões que constituem a personalidade humana. Por fim, vale citar o modelo ecológico de desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1979), que visa explicar a evolução do comportamento humano com base em variáveis contextuais estruturadas em forma de sistemas de influências que atuam sobre o sujeito. Nota-se que a aplicabilidade dos modelos nas ciências sociais é ampla, servindo para investigar objetos de naturezas distintas.

No que tange à avaliação de necessidades de aprendizagem, a construção, o teste e o uso de modelos, tanto nas práticas organizacionais quanto nas pesquisas, são urgentes, mas pouco usuais. Pode-se dizer que há uma carência de desenvolvimento e, principalmente, investigações empíricas sobre modelos na área de ANA. Desde as proposições canônicas de McGehee e Thayer (1961), ainda não se tem notícias de modelos de ANA que levem em consideração premissas da área (modelagem multinível, influências do contexto, influências de características da clientela, integração do sistema instrucional de treinamento, mensuração objetiva de competências) e que, principalmente, tenham sido explorados empiricamente. A falta de parâmetros formais válidos para a investigação de necessidades de aprendizagem leva à produção de conhecimento pouco sistematizado, com características *ad-hoc*, e as práticas organizacionais que pouco contribuem para uma gestão efetiva da aprendizagem em contextos de trabalho.

A construção de teoria sobre necessidades de aprendizagem, intimamente relacionada ao desenvolvimento de modelos, também carece de uma modelagem norteadora, que permita inferir quais são as variáveis que estão relacionadas ao surgimento de lacunas de competências dos trabalhadores ou, ainda, testar hipóteses já consagradas na literatura (ex.: necessidades de aprendizagem dos indivíduos advêm de fatores contextuais à organização). A escolha do método também é prejudicada pela falta de

modelos válidos de ANA, uma vez que não se tem uma descrição precisa das variáveis e das relações preditivas que poderiam ser investigadas e, tampouco, dos insumos (participantes e dados), processamentos (procedimentos de coleta e análise), resultados e feedbacks necessários e esperados à exploração do fenômeno de interesse (necessidades de aprendizagem).

É justamente neste contexto que se faz importante, portanto, propor e investigar empiricamente um modelo de ANA. Espera-se gerar importantes insumos teóricos-metodológicos que respondam a lacunas presentes neste campo do conhecimento e que possibilitem avaliar possíveis limites que podem estar relacionados às escolhas propostas no modelo. A seguir, os conceitos contidos ou relacionados à expressão avaliação de necessidades de aprendizagem (ANA) serão analisados, começando por aprendizagem nas organizações.

1.2. Aprendizagem Humana nas Organizações de Trabalho

A definição de organizações de trabalho não encontra consenso entre os estudiosos da área (Bastos, Loiola, Queiroz & Silva, 2004). Elas podem ser definidas como entidades sociais, formais ou informais, dotadas de objetivos e metas compartilhadas entre os indivíduos que a compõem, com sistemas de atividades deliberadamente coordenadas entre si e ainda ligadas ao ambiente externo (Daft, 2002). Do ponto de vista da aprendizagem no trabalho, as organizações podem ser entendidas como uma complexa estrutura formal ou informal de pessoas, dotada de um propósito, na qual a aprendizagem ocorre (Nevis, DiBella & Gould, 1995). Está implícita a ideia de que a organização é um dos campos no qual o processo de aprendizagem acontece, sendo que, nesse caso, é um fenômeno que ocorre no nível do indivíduo e/ou de grupos de indivíduos, tendo um caráter eminentemente humano (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Por outro lado, a definição do termo aprendizagem também é ponto de debate na Psicologia, podendo assumir acepções diversas dependendo do referencial teórico adotado. Em termos gerais, a aprendizagem refere-se a mudanças que ocorrem no comportamento do sujeito (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Tais mudanças são devidas, principalmente a: (a) maturação – experiência – do sujeito; e (b) sua interação com o contexto. A aprendizagem humana está associada às noções de adquirir, tomar, reter,

segurar, assimilar, aplicar determinado conhecimento, habilidade e/ou atitude; ou seja, o sentido figurado de “apropriação” ou “apreensão” de conhecimentos está embutido no conceito de aprendizagem.

Na Psicologia, são três as abordagens de estudo da aprendizagem humana. Na tradição behaviorista (estímulo – resposta), baseada no paradigma de condicionamento respondente, o foco é na mudança relativamente duradoura de comportamento (resposta/aprendizagem) oriunda de um estímulo (S). Atualmente, o movimento behaviorista de aprendizagem mais atuante, baseado no paradigma de condicionamento operante, tem prescrito o processo de aprendizagem como estímulo (S), resposta/aprendizagem (R) e consequência (C), agregando o contexto para o entendimento da relação entre S e R. Na tradição cognitivista (estímulo – observador – resposta), por outro lado, a mudança duradoura no comportamento (resposta) também seria produto da atividade cognitiva do sujeito (O, de observador). Atividade esta que mediará a relação entre estímulo e resposta. A terceira abordagem, construtivista, diz que a aprendizagem é um fenômeno individual, socialmente construído, condicionado e mediado tanto pela “interação social” do sujeito quanto pelo ambiente material.

Assim como em outras dimensões de sua vida, os indivíduos, em seu trabalho no âmbito organizacional, também vivenciam constantemente situações e processos de aprendizagem. Neste contexto, a aprendizagem pode ocorrer de duas formas: natural ou induzida. A aprendizagem natural ou informal não requer procedimentos estruturados pela organização, pois o indivíduo pode aprender por meio de encontros informais, observação, consulta livre a materiais escritos, entre outros meios. Por outro lado, a aprendizagem induzida é aquela que resulta de processos de planejamento, execução e avaliação de ações instrucionais pela organização. São oportunidades estruturadas de ensino-aprendizagem que a organização oferece ao trabalhador com o intuito de que ele aprenda e aplique novos CHAs no trabalho. Nesse caso, o processo de aprendizagem induzida ocorre com um propósito pré-definido, atrelado a interesses mais amplos da organização e do próprio indivíduo, como os de ascensão na carreira e melhoria na qualidade de vida no trabalho. É justamente sobre esses tipos de aprendizagem que os próximos tópicos tratarão.

1.3. Aprendizagem Informal nas Organizações

A aprendizagem informal ou natural dentro do ambiente de trabalho é aquela que acontece sem qualquer estruturação formal, tendo como origem principal a iniciativa dos próprios trabalhadores. Os principais meios pelos quais a aprendizagem informal pode ocorrer são a observação de colegas, reprodução de pensamentos, atitudes e comportamentos, tentativa e erro, reflexão interna sobre o contexto de trabalho, busca de ajuda em material escrito ou com outros trabalhadores (Abbad, Loiola, Zerbini e Borges-Andrade, 2013).

No contexto da aprendizagem informal, as relações entre o trabalhador e o ambiente de trabalho no qual ocorre a aprendizagem são tidas como recíprocas. Não há uma separação clara entre o executar o trabalho rotineiro e o momento de aprender, como ocorre na aprendizagem induzida. Essa reciprocidade entre sujeito e ambiente, mediada pelo trabalho, permite a distinção entre aprendizagem informal adaptativa e de desenvolvimento (Ellström, 2011).

A aprendizagem adaptativa é focada em competências que o indivíduo precisa desempenhar rotineiramente. Na medida em que ocorrem pequenas mudanças em atividades que o trabalhador está acostumado a desempenhar, ele lança mão de estratégias informais de aprendizagem para adaptar competências que já possui, dadas a pequenas mudanças ocorridas no contexto. Por outro lado, na aprendizagem de desenvolvimento o foco recai sobre competências nas quais os processos de mudanças são mais profundos e radicais. Grandes mudanças organizacionais como fusões, criação de novos departamentos, criação de novos cargos, novos produtos, demandas estratégicas por inovação, por exemplo, exigem que o trabalhador lance mão de ações induzidas de aprendizagem mas, também, de iniciativas informais, pois, via de regra, as ações instrucionais conseguem ensinar apenas uma parte considerável do que precisa ser aprendido, não esgotando sua totalidade. Nesses casos, a aprendizagem informal de desenvolvimento tende a ocorrer.

A aprendizagem adaptativa e a de desenvolvimento não são excludentes. Elas representam meios pelos quais os trabalhadores aprendem e que devem ser utilizadas por eles na medida em que o contexto exige, podendo, até, ocorrer de modo interdependente. Do ponto de vista do modelo

de ANA proposto, é possível dizer que as lacunas de aprendizagem identificadas por meio de sua operacionalização podem ser sanadas por meio de aprendizagem informal. À organização, o modelo pode fornecer importantes subsídios para criar ambientes que favoreçam a aprendizagem informal, no qual interações desestruturadas possam acontecer entre os trabalhadores. Aos próprios trabalhadores, na medida em que tomam conhecimento de suas lacunas de competências, o modelo pode fornecer bases para iniciativas de aprendizagem informal por parte destes.

Por estar fortemente baseada no interesse dos indivíduos, a aprendizagem informal tende a favorecer o desenvolvimento de competências que podem ser pouco úteis à estratégia organizacional. Desse modo, contribui pouco para aumentar a diversidade de competências dentro das organizações, o que pode ser crítico para o fomento de processos inovadores (Cohen & Levinthal, 1990). É nesse contexto que a aprendizagem induzida em contextos de trabalho ganha importância.

1.4. Aprendizagem Induzida nas Organizações

A aprendizagem induzida ocorre em função do planejamento, da execução e da avaliação sistemáticos e intencionais de eventos instrucionais, visando à aprendizagem e à aplicação de determinados CHAs pelos indivíduos no contexto de trabalho (Zerbini & Abbad, 2010). Desde o início do século XX, psicólogos se interessavam pelos processos de aprendizagem (Schultz & Schultz, 1995). No decorrer do século passado surgiram os teóricos da instrução, como Gagné (1985) e Richey (2000). Com o passar do tempo, as interfaces dos estudos sobre aprendizagem e instrução cresceram e foi possível, então, a estruturação de uma área de Psicologia Instrucional e, dentro da Psicologia Organizacional, uma grande linha de pesquisas sobre Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). O interesse dessas áreas recai sobre o desenvolvimento de tecnologias para tornar mais efetivos os processos de aprendizagem induzida no ambiente organizacional. As pesquisas sobre TD&E são, por assim dizer, o núcleo gerador de abordagens que embasam as ações de indução de aprendizagem nas organizações. Diversos autores (Goldstein & Ford, 1993; Borges-Andrade, 1996; Salas & Cannon-Bowers, 2001) organizam o campo de TD&E em três subsistemas

operacionais interdependentes: avaliação de necessidades, planejamento-execução e avaliação do treinamento.

O primeiro componente é a avaliação de necessidades de aprendizagem (ANA), foco da presente pesquisa. A ANA é definida como o levantamento e a análise sistemática de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) necessários ao trabalhador em seu contexto de trabalho (Pilati, 2006). A etapa de planejamento e execução possui como característica básica a aplicação de técnicas e estratégias instrucionais para proporcionar a aquisição de CHAs. Por fim, a etapa de avaliação do treinamento tem como função o levantamento controlado e sistemático de informações sobre a efetividade de eventos instrucionais. De forma resumida, este é o contexto da aprendizagem induzida nas organizações. A seguir, será abordado o tema competências, essencial para a teorização e os métodos de avaliação de necessidades de aprendizagem.

1.5. Competências no Trabalho

Necessidades de aprendizagem são descrições de hiatos de competências. A centralidade do conceito de competências é evidente quando são discutidos métodos de TD&E, especialmente os de diagnóstico de necessidades de aprendizagem. Muitos métodos de ANA já faziam uso da noção de competências antes mesmo desse conceito exercer toda a influência em gestão de pessoas que vemos atualmente. No ambiente acadêmico, são muitas as definições do termo competência, porém, todos estão associados, basicamente, a três correntes teóricas (Brandão, 2006). A primeira, americana, é representada por autores como Boyatzis (1982) e McClelland (1973), e entende competência como um conjunto de atributos de um profissional, necessário à realização de um determinado trabalho. A segunda, francesa, é representada por autores como Le Boterf (1999) e Zarifian (1999) e define competência como a entrega de resultados que um profissional pode realizar em um determinado contexto. Nota-se, ainda, a existência de uma terceira corrente teórica, que pode ser vista através de uma perspectiva integradora das duas anteriores. Um dos principais pesquisadores desta abordagem é Gonczi (1999), para quem o conceito de competência é constituído não apenas pelos atributos individuais do profissional, mas também pelo contexto no qual o

indivíduo e seus atributos estão inseridos. Esta terceira corrente foi adotada neste estudo em função de seu caráter integrativo e de sua concepção focada na importância do contexto em estudos sobre competências humanas.

Por que é importante discutir o conceito de competências neste estudo? A lógica que orienta a suposição de diálogo entre os processos de ANA e o termo competências é a proposta por Kerlinger (1980), na qual um constructo deve possuir duas definições: uma constitutiva, pela qual um conceito é definido por outros conceitos, e, outra, operacional, que especifica o modo como um conceito é mensurado.

Pode-se dizer que o conceito de competências é definido por vários outros conceitos (dimensão constitutiva – conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, etc) e mensurado por meio dos métodos de ANA (dimensão operacional – auto ou heteroavaliação de lacunas de competência, diferença entre medidas de competências reais e esperadas, importância e domínio de habilidades, testes, provas, entre outras medidas baseadas em julgamento e percepções humanas ou ainda resultados objetivos). De acordo com Ferreira (2009), os processos de ANA, portanto, constituem uma das faces operacionais do conceito de competências, pois buscam, em última análise, mensurar a discrepância entre o que o contexto exige dos trabalhadores e o que eles de fato dominam em termos de CHAs.

A seguir, será descrito o conceito de necessidades nas organizações de trabalho, preâmbulo para, a posteriori, abordar-se o tema central da pesquisa.

1.6. O Conceito de Necessidades no Trabalho

As possibilidades de utilização do conceito de necessidades no contexto de trabalho foram apontadas inicialmente por Tyler (1942), em uma obra destinada à descrição de princípios básicos de ensino e de elaboração de currículos. Para o autor, um dos principais sentidos atribuídos ao termo remete a uma lacuna entre alguma concepção de norma desejável (planejada) e uma concepção real (observada) de sua execução. Em outros termos, é a diferença, para menos, entre o prescrito e o real ou entre o que é e o que deveria ser. Na definição de necessidade, está implícita, portanto, a noção de discrepância, lacuna ou *gap* entre um estágio atual e um estado desejado de coisas. A ideia

de lacuna, discrepância ou diferença remete, no contexto organizacional, a um potencial problema.

O problema no qual uma necessidade implica pode ser compreendido como um desvio de um padrão esperado de conhecimento ou de desempenho de indivíduos, grupos ou da própria organização. A resolução do problema exige a identificação e o exame das condições geradoras da situação atual para posteriores providências no sentido de eliminar ou reduzir a defasagem. Para isso, a definição de objetivos e a promoção de ações consonantes ao reestabelecimento da situação desejada são primordiais e exigem uma etapa de análise da situação. A análise da lacuna (ou do problema) consiste em comparar o desempenho atual com o desejado e, então, em aferir, objetivamente, a diferença entre essas duas situações como forma de subsidiar o desenho e a execução de ações de ensino-aprendizagem em curto, médio e longo prazos.

A análise de discrepâncias ou problemas no contexto de trabalho já foi abordada por diversos autores e por diversas razões. Simon (1960) aplicou a técnica para investigar o processo de decisão gerencial; Kepner e Tregoe (1965) utilizaram a análise de discrepâncias no contexto da atuação racional do administrador dentro das organizações; Mager e Pipe (1979) lançaram mão de processos de análise de discrepâncias para investigar lacunas em desempenhos de indivíduos no contexto de trabalho. Assim, nota-se que os termos necessidade, discrepância, lacuna, *gap*, problema, podem ser diversos, dependendo da área de aplicação e/ou do objeto ao qual se deseja investigar.

Essa constatação permite inferir, portanto, que o conceito de necessidade também pode ser aplicado à investigação da aprendizagem no ambiente organizacional. Se a necessidade está baseada na ideia de lacuna e o conceito de aprendizagem refere-se a mudanças comportamentais do indivíduo, pode-se dizer que uma necessidade de aprendizagem, no contexto de trabalho, refere-se a lacunas entre comportamentos que, dada sua estratégia, a organização espera, e o comportamento que o trabalhador apresenta, no que diz respeito ao domínio e à aplicação de competências no contexto de trabalho (Machado & Lima, 1998).

No tópico a seguir, será descrito o que vem a ser, então, o conceito de necessidade de aprendizagem.

1.7. Necessidades de Aprendizagem no Trabalho

O conceito de necessidade de aprendizagem ainda é pouco difundido e discutido na área de TD&E e na literatura organizacional. Os mais usuais são termos como necessidade de treinamento, necessidade de capacitação, necessidade de qualificação, necessidades educacionais, entre outros, para se referir àquilo que o trabalhador precisa saber e fazer para atuar com competência no trabalho. A adoção do termo aprendizagem, em substituição a treinamento, capacitação, educação, qualificação, amplia as possibilidades de identificar e enfrentar lacunas de competências dos trabalhadores, não apenas por meio de eventos instrucionais formais, mas também por todas as formas de aprendizagem informal no trabalho (Vargas & Abbad, 2006). Definir o problema (necessidade) vinculando-o a apenas um tipo de solução (treinamento) empobrece o processo avaliativo e decisório e, ainda, dificulta a busca de soluções para suprimir ou atenuar lacunas de competências. A investigação rigorosa (científica) da natureza, magnitude, amplitude, nível de análise, público-alvo e prioridade de uma lacuna (discrepância, *gap*, problema) de competência, é primordial para se decidir, a posteriori, qual ação instrucional (treinamento, informação, *job-aids*, etc) e quais condições de aprendizagem informal melhor podem atender à necessidade do trabalhador e da organização, em termos de quais competências ambos têm que dominar, possuir e/ou aplicar no trabalho. Porém, elaborar uma definição para o termo necessidade de aprendizagem é um desafio, haja vista a escassez de literatura científica dedicada especificamente a tal tema e elaboração. A primeira ação que parece pertinente para responder a tal desafio, então, é retomar, brevemente, os sentidos relatados na literatura dos dois termos que, juntos, forjam o conceito de necessidades de aprendizagem: (a) necessidades e (b) aprendizagem.

A definição de necessidade, no senso comum, remete àquilo que é uma exigência, indispensável, fundamental, à constituição ou materialização de uma situação desejada (dicionário Aurélio). Tyler (1942) especifica e transpõe o termo para o contexto de trabalho, dizendo que uma necessidade é uma lacuna (discrepância, problema) entre uma situação real e uma situação desejada em termos de desempenho do trabalhador. Por outro lado, a aprendizagem refere-se a uma apropriação de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes pelo

indivíduo e a uma conseqüente mudança em seu comportamento. Se essa aprendizagem for induzida, no contexto de trabalho, ela ganha, então, um interesse (intencionalidade) direto da organização. A intencionalidade da organização em promover o aprendizado do indivíduo e a aplicação do aprendido, reside no fato de que tal sistema (aprendido-aplicado) pode resultar no alcance dos princípios estratégicos, como missão, visão, valores, planejamento.

Pode-se dizer, portanto, que necessidade de aprendizagem refere-se a lacunas em competências que o trabalhador precisa saber, conhecer, apropriar-se e aplicar para que sua atuação seja efetiva no contexto organizacional, dadas a missão e a estratégia organizacionais, sendo essa lacuna de competência sanável por meio de ações formais ou informais de aprendizagem no ambiente de trabalho. A efetividade desejada é aquela definida pela organização, segundo seus preceitos estratégicos. Os conceitos de necessidade de aprendizagem e necessidade de treinamento/capacitação estão relacionados na medida em que ambos remetem a uma discrepância entre o que o trabalhador possui e o que a organização, dada sua estratégia, espera que ele possua em termos do domínio e da aplicação de CHAs no trabalho; os termos também partem do pressuposto de que tal discrepância pode ser sanada por meio de uma ação instrucional. Porém, este define, a priori, uma única ação instrucional formal como modo de suprimir uma lacuna de competência, o que pode levar a tomadas de decisões pouco efetivas acerca de processos de TD&E, dada a diversidade de estratégias, formais ou informais, que podem ser empregadas no ambiente laboral.

Assim, lança-se uma luz sobre o objeto da presente pesquisa. Uma vez definidos os contornos teóricos de necessidades de aprendizagem, é possível pensar em um contorno metodológico para investigar tal objeto, que será descrito no tópico a seguir.

1.8. Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho

Partindo do entendimento de que necessidades de aprendizagem referem-se a discrepâncias entre competências que o trabalhador precisa dominar para realizar suas tarefas, manter-se bem sucedido no mundo do trabalho, e/ou dar suporte às estratégias organizacionais, e competências que ele atualmente possui, faz-se necessária a definição do método destinado à sua investigação. São poucas as pesquisas que relatam o uso do termo “Avaliação de Necessidades de Aprendizagem”. Geralmente, os pesquisadores adotam os termos levantamento, análise de necessidades de treinamento (Abbad, Freitas & Pilati, 2006) ou avaliação de necessidades educacionais para se referirem a processos de coleta e análise de dados destinados à identificação de lacunas de competências. A mensuração dessas lacunas tem sido feita com base em comportamentos ou desempenhos humanos, descritos em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para tal, são adotadas taxonomias de resultados de aprendizagem ou de objetivos educacionais, as quais facilitam a construção de itens de avaliação de necessidades.

Uma das mais utilizadas é a taxonomia de objetivos educacionais, proposta por Bloom, Englehart, Furst, Hill, e Krathwohl (1972). Segundo os autores, no campo cognitivo do indivíduo, o processo intelectual mais complexo é o da avaliação. Para que um ser humano seja capaz de avaliar um objeto ou situação, é necessário, antes, que ele conheça, compreenda, aplique, analise e sintetize as possíveis situações e consequências inerentes ao ato que deseja praticar ou à realidade que está posta. A avaliação nesse caso, implica, portanto, em medir e emitir um juízo de valor sobre determinada magnitude da lacuna em conhecimentos e habilidades intelectuais.

No contexto da aprendizagem induzida no trabalho, a decisão de investir ou não em ações de TD&E (geralmente delegada aos gestores) deve passar por um processo rigoroso de avaliação, anterior a qualquer tomada de decisão. Esse tipo de processo inclui análise de insumos, processamento, resultados e *feedback* e visa, entre outros objetivos: (a) descrever os desafios e as mudanças postas à organização pelo seu contexto externo (leis, saúde, economia, tecnologias, etc) e interno (missão, visão, estratégia, etc); (b) descrever, objetivamente, as lacunas de competências dos trabalhadores; (c) definir quais e quem são os trabalhadores que precisam dominar e aplicar tais

competências; e (d) definir quando e como é necessário que os trabalhadores dominem e apliquem tais competências. Assim, avaliação de necessidades de aprendizagem refere-se a um processo sistemático de coleta, análise e relato de dados e resultados acerca de: quais são os fatores internos e externos que implicam em mudança e desafios para a organização e os indivíduos, quais competências o trabalhador precisa aprender, quem são esses trabalhadores e quando e como eles irão ser treinados.

Na sequência, será apresentado o capítulo 2, que aborda a pesquisa bibliográfica empreendida na presente pesquisa.

CAPÍTULO 2

2. AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO: 20 CARACTERÍSTICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para orientar e justificar a construção e exploração do modelo proposto, foi empreendida uma pesquisa bibliográfica (Ludwig, 2009). Ela teve como objetivo analisar as características demográficas, metodológicas e teóricas e conceituais, assim como as lacunas existentes em parte do conhecimento científico sobre ANA, em um formato narrativo (Baumeister & Leary, 1997). A seguir, serão apresentados o método de levantamento e análise de artigos, os resultados obtidos, bem como as contribuições e implicações deles para a presente pesquisa.

2.1. Método de Pesquisa Bibliográfica

Os textos de revisão da literatura de TD&E, que serviram de ponto de partida para a pesquisa bibliográfica, são os de autoria de Salas e Cannon-Bowers (2001), Abbad, Pilati e Pantoja (2003) e Aguinis e Kraiger (2009). Foram consultadas as seguintes bases de dados: Web of Knowledge (ISI), Ovid, Proquest, Wiley Online Library, Emerald, PsycNet (APA), Portal de Periódicos da Capes (Biblioteca UnB, busca integrada 360 graus), Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).

As palavras-chave para busca de artigos foram as seguintes: *training needs analysis*, *training needs assessment*, *training needs evaluation*, *educational needs*, *learning needs*, análise de necessidades de treinamento, avaliação de necessidades de treinamento, avaliação de necessidades de aprendizagem, necessidades de aprendizagem.

Foram levados em conta os seguintes critérios para selecionar os artigos que foram considerados válidos para análise:

- ✓ Abordar o tema Avaliação de Necessidades de Aprendizagem;
- ✓ Ser artigo teórico, empírico ou relato/estudo de caso (descartados os relatos profissionais);
- ✓ Ser publicado em periódico com avaliação por pares.

Foram considerados válidos para análise 191 artigos. As etapas de busca, seleção e análise de manuscritos ocorreu entre agosto de 2011 e julho de 2012. O período de publicação foi indeterminado como critério de seleção. Os textos foram analisados com base em três dimensões: demográfica, metodológica e teórico-conceitual. As definições das dimensões e as respectivas variáveis são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Dimensões e variáveis de análise dos artigos (N = 191).

Dimensão de Análise: Definição	Variáveis de Análise	Definição da Variável de Análise/Pergunta Indutora	Categorias da Variável de Análise
Enquadramento Demográfico: refere-se às características demográficas dos artigos analisados, como ano de publicação, área de aplicação e continente no qual o autor informou estar institucionalizado.	Década de Publicação	Refere-se à década na qual o artigo foi publicado	1 = 1970s 2 = 1980s 3 = 1990s 4 = 2000s +
	Área de Aplicação	Refere-se à área de aplicação do estudo	1 = Administração 2 = Psicologia 3 = Saúde (Medicina, Enfermagem, Psiquiatria) 4 = Educação 5 = Economia 6 = Marketing 7 = Gestão Pública 8 = Tecnologia da Informação 0 = Outras
	Continente	Continente no qual o(s) autor(es) informou(aram) estar institucionalizado(s)	1 = Europa 2 = América do Norte 3 = América do Sul 4 = Ásia 5 = Oceania 6 = África
Enquadramento Metodológico: refere-se às características metodológicas dos artigos analisados	Natureza da Pesquisa	Refere-se à natureza da pesquisa	1 = Teórica 2 = Empírica
	Delineamento	Refere-se ao delineamento da pesquisa	1 = descritivo 2 = correlacional de campo 3 = explicativo-causal 0 = pesquisa sem delineamento (teórico)
	Natureza dos Dados Coletados	Refere-se à natureza dos dados coletados na pesquisa empírica	1 = Qualitativa 2 = Quantitativa 3 = Quali / Quanti 0 = Não se Aplica (estudo teórico)
	Método de Pesquisa	Refere-se ao método adotado para a condução do estudo	1 = Levantamento (Survey) 2 = Observação 3 = Quase-Experimental ou Experimental

			4 = pesquisa bibliográfica, revisão da literatura ou ensaio teórico 5 = Misto (1+2)
	Origem dos Dados	Refere-se à origem dos dados considerados para análise	1 = primária 2 = secundária 3 = mista 4 = Não se aplica (N/A)
	Amostragem	Refere-se à estratégia de amostragem adotada na pesquisa	1 = censitária 2 = probabilística 3 = não-probabilística 4 = não se aplica (estudo teórico)
	Perfil Amostral	Refere-se ao perfil dos participantes da pesquisa	1 = executivos 2 = gestores 3 = funcionários 4 = misto 5 = não se aplica (estudo teórico ou com outras populações. Ex.: estudantes)
	Instrumentos /Procedimentos de Coleta dos Dados	Refere-se à(s) estratégia(s) de coleta dos dados	1 = questionário 2 = entrevista 3 = grupo focal 4 = roteiro de observação 5 = imagem e/ou som 6 = análise documental 7 = misto 8 = não se aplica (estudo teórico)
	Procedimentos de Análise dos Dados	Refere-se às técnicas empregadas para analisar os dados da pesquisa	1 = estatística descritiva 2 = estatística inferencial 3 = análise de conteúdo/análise do discurso 4 = misto 5 = não se aplica (estudo teórico)
Enquadramento Teórico- Conceitual: refere-se às características teórico-conceituais dos artigos analisados	Adota o Conceito de	Refere-se ao conceito adotado para investigar necessidades	1 = necessidades de aprendizagem 2 = necessidades de treinamento 3 = necessidades de educação 4 = Outro
	Considera o Contexto Organizacional?	O artigo relata a importância da análise do contexto interno e/ou externo da	1 = Sim 2 = Não

	organização para investigar necessidades de aprendizagem?	
Nível(is) de Análise Considerado(s)	Caso o artigo relate níveis de análise para investigar necessidades, qual nível é considerado?	1 = Não relata níveis de análise 2 = Micro e Meso 2 = Micro, Meso e Macro 4 = + de 3 níveis
Alinhamento entre Estratégia e Necessidades	O artigo relata a intenção ou importância de alinhar estratégia organizacional e necessidades?	1 = Sim 2 = Não
Adota ou Cita Modelo?	O artigo adota ou cita modelo de avaliação de necessidades?	1 = Sim 2 = Não
Propõe Modelo?	O artigo propõe modelo de avaliação de necessidades?	1 = Sim 2 = Não
Uso de Taxonomias	O artigo adota ou cita taxonomias de resultados de aprendizagem para investigar necessidades?	1 = Sim 2 = Não
Preditores de Necessidades	O artigo investiga preditores de necessidades?	1 = Sim 2 = Não

A seguir, os resultados da pesquisa bibliográfica serão apresentados e discutidos.

2.2. Produção de Conhecimento sobre ANA: Características, Contribuições e Implicações

A primeira dimensão de análise da literatura, diz respeito às características demográficas da amostra de artigos.

Dimensão Demográfica dos Estudos de ANA

Quanto à **década de publicação**, pode-se dizer que a literatura de ANA registra um crescimento quantitativo na última década (2000 – 2010), conforme Figura 1.

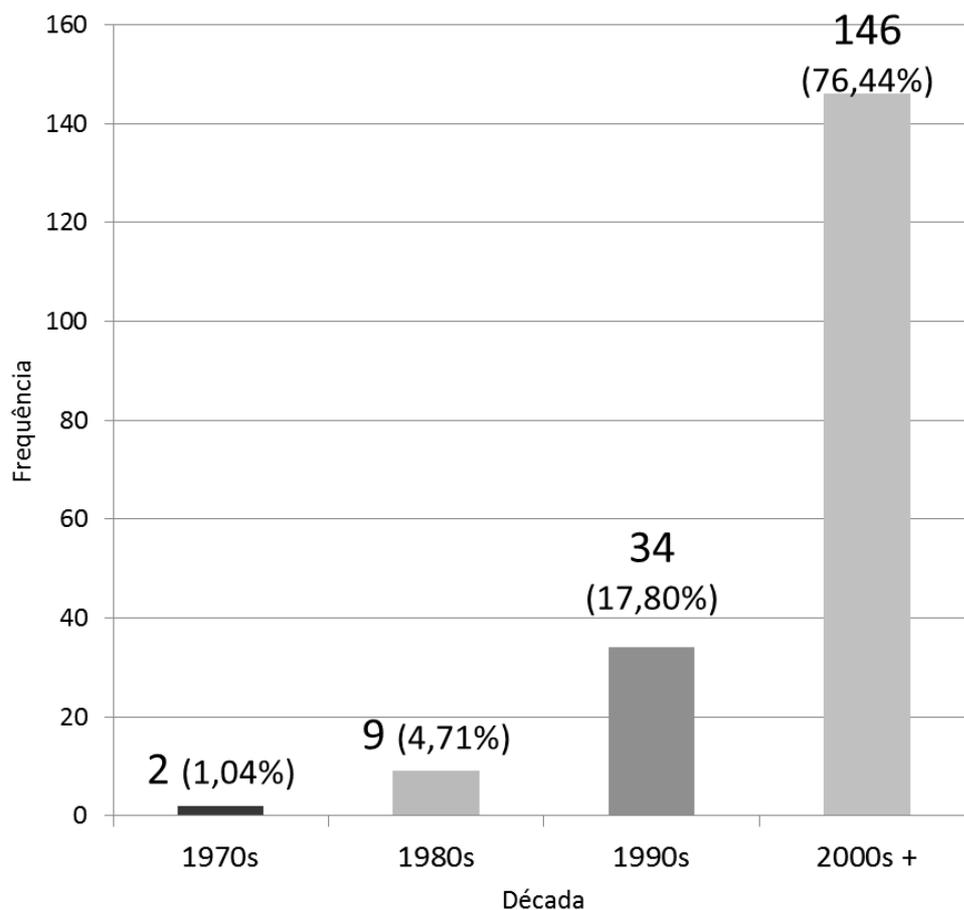


Figura 1. Distribuição dos artigos por década de publicação*.

Mais de 75% dos artigos analisados foram publicados na década de 2000. Entre as décadas de 1980 e 2000 o crescimento da publicação de artigos sobre ANA é da ordem de 1600%, demonstrando como foi ampliado o interesse de pesquisadores e profissionais sobre o tema nestes últimos anos. Mesmo que tais resultados possam indicar, ao mesmo tempo, uma crescente disponibilização e acesso de artigos em bases digitais, pode-se deduzir que pelo menos uma parte deles seja explicada pela emergência do tema nas pautas de pesquisadores e de dirigentes organizacionais. Autores como Aguinis e Kraiger (2009) já haviam sinalizado que o campo científico de treinamento e desenvolvimento (T&D) em organizações como um todo cresceu na última década, o que, certamente, aplica-se também à ANA, uma sub-área do campo.

* A frequência de artigos na categoria "2000s +" pode ter sido influenciada por contabilizar 12 anos (2000-2012) e não 10, como as demais categorias.

Quanto ao **continente de produção dos artigos**, levando-se em consideração o país no qual o(s) autor(es) informou(ram) estar(em) institucionalizado(s), constata-se um predomínio de produções estadunidenses e europeias, as quais juntas, são responsáveis por 72% dos artigos analisados, de acordo com a Figura 2. Não foram encontrados manuscritos produzidos por autores institucionalizados no Canadá ou no México, apesar de esses países fazerem parte do continente norte-americano.

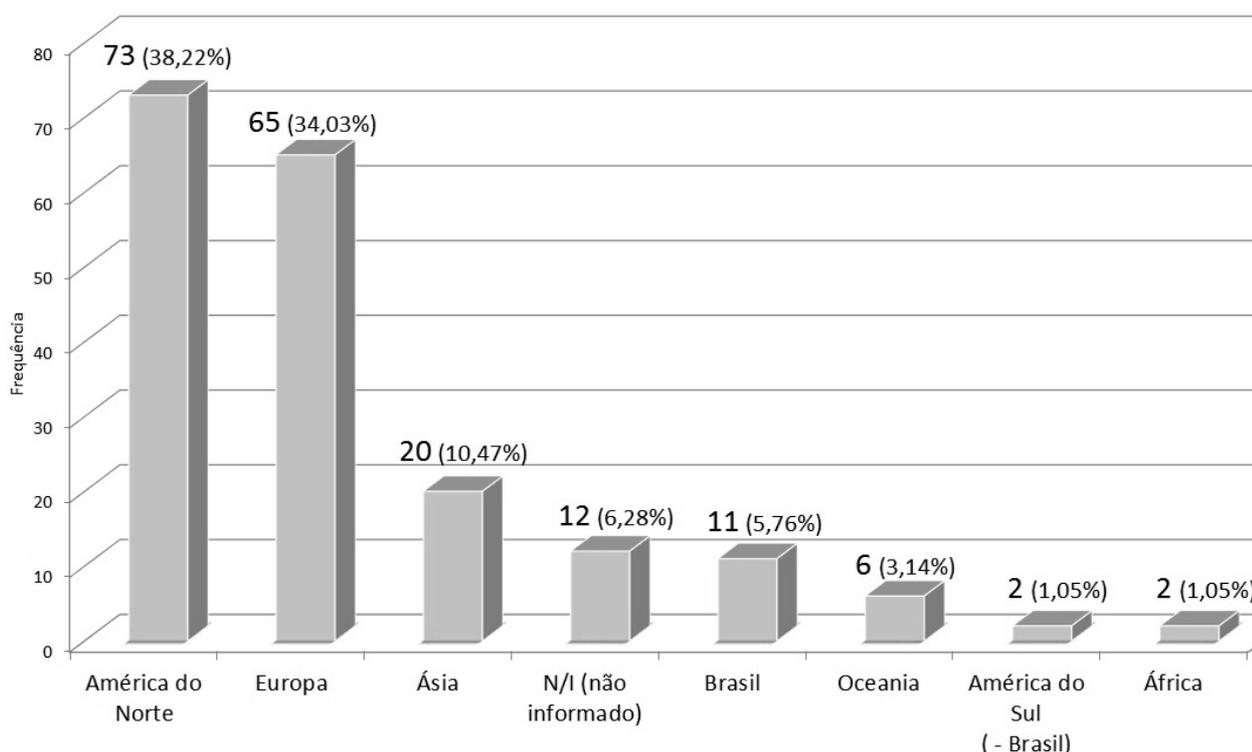


Figura 2. Distribuição dos artigos por continente no qual o autor informou estar institucionalizado.

Na sequência, Ásia (10%), Brasil (5%, desconsiderando a América Latina que tem 1%) e Oceania (3%) são os continentes que mais produzem sobre ANA. No Brasil, a proposição seminal de Borges-Andrade e Lima (1983) forneceu importantes alternativas para se investigar, objetivamente, lacunas de competências. Os autores propuseram um método de análise do papel ocupacional, fundado, principalmente, na ideia de se identificar o nível de domínio e de importância desejados pela organização para uma adequada atuação no cargo e, de outro lado, o nível de domínio e importância relatados pelos ocupantes dos cargos. A discrepância entre importância e domínio de

competências, calculada pela fórmula demonstrada na Figura 3, forneceria o Índice de Prioridade Geral (IPG), que, se estivesse acima de 3, indicaria que certa habilidade precisaria ser treinada.

$$P_g = \frac{\sum [I(3-D)]}{n}$$

Onde:

P_g = prioridade geral de uma habilidade (0 a 9);

I = importância de uma habilidade, julgada pelos respondentes, em uma escala de 0 a 3;

D = domínio de uma habilidade, julgada pelos respondentes, em uma escala de 0 a 3;

n = número de respondentes.

Figura 3. Fórmula para cálculo do IPG.

Fonte: Borges-Andrade e Lima (1983).

É justamente a proposta de Borges-Andrade e Lima (1983) que serve de base para o desenvolvimento da medida de necessidades de aprendizagem adotada na presente pesquisa, mesmo que, nesse caso específico, seja adotada apenas a escala de domínio para medir lacunas de competências. As diferenças, adaptações e justificativas da medida aqui utilizada serão abordadas em detalhes na descrição da abordagem metodológica, nos resultados e na discussão do trabalho.

Quanto à **área de aplicação**, tendo por base a área do conhecimento na qual os resultados dos estudos foram aplicados, surpreendentemente, tem-se a saúde (principalmente enfermagem, medicina e saúde ocupacional) como principal área produtora de estudos sobre ANA, conforme descrito na Figura 4. Em se tratando de áreas que tem como objeto principal a saúde humana, referenciado principalmente nas Ciências Biológicas, Médicas e da Saúde, pouco era de se esperar um investimento científico tão intenso na formação instrucional dos profissionais de saúde (o que certamente tem impacto no objeto principal), fazendo forte uso, também, de referenciais teórico-metodológicos advindos da Psicologia Instrucional e da Psicologia das Organizações e do Trabalho.

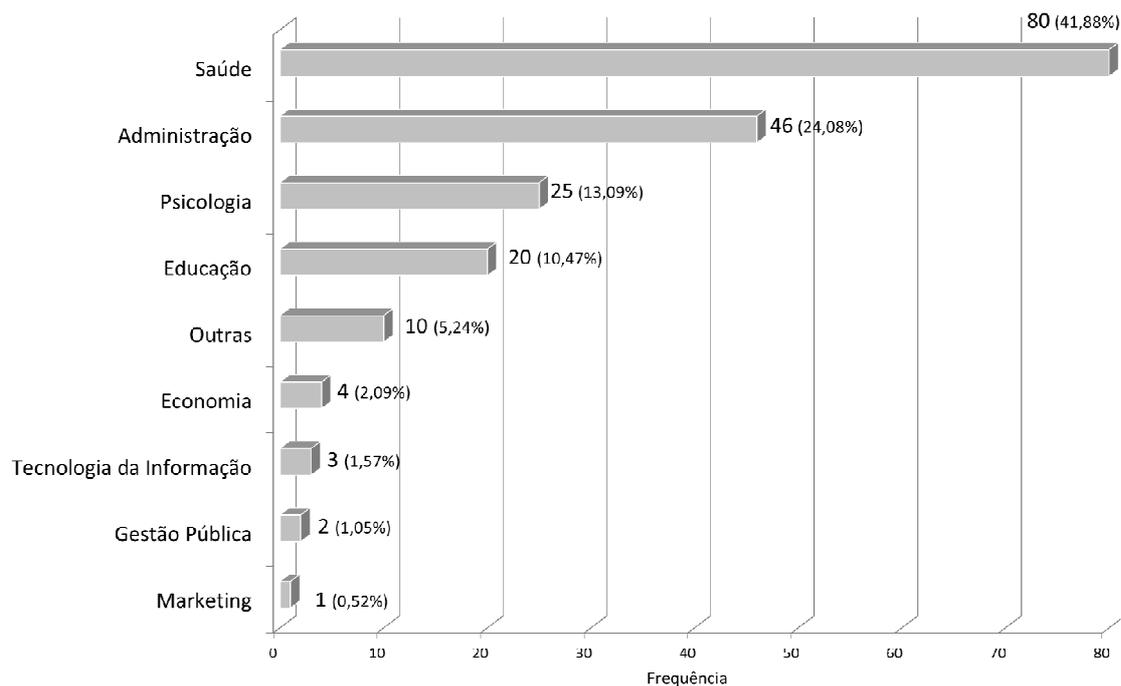


Figura 4. Distribuição dos artigos por área de aplicação.

Quase 42% dos estudos analisados tinham como objetivo testar e desenvolver tecnologias de ANA voltadas para a instrução de profissionais da área da saúde. Administração (24%) e Psicologia Organizacional (13%) figuram como segundas e terceiras áreas, respectivamente, que mais publicam artigos sobre ANT. Nota-se, assim, a importância de se desenvolver estudos transdisciplinares entre Psicologia e Administração, como é o caso presente. No campo da saúde, Klemp, Frazier, Glennon, Trunecek e Irwin (2011) conduziram um *survey* online com o objetivo de compreender auto-relatos de necessidades educacionais e de conhecimento sobre tópicos relativos a cuidados de sobreviventes e preferências de aprendizagem manifestadas por enfermeiros oncológicos. Os participantes informaram seu nível de domínio de 31 competências relacionadas aos cuidados com pacientes com câncer. Uma análise de componentes principais revelou 5 áreas do conhecimento relacionadas aos cuidados, consideradas essenciais para a atuação das enfermeiras: prevenção a longo prazo, aspectos emocionais/espirituais, efeitos tardios e financeiros. A área com maior domínio pelos participantes (não indicando necessidades de aprendizagem) foi a de prevenção em longo prazo;

a área com menor domínio relatado pelos respondentes (indicando necessidades de treinamento) foi a financeira.

Em suma, estas são as características demográficas dos estudos sobre ANA. Cabe, agora, descrever as características metodológicas das pesquisas na área.

Dimensão Metodológica dos Estudos de ANA

No que diz respeito à **natureza dos artigos** analisados, nota-se um predomínio de artigos empíricos (78%), de acordo com a Figura 5.

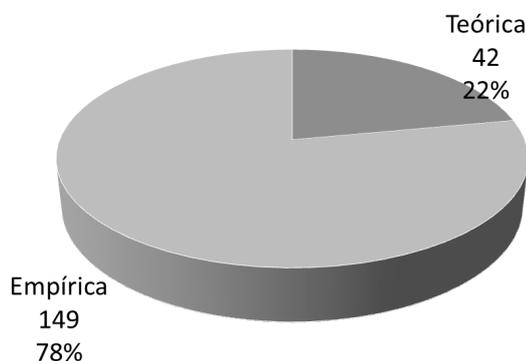


Figura 5. Distribuição dos artigos por natureza.

Esses resultados fortalecem constatações anteriores presentes na literatura da área (Kraiger, 2003; Ferreira, 2009; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2010; Ferreira & Abbad, 2013) que alertam para o fato de que há pouca preocupação em se desenvolver teorias acerca de necessidades de aprendizagem no trabalho. Ao que parece, os estudos tem uma natureza quase que exclusivamente aplicada em detrimento do predomínio de prescrições teóricas sobre o campo que permitam, por exemplo, o desenvolvimento e a testagem de modelos preditivos. Em termos de desenvolvimento de teoria, vale a pena destacar um estudo que pode ser considerado um dos cânones na área: o de Ostroff e Ford (1989).

Os autores prescreveram premissas teóricas para analisar necessidades de aprendizagem com base em uma perspectiva multinível. Segundo os autores, pesquisas são necessárias acerca de como os processos de ANA identificam mudanças e desafios ambientais e organizacionais e como essas informações são transformadas em necessidades de aprendizagem. O modelo de níveis proposto por Ostroff e Ford (1989), em formato de um cubo

tridimensional, interrelaciona três grandes componentes da ANA: conteúdo, nível e aplicação. O primeiro (de conteúdo) é constituído por conteúdos organizacionais, de tarefas e pessoal, e contém os principais tipos de informação acerca do ambiente interno e externo da organização. O segundo componente (de nível) expande a abordagem, segmentando as áreas de conteúdo em 3 níveis de necessidade de aprendizagem: organizacional, de sub-unidade e individual. Essa segmentação deixa claro que a necessidade de aprendizagem deve ser vista de acordo com o nível em que se encontra (isomorfismo[†]). O terceiro componente do modelo (de aplicação) adiciona a dimensão de profundidade ao cubo, incorporando os requisitos de conceituação, operacionalização e interpretação dos outros dois componentes, ou seja, os níveis de análise e de conteúdo devem ser identificados e definidos em consonância com suas aplicações. Operacionalizá-los significa desenvolver medidas que encaixam os construtos em cada nível e área de conteúdo. Interpretá-los, significa garantir que as inferências feitas com base na ANA são consistentes com as definições conceituais e operacionais outrora definidas. O estudo de Ostroff e Ford (1989), certamente, fornece importantes bases teóricas para a concepção e a testagem do modelo proposto na presente pesquisa.

No tocante ao **delineamento** das pesquisas, há predominância daquelas de carácter descritivo (46%), conforme demonstra a Figura 6.

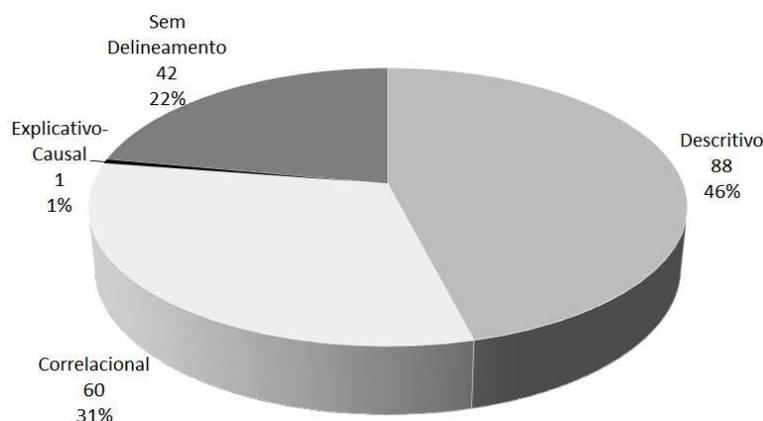


Figura 6. Distribuição dos artigos por delineamento de pesquisa.

[†] Literalmente, o termo isomorfismo significa "igual" (iso) "em forma" (morfismo). Em pesquisa organizacional, significa dizer que o fenômeno de interesse deve ser definido teoricamente, medido e interpretado de maneira adequada ao nível de análise ao qual pertence, de modo que suas propriedades essenciais sejam conservadas, independentemente do nível de análise, permitindo comparações entre os níveis.

Também nota-se a presença considerável de pesquisas de delineamento correlacional (31%) e aquelas sem delineamento (22%), por serem teóricas. Esses resultados também demonstram o caráter quase que exclusivamente descritivo-aplicado das pesquisas sobre ANA, com pouca preocupação por parte dos pesquisadores em desenvolver teorias e investigar preditores de necessidades de aprendizagem por meio de pesquisas correlacionais ou explicativas-causais. Apenas 7% das pesquisas analisadas relatam a investigação empírica de necessidades de aprendizagem no trabalho, fazendo uso de *surveys*.

O estudo de Ommani and Chizari (2009), por exemplo, intentou identificar as necessidades de aprendizagem de especialistas em expansão territorial relacionadas à Segurança Ambiental na Agricultura (SAA) na província de Khuzestan, no Irã. A SAA é uma regulamentação governamental para a expansão territorial e a segurança na agricultura. Foi enviado um questionário para todos os experts da província ($n = 96$), sendo que 89 foram considerados válidos para fins de análise. Foram empregadas técnicas de estatísticas descritivas e inferenciais (correlação bivariada, análise fatorial e regressão múltipla) para analisar os dados. A confiabilidade do questionário foi estimada em 0.91 (Alfa de Cronbach). Foram elaborados 12 itens de competências que os participantes tiveram de julgar de acordo com sua importância e prioridade para execução do trabalho. Os resultados descritivos indicaram necessidades de aprendizagem em 6 categorias de competências relacionadas à SAA: (a) novos sistemas de irrigação, (b) produção e eficiência no uso da água, (c) segurança alimentar e resíduos de pesticidas, (d) sistemas biológicos, (e) agricultura sustentável e (f) qualidade da água em relação a agrotóxicos. Além disso, os autores encontraram que 61% da variabilidade das necessidades de aprendizagem relacionadas à SAA se devem a escolaridade, participação social e nível de satisfação no trabalho, possíveis preditores no nível micro, dos indivíduos.

A pesquisa de Ommani and Chizari (2009) forneceu importantes pistas de possíveis variáveis preditoras de necessidades de aprendizagem. Além disso, destaca-se por partir de uma análise ambiental baseada em variável macro (SAA), externa à organização de interesse.

Quanto à **natureza dos dados coletados**, 47% dos estudos reportaram utilizar dados quantitativos, de acordo com a Figura 7.

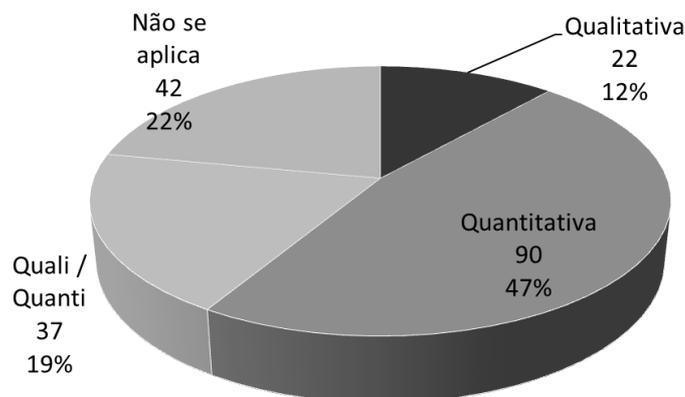


Figura 7. Distribuição dos artigos por natureza dos dados coletados.

Pesquisas que reportaram o uso de dados mistos (quali/quanti) foram da ordem de 19%, enquanto aquelas que fizeram uso de dados exclusivamente qualitativos somaram 12%; 22% dos casos eram estudos teóricos, razão pela qual a classificação quanto à natureza dos dados coletados não se aplicou. Nota-se uma predominância de estudos quantitativos na amostra de artigos analisados. Apesar de haver certo consenso na literatura de que métodos mistos são mais abrangentes em termos de dados e inferências e permitem uma aproximação maior com as fronteiras transdisciplinares do conhecimento (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell, Goodchild & Turner, 1996; Greene, Caraceli, & Graham, 1989; Onwuegbuzie & Teddlie, 2003), parece que a literatura de ANA ainda se caracteriza pelo uso de apenas uma técnica de coleta e análise de dados em cada estudo.

O trabalho de While, Ullman e Forbes (2007), exemplo de uso de múltiplos procedimentos de pesquisa, visou desenvolver e validar uma escala de avaliação de necessidades de aprendizagem para profissionais que cuidam de pacientes com esclerose múltipla. Foram utilizados diferentes métodos para coletar dados dos participantes da pesquisa (enfermeiras, membros de departamentos de cuidados médicos e pacientes com esclerose múltipla), como análise documental, grupos focais, entrevistas pessoais e por telefone e *survey*. O estudo teve 3 fases: (1) descrição de itens de competências e construção de questionário, (2) investigação da validade de face do

questionário e (3) teste piloto do questionário. A análise fatorial demonstrou que o instrumento possuía confiabilidade de 0.97 (Alfa de Cronbach). Análises de correlações evidenciaram a validade de construto da escala. Os autores ainda destacaram a importância do desenvolvimento de escalas psicometricamente válidas na mensuração de necessidades de aprendizagem.

Quanto ao **método de pesquisa** utilizado para a condução dos estudos, observou-se, na amostra de artigos analisados, um predomínio hegemônico de *surveys* ou levantamento de dados (131; 68,59%), conforme demonstra a Figura 8.

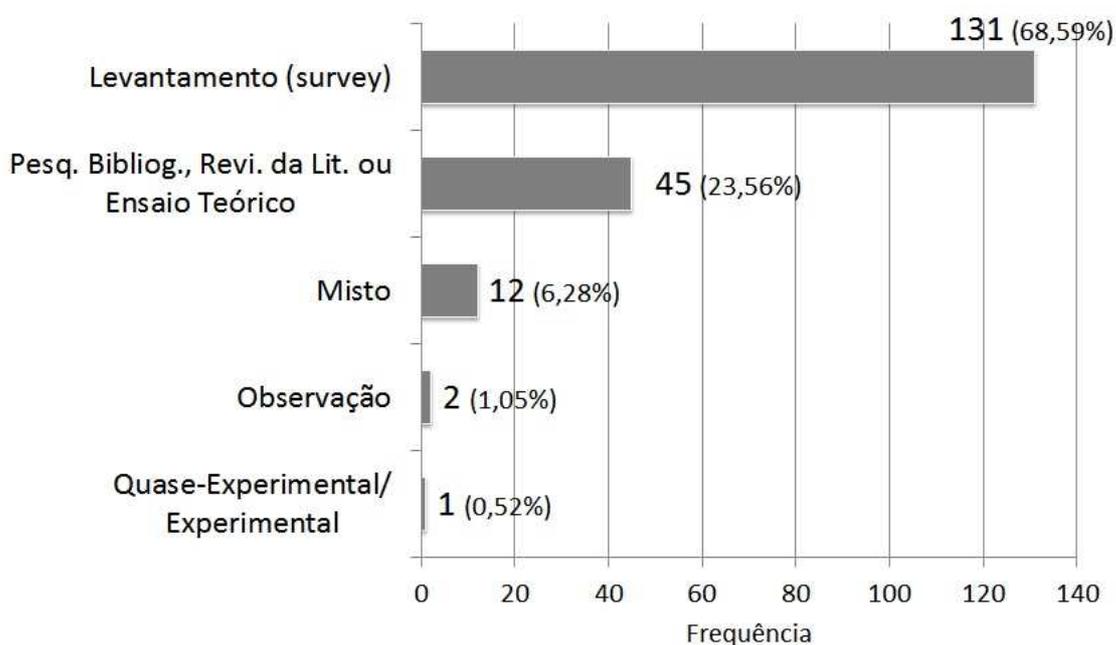


Figura 8. Distribuição dos artigos por método de pesquisa.

O segundo método mais utilizado nas pesquisas de ANA foi o de revisão da literatura (45; 23,56%), incluindo três pesquisas bibliográficas empíricas. O uso de métodos mistos (*survey* + observação) é pouco frequente. Estudos que fazem uso de observação ou desenhos experimentais/quase-experimentais parecem ser inexistentes no campo de necessidades de aprendizagem no trabalho.

Bowers, Jentsch, Salas e Braun (1998) conduziram experimentos com o intuito de investigar como sequências de comunicação dentro de equipes de trabalho podem contribuir para a compreensão de processos de necessidades de aprendizagem em tarefas de voos simulados. Os resultados indicaram que

os grupos que tiveram suas sequências de comunicação mapeadas antes da tarefa, indicando que suas necessidades de aprendizagem para se comunicar foram identificadas, apresentaram melhor desempenho subsequente do que aqueles que não tiveram. A análise sequencial de comunicação demonstrou-se, assim, um importante fator para se entender o desempenho de equipes e, principalmente, para mapear as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores no que diz respeito à sequência necessária de comunicações para se cumprir uma tarefa de voo simulado.

No tocante à **origem dos dados** utilizados nas pesquisas de ANA, tem-se o uso dominante de dados primários (139; 73%).

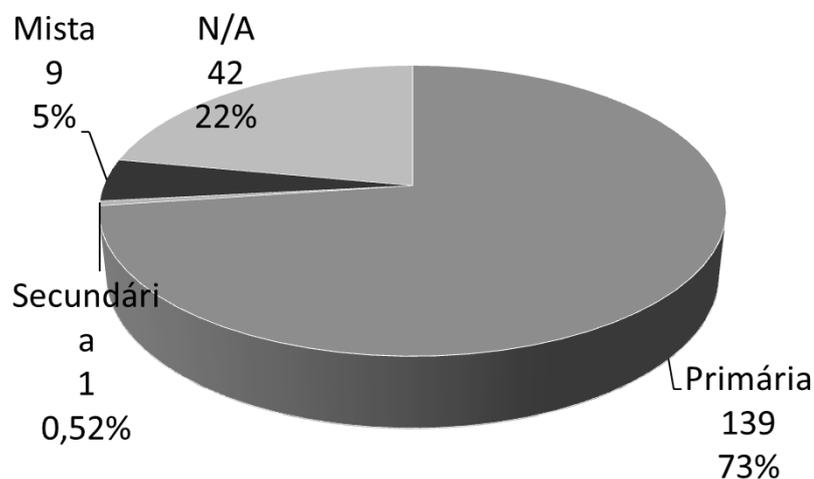


Figura 9. Distribuição dos artigos por origem dos dados.

Essa variável não se aplicou a 22% dos estudos, por estes serem teóricos; estudos com dados de origem mista (5%) e de origem secundária (0,5%) completam a amostra. Os resultados sugerem que, em se tratando de necessidades de aprendizagem no trabalho, o uso de dados primários tem sido o mais utilizado. Se necessidades de aprendizagem são lacunas de competências, e competências são construtos quase que exclusivos de cada organização (em função de seu negócio, suas estratégias de competição e diferenciação, sua estrutura, missão, visão e valores, etc), o uso de dados primários, nesse sentido, pode ser uma das melhores opções para se investigar necessidades de aprendizagem. Todavia, vale a pena ressaltar que, ainda assim, existe a possibilidade de se investigar competências consideradas genéricas, ou seja, úteis a diversas áreas de uma organização ou, ainda, a

diversas organizações, o que possibilitaria o uso de dados primários e secundários ou ainda instrumentos de medida padronizados para um grupo de organizações ou áreas organizacionais.

No que diz respeito às técnicas de **amostragem** empregadas nos artigos analisados, tem-se um forte predomínio de estratégias não probabilísticas (122; 64%), de acordo com o que está descrito na Figura 10.

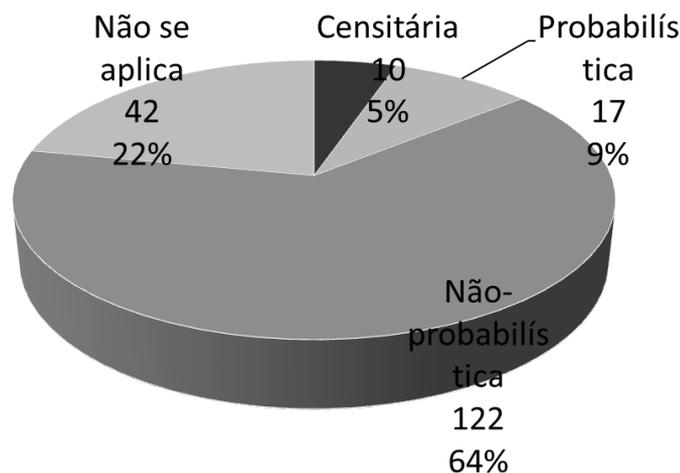


Figura 10. Distribuição dos artigos por estratégia de amostragem

Em 22% dos estudos analisados este critério não se aplicou, por serem teóricos. Técnicas probabilísticas (9%) e censitárias (5%) de amostragem dos participantes ainda são pouco utilizadas para se investigar necessidades de aprendizagem no trabalho. Nota-se pouco investimento dos pesquisadores em delineamentos de pesquisa que requeiram a aplicação de técnicas de amostragem, que poderiam viabilizar a generalização de resultados para uma população de interesse. Aparentemente, as pesquisas de ANA são focadas em cargos, espaços ocupacionais e segmentos profissionais estanques, acessados por conveniência e isolados de macroprocessos que contemplem diversos segmentos e unidades organizacionais.

O estudo de Burke (1996) fez uso de uma amostra não probabilística de conveniência para acessar as necessidades de aprendizagem de trabalhadores em diferentes níveis da estrutura organizacional, tentando diferenciar a percepção de necessidades em função do sexo, do nível hierárquico e da relação das necessidades apresentadas com a estratégia organizacional. Foram enviados questionários para todos os trabalhadores da

empresa, sendo que os dados de 1.608 respondentes (70% de taxa de retorno) foram considerados válidos para fins de análise. Os resultados sugerem que a percepção de homens e mulheres é similar no que diz respeito a necessidades de aprendizagem. Em relação ao nível hierárquico, os autores encontraram que, dependendo da competência, há necessidades iguais e diferentes de treinamento entre os níveis da estrutura organizacional. As habilidades de fazer entrevistas, por exemplo, encontraram escores bastante similares entre os níveis, indicando serem necessidades compartilhadas entre diversos trabalhadores. As competências de atendimento ao cliente foram consideradas necessárias apenas aos níveis que têm relação com a área fim, destinada à relação com o público externo. As habilidades de uso de tecnologias informáticas só não foram consideradas importantes entre os gestores, sendo compartilhadas por todos os outros níveis hierárquicos.

Quanto ao **perfil dos respondentes** das pesquisas analisadas, tem-se relativo equilíbrio de pesquisas que relataram abordar apenas funcionários sem cargo de gestão (32%) e aquelas que relataram o uso de amostras mistas (23%), de acordo com a Figura 11.

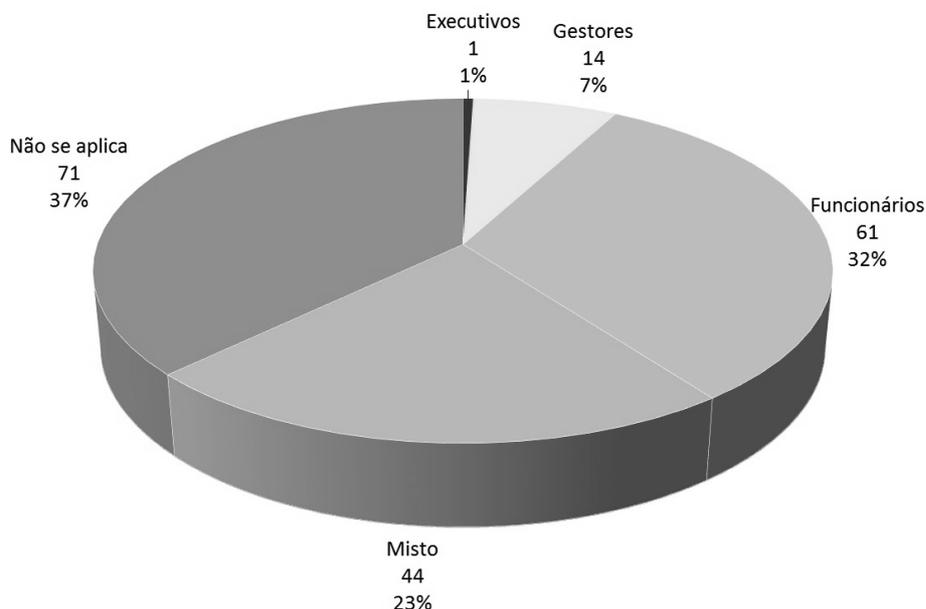


Figura 11. Distribuição dos artigos por perfil dos respondentes.

Este critério não se aplicou a 37% das pesquisas, pois muitas dessas eram teóricas e, outras, quando empíricas, abordavam amostras com outros perfis, como clientes, fornecedores, estudantes, pacientes, por exemplo.

Estudos que tiveram amostras exclusivamente compostas por gestores (7%) ou executivos (1%) foram minoria no universo de artigos analisados. De um lado, esse resultado pode ser considerado animador, na medida em que demonstra que parte das pesquisas de ANA tem operacionalizado parcialmente premissas de diversos autores da área sobre a necessidade de se envolver a gama mais heterogênea possível de atores interessados (McGehee e Thayer, 1961; Moore e Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford e Noe, 1987; Ostroff e Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll e Binning, 1998; Clarke, 2003). De outro, nota-se que a participação exclusiva de funcionários sem cargos de gestão é predominante nas pesquisas sobre o tema, demonstrando que níveis gerenciais precisam ser contemplados em estudos futuros.

Magalhães e Borges-Andrade (2001) desenvolveram um estudo que teve como objetivo investigar a relação entre auto e hetero-avaliação de necessidades de aprendizagem, envolvendo funcionários e gestores de uma instituição bancária brasileira. O questionário de autoavaliação para o cargo de Caixa Executivo foi composto de 34 itens de competências, distribuídos em função de serem conhecimentos, habilidades ou atitudes. O questionário de hetero-avaliação dos mesmos Caixas Executivos foi respondido pelos Supervisores imediatos. Foram devolvidos um total de 669 (75%) questionários, sendo 325 devidamente respondidos pelos Caixas Executivos e 344 pelos Supervisores dos Caixas Executivos. Para analisar as diferenças entre auto e hetero-avaliação, utilizou-se a correlação de Pearson com teste de significância bicaudal e o teste t de Student de amostras pareadas. Os resultados mostraram que existe relação significativa entre auto e hetero-avaliação de necessidades de treinamento, embora supervisores tendam a apontar maiores necessidades de aprendizagem em seus subordinados do que as auto-avaliações destes mesmos.

No que diz respeito aos **instrumentos e procedimentos de coleta dos dados**, os resultados demonstraram forte predominância de questionários, o que está em consonância com a natureza empírica e quantitativa, o método *survey* e a origem primária dos dados utilizados nas pesquisas, discutidas anteriormente.

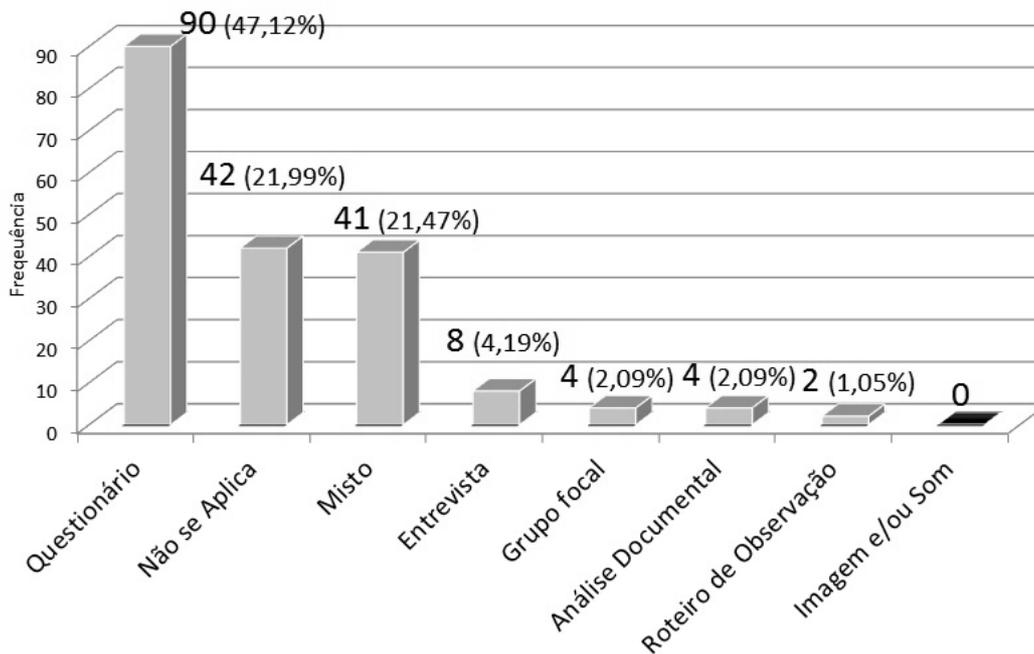


Figura 12. Distribuição dos artigos por instrumentos/procedimentos de coleta de dados.

As pesquisas sobre ANA também relatam o uso de instrumentos/procedimentos mistos (21%), entrevistas (4%), grupos focais (2%), análise documental (2%) e roteiros de observação (1%). Aparentemente, a grande lacuna no que diz respeito a instrumentos/procedimentos de coleta é o uso de imagem e/ou som nas pesquisas sobre ANA, estratégias típicas de pesquisas observacionais. Não foram mencionados indicadores de resultados de desempenho na mensuração de necessidades de aprendizagem.

O estudo de Leite et al. (2011) teve como objetivo planejar, executar e avaliar um curso de formação para merendeiras de escolas atendidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar, em Salvador (BA). Tratou-se de estudo descritivo, quali/quantitativo. Foram três as etapas realizadas pelos pesquisadores: sondagem de necessidades de aprendizagem junto a uma amostra de merendeiras, planejamento e execução do curso, e avaliação do evento em nível de reação. Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas, entrevistas e análise

documental. O método empregado pelos pesquisadores mostrou-se útil para a concepção, execução e avaliação do evento instrucional.

Finalizando a dimensão metodológica dos estudos de ANA, aparecem os resultados quanto aos **procedimentos de análise dos dados** empregados nas pesquisas, conforme Figura 13.

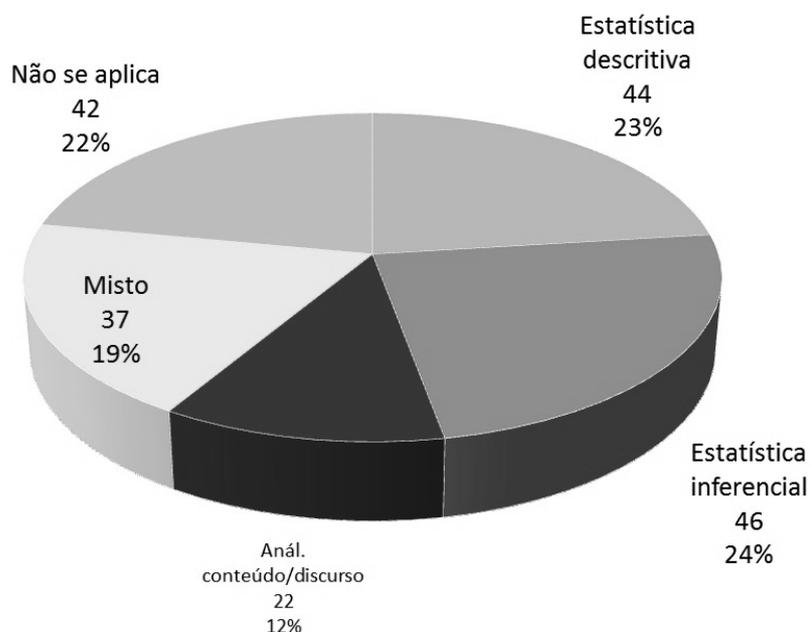


Figura 13. Distribuição dos artigos por procedimentos de análise dos dados.

O uso de análises estatísticas de dados é predominante nas pesquisas sobre ANA. Há um equilíbrio entre estatísticas descritivas (23%) e inferenciais (24%). Esses resultados são compatíveis com a natureza quantitativa dos métodos utilizados em muitos estudos. Procedimentos mistos de análise também são relatados em partes dos artigos (19%) e estratégias qualitativas completam os resultados (12%).

O estudo de Clarke (2003) tentou investigar as influências das políticas organizacionais (estas como resultado do conflito de interesses e das relações de poder estabelecidas na organização) nos processos de ANA. Foram utilizados questionários, grupos focais e entrevistas semi-estruturadas como estratégias de coleta de dados. Foram empregadas técnicas de análise categorial temática de conteúdo, para analisar os dados qualitativos, e estatísticas inferenciais não-paramétricas (teste de Mann-Whitney) para analisar os dados quantitativos.

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados relativos à dimensão teórico-conceitual dos artigos analisados.

Dimensão Teórica-Conceitual dos Estudos de ANA

Na literatura, nota-se o uso hegemônico do termo “necessidades de treinamento” para fazer referência a lacunas de competências no trabalho. Todavia, este termo não parece ser o mais preciso para se referir a *gaps* de competências no trabalho, uma vez que são inúmeras as estratégias possíveis de serem empregadas para sanar ou diminuir lacunas de conhecimentos, habilidade e atitudes, que não apenas o treinamento (Ferreira, 2009; Abbad & Mourão, 2012; Ferreira & Abbad, 2013; Ferreira & Abbad, 2014). Definir-se, a priori de um processo diagnóstico, a estratégia instrucional eleita para responder uma lacuna de competência, não parecer ser o mais apropriado em termos teóricos, metodológicos e práticos (de investimento de recursos, por exemplo).

Com o intuito de prover bases empíricas para essa discussão, buscou-se investigar quais são os **conceitos mais adotados** na literatura científica de ANA: necessidades de treinamento, de aprendizagem ou de educação, de acordo com a Figura 14.

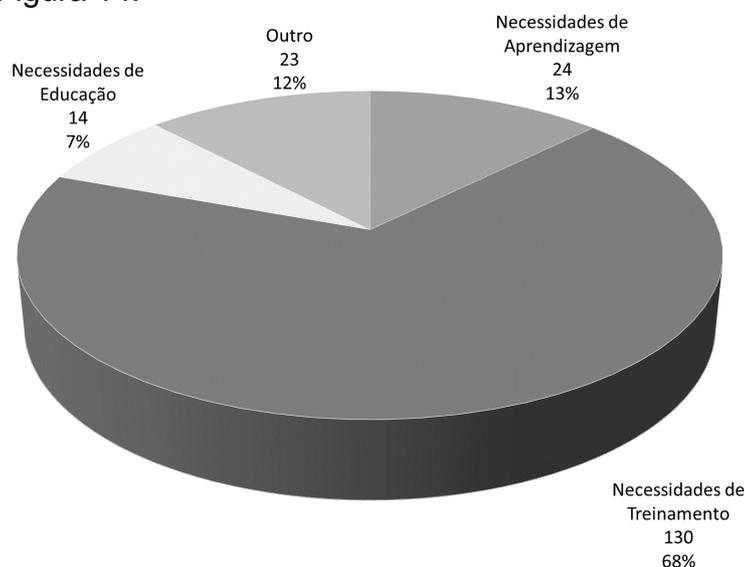


Figura 14. Distribuição dos artigos por conceito de necessidades adotado.

Os resultados apontam para um uso dominante do termo “necessidades de treinamento” (68%) para fazer referência a lacunas de competências no trabalho. O termo “necessidades de aprendizagem” (13%)

também encontra espaço na literatura, porém ainda reduzido. O termo “necessidades de educação” (7%) e outros, como “necessidades de desenvolvimento”, “necessidades de competências” ou “necessidades de habilidades” também são utilizados.

Tendo em vista esses resultados, nota-se que é importante um debate teórico acerca dos termos utilizados para investigar lacunas de competências no trabalho. O emprego de recursos em estratégias de ensino no trabalho pode ser racionalizado em função do que se entende por necessidades. Treinamentos são estratégias custosas e demandantes em termos de recursos financeiros, estruturais e de pessoal. Por meio de um processo intitulado de avaliação de necessidades de treinamento, pode-se descobrir que, em função da natureza, da magnitude, da prioridade, da esfera de domínio de uma lacuna de competência, a estratégia instrucional mais adequada, na verdade, está no nível de informação; ou até mesmo no nível de estratégias mais elaboradas de desenvolvimento de pessoal (realização de cursos de pós-graduação ou de línguas, por exemplo). Nesse caso, há um claro desalinhamento entre o processo e o produto gerado. Outro ponto que vale destaque é que há consenso na literatura da área de que os processos de diagnósticos de necessidades no trabalho visam subsidiar a produção de soluções instrucionais ou não instrucionais para o aprendizado e o desenvolvimento de competências e, conseqüentemente, a melhoria de desempenho no trabalho e o alcance da missão institucional.

Nem sempre a redução ou eliminação da lacuna de competências se dá por meio do treinamento ou da oferta de programas educacionais de longa duração. A expressão necessidades de treinamento pode gerar confusões, levando ao falso entendimento de que a aprendizagem na organização e no trabalho somente ocorre por meio de programas formais de instrução. Talvez a expressão mais precisa e abrangente para tratar do assunto seja “necessidade de aprendizagem”, que abrange um leque maior de soluções, incluindo a aprendizagem em serviço, a aprendizagem informal, a gestão do conhecimento na organização. A expressão usual inclui tanto o problema (necessidade, lacuna) como a solução (treinamento), o que restringe a solução a apenas a um único tipo de situação de aprendizagem. Confunde-se, assim, o que se espera do processo, um treinamento (ou a ação instrucional em si) com o que

se espera do indivíduo (aprendizagem, retenção, e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho). Por essas razões, considera-se o uso do termo “necessidades de aprendizagem” o mais adequado e preciso para se referir a lacunas de competências no trabalho.

Outra recomendação que está registrada em textos seminais como os de Ostroff e Ford (1989), McGehee e Thayer (1961), Moore e Dutton (1978), entre outros mais atuais, é a de que todo processo de ANA deve levar em consideração o contexto organizacional interno e/ou externo para investigar lacunas de competências. Todavia, nota-se que tal recomendação ainda encontra pouco eco nas práticas e pesquisas de ANA, conforme demonstra a Figura 15.

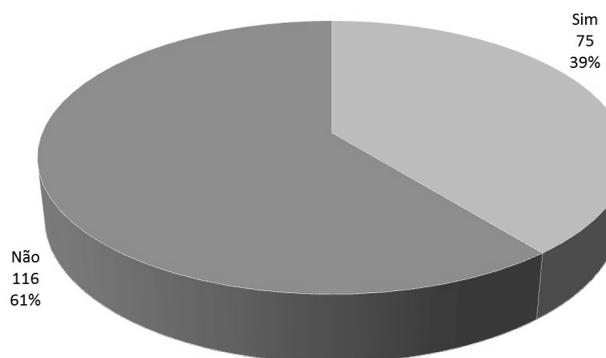


Figura 15. Distribuição dos artigos: a pesquisa considera o contexto organizacional?

Apenas uma parcela dos estudos (39%) relatou a importância da análise do contexto interno e/ou externo da organização para investigar necessidades de aprendizagem. Grande parte das pesquisas (61%) não relatou essa prática ou, quando teóricas, não recomendaram tal procedimento. O estudo de Ferreira e Abbad (2014) teve por objetivo propor um método prospectivo para identificar necessidades de aprendizagem em ambientes organizacionais. Uma das perguntas que deu origem à pesquisa foi: como identificar competências dos trabalhadores que estejam vinculadas aos desafios e mudanças dos ambientes interno e externo da organização? O estudo teve duas etapas: (1) a construção de uma escala de ANA, por meio de análise documental, grupos focais e entrevistas e (2) aplicação da escala por meio de um *survey*. Foram empregadas técnicas de análise de conteúdo e estatísticas descritivas para analisar os dados. Operacionalmente, os autores definiram as seguintes etapas de um método prospectivo de ANA: descrever

indicadores de desafios e mudanças para a organização, descrever indicadores de competências dos trabalhadores, identificar a magnitude com a qual desafios e mudanças para a organização impactam a atividade dos trabalhadores e identificar lacunas de competências dos trabalhadores. Os resultados demonstraram diversas necessidades de aprendizagem relacionadas a fatores externos da organização, como grandes eventos esportivos, aumento de investimentos públicos e aumento da complexidade das atividades devido ao emprego de novas tecnologias. Os autores ainda puderam relatar necessidades emergentes de aprendizagem, que seriam importantes em um futuro breve para a organização e seus trabalhadores. Segundo os autores, métodos e iniciativas como essa já encontram similaridades com outras da mesma natureza empreendidas no Brasil (Borges-Andrade & Lima, 1983; Meneses, Zerbini & Abbad, 2010; Hoffman-Câmara, Abbad, Meneses & Ferreira, 2010), porém, essa prática ainda é pouco usual nas organizações.

Outra questão teórico-conceitual que há muitos anos é presente na literatura, é a adoção da abordagem multinível (AM) em pesquisas de ANA (Pilati, 2006; Abbad, Freitas & Pilati, 2006). Apesar de a aplicação da AM não ser objeto da presente pesquisa, esse pode ser considerado um tema de vanguarda e de alta relevância para as pesquisas e práticas organizacionais de ANA, razão pela foi abordada na pesquisa bibliográfica. Graças à introdução de modelos multiníveis de investigação de necessidades de aprendizagem, torna-se necessário identificar as necessidades de equipes inteiras, avaliando o grau e a forma de compartilhamento ou interdependência das tarefas. Mossholder e Bedeian (1983) foram os pioneiros em propor o uso de tal abordagem em pesquisas organizacionais.

Mais recentemente, essa literatura ganhou contribuições de Koslowski, Brown, Weisbeinn, Cannon-Bowers e Salas (2000) e, no Brasil, de Puente-Palacios e Laros (2009). Entre os poucos textos que recomendam a adoção da abordagem multinível nas pesquisas de ANA destaca-se o de Ostroff e Ford (1989). Mesmo que não adotando a abordagem multinível, como definida por esses autores, muitos outros já destacaram a importância de se investigar variáveis em níveis macro (da organização), meso (de grupos e processo) e micro (indivíduo) (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley,

1984; Ford & Noe, 1987; Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009; Abbad & Mourão, 2012; Ferreira & Abbad, 2013).

Nota-se, portanto, que, em termos teóricos, há suporte suficiente para a concepção e testagem de modelos multinível nas pesquisas de ANA. Porém, empiricamente, o que se nota, na literatura da área, é o inverso. Mesmo que com uma interpretação mais apurada possa se organizar em níveis as variáveis relacionadas nos estudos analisados (ex.: necessidades do espaço ocupacional, nível individual; necessidades de cargos, nível de grupos), os autores não explicitam, discutem, analisam a questão multinível nos seus artigos, deixando esta a cargo da interpretação do leitor. Assim, pode-se dizer que a abordagem multinível ainda não é adotada, de fato, nos estudos de ANA, conforme demonstra a Figura 16. Portanto, esta questão constitui-se ainda como uma rica e longa agenda de pesquisas sobre ANA.

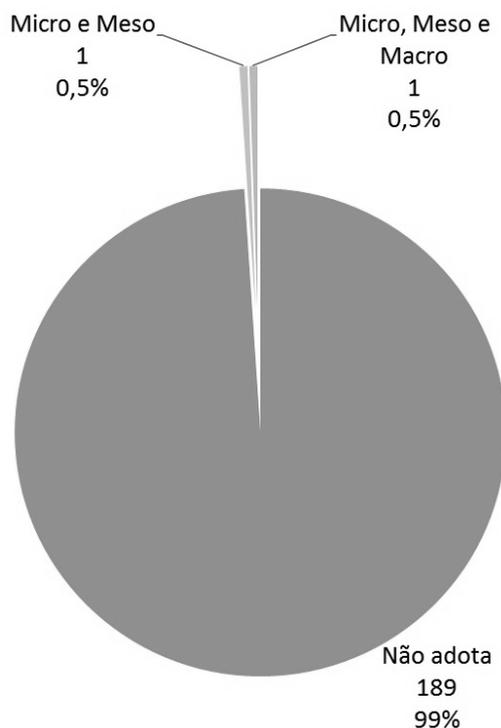


Figura 16. Distribuição dos artigos por nível de análise considerado.

Pilati (2006) ressalta que, na perspectiva de diagnósticos de necessidades de aprendizagem nas organizações, as tendências atuais são de desenvolvimento de métodos que buscam alinhar as ações de treinamento às estratégias organizacionais. Todavia, o que se nota é que parte considerável

dos estudos analisados não relata a intenção ou a importância de alinhar estratégia organizacional e necessidades de aprendizagem (138; 72%).

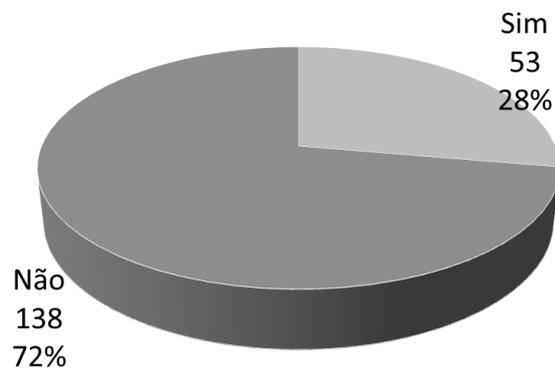


Figura 17. Distribuição dos artigos: o artigo relata a intenção ou importância de alinhar estratégia organizacional e necessidades?

O uso de técnicas de levantamento de necessidades futuras e estratégicas é muito importante para o planejamento da instrução alinhada às competências individuais que terão de ser desenvolvidas para que a organização atinja seus objetivos. Talvez pelo fato de as práticas e pesquisas de ANA serem fortemente baseadas em ocupações e profissões o alinhamento entre necessidades e estratégia seja reduzido

Iqbal e Khan (2011) afirmaram que o processo de ANA deve ser baseado nas estratégias organizacionais e em necessidades de aprendizagem descritas de modo a possibilitar a elaboração de objetivos instrucionais focados no indivíduo. Os autores propõem um modelo conceitual, não testado, de ANA que possui três componentes principais: (a) antecedentes da efetividade do processo (importância atribuída pela organização ao processo de ANA, desempenho e interesse dos gestores pelo processo de ANA); (b) avaliação de necessidades (descrição de necessidades de aprendizagem); e (c) resultados (definição de objetivos de treinamento e de objetivos organizacionais, desenvolvimento de pessoal, motivação para aprender, desenvolvimento da carreira, efetividade de gastos).

Modelos de investigação são importantes meios de desenvolver métodos e teorias sobre necessidades de aprendizagem em ambientes organizacionais. A elaboração teórica necessária para a concepção e testagem de um modelo facilita a elaboração de definições constitutivas e operacionais de variáveis antecedentes e consequentes de necessidades de aprendizagem

do indivíduo no trabalho. O rigor metodológico para o teste de um modelo de ANA pode subsidiar o desenvolvimento de ferramentas e processos organizacionais de apoio à aprendizagem mais eficientes e eficazes. Todavia, a proposição de modelos de ANA, sejam eles teóricos ou empíricos, ainda é incipiente na literatura, de acordo com a Figura 18.

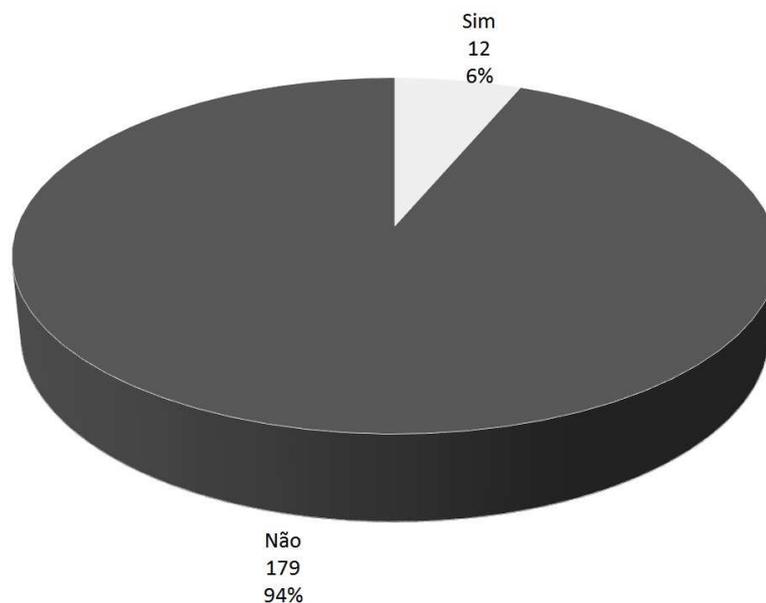


Figura 18. Distribuição dos artigos: o artigo propõe modelo de avaliação de necessidades?

O estudo de Jacobson, Ruben e Selden (2002) teve por objetivo desenvolver um modelo de ANA para o setor público municipal em 35 cidades dos Estados Unidos (Modelo de Treinamento de Sistemas Estratégicos) que visa integrar as necessidades de trabalhadores e organização. O modelo proposto pelos autores tem no seu primeiro componente a representação das necessidades de aprendizagem do indivíduo. Os autores observaram que as necessidades do trabalhador variavam de acordo com o nível de complexidade exigida pela tarefa. As necessidades mais simples do indivíduo seriam aquelas consideradas mais básicas para o exercício do seu cargo, como usar computadores ou escrever. As necessidades consideradas mais complexas do indivíduo estavam aqueles CHAs considerados mais estratégicos para a organização e que demandavam estudos ou experiências prévias do trabalhador, como liderança e planejamento estratégico. O segundo componente do modelo contempla as necessidades organizacionais de aprendizagem. Os autores definiram necessidades de aprendizagem das

organizações como aquelas que surgem em função de suas competências essenciais, ou seja, em função da sua razão de existir, do seu negócio. Assim, elas estariam organizadas nas mais básicas (meio), como finanças, gestão de pessoas, por exemplo; e nas mais avançadas, relacionadas à construção da cidadania, no caso de uma organização pública, por exemplo. A relação entre as necessidades da organização e dos indivíduos se daria em função do reflexo que as necessidades individuais teriam na estrutura de necessidades da organização (ex.: se um gestor ou funcionário apresenta necessidades de aprendizagem sobre contabilidade tributária, é porque a organização possui necessidades de aprendizagem na sua área financeira). Ainda que os autores tenham sugerido que todas as lacunas encontradas referiam-se a necessidades de aprendizagem, vale a pena ressaltar que Mager e Pipe (1979) propõem um método de análise de problema de desempenho que distingue as lacunas de desempenho que podem ser sanadas por meio de treinamento / aprendizagem formal ou informal daquelas que não podem. Segundo os autores, lacunas originadas por discrepâncias entre o domínio real de CHAs dos indivíduos e o domínio desses CHAs esperados pela organização, via de regra, podem ser sanadas por ações formais ou informais de aprendizagem. Todavia, lacunas de desempenho que têm em sua origem a falta de suporte organizacional material, por exemplo, precisam ser enfrentadas com outras medidas que não aquelas relacionadas a aprendizagem no trabalho.

Os resultados da pesquisa bibliográfica demonstraram também que, além de escassos, os modelos existentes de ANA ainda são pouco citados e adotados. Apenas 22 artigos citaram ou adotaram modelos de ANA.

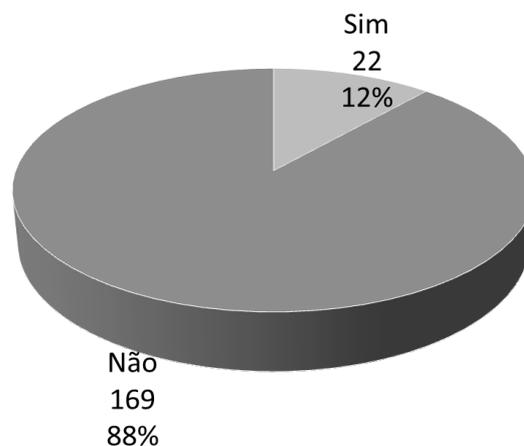


Figura 19. Distribuição dos artigos: O artigo adota ou cita modelo de avaliação de necessidades?

Uma das críticas mais presentes na literatura da área, de que os atuais processos de ANA nas organizações, em sua maioria, têm caráter *ad-hoc*, pode ter uma de suas raízes no fato de que não se tem por hábito escolher um modelo norteador para a realização de diagnósticos de lacunas de competências. As contribuições de modelos para a investigação de fenômenos sociais e também para a estruturação de práticas organizacionais pode ser relevante (Wellington & Szczerbinski, 2007). Os resultados sugerem que, além de escassos, os modelos de ANA atualmente disponíveis na literatura parecem não ter encontrado respaldo para seu uso nas práticas de gestão de TD&E nas organizações.

O emprego de taxonomias de resultados de aprendizagem para descrever necessidades pode ser muito útil para a integração entre os subsistemas de ANA e de planejamento e execução instrucionais (Ferreira, 2009). As taxonomias de resultados de aprendizagem podem fornecer importantes subsídios para adequar as estratégias instrucionais (definidas na etapa de planejamento e execução) à natureza e ao nível de complexidade das competências que se deseja aprender (definidas na etapa de ANA) (Abbad, Freitas e Pilati, 2006). Todavia, o que se nota na literatura da área é que o uso das taxonomias é quase inexistente para descrever e investigar necessidades de aprendizagem no trabalho.

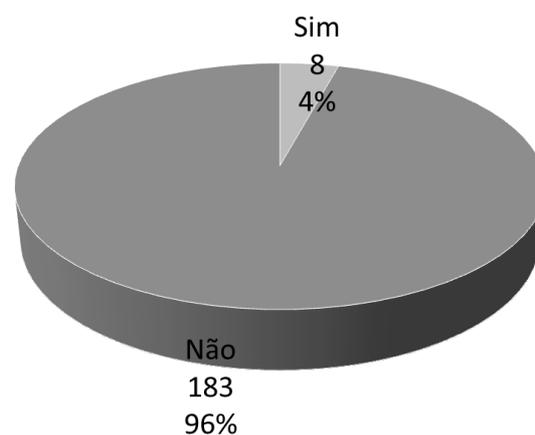


Figura 20. Distribuição dos artigos: o artigo adota ou cita taxonomias de resultados de aprendizagem para investigar necessidades?

O estudo de Hauer e Quill (2011) descreveu as etapas necessárias para determinar necessidades de aprendizagem e prover ações instrucionais adequadas a médicos de um hospital nos Estados Unidos. As etapas principais

propostas pelos autores foram: (a) avaliação de necessidades de aprendizagem, (b) descrição de objetivos educacionais e (c) planejamento e implementação de ações instrucionais. Para os autores, um objetivo instrucional é uma frase que define os conhecimentos, habilidades e/ou atitudes (bem como sua natureza e complexidade) que o aprendiz precisa saber executar após um evento instrucional. Estes objetivos devem ser originados com base em lacunas de competências dos indivíduos e terem como base, para sua descrição, taxonomias de resultados de aprendizagem que demonstrem a complexidade e a dimensão de domínio que o indivíduo precisa ter daquele CHA. Para tal, os autores propõem a adoção de taxonomias como as propostas por Bloom (1956) e Fink (2003).

Por outro lado, o estudo de variáveis preditivas de necessidades de aprendizagem poderia auxiliar na gestão de ações instrucionais nas organizações, na medida em que poderia revelar variáveis internas e/ou externas relacionadas ao surgimento de lacunas de competências nos trabalhadores. Nesse sentido, seria possível atuar na minimização dos efeitos destas variáveis ou então no planejamento e execução antecipadas, proativas, de ações instrucionais destinadas ao desenvolvimento de competências emergentes no trabalho. Porém, os resultados demonstraram que apenas uma pequena parcela dos estudos analisados investiga variáveis antecedentes de necessidades de aprendizagem.

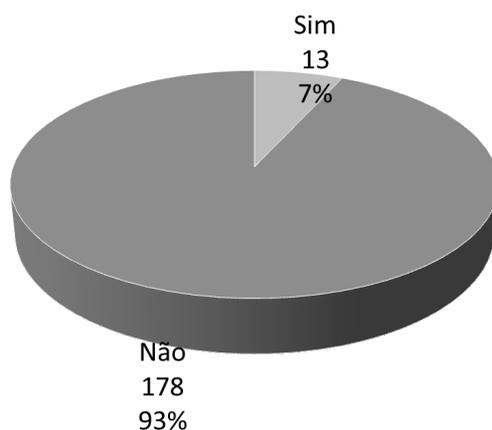


Figura 21. Distribuição dos artigos: o artigo investiga preditores de necessidades?

O estudo de Al-Khayyat e Elgamal (1997) teve o objetivo de desenvolver e testar empiricamente um modelo de treinamento e desenvolvimento baseado na teoria dos sistemas. A proposta dos autores

contempla todo o sistema de T&D e não apenas a etapa de avaliação de necessidades. Os preditores da qualidade de ações instrucionais seriam: objetivos da área de desenvolvimento de pessoal, políticas de gestão de pessoas de longo-prazo, percepção dos funcionários sobre o papel das ações de desenvolvimento da organização, clima e atitudes gerenciais e alocação de recursos (físicos, humanos e financeiros). Seus consequentes seriam satisfação do funcionário, aplicação do conhecimento, melhora de performance, produtividade e lucratividade e satisfação da gerência.

Assim, espera-se ter analisado as principais características metodológicas, teóricas e conceituais de parte do conhecimento científico sobre ANA, assim como suas lacunas. Os resultados alcançados servem de importantes insumos para justificar e orientar a presente pesquisa, que visa propor e explorar um modelo que forneça subsídios para superar lacunas na produção de conhecimentos sobre ANA aqui discutidas. A seguir, o modelo será descrito.

CAPÍTULO 3

3. O MODELO DE ANA PROPOSTO

A pesquisa bibliográfica sobre o conhecimento científico em ANA demonstra que é urgente o incremento teórico e metodológico das iniciativas de diagnósticos de necessidades no trabalho. Com base no contexto teórico e empírico descrito anteriormente, propõe-se um modelo teórico e conceitual para investigação de necessidades de aprendizagem em ambientes organizacionais. Além das lacunas identificadas na literatura científica sobre o tema, teve-se como principais referências as abordagens de McGehee e Thayer (1961) e Ostroff e Ford (1989), as premissas de Abbad, Freitas e Pilati (2006), Abbad e Mourão (2012) e Ferreira (2009), e as contribuições metodológicas de Borges-Andrade e Lima (1983) e Bloom et al. (1972).

Em suma, o modelo contempla diferentes níveis metodológicos e etapas do processo de ANA e, ainda: sugere variáveis que podem ser interpretadas e operacionalizadas como antecedentes, mediadoras e moderadoras de necessidades de aprendizagem; propõe a definição e a construção de medidas isomórficas; sugere o uso de estratégias qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados; propõe a consulta a múltiplas fontes de informação sobre necessidades de aprendizagem; e classifica essas últimas de acordo com a taxonomia de resultados de aprendizagem proposta por Bloom et al. (1972), com a intenção de promover um elo entre as etapas de avaliação de necessidades e de planejamento, execução e avaliação de ações de treinamento e educação corporativa e também de iniciativas de aprendizagem informal no trabalho.

A Figura 22 representa o modelo teórico proposto para investigar necessidades de aprendizagem em ambientes organizacionais.

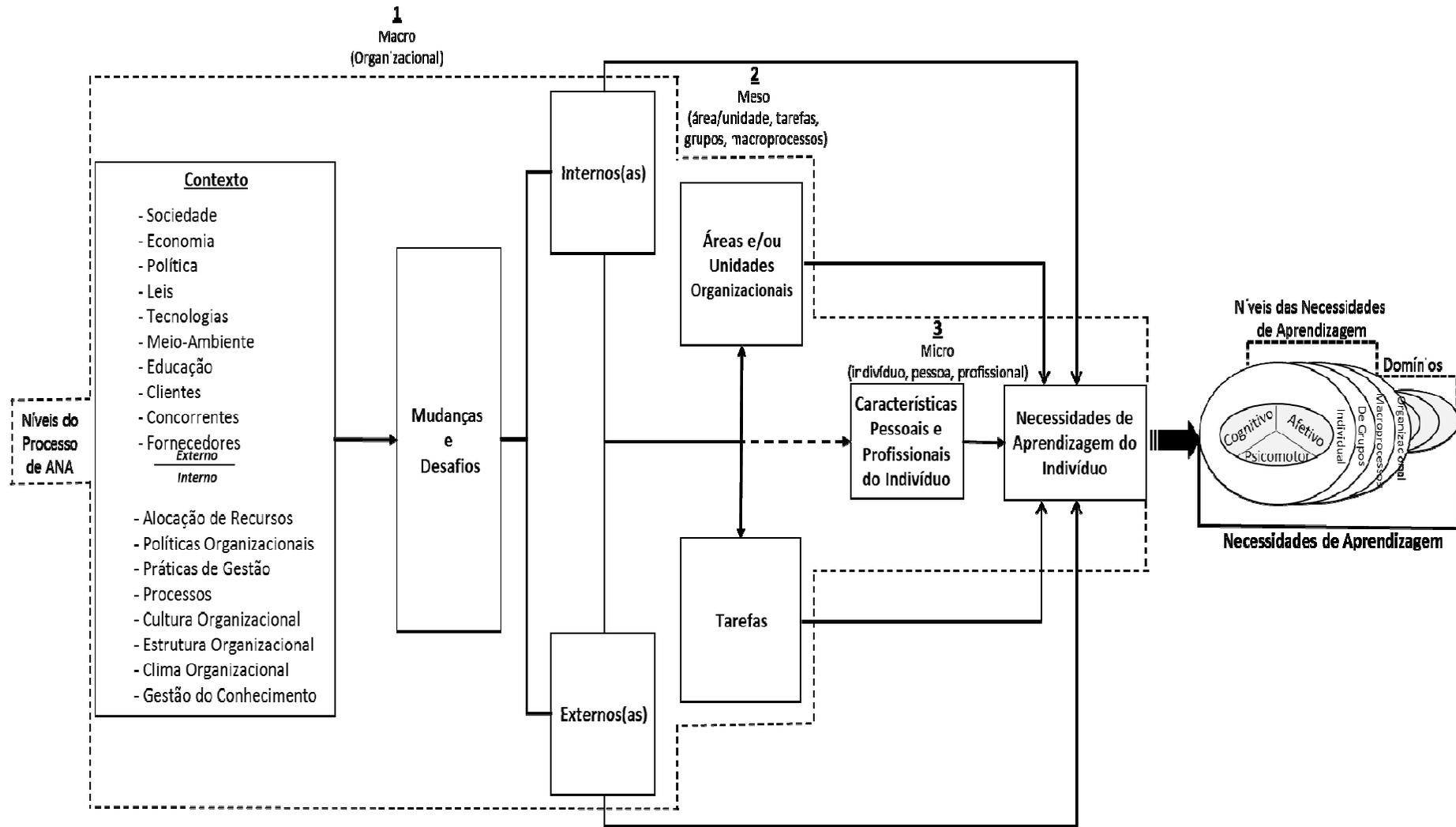


Figura 22. Modelo hipotético de ANA proposto na presente pesquisa. Fonte: Adaptado de Ferreira (2009).

O modelo prevê a análise do **contexto** da organização como passo inicial do processo de ANA (nível macro – organizacional, ver item 1 na Figura 22) (McGehee & Thayer, 1961; Ostroff & Ford, 1989; Clarke, 2003; Ferreira, 2009; Abbad & Mourão, 2012). Parte-se da premissa de que necessidades de aprendizagem são originadas por componentes dos **contextos interno e externo** da organização, como variáveis ligadas à economia, tecnologias, leis, alocação de recursos, mudanças na estrutura organizacional, políticas e práticas de gestão. Variáveis como essas geram mudanças e desafios internos e externos para a organização, que podem impactar as rotinas e atividades de trabalho e, originar necessidades de aprendizagem no nível individual e de grupos.

É na ANA em nível macro que o alinhamento entre estratégias organizacionais e necessidades de aprendizagem ocorre. Se a fonte inicial de informações que alimenta o processo de ANA for baseada em mudanças e desafios organizacionais estratégicos, identificados com base no contexto, espera-se que os indicadores de competências individuais, descritos a *posteriori*, representem CHAs valorizados pela organização e estejam intimamente relacionados à sua missão, visão, estratégias e resultados esperados, tal como proposto por Taylor, O'Driscoll e Binning (1998), Abbad, Freitas e Pilati (2006), Abbad e Mourão (2012), Ferreira e Abbad (2013), Ferreira e Abbad (2014), entre outros.

Mudanças e desafios internos(as) e externos(as) às organizações ocorrem em um sinal de reação organizacional às variáveis de contexto e dão origem a um processo complexo de mudanças nos padrões de exigência das competências dos trabalhadores. Nesses casos, pode-se dizer que novas expectativas organizacionais são criadas em relação a resultados institucionais e individuais. Mudanças externas exercem impacto direto na organização e em seus gestores, exigindo novas formas de pensar e agir no contexto de trabalho. No nível macro, o interesse poderá recair principalmente sobre competências consideradas genéricas, ou seja, necessárias a todos os trabalhadores e nas replicáveis, necessárias a diversos macroprocessos organizacionais (Cockerill, 1989; Sparrow & Bognanno, 1994; Nisembaum, 2000). Porém, poderá focar também competências específicas relacionadas a determinadas áreas de atuação e/ou grupos de trabalhadores.

Definidos os construtos de interesse da primeira etapa do processo de ANA (apenas nível macro processual), a seguir são apresentadas as etapas da pesquisa avaliativa nessa etapa, conforme as recomendações de Abbad e Mourão (2012): (a) listar indicadores e escolher fontes de informação, (b) definir fontes e instrumentos de medida, (c) conceber e validar instrumentos de coleta de dados, (d) escolher avaliadores, (e) definir procedimentos de coleta e análise de dados, (f) coletar e avaliar dados relativos a necessidades de aprendizagem, (g) relatar, divulgar e validar os resultados. O Quadro 2[‡] resume as etapas da ANA no nível macro processual do modelo proposto.

Quadro 2. Propostas metodológicas para condução da ANA no nível macro processual.

Construtos	Indicadores	Fontes de Informação	Instrumentos/Procedimentos de Coleta	Procedimentos de Análise
Contextos Interno e Externo	- Sociedade - Economia - Política - Leis - Tecnologias - Meio-Ambiente - Educação - Clientes - Concorrentes-Fornecedores - Alocação de Recursos	- Planejamento estratégico - Resultados anteriores de ANA - Bases de dados - Notícias - Relatórios de desempenho organizacional - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão - Stakeholders externos	- Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas	- Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva
Mudanças e Desafios Internos e Externos	- Políticas Organizacionais - Práticas de Gestão - Processos - Cultura Organizacional - Estrutura Organizacional - Clima Organizacional - Gestão do Conhecimento	- Planejamento estratégico - Resultados anteriores de ANA - Bases de dados - Notícias - Relatórios de desempenho organizacional - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão - Stakeholders externos	- Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas	- Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva
Competências	- Conhecimentos - Habilidades - Atitudes - Forças, Fraquezas, Ameaças, Oportunidades - Cenários organizacionais	- Planejamento estratégico - Resultados anteriores de ANA - Bases de dados - Notícias - Relatórios de desempenho organizacional - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão - Stakeholders externos	- Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas	- Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva

[‡] Os Quadros 2, 3 e 4 constituem-se tão somente em um guia de referências metodológicas que podem ser utilizadas com base na operacionalização do modelo. No presente relato de pesquisa, foram adotadas algumas das técnicas citadas nestes quadros e não todas elas.

Na sequência, como segunda etapa do processo de ANA (nível meso processual – tarefas, áreas e unidades organizacionais, ver item 2 na Figura 22), o modelo prevê a investigação de variáveis de nível meso (McGehee & Thayer, 1961; Mager & Pipe, 1979; Borges-Andrade & Lima, 1983; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O’Driscoll & Binning, 1998; Ferreira, 2009; Abbad & Mourão, 2012). A determinação de novas competências necessárias ao trabalhador (no nível dos indivíduos) se dá por meio da identificação, com base na análise organizacional (no nível da organização), de mudanças nas **tarefas** formais, prescritas para um conjunto de pessoas ou processos (no nível meso). Esse processo de influência em níveis também pode resultar no surgimento de novas **tarefas** (ou de novas formas de executar as tarefas prescritas), não documentadas e impostas a um grupo de trabalhadores por um contexto latente de mudanças constantes a que estão sujeitas as organizações. Por exemplo, quando auditores precisam avaliar obras de alta tecnologia (plataforma de petróleo no pré-sal), sem antes jamais terem praticado tal atividade, pode-se sugerir que demandas internas e principalmente externas podem estar relacionadas a alterações na atividade laboral dos indivíduos, gerando uma possível necessidade de aprendizagem (Ferreira, 2009; Ferreira & Abbad, 2013; Ferreira & Abbad, 2014).

Paralelamente, as mudanças e desafios internos e externos da organização podem afetar também a estrutura, as características e as funções de **áreas e/ou unidades organizacionais**. Com base em necessidades estratégicas da organização, uma unidade ou área pode ser expandida em número de trabalhadores, ser extinta da estrutura, assumir novas responsabilidades, ter de se reportar ou assumir um novo nível organizacional (estratégico, tático, operacional), por exemplo. Dessa forma, mudanças também podem ser requeridas nas tarefas dos trabalhadores.

Metodologicamente, o Quadro 3 resume as etapas da ANA no nível meso processual do modelo proposto.

Quadro 3. Propostas metodológicas para condução da ANA no nível meso processual.

Construtos	Indicadores	Fontes de Informação	Instrumentos/ Procedimentos de Coleta	Procedimentos de Análise
Tarefas	- Descrição de cargos - Macroprocessos - Área (meio ou fim)	- Planejamento estratégico - Organograma - Plano de Cargos e Salários - Relatórios sobre a força de trabalho	- Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas	- Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva
Áreas e/ou Unidades Organizacionais	- Tamanho (em número de trabalhadores) - Nível organizacional (estratégico, tático, operacional)	- Fluxogramas - Mapeamento de processos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão - Stakeholders externos		
Competências	- Conhecimentos - Habilidades - Atitudes - Padronização, articulação e compartilhamento de processos	- Planejamento estratégico - Resultados anteriores de ANA - Bases de dados - Mapeamento de processos - Fluxogramas - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão - Stakeholders externos	- Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas	- Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva

A última etapa do processo de ANA, conforme Figura 22, é a investigação em nível micro, sobre as **características pessoais e profissionais do indivíduo (que podem ser variáveis antecedentes) e suas necessidades de aprendizagem (que podem ser variáveis consequentes no modelo)** (McGehee & Thayer, 1961; Mager & Pipe, 1979; Borges-Andrade & Lima, 1983; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Ferreira, 2009; Abbad & Mourão, 2012). As exigências organizacionais podem fazer com que as características do trabalhador variem em termos pessoais (como motivação para aprender) e profissionais (como cargo ou função). Essas variáveis podem ter relação direta com necessidades de aprendizagem.

O Quadro 4 resume as etapas da ANA no nível micro processual do modelo.

Quadro 4. Propostas metodológicas para condução da ANA no nível micro processual.

Construtos	Indicadores	Fontes de Informação	Instrumentos/ Procedimentos de Coleta	Procedimentos de Análise
Características Pessoais e Profissionais do Indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Idade - Escolaridade - Tempo desde a última formação - Tempo no cargo - Motivação para aprender - Autoeficácia - Cargo - Função 	<ul style="list-style-type: none"> - Organograma - Relatórios sobre a força de trabalho - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva
Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos - Habilidades - Atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionários abertos e/ou fechados - Grupos focais - Técnica Delphi - Análise documental - Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdo - Análise do discurso - Estatística descritiva
Necessidades de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Índice de necessidade de aprendizagem - Indicadores de estatísticas inferenciais 	<ul style="list-style-type: none"> - Executivos - Gestores - Funcionários sem cargo de gestão 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário fechado (escala tipo Likert de importância e domínio) 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística descritiva - Estatística inferencial

O modelo, como proposta de integração entre as etapas de ANA, planejamento e execução e avaliação instrucionais, sugere a classificação das lacunas de competências de acordo com a Figura 23.

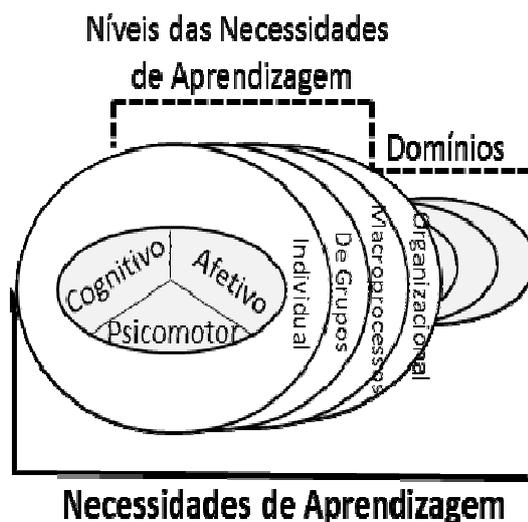


Figura 23. Classificação de necessidades de aprendizagem proposta pelo modelo.

O modelo propõe que as necessidades de aprendizagem sejam classificadas e descritas em termos de: (a) seu domínio (cognitivo, afetivo, psicomotor) (Bloom et. al, 1972) e (b) seus níveis, em termos de distribuição na estrutura organizacional (individual, de grupos, de macroprocessos e organizacional) (Cockerill, 1989; Sparrow e Bognanno, 1994; Nisembaum, 2000). Para aferir o domínio da necessidade, bastará avaliar o verbo de ação da competência, que deixará claro se trata-se de uma faculdade de nível cognitivo (exemplo: analisar), afetivo (exemplo: sensibilizar) ou psicomotor (exemplo: girar). Para definir o nível da necessidade, em termos de sua distribuição na estrutura da organização, pode ser utilizado o perfil profissional dos respondentes do processo diagnóstico, que indicará se os trabalhadores que apresentam necessidades de aprendizagem estão distribuídos ou não em diferentes departamentos, áreas, unidades, cargos e/ou processos de trabalho. Essas classificações poderiam ajudar na etapa de desenho e execução de ações de aprendizagem na medida em que fornecem importantes informações sobre qual poderia ser a modalidade de aprendizagem, presencial, a distância ou híbrido, informal ou formal, e ainda quais treinamentos e outros programas educacionais são mais adequados para a natureza das competências que se deseja desenvolver; ainda, pode-se saber sobre qual é o perfil das turmas e dos participantes de um evento ou programa instrucionais.

Assim, espera-se ter descrito o modelo conceitual de ANA proposto na presente pesquisa, bem como suas principais premissas teóricas, metodológicas e técnicas, em termos de coleta, análise e interpretação de dados. A seguir, será descrita a abordagem metodológica adotada para a condução da pesquisa.

CAPÍTULO 4

4. MÉTODO

Esta seção tem por objetivo apresentar as opções metodológicas adotadas para a consecução dos objetivos específicos de pesquisa. A pesquisa foi dividida em dois estudos interdependentes. Globalmente, as etapas de pesquisa, bem como o texto que segue, foram estruturados da seguinte forma:

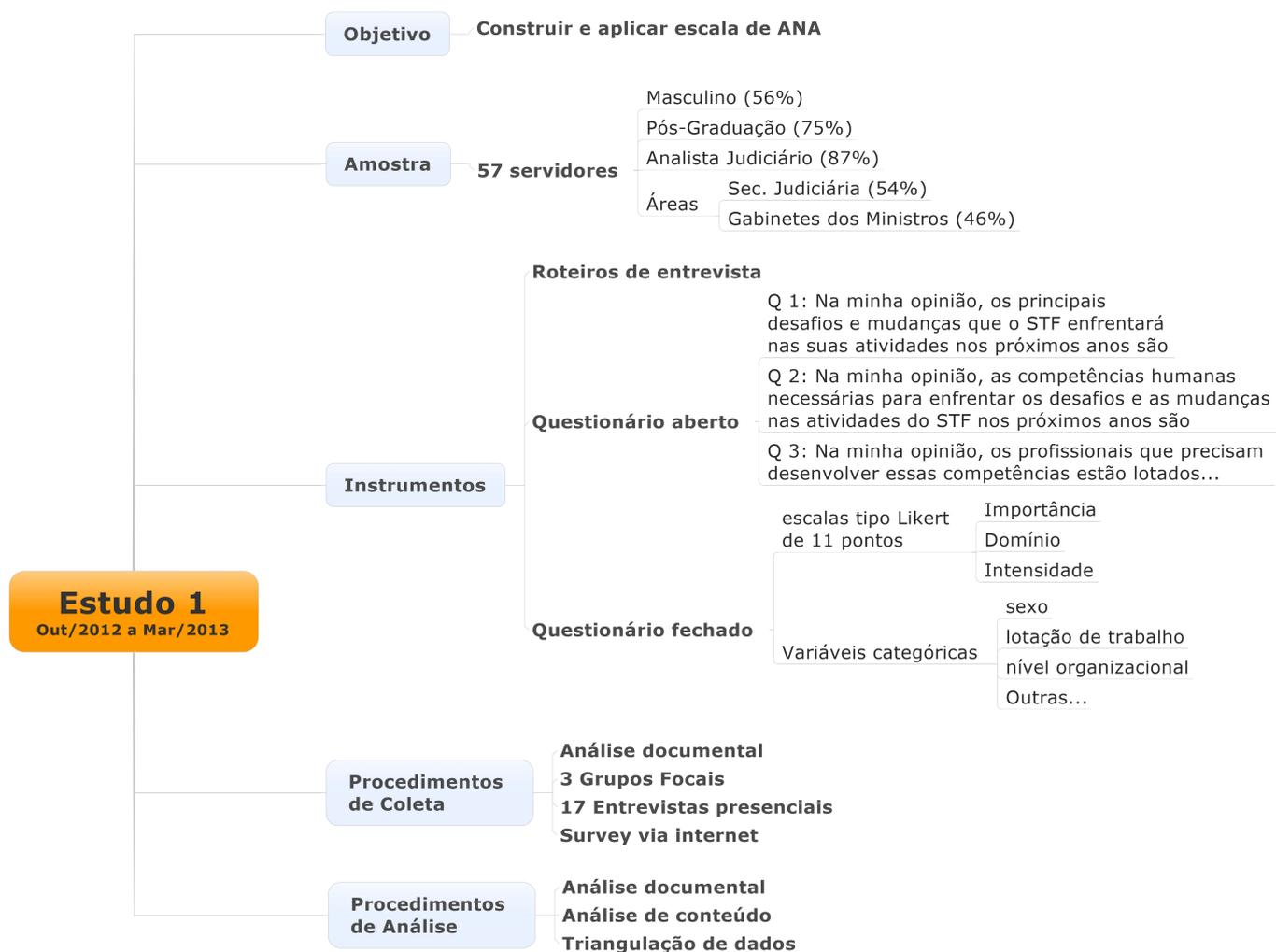


Figura 24. Estudos 1 e 2 da pesquisa.

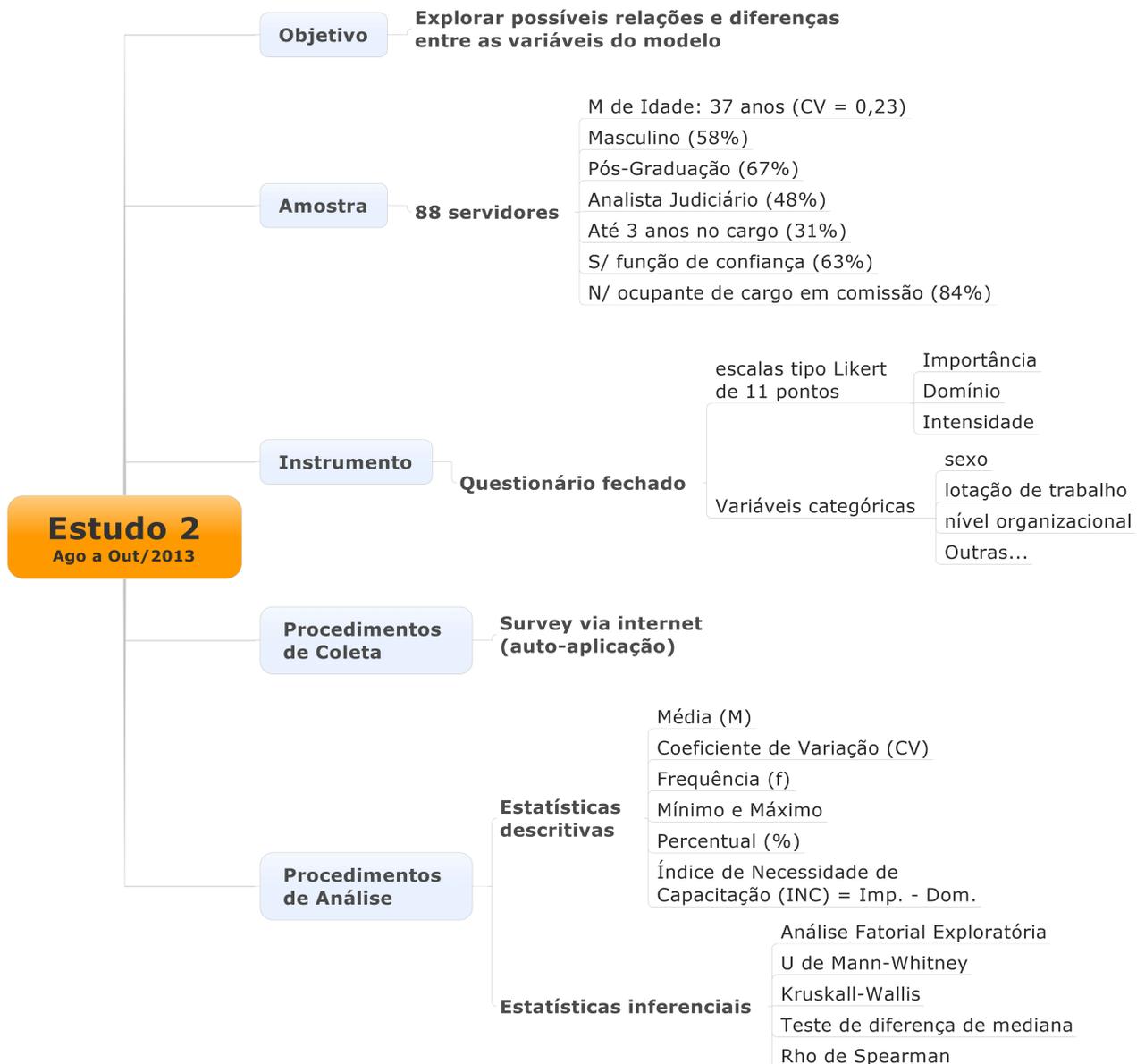


Figura 24. (continuação).

A seguir, a organização que foi campo de pesquisa será caracterizada.

4.1. Caracterização da Organização Campo de Pesquisa

A organização campo de pesquisa foi um órgão público brasileiro, em Brasília (DF). A missão do órgão é:

“Velar pela integridade dos direitos fundamentais, repelir condutas governamentais abusivas, conferir prevalência à essencial dignidade da pessoa humana, fazer cumprir os pactos internacionais que protegem os grupos vulneráveis expostos a injustas perseguições e a práticas discriminatórias, neutralizar qualquer ensaio de opressão

estatal e nulificar os excessos do Poder e os comportamentos desviantes de seus agentes e autoridades, que tanto deformam o significado democrático da própria Lei Fundamental da República”

Os objetivos estratégicos da organização para o triênio 2012-2014 são:

- ✓ Garantir o adequado atendimento das solicitações de acesso a informações;
- ✓ Aprimorar os procedimentos jurisdicionais implementados;
- ✓ Aprimorar a elaboração e execução do planejamento estratégico institucional;
- ✓ Direcionar o desenvolvimento de competências;
- ✓ Aprimorar a qualidade dos serviços de TI.

De acordo com documentos da área de Assessoria de Gestão Estratégica (AGE), a análise de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças (SWOT, sigla em inglês) demonstra que:

Quadro 5. Forças, fraquezas oportunidades e ameaças da organização campo de pesquisa

SWOT	Variáveis Ambientais Internas e Externas
Forças	Súmulas Vinculantes Ferramentas tecnológicas (Plenário Virtual e Processo Eletrônico, Áudio e Vídeo, Peticionamento Eletrônico, Biblioteca Digital, Malote Digital) Meios de comunicação com a sociedade e com o público interno Disponibilização de relatórios judiciais e estatísticas dos processos judiciais Busca pela integração entre as unidades
Fraquezas	Processo eletrônico necessita de ajustes para melhor funcionamento Gestão documental e da informação não informatizadas Ausência de um Programa de Trilha de Aprendizagem Baixa capacidade de produção de soluções de software pela STI Gestão de contratos (falta de preparo do gestor, excesso de contratos, falta de apoio
Oportunidades	Integração com outros órgãos nacionais e internacionais Padronização dos procedimentos judiciais Parcerias entre os órgãos e entidades da Administração Pública Alterações legislativas positivas Transparência (Lei de Acesso à Informação, Divulgação da Estatística do Órgão, Informações ativas disponibilizadas à sociedade)
Ameaças	Omissões legislativas e falta de implementação das políticas públicas Informatização deficiente de órgãos do poder público Fraudes e ataques eletrônicos

As forças da organização estão baseadas, principalmente, nas súmulas vinculantes[§], nos processos de comunicação e informatização e na busca de integração entre as áreas. As fraquezas apontadas dizem respeito à gestão da tecnologia e da informação, gestão de contratos e à aprendizagem no contexto de trabalho. As oportunidades estratégicas formalizadas pelo órgão dizem respeito à formação de redes de cooperação organizacional, acesso à

[§] “Palavra originária do latim *SUMMULA*, que significa sumário, restrito, resumo. É uma síntese de todos os casos, parecidos, decididos da mesma maneira, colocada por meio de uma proposição direta e clara. A súmula não possui caráter cogente, servindo apenas de orientação para futuras decisões” (disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=S&id=382>). O objetivo da súmula vinculante é assegurar o princípio da igualdade, evitando que uma mesma norma seja interpretada de formas distintas para situações idênticas, criando distorções.

informação e à padronização de processos de trabalho. As ameaças percebidas giram em torno de possíveis omissões legislativas, processo precarizado de informatização e fraudes e ataques eletrônicos externos. Nota-se que o planejamento estratégico do órgão relata algumas variáveis já citadas em estudos sobre as dimensões da governança judicial e sua aplicação ao sistema brasileiro (Akutsu & Guimarães, 2012). Isso demonstra que o órgão está alinhado com as demandas do ambiente e sugere que o modelo proposto de ANA pode também fornecer importantes subsídios para o enfrentamento dos limites de governança na organização campo de pesquisa, que ocupa papel central dentro do sistema judiciário brasileiro.

A organização possui 14 grandes áreas e, aproximadamente, 156 unidades e seções organizacionais, totalizando uma força de trabalho de 1.102 servidores (quadro efetivo, estagiários, terceirizados e cedidos). O Anexo 1 apresenta o organograma da organização. O estudo teve foco em duas unidades organizacionais e em 32 seções a elas subordinadas: os gabinetes dos ministros (112 pessoas e 11 seções) e a secretaria judiciária (201 pessoas e 21 seções). Os Gabinetes dos Ministros têm a função de prover suporte às atividades dos ministros, como elaborar minutas de voto, elaborar minutas de parecer, elaborar teses jurídicas. A Secretaria Judiciária tem a função de dar suporte administrativo para a realização das atividades dos gabinetes dos ministros, como receber, classificar e encaminhar processos, publicar acórdãos, indexar documentos.

A seguir, será descrita a abordagem metodológica adotada no Estudo 1.

4.2. Estudo 1

O objetivo deste estudo foi construir e aplicar uma medida de avaliação de necessidades de aprendizagem, baseada em competências.

Amostra

A amostra do Estudo 1 foi composta por 57 servidores, escolhidos por conveniência (acessibilidade). A Tabela 1 apresenta o perfil da amostra.

Tabela 1. Perfil da amostra do Estudo 1.

		Freq.	%
Sexo	Masculino	32	56,1
	Feminino	25	43,9
	Total	57	100,0
Escolaridade	Superior Completo	12	21,1
	Pós-Grad. Incompleta	2	3,5
	Pós-Grad. Completa	43	75,4
	Total	57	100,0
Cargo	Analista Judiciário	50	87,7
	Assessor(a)	2	3,5
	Coordenador(a)	1	1,8
	Omissos	4	7
	Total	57	100,0
Lotação de Trabalho	Secretaria Judiciária	31	54,4
	Gabinetes	26	45,6
	Total	57	100,0

Quanto ao sexo, 56% dos participantes eram do masculino e 44% do feminino. No que diz respeito à escolaridade, houve predominância de participantes com pós-graduação completa (75%). Em relação ao cargo, quase a totalidade dos respondentes eram analistas (87%). Em relação à área de trabalho, houve um equilíbrio de participantes dos Gabinetes e da Secretaria Judiciária.

Instrumentos

Esta etapa compreendeu inicialmente a realização de três grupos focais, cujos dados foram coletados com o apoio de um questionário contendo três questões abertas (Anexo 2): (1) “Na minha opinião, os principais desafios e mudanças que o [nome do órgão] enfrentará nas suas atividades nos próximos anos são:”; (2) “Na minha opinião, as competências humanas necessárias para enfrentar os desafios e as mudanças nas atividades do [nome do órgão] nos próximos anos são:”; (3) Na minha opinião, os profissionais que precisam desenvolver essas competências estão lotados...”.

Após análise preliminar dos dados coletados nos grupos focais, foram realizadas 17 entrevistas presenciais, sendo 8 individuais e 3 coletivas (com 3 pessoas cada). Foram utilizados os instrumentos e roteiro constantes nos

Anexos 3, 4 e 5. Para as entrevistas de validação do conteúdo da escala (validação semântica), foi utilizado um questionário que continha as categorias de competências identificadas, suas definições e itens constituintes e espaços em branco para que os participantes opinassem. Para as entrevistas de validação das categorias e itens de competência da escala (validação por juízes) (Pasquali, 1998), foi utilizado um questionário contendo os itens de competências aleatoriamente organizados, bem como as categorias de competências às quais estes itens deveriam ser relacionados pelos respondentes. As entrevistas foram realizadas com um roteiro de apoio, que descrevia os passos a serem seguidos e as perguntas a serem feitas aos entrevistados.

Após validação de face (Turner, 1979), foi aplicada a escala de ANA, que será descrita em detalhes no Estudo 2.

Procedimentos de Coleta

Inicialmente, foi empreendida uma análise documental a fim de descrever as características da organização campo de pesquisa bem como das áreas e das amostras de interesse. Os resultados da análise documental são apresentadas no Anexo 6.

Na sequência, foram empreendidos três grupos focais (Smithson, 2000), em outubro/2012, com o objetivo de descrever variáveis de nível organizacional e de áreas (desafios e mudanças para a organização e para as áreas organizacionais envolvidas) e dos indivíduos (competências dos trabalhadores). Um grupo focal contou exclusivamente com servidores da Secretaria Judiciária (n = 26), outro apenas com servidores dos Gabinetes dos Ministros (n = 19) e um último com servidores de ambas áreas (n = 12) em quantidades equivalentes (a caracterização da amostra do estudo 1, apresentada anteriormente, foi feita com base no perfil dos participantes dos 3 grupos focais em conjunto). A dinâmica de coleta dos dados em cada grupo foi dividida em três momentos: (a) resposta individual ao instrumento de pesquisa, (b) resposta ao instrumento em sub-grupos de 3 a 5 pessoas e (c) plenária de apresentação, discussão e consolidação dos dados do grupo todo.

Após os grupos focais, foram empreendidas 17 entrevistas (fevereiro e março/2013) com dinâmicas individuais (n = 8 pessoas) e coletivas (n = 9

peessoas), com o intuito de aprofundar, melhorar e validar os resultados dos grupos focais bem como a escala de ANA concebida. A intenção foi conferir validade de face ao instrumento (Turner, 1979).

Para o preenchimento do questionário pelos respondentes, foi realizado um *survey* pela internet por meio de auto-aplicação e auto-avaliação.

Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados coletados nos grupos focais foram analisados por meio de técnica baseada em análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2009). O roteiro de análise dos dados consta no Anexo 7. O *corpus* de análise continha 9 laudas (em formato .doc), 2.011 palavras, aproximadamente 12.300 caracteres (sem espaços) e 195 discursos (verbalizações, evocações dos sujeitos em forma de frase). Com base nas categorias de conteúdo identificadas nos discursos dos participantes, foram descritas categorias, definições e indicadores de competências, desafios e mudanças na organização. Os itens foram descritos de acordo com as recomendações técnicas de Pasquali (1998) e Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006). Os procedimentos de análise, bem como a interpretação dos resultados foram realizadas por 10 integrantes de um grupo de pesquisa previamente treinados, de modo a favorecer a intersubjetividade de entendimento sobre os dados (Silverman, 2010). A dinâmica de análise, realizada em 2 eventos presenciais, em grupo, com apoio de um laboratório de informática, está descrita no Anexo 7.

Com os procedimentos metodológicos até aqui descritos, espera-se ter apresentado e cumprido o Estudo 1. Os dados advindos da aplicação da escala de ANA foram analisados por meio de estatísticas descritivas e inferenciais, a serem especificadas a seguir.

4.3. Estudo 2

O objetivo desse Estudo foi explorar possíveis relações e diferenças entre as variáveis do modelo teórico proposto.

Amostra

A população de interesse continha 313 indivíduos. Após 45 dias de coleta de dados, obteve-se as respostas de 88 servidores, o que representa 28% de taxa de retorno, constituindo uma amostra de conveniência por acessibilidade. O perfil dos participantes está descrito na Tabela 2.

Tabela 2. Perfil dos participantes do Estudo 2.

	n válido	Categoria	M / f	CV* / % válido
Idade	87	-	36,94	0,23
Sexo	54	Masculino	30	55,6
		Feminino	24	44,4
Escolaridade	54	Sup. Inc.	2	3,7
		Sup. Com.	14	25,9
		Pós Inc.	3	5,6
		Pós Com.	35	64,8
Lotação de trabalho	54	Gabinetes	47	59,5
		Coordenadorias	5	6,3
		Seções	27	34,2
Tempo desde o último curso superior	51	Até 6 meses	6	11,8
		De 13 a 18 meses	5	9,8
		De 19 a 24 meses	5	9,8
		Mais de 24 meses	35	68,6
Cargo	54	Téc. Jud.	25	46,3
		An. Jud.	25	46,3
		Cedido	4	7,4
Tempo no cargo	54	Até 3 anos	17	31,5
		De 4 a 6 anos	10	18,5
		De 7 a 9 anos	8	14,8
		De 10 a 12 anos	6	11,1
		Mais de 12 anos	13	24,1
Ocupa função de confiança?	54	Sim	21	38,9
		Não	33	61,1
Área do negócio organizacional em que atua	86	Meio	34	39,5
		Fim	52	60,5
Tamanho da lotação em que atua	86	Até 5 servidores	10	11,6
		De 6 a 10 servidores	9	10,5
		De 11 a 15 servidores	25	29,1
		De 16 a 20 servidores	2	2,3
		De 21 a 25 servidores	30	34,9
Nível organizacional da lotação em que atua	86	Mais de 26 servidores	10	11,6
		Operacional	27	31,4
		Tático	7	8,1
		Estratégico	52	60,5

* Coeficiente de variação (DP / M).

O tamanho válido da amostra variou de 51 a 86. A idade média dos participantes foi de 36 anos (CV = 0,23). Quanto à escolaridade, houve predomínio daqueles com pós-graduação completa (64,8%). Os participantes estavam mais concentrados nos gabinetes dos ministros (59,5%) e nas seções (34,2%), no que se refere à lotação de trabalho. A maioria dos sujeitos completou o último cursos superior há mais de 2 anos (38,6%). Quanto ao cargo, houve equilíbrio daqueles que são técnicos e analistas judiciários (46,3% em cada categoria). O tempo de exercício do cargo foi distribuído entre a amostra, com predominância daqueles que estão há até 3 anos (31,5%). A área do negócio organizacional na qual os participantes atuam é, predominantemente, a área fim (60,5%). O tamanho da lotação em que os sujeitos trabalham foi equilibrado entre os que relatam ter de 11 a 15 servidores (29,1%) e de 21 a 25 servidores (34,9%). O nível organizacional da lotação na qual os respondentes trabalham foi, predominantemente, o nível estratégico (60,5%).

Instrumentos

Foi aplicada a escala de ANA desenvolvida no Estudo 1. O Anexo 8, demonstra a o questionário que foi disponibilizado aos participantes, em versão resumida. O instrumento continha quatro partes (Pasquali, 1998):

- ✓ Introdução: contendo a apresentação da pesquisa para o respondente bem como as premissas éticas de participação;
- ✓ Avaliação da importância e do domínio de competências: para descrever necessidades de aprendizagem do público-alvo. Quarenta e nove (49) Itens de competências associados a duas escalas: de importância (0 = sem importância para minha atuação e 10 = muito importante para minha atuação); e outra de domínio (0 = não tenho domínio dessa competência e 10 = domino completamente essa competência) de 11 pontos. Essa parte do instrumento visou permitir o alcance dos segundo e terceiro objetivos específicos do estudo. Os itens foram desenvolvidos com base nos resultados do Estudo 1 e nas recomendações de Pasquali (1998).

- ✓ Avaliação de desafios e mudanças internos e externos para o órgão: para descrever a intensidade com a qual, na opinião dos respondentes, desafios e mudanças para o órgão geram necessidades de capacitação dos trabalhadores. Itens que representam variáveis ambientais internas e externas da organização, associadas a uma escala de intensidade (0 = não gera necessidade de capacitação e 10 = gera intensa necessidade de capacitação) de 11 pontos. Essa parte do questionário visou subsidiar o alcance do quarto objetivo específico (Descrever a percepção de intensidade com a qual desafios e mudanças contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem da amostra de interesse). Os itens foram desenvolvidos com base nos resultados do Estudo 1 e nas recomendações de Pasquali (1998).
- ✓ Dados pessoais e profissionais: para descrever características dos participantes e das áreas às quais pertencem. Essa parte do questionário visa subsidiar o alcance dos quinto, sexto e sétimo objetivos de pesquisa.

A escolha da quantidade de pontos das escalas tipo Likert foi baseada nas recomendações de Beal e Dawson (2007), que sugerem o uso de escalas com maior número de pontos de modo a diminuir os efeitos que a medida por meio de escala Likert pode exercer sobre a estimação de escores bi e multivariados. O Quadro 6 apresenta as variáveis de interesse que foram coletadas no instrumento.

Quadro 6. Medidas e categorias das variáveis constantes no instrumento de coleta de dados do Estudo 2.

Variáveis de Interesse	Medida	Categorias
Importância de competências para atuação no cargo (escala tipo Likert)	Importância	0 = sem importância para minha atuação 10 = muito importante para minha atuação
Domínio de competências (escala tipo Likert)	Domínio	0 = não domino essa competência 10 = domino completamente essa competência
Idade	Anos	-
Escolaridade	-	(1) 2º grau completo (2) Superior incompleto (3) Superior completo (4) Especialização (5) Mestrado (6) Doutorado
Sexo	-	(1) Masculino (2) Feminino
Tempo desde última formação superior	Meses	(1) Até 6 meses (2) De 13 a 18 meses (3) De 19 a 24 meses (4) Mais de 24 meses
Cargo	-	(1) Técnico Judiciário (2) Analista Judiciário (3) Cedido ou em exercício provisório (4) Sem vínculo efetivo com a administração pública
Tempo no cargo	Meses	-
Função de confiança?	-	(1) Sim (2) Não
Lotação de trabalho	-	(1) Ganinetes (2) Coordenadorias (3) Seções
Área do negócio organizacional	-	(1) Meio (2) Fim
Tamanho da lotação	Número de servidores	(1) Até 5 servidores (2) de 6 a 10 servidores (3) de 11 a 15 servidores (4) de 16 a 20 servidores (5) de 21 a 25 servidores (6) mais de 26 servidores
Nível organizacional da lotação	-	(1) Operacional (2) Tático (3) Estratégico
Desafios e mudanças para a organização	Intensidade com a qual gera necessidades de aprendizagem (escala tipo Likert)	0 = não gera necessidade de capacitação 10 = gera intensa necessidade de capacitação

Em termos de medida, no presente estudo, necessidades de aprendizagem (principal variável de interesse no modelo) serão entendidas como o baixo domínio de competências pelos trabalhadores. As justificativas da escolha dessa medida de necessidades serão apresentadas juntamente

com os limites da pesquisa. A seguir, serão descritos os procedimentos de coleta dos dados no Estudo 2.

Procedimentos de Coleta

Foi realizada uma pesquisa em formato de *survey* (Dale, 2006; Krosnick, 1999), com aplicação de questionário fechado auto-administrável pela internet (Fox, Murray & Warm, 2003). O questionário e o banco de dados ficaram hospedados em sítio externo e independente da organização. Foi enviada uma mensagem para a população de interesse, via o endereço institucional de email dos participantes, contendo o link de acesso ao instrumento. Para fins de formulação de eventos instrucionais no âmbito da organização, com a definição de turmas, e de caracterização do perfil de entrada das turmas, os participantes foram identificados com base em sua matrícula funcional. Antes do início da coleta dos dados, foram seguidas todas as premissas éticas de consentimento informado e garantia de sigilo das respostas individuais ao questionário. A coleta de dados durou 45 dias.

Procedimentos de Análise dos Dados

Utilizou-se o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0. Para descrever o perfil da amostra e sua percepção de importância, domínio e intensidade (objetivos específicos 2**, 3††, 4‡‡ e 5§§), foram utilizadas estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, coeficiente de variação, frequência, amplitude, entre outras).

Foram realizadas inspeções prévias sobre as propriedades estatísticas uni e multivariadas dos dados. Os resultados indicaram que não há normalidade uni (histograma) e multivariada (testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk $p = 0,000$) na matriz. Os testes de Box-M e de Levene mostraram heterocedastidade dos dados ($p > 0,005$). As variáveis do modelo também não apresentaram indicadores satisfatórios de linearidade, colinearidade e multicolinearidade (R^2 ajustados $< 0,10$; Betas $< 0,15$; Tolerances $< 0,1$; VIFs =

** 2. Descrever a percepção de domínio de competências da amostra de interesse.

†† 3. Descrever a percepção de importância de competências para a atuação da amostra de interesse.

‡‡ 4. Descrever a percepção de intensidade com a qual desafios e mudanças contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem da amostra de interesse.

§§ 5. Descrever variáveis de perfil pessoal e profissional da amostra de interesse.

1; Menard, 1995; Myers, 1990; Miles e Shelvin, 2001). A investigação de casos omissos se deu por meio do módulo MVA (Missing Value Analysis) e os resultados indicaram que em todas as variáveis do modelo os *missings* ocorrem aleatoriamente, não estando significativamente relacionados com nenhuma características dos participantes ou com a distribuição das variáveis contínuas. Por isso, todos os casos omissos das variáveis que foram mensuradas por meio de escala Likert (importância, domínio e intensidade) foram substituídos pelas suas respectivas médias^{***}. Os casos extremos uni e multivariados das variáveis consideradas contínuas (importância, domínio e intensidade), e seus respectivos fatores, foram investigados por meio do gráfico de caixa e da distância Mahalanobis ($gl = 11$, assumindo que, com exceção de importância e domínio, todas as variáveis do Quadro 6, página 83, são independentes em relação a necessidade de aprendizagem; $p = 0,05$; valor de referência Mahalanobis = 4,57). Os *outliers* presentes não ultrapassaram 10% do total da amostra, razão pela qual não se tomou qualquer providência quanto a eles (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

Para a investigação da estrutura empírica subjacente aos itens de importância, domínio e desafios e mudanças (escala de intensidade), foi empreendida uma análise fatorial exploratória. Foram considerados 88 casos válidos. As escalas de importância e domínio possuíam 49 itens, indicando uma relação de 1,79 casos para cada item. Na escala de desafios e mudanças (intensidade), havia 9 itens, indicando uma relação de 9,7 casos por item. Sobre o tamanho da amostra para o uso de análises fatoriais exploratórias, Thompson (2004) e MacCallum, Widaman, Zhang e Hong (1999) afirmam que essas podem ser realizadas com um n mínimo de 60 (independentemente da quantidade de itens) quando as comunalidades dos itens que compõem a matriz de dados são maiores que 0,60. Toda a matriz de dados foi considerada fatorável, com KMO variando de 0,79 (itens de intensidade) a 0,83 (itens de domínio).

Após análise dos componentes principais, dos eigenvalues e do gráfico de sedimentação das escalas de importância e domínio, optou-se por uma

^{***} Inicialmente, tentou-se substituir os casos omissos pelos indicadores preditivos de regressão de cada variável. Todavia, os escores não foram satisfatórios, possivelmente em função da ausência de pressupostos para uso de técnicas paramétricas com os dados.

solução de 3 fatores em cada escala. As correlações entre os fatores, dentro de cada escala, mostraram-se fracas, variando de 0,189 a 0,360, razão pela qual optou-se pela rotação Varimax com extração por Eixos Principais, nos casos de importância e domínio. As comunalidades entre os itens de domínio ficaram entre 0,67 e 0,94. Entre os itens de importância, a menor comunalidade foi de 0,69 e a maior foi de 0,95. A análise de componentes principais da escala de intensidade indicou uma solução de dois fatores, que têm correlação moderada entre si ($r = 0,57$), por isso, optou-se pelo uso de rotação oblíqua Promax com extração por Eixos Principais. As comunalidades dos itens de intensidade ficaram entre 0,35 e 0,81. Para todos os fatores foram calculados escores de confiabilidade (Cronbach). Os resultados das análises fatoriais serão demonstrados adiante, na seção Resultados do Estudo 2.

Tendo em vista os pressupostos estatísticos presentes nos dados e por estes não possuírem a propriedade intervalar necessária ao uso de técnicas paramétricas (Cohen, Ma & Sacrowitz, 2013; Cohen & Sacrowitz, 2012), optou-se pelo uso de técnicas não paramétricas de análise inferencial para o alcance dos objetivos específicos 6^{†††} e 7^{†††}. Foram empreendidos testes de diferenças de ranques (Kruskall-Wallis e Mann-Whitney. Ruxton & Beauchamp, 2008; Theodorson-Norheim, 1986; Cohen, Ma & Sacrowitz, 2013; Cohen & Sacrowitz, 2012; Pettitt, 1979)) e de diferenças de medianas, para as variáveis nominais e ordinais, e de correlação de ranques (Rho de Spearman) (Caruso & Cliff, 1997; Corder & Foreman, 2009) entre as variáveis medidas por meio de escala tipo Likert.

A seguir, serão descritos os resultados dos Estudos 1 e 2.

††† 6. Explorar as possíveis relações entre as percepções de domínio e importância de competências e a de intensidade com a qual mudanças e desafios contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem;

††† 7. Testar a possível diferença de medianas de domínio e importância de competências para grupos da amostra da interesse.

CAPÍTULO 5

5. Resultados

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados alcançados nos Estudos 1 e 2.

5.1. Resultados do Estudo 1

O Estudo 1 teve por objetivo conceber e aplicar uma escala de ANA. As etapas desse estudo resumem-se na realização de três grupos focais (em outubro/2012) e de entrevistas individuais e coletivas com a intenção de conferir validade de face à escala, antes de sua aplicação. Apresentar-se-ão aqui, como resultados do Estudo 1, os resultados finais obtidos nos grupos focais e também a versão final da escala de ANA, que foi posteriormente aplicada nos participantes do Estudo 2.

Resultados dos Grupos Focais

Foram feitas três perguntas aos participantes:

1. Na minha opinião, os principais desafios e mudanças que o [nome da organização] enfrentará nas suas atividades nos próximos anos são:
2. Na minha opinião, as competências humanas necessárias para enfrentar os desafios e as mudanças nas atividades do [nome da organização] nos próximos anos são:
3. Na minha opinião, os profissionais que precisam desenvolver essas competências estão lotados...

Após aplicação de técnica baseada em análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2009), emergiram, do discurso dos participantes, as seguintes categorias e definições de conteúdos (elaboradas pelo pesquisador e grupo de pesquisa) relativos à questão 1, conforme Quadro 7.

Quadro 7. Categorias de conteúdo relativa à questão 1 que emergiram do discurso dos participantes dos grupos focais.

Categoria de Conteúdo	Definição	Verbalizações
GESTÃO ESTRATÉGICA E PADRONIZAÇÃO DE PROCESSOS DE TRABALHO (f = 27)	Refere-se aos desafios de padronizar os processos de trabalho entre os Gabinetes e a Secretaria judiciária e implementar e manter uma efetiva gestão estratégica no órgão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Há acúmulo de tarefas variadas que vão na contramão do princípio da especialização” 2. “Implementar planejamento de médio/longo prazo em todas as áreas.” 3. “Muitos procedimentos diferentes entre os gabinetes.” 4. “Muitos procedimentos diferentes entre os gabinetes.” 5. “Evitar retrabalho no fluxo processual, economizando tempo, capital humano e evitando consumo desnecessário de estrutura.” 6. “Total falta de padronização de procedimentos em relação ao gabinetes.” 7. “Os principais desafios que atingirão a secretaria judiciária relacionam-se à adaptação de procedimentos diante das mudanças legislativas. Seria importante nesse quadro padronizar os procedimentos, já que uma das dificuldades da secretaria é o atendimento individualizado das regras específicas de cada gabinete.” 8. “Falta de continuidade nos planejamentos entre as Gestões.” 9. “Falta de padronização de procedimentos entre os Gabinetes.” 10. “Simplificar e padronizar os procedimentos no processo eletrônico.” 11. “Muitos procedimentos diferenciados entre os gabinetes de Ministros.” 12. “Continuidade das diretrizes nas mudanças de Presidência, em especial na escolha de gestores.” 13. “Efetivo cumprimento das Resoluções do órgão pelos gabinetes e pela Secretaria.” 14. “Aprimoramento e simplificação de procedimentos.” 15. “Falta de padronização dos gabinetes em relação aos procedimentos, bem como às Resoluções do órgão.” 16. “Novos procedimentos internos, na maioria das vezes não são adotados por todos os gabinetes, dificultando muito a execução dos trabalhos” 17. “Garantir uma padronização em relação aos procedimentos e orientações de trabalho” 18. “Gestão de processos do órgão” 19. “A burocracia dos outros (redução de etapas entre alteração e baixa)” 20. “Estabelecimento de efetivas rotinas de trabalho (discussão e crítica das rotinas existentes).” 21. “Classificação dos processos. “ 22. “Padronização. “ 23. “Otimizar a gestão dos processos por temas (agrupamento e decisão de demandas múltiplas). “

		<p>24. “Uniformização da nomenclatura - delegação aos operadores da indexação de documentos. “</p> <p>25. “Discutir e criar novas rotinas e métodos de trabalho. “</p> <p>26. “Racionalização do trabalho nos gabinetes, dividindo os recursos e processos por matérias. “</p> <p>27. “Redução do número de questões repetitivas. “</p>
<p>TRANSPARÊNCIA NA GESTÃO (f = 11)</p>	<p>Refere-se aos desafios de tornar a gestão do órgão mais transparente, aumentando a participação dos servidores nas decisões, despersonalizando os modelos de decisão, tornando as decisões do órgão mais acessíveis ao público interno e externo.</p>	<p>1. “Publicidade cada vez maior de todos os procedimentos internos, de forma que todo servidor precisa estar ciente dos serviços e competências da corte.”</p> <p>2. “Oportunizar e democratizar a participação dos servidores nas decisões administrativas do órgão.”</p> <p>3. “Constante redistribuição das atribuições de uma seção para outra, em razão das reiteradas reestruturações da SEJ, em especial a não participação dos servidores no planejamento das mudanças.”</p> <p>4. “Humanização dos julgamentos ≠ modelos de decisão (personalização)”</p> <p>5. “Divulgação clara e precisa (correta) dos temas de repercussão geral, julgados ou submetidos a julgamento”.</p> <p>6. “Transparência das atividades desenvolvidas pelas várias secretarias do órgão”</p> <p>7. “Adequar o perfil do servidor ao trabalho a ser executado.”</p> <p>8. “Facilitar o acesso ao público às decisões do órgão (textos mais claros e objetivos).“</p> <p>9. “Possibilitar ainda mais o acesso do público ao conteúdo das decisões do órgão. “</p> <p>10. “Transparência para o meio digital dos processos jurídicos com utilização de tecnologia que permita a rápida identificação das principais peças. “</p> <p>11. “Tornar as decisões do órgão mais acessíveis ao público (do ponto de vista da clareza e objetividade). “</p>
<p>EVOLUÇÕES SÓCIO-TÉCNICAS (f = 20)</p>	<p>Refere-se às mudanças e desafios impostos ao órgão em função de evoluções sociais e tecnológicas, como teletrabalho, alterações na legislação vigente, lei de acesso à informação, maior complexidade dos temas a serem julgados e uso crescente da informática nas rotinas de trabalho.</p>	<p>1. “Maior complexidade dos temas. “</p> <p>2. “Mudanças sociais.”</p> <p>3. “Mudanças técnicas/tecnologia.”</p> <p>4. “Defasagem entre essas mudanças sociais e a mudança legal.”</p> <p>5. “Uso cada vez maior de tecnologias.”</p> <p>6. “A descrença da sociedade em relação ao poder judiciário, que reflete nas atividades do órgão.”</p> <p>7. “Flexibilidade e absorção de novas tecnologias.”</p> <p>8. “Sistemas tecnológicos mais eficientes e modernos.”</p> <p>9. “Teletrabalho”</p> <p>10. “Investir em tecnologia”</p> <p>11. “O manuseio de novas tecnologias de julgamento”</p>

		<ol style="list-style-type: none"> 12. “Mudança nos códigos do processo civil, de processo penal e penal, que refletirá na forma de trabalho e eventualmente, na jurisprudência dominante” 13. “Atentar-se ao futuro do processo civil (processo coletivo). “ 14. “Mudanças legislativas futuras (CPC, CP, CPP). “ 15. “Trabalho à distância (TST) – CLT. “ 16. “As alterações legislativas naturalmente verificadas ao longo do tempo (Ex: novo CPC). “ 17. “Prevenção em relação a mudanças legislativas (novo CPC, processos coletivos). “ 18. “Maior complexidade dos novos temas. “ 19. “Trabalho remoto/à distância. “ 20. “Trabalho remoto. “
EFETIVIDADE NA COMUNICAÇÃO E NA INTEGRAÇÃO ORGANIZACIONAIS (f = 9)	Refere-se ao desafio de tornar efetivas a comunicação interna e a integração entre áreas do órgão.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Criação de interfaces de comunicação entre os gabinetes e demais seções do órgão.” 2. “Comunicação entre diversos setores e cooperação.” 3. “Comunicação e cooperação entre os diversos setores.” 4. “Maior integração entre os gabinetes e secretaria.” 5. “Criação de interfaces para comunicação entre SEJ e demais setores do órgão.” 6. “Melhorar a comunicação entre os setores” 7. “Comunicação interna mais efetiva” 8. “Promover o intercâmbio entre os executores da atividade fim e os servidores da TI.” 9. “Integração entre os gabinetes para afinamento da solução sobre as questões idênticas que tramitam no órgão. “
DINÂMICAS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL (f = 3)	Refere-se aos desafios e mudanças internas impostos pela dinâmica da estrutura organizacional formal, como extinção de seções, redistribuição de responsabilidades entre as áreas, exigências de horário de trabalho e alterações na alta administração.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Extinção de seções (provável).” 2. “Redistribuição de atribuições entre as seções.” 3. “Alteração da administração do órgão.”
INTERAÇÃO EXTERNA (f = 7)	Refere-se aos desafios e mudanças de interação com atores externos ao órgão como atendimento ao jurisdicionado e comunicação com outros órgãos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Virtualização do atendimento ao jurisdicionado, inclusive com acréscimo da demanda em virtude da lei de acesso à informação.” 2. “A relação/comunicação com os outros órgãos em consequência dessa informatização é um desafio. Isso, sob a perspectiva do órgão.” 3. “A interação com os profissionais externos que necessitam utilizar os serviços

		<p>proporcionados.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. “A necessidade de o servidor se identificar com a própria instituição; visão mais voltada para jurisdicionado (servir efetivamente ao público).” 5. “Criar meios de interação entre os usuários externos (advogados, partes, MP, órgãos públicos) e o sistema de processamento eletrônico.” 6. “Novas ferramentas de atendimento ao público.” 7. “Visão mais voltada para o jurisdicionado (servir efetivamente ao público).”
<p>GESTÃO DE PESSOAS (f = 51)</p>	<p>Refere-se ao desafio de incrementar as ações de gestão de pessoas no órgão, com vistas a motivar os servidores, melhorar a qualidade de vida no trabalho, planejar, promover e avaliar ações de capacitação, valorizar a carreira e alocar e manter servidores em atividades estratégicas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Falta de motivação.” 2. “Realocação dos recursos humanos em vista das novas necessidades decorrentes de novos instrumentos, como processo eletrônico e repercussão geral.” 3. “Manutenção dos servidores mais qualificados no âmbito da secretaria, ou mesmo no órgão, tendo em vista as melhores condições de trabalho em outros setores do órgão e também em órgãos externos.” 4. “Valorização da carreira.” 5. “Constante treinamento de novos servidores em razão da evasão do órgão.” 6. “Fortalecimento da equipe com aumento de pessoal e conseqüente qualificação para exercício das atividades.” 7. “Atividades estratégicas, tais como análise de pressupostos processuais, autuação, análise de temas relacionados à sistemática da repercussão geral, atualmente com déficit de servidores e realizadas com apoio maciço de estagiários e terceirizados, necessita de urgente incremento de pessoal.” 8. “Realização de cursos, palestras e seminários voltados às atividades institucionais.” 9. “Ação: capacitação de pessoal de forma a torna-los aptos para desenvolver todas as atividades pertinentes.” 10. “Apuração das necessidades de reciclagem de conhecimentos.” 11. “Necessidade de servidores mais qualificados em face da desvalorização da carreira.” 12. “A qualificação é primordial, pois a tendência é que um mesmo servidor desenvolva toda a dinâmica pela qual passa um processo, até estar apto para ser julgado.” 13. “Melhor ‘colocação’ de pessoas, observando tanto o perfil quanto o quantitativo necessário de servidores em cada lotação.” 14. “Desenvolvimento do servidor com órgão.” 15. “Manutenção de pessoal qualificado e preparado para atender às necessidades do órgão de cumprir sua missão institucional.” 16. “Evasão de servidores. Desânimo.” 17. “Maior valorização dos servidores de modo a diminuir o sentimento de desmotivação

-
- que hoje impera entre nós.”
18. “O sentimento de desvalorização do servidor, sobretudo aquele na SEJ e o desafio da valorização desse mesmo servidor pela administração do órgão.”
 19. “Horário noturno de atendimento aos gabinetes.”
 20. “Falta de motivação.”
 21. “A capacitação dos servidores para atuar em temas do direito mais complexos.”
 22. “Há necessidade de maior desenvolvimento em gestão pública, gestão estratégica, gestão do conhecimento e, por fim, gestão da mudança.”
 23. “Falta de motivação e sentimento de desvalorização do servidor perante a Administração e perante a sociedade.”
 24. “Horários noturnos para atendimentos dos Gabinetes e plantões aos finais de semana.”
 25. “Manutenção de pessoal qualificado e preparado para atender às necessidades do órgão de cumprir sua missão institucional.”
 26. “Criar mecanismos para combater o desânimo do servidor.”
 27. “Evasão de servidores.”
 28. “Apuração de necessidade de reciclagem de acordo com as inovações.”
 29. “Melhor gestão de pessoas.”
 30. “O principal desafio dos servidores do órgão como um todo é lidar com a desvalorização da carreira.”
 31. “Ampliação do quadro de servidores, já que as demandas, a complexidade e a cobrança aumentam.”
 32. “Constante treinamento em virtude da alta evasão dos servidores.”
 33. “Manutenção dos servidores mais qualificados no âmbito da SEJ, em virtude da carga horária e da falta de função.”
 34. “Desmotivação dos servidores.”
 35. “Redução de pessoal”
 36. “Valorizar os servidores e buscar mecanismos que visem segurar o servidor no órgão”
 37. “Tornar ideal o quadro de servidores”
 38. “Combater o sentimento de desvalorização dos servidores”
 39. “Aumento do nº de servidores e valorização do elemento humano”
 40. “Desenvolvimento de técnicos de RAD (Resolução Alternativa de demandas)”
 41. “Ampliação de conhecimentos e capacitação para análise de temas mais complexos e novos (os temas mais básicos e os repetitivos não chegaram mais ao órgão, em razão do instituto da repercussão geral)”
-

		<p>42. “Valorização do material humano.”</p> <p>43. “Melhoria da qualidade de vida dos servidores.”</p> <p>44. “Evasão dos servidores do quadro, ante a desvalorização da carreira. “</p> <p>45. “Qualificar os servidores do quadro, nas áreas fim e afins. “</p> <p>46. “Valorizar a atuação. “</p> <p>47. “sucateamento dos servidores”</p> <p>48. “Atualização dos servidores. “</p> <p>49. “Alta rotatividade de pessoal. “</p> <p>50. “Aprimoramento no sistema do processo eletrônico. “</p> <p>51. “Melhorias efetivas na busca da qualidade de vida dos servidores. “</p>
<p>AUMENTO DO QUANTITATIVO DE PROCESSOS JURÍDICOS (f = 11)</p>	<p>Refere-se aos desafios e mudanças impostos em função do aumento do quantitativo de processos jurídicos julgados, como aqueles contra réus políticos e outros relativos ao acesso crescente das minorias à justiça.</p>	<p>1. “Com a maior facilidade de acesso à corte, o numero de processos deve aumentar vertiginosamente.”</p> <p>2. “Compatibilizar qualidade do trabalho com quantidade.”</p> <p>3. “Pluralização dos procedimentos judiciais.”</p> <p>4. “Aumento do julgamento de réus políticos.”</p> <p>5. “Aumento do número de processos contra políticos tendo em vista o julgamento da AP 470.”</p> <p>6. “O acesso cada vez maior das minorias (necessidade de conhecer e trabalhar com as particularidades.”</p> <p>7. “Compatibilização de qualidade e quantidade de trabalho.”</p> <p>8. “Aumento da quantidade de julgamentos contra réus políticos.”</p> <p>9. “Pauta volumosa. “</p> <p>10. “Aumento na quantidade de processos (físicos e eletrônicos) sem a perda da qualidade da decisão – de forma e conteúdo. “</p> <p>11. “Sobrecarga da Pauta do Plenário – quem sabe delegar competências para as Turmas. “</p>
<p>INFORMATIZAÇÃO E PROCESSO ELETRÔNICO (f = 65)</p>	<p>Refere-se aos desafios e mudanças impostos em função da crescente informatização das rotinas de trabalho e da implantação do processo eletrônico, como controle e segurança da informação, desenvolvimento e adaptação de plataformas eletrônicas, integração de redes entre órgãos,</p>	<p>1. “Melhorar processos de trabalho (processos eletrônicos).”</p> <p>2. “Adaptação aos novos sistemas/plataformas de trabalho dos processos eletrônicos.”</p> <p>3. “Desenvolvimento e/ou atualização dos sistemas informatizados para permitir que o trabalho realizado seja eficiente e célere.”</p> <p>4. “Processo eletrônico, este, relativo ao petição eletrônico (pet. V 2).”</p> <p>5. “Controle da informação – confiabilidade – segurança.”</p> <p>6. “Mudança efetiva de processos físicos para eletrônicos.”</p> <p>7. “Em primeiro lugar a informatização, a virtualização das relações de trabalho. Trabalhar em meio eletrônico e/ou virtual. Isso sob a perspectiva do servidor.”</p> <p>8. “Aumento da demanda pelo processo eletrônico e integração com outros tribunais.”</p>

desenvolvimento de interfaces amigáveis e virtualização efetiva dos processos.

9. "Criação de novas ferramentas tecnológicas para o tratamento destas demandas."
 10. "Adaptação às novas ferramentas criadas a partir da existência do processo eletrônico e plataformas de trabalho."
 11. "Enfrentar com qualidade o aumento do número de processos eletrônicos encaminhados ao órgão."
 12. "Intimação eletrônica."
 13. "Processos eletrônicos (outros tribunais, CNJ)."
 14. "Dados eletrônicos."
 15. "Desenvolver sistemas tecnológicos modernos de apoio e viabilidade dos trabalhos de pesquisa, alimentação de dados e desenvolvimento dos trabalhadores, especialmente no que concerne a processos eletrônicos."
 16. "Basicamente, a inserção do processo eletrônico."
 17. "Adaptação à demanda de processos eletrônicos."
 18. "Consequências do processo eletrônico (procedimentos novos, situações não previstas e para as quais não temos regulamentações)."
 19. "Há desafios claros com a virtualização dos processos (processo eletrônico)."
 20. "Adaptação às novas ferramentas criadas a partir da existência do processo eletrônico e novas plataformas de trabalho."
 21. "Necessidade de integração dos sistemas de processamento eletrônico entre os diversos órgãos do Poder Público."
 22. "Controle da informação: acessibilidade, segurança, confiabilidade etc."
 23. "Mudança efetiva de processos físicos para eletrônicos."
 24. "Adaptação constante dos atuais servidores aos novos recursos tecnológicos e sistemas informatizados do órgão."
 25. "Processos eletrônicos, cobranças de outros tribunais e CNJ."
 26. "Intimação eletrônica."
 27. "Elaboração de manuais atualizáveis automaticamente com treinamentos de novos procedimentos"
 28. "Processos Eletrônicos"
 29. "Virtualização dos processos"
 30. "Melhorar ou melhor desenvolver um sistema de informática rico em recursos, porém, sem tanta complexidade. Um sistema que traga velocidade e eficiência"
 31. "Processo eletrônico"
 32. "Desenvolvimento de programas que realmente atendam a tramitação, controle dos processos eletrônicos"
 33. "Processo eletrônico"
-

34. "O órgão caminha para uniformizar todo o procedimento dos processos, substituindo os processos físicos pelos eletrônicos. Assim percebo uma certa fragilidade no sistema de tecnologia da informação, que no futuro terá um papel fundamental na guarda de todos os dados processuais, como o de um processo criminal, um de segredo de justiça"
35. "Universalização do processo eletrônico"
36. "Aperfeiçoamento das ferramentas eletrônicas de gestão e manejo dos processos, especialmente os eletrônicos" (e gabinete, e decisão, etc)
37. "Virtualização integral dos processos que tramitam na corte com total compatibilidade desses processos nos demais tribunais"
38. "Aperfeiçoamento da visualização do processo eletrônico"
39. "Processo eletrônico."
40. "Designar servidor capacitado para acompanhar a digitalização dos processos."
41. "Aprimoramento do processo eletrônico."
42. "Melhorar a organização dos processos eletrônicos no sistema."
43. "Digitalização dos processos. "
44. "Viabilizar processo eletrônico. "
45. "Implementação do sistema de processo eletrônico. "
46. "Processo eletrônico – desenvolvimento, padronização e gestão. "
47. "Digitalização dos processos. "
48. "Qualificação do sistema de processo eletrônico. "
49. "A implementação do processo eletrônico. "
50. "A virtualização dos processos (o impacto no ambiente). "
51. "Virtualização dos processos. "
52. "Virtualização dos processos / padronização. "
53. "Necessidade de aperfeiçoamento dos sistemas de informática. "
54. "Melhorar a visualização de processos eletrônicos. "
55. "Processo eletrônico. "
56. "Acesso (peças eletrônicas): Segurança de sistema; volume. "
57. "Estruturação do processo eletrônico. "
58. "Processo eletrônico. "
59. "Plenário virtual – possibilidade do julgamento de mérito fora do ambiente físico. "
60. "virtualização dos processos. "
61. "Fórum virtual entre os gabinetes para discussão e racionalização das decisões. "
62. "Processo eletrônico – desenvolvimento, gestão e padronização de procedimentos (peticionamento /originários) (digitalização, visualização de peças). "

		<p>63. “Estruturação do processo eletrônico, permitindo a pronta identificação das peças. “</p> <p>64. “Aperfeiçoar o sistema de pesquisa de jurisprudência, possibilitando o encontro de palavras sinônimas. “</p> <p>65. “Digitalização de jurisprudência mais antiga, só encontrada em RTJ. “</p>
SUPORTE ORGANIZACIONAL (f = 3)	Refere-se ao desafio de disponibilizar infraestrutura apropriada para o desenvolvimento das rotinas de trabalho no âmbito do órgão, como computadores, impressoras, estrutura física, biblioteca e bases de pesquisa.	<p>1. “Pouca estrutura de máquinas de informática, tais quais computadores, impressoras.”</p> <p>2. “Aprimoramento da estrutura física e processo de trabalho.”</p> <p>3. “Infraestrutura de biblioteca e base de pesquisa. “</p>
CELERIDADE NA PRESTAÇÃO JURISDICIONAL (f = 8)	Refere-se ao desafio de tornar a prestação jurisdicional mais célere com vistas a responder com tempestividade as demandas sociais.	<p>1. “Exigência de resposta rápida para as necessidades sociais.”</p> <p>2. “Tornar a prestação jurisdicional célere e eficaz.”</p> <p>3. “Celeridade na prestação jurisdicional.”</p> <p>4. “Atender as demandas com mais competência e agilidade e não preocupar tanto com estatísticas.”</p> <p>5. “Celeridade.”</p> <p>6. “Resposta às expectativas sociais em termos de celeridade e qualidade.”</p> <p>7. “Preocupação excessiva com estatística e atraso na prestação jurisdicional.”</p> <p>8. “Volume de demandas judiciais (resposta célere e efetiva). “</p>
REPERCUSSÃO GERAL E SÚMULA VINCULANTE (f = 34)	Refere-se aos desafios e mudanças impostos pela repercussão geral e pela súmula vinculante, como recursos de uniformização no tratamento das questões, aumento da celeridade na análise dos processos e redefinição de critérios de análise.	<p>1. “Repercussão geral.”</p> <p>2. “Uniformização no tratamento da repercussão geral.”</p> <p>3. “Maior valorização e qualificação no tratamento da repercussão geral.”</p> <p>4. “Tratamento de temas de grande repercussão na sociedade.”</p> <p>5. “Há desafios claros relativos à repercussão geral.”</p> <p>6. “Repercussão Geral”</p> <p>7. “Quanto a área fim, penso que o principal desafio será o de julgar os temas cuja repercussão geral foi reconhecida, já que, nos gabinetes, o reconhecimento de repercussão geral tem sido utilizado para diminuir o volume de processos, quando, em consequência, um grande número de casos a serem julgados plenário”</p> <p>8. “Amadurecimento ou a falência do instituto da repercussão geral”</p> <p>9. “A agilização do julgamento de RG”</p> <p>10. “Redefinição de critério de reconhecimento de RG, especialização de RG”</p> <p>11. “Aprofundamento do sistema de repercussão geral”</p> <p>12. “Repercussão geral.”</p>

13. "Súmula vinculante."
14. "Promover mecanismos para o efetivo cumprimento das decisões vinculantes, sejam as do controle concentrado ou súmulas vinculantes, diminuindo, conseqüentemente, o número de reclamações constitucionais."
15. "Tornar efetivo o Instituto da repercussão geral."
16. "Julgamento das repercussões gerais."
17. "Repercussão geral – pauta de julgamento."
18. "Redução do número de questões repercussivas a serem analisadas."
19. "Efetivação dos julgamentos em repercussão geral."
20. "Melhoria na triagem dos autos que ingressam na corte, bem como sua catalogação / registro."
21. "A sistemática da repercussão geral e sua aplicação."
22. "A efetividade da repercussão geral."
23. "Exame do mérito dos processos com repercussão geral reconhecida."
24. "Repercussão geral: necessidade de padronização, triagem de temas, etc (representativos)."
25. "Domínio dos temas submetidos à RG."
26. "Julgar mais rapidamente os temas de repercussão geral, de modo a dar andamento a milhares de processos sobrestados nos Tribunais Superiores e de Segundo Grau."
27. "Colocar na repercussão geral apenas processos que tenham importância. Há matérias com apenas 1 ou 2 processos no órgão."
28. "Priorizar julgamentos de mérito de repercussão geral."
29. "Repercussão geral."
30. "sistemática da repercussão geral."
31. "Tornar efetivo o instituto da Repercussão Geral."
32. "Repercussão geral – otimizar a gestão de processos por temas."
33. "Repercussão geral - gestão da pauta de julgamento."
34. "Repercussão geral – padronizar os critérios para a seleção dos processos; levando em conta a importância da matéria e a repetitividade; priorizar os julgamentos de mérito, com possibilidade de criação de sessão extraordinária específica; melhorar a redação das ementas de forma que fique clara a matéria e a abrangência/extensão; julgamento conjunto com ações de controle concentrado com o mesmo objeto."

Na primeira questão, foram identificadas 12 categorias que estruturaram o discurso dos participantes a respeito de desafios e mudanças para a organização nos próximos anos: (1) gestão estratégica e padronização de processos de trabalho, (2) transparência na gestão, (3) evoluções sócio-técnicas, (4) efetividade na comunicação e na integração organizacionais, (5) dinâmicas da estrutura organizacional, (6) interação externa, (7) gestão de pessoas, (8) aumento do quantitativo de processos jurídicos, (9) informatização e processo eletrônico, (10) suporte organizacional, (11) celeridade na prestação jurisdicional, (12) repercussão geral e súmula vinculante.

As demandas estratégicas formalizadas pelo órgão (ver página 75), relacionadas a (i) acesso a informação, (ii) aprimoramento de processos organizacionais, (iii) planejamento estratégico, (iv) desenvolvimento de competências e (v) aprimoramento dos processos de tecnologia da informação, também foram todas referenciadas pelos participantes como sendo variáveis contextuais relativas a desafios e mudanças para a organização nos próximos anos. Nota-se que, além de insumos para a elaboração da escala de ANA, os resultados dialogam com os objetivos estratégicos da organização, sugerindo que o método proposto no modelo é pertinente para captar variáveis internas e externas alinhadas ao planejamento estratégico organizacional e ao possível surgimento de necessidades de aprendizagem no trabalho.

No que diz respeito às forças, fraquezas, oportunidades e ameaças declaradas no planejamento estratégico do órgão (ver Quadro 5, página 75), também nota-se, nos resultados obtidos na questão 1, uma similaridade de temas. As forças organizacionais relacionadas a súmulas vinculantes, ferramentas tecnológicas, comunicação com o público externo e busca de integração entre áreas, contidas no planejamento estratégico do órgão, também foram mencionadas pelos participantes como sendo desafios e mudanças para a organização. Fraquezas, oportunidades e ameaças estratégicas declaradas pelo órgão também encontraram similaridades nos discursos dos servidores. Dessa forma, pode-se sugerir que o método proposto pelo modelo é capaz de detectar variáveis ambientais e também alinhar as necessidades de aprendizagem à estratégia da organização, segundo a percepção dos trabalhadores.

Na segunda questão (relativa a competências humanas necessárias para enfrentar os desafios e mudanças organizacionais), foram identificadas 8 categorias que estruturaram o discurso dos participantes: (1) competências tecno-funcionais, (2) competências em informática/processo eletrônico, (3) conhecimentos em direito, (4) competências em português jurídico e redação oficial, (5) competências em gestão e processos organizacionais, (6) competências de integração entre áreas, (7) competências sobre normativos internos, (8) conhecimentos sobre a repercussão geral (Quadro 8). Todos os resultados do Estudo 1 foram analisados, a posteriori, pelo grupo de trabalho da organização responsável pelo suporte à pesquisa, constituído por gestores e analistas do órgão, como fim de validação do conteúdo pela organização que foi campo da pesquisa e também de triangulação com a percepção do grupo de pesquisa que realizou as análises.

Quadro 8. Categorias de conteúdo relativa à questão 2 que emergiram do discurso dos participantes dos grupos focais.

Categoria de Conteúdo	Definição	Verbalizações
COMPETÊNCIAS TECNO-FUNCIONAIS (f = 13)	Refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho funcional no cargo, como estatística, elaboração de pesquisas e classificação de processos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Oferta e incentivo a constante atualização dos conhecimentos técnicos necessários ao desempenho do cargo.” 2. “Conhecimento técnico em relação à área de atuação.” 3. “Atualização profissional com maior foco nas atividades do órgão.” 4. “Conhecer as necessidades e prioridades de cada unidade.” 5. “Saber qual informação precisa, onde está e como acessá-la.” 6. “Profundo conhecimento técnico” 7. “Aprender a manejar dados estatísticos e usá-los para estratégias internas da unidade”. 8. “Conhecimento técnico para realização da área de trabalho correspondente (aperfeiçoamento).” 9. “Atualização constante dos conhecimentos inerentes à atividade que executa.” 10. “Treinamentos voltados ao aprimoramento técnico dos servidores.” 11. “Conhecimento técnico.” 12. “Qualificação dos servidores que classificam os processos (etiquetas) .” 13. “Capacitação quanto à elaboração de pesquisas.”
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS (f = 35)	Refere-se a características individuais dos servidores ligadas traços de personalidade, atitudes, proatividade, comprometimento, responsabilidade, motivação, adaptabilidade. <i>* Esta categoria de conteúdo não será objeto do Estudo 2 por ser difícil de mensurar com o tipo de instrumento adotado neste estudo.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Desenvolvimento do senso de responsabilidade e consciência acerca do exercício de cada atribuição.” 2. “Disposição e vontade.” 3. “Engajamento no trabalho.” 4. “Flexibilidade intelectual.” 5. “Motivação: setorial, ambiente de trabalho, oferecimento de cursos, saúde.” 6. “Resiliência (traço de personalidade) .” 7. “Motivação dos servidores.” 8. “Entender que ganhar bem é importante, mas trabalhar com dedicação, conhecimento do que faz e das atividade é fundamental.” 9. “Compreensão de que na qualidade de servidores públicos devemos desempenhar o melhor trabalho possível.” 10. “Perceber o privilégio de trabalhar numa instituição de grande relevo para o país.” 11. “Maior engajamento dos servidores nas atividades do órgão.” 12. “Proatividade.” 13. “Atitudes e posturas em relação às mudanças.” 14. “Saber adequar situações novas e inusitadas que, provavelmente, irão surgir.” 15. “Disposição a uma contínua capacitação e aperfeiçoamento.”

		<ol style="list-style-type: none"> 16. "Servidores com disponibilidade de horário." 17. "Servidores proativos e abertos a mudanças." 18. "Compreensão de que na qualidade de servidores públicos devemos desempenhar o melhor trabalho possível." 19. "Desenvolvimento de espírito de comprometimento, responsabilidade e consciência profissional acerca de cada atribuição." 20. "Disposição e vontade dos servidores para realizar uma boa prestação jurisdicional." 21. "Disposição a uma contínua capacitação e aperfeiçoamento." 22. "Adaptabilidade (treinável?)" 23. "Não há espaço para decisões unilaterais, impositivas: prepotência, arrogância". 24. "Capacidade de se adaptar às mudanças. " 25. "Proatividade." 26. "Aptidão para planejar o trabalho." 27. "Capacidade de organização do tempo e do serviço." 28. "Dinamismo." 29. "Disponibilidade e flexibilidade para atuação legislativas futuras (adaptabilidade) ." 30. "Comprometimento." 31. "Flexibilidade." 32. "Possibilidade para aceitar o novo e tolerância com as opiniões diversas." 33. "Assimilar a experiência alheia." 34. "Capacidade de trabalhar em equipe (reuniões) ." 35. "Proatividade e planejamento do trabalho."
<p>COMPETÊNCIAS EM INFORMÁTICA/PROCESSO ELETRÔNICO (f = 55)</p>	<p>Refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários para operar tecnologias informáticas e o processo eletrônico em geral, como pacote office, e-gabinete, e-decisão, portal de informações, programas de controle do processo eletrônico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Capacidade/conhecimento em informática e plataformas de processo eletrônico." 2. "Conhecimento das técnicas de informática." 3. "Domínio de ferramentas na área da informação (informática)." 4. "Conhecimento de informática, tais como enviar e-mail, elaborar documentos e planilhas no word, excel, utilizar os sistemas próprios do órgão." 5. "Razoável conhecimento em informática." 6. "Ampliar o conhecimento de informática (excel, word, internet)." 7. "Conhecimento/qualificação em tecnologia da informação." 8. "Conhecer computador e equipamentos eletrônicos." 9. "Acessar dados eletrônicos." 10. "Gerar dados eletrônicos." 11. "Conhecimentos dos sistemas informatizados e das inovações legislativas pertinentes ao processo eletrônico." 12. "Conhecimento na área de informática focado no processamento de feitos"

eletrônicos.”

13. “Servidores com conhecimentos jurídicos e de informática.”
 14. “Servidores que conheçam o [nome do programa].”
 15. “Conhecimento em tecnologia de informática.”
 16. “Ter conhecimentos de sistemas eletrônicos e ferramentas eletrônicas.”
 17. “Conhecer as inovações legislativas pertinentes aos processos eletrônicos.”
 18. “Compatibilizar o rito do processo com processo eletrônico.”
 19. “Gerar e disponibilizar informações eletrônicas das unidades.”
 20. “Informática”
 21. “Conhecimento de novas tecnologias”
 22. “Treinamento para utilização desses programas” (programas de controle dos processos eletrônicos)
 23. “Manuseio de ferramentas tecnológicas”
 24. “Compreensão do funcionamento dos sistemas eletrônicos em uso no órgão, especialmente os usados pela área fim (e gabinete, e decisão) e treinamento no respectivo uso”.
 25. “Conhecimentos gerais de informática e específicos quanto aos sistemas”
 26. “Além do aprimoramento na área jurídica, é fundamental que sejam fornecidos cursos técnicos, principalmente na área de informática, tendo em vista que no futuro, os processos tramitarão somente em meio eletrônico”.
 27. “Conhecimento na área de informática (e-gab + portal de informações). “
 28. “Conhecimento do novo w.office 2010. “
 29. “Capacitação dos servidores quanto ao manuseio do processo eletrônico.”
 30. “Capacitação quanto ao gerenciamento de informações.”
 31. “Aproximação do ambiente virtual.”
 32. “Padronização dos processos eletrônicos (índice) .“
 33. “Melhoria das ferramentas de busca no e decisão.”
 34. “Domínio das ferramentas de informática.”
 35. “Maior conhecimento do processo eletrônico como um todo, aí incluídos a lei que especifica os trâmites e as ferramentas de informática.”
 36. “Conhecimento das ferramentas do sistema eletrônico implantado no órgão“
 37. “Informática.”
 38. “Capacidade técnica do pessoal da informática para a operação do processo digital adequado (de fácil manejo) .“
 39. “Treinamento em trato dos processos eletrônicos: cursos, facilitadores, padronização, rotinas, verificação / avaliação.”
-

		<p>40. "Trabalho remoto."</p> <p>41. "Conhecimento de informática (básico) ."</p> <p>42. "Qualificação específica dos servidores, seja quanto à realização de decisões, matérias julgadas, seja no que se refere às ferramentas necessárias para tanto (como utilização do processo eletrônico, elaboração de relatórios) ."</p> <p>43. "conhecimento das ferramentas utilizadas no sistema eletrônico."</p> <p>44. "conhecimentos das normas pertinentes ao processo virtual."</p> <p>45. "habilidade para aperfeiçoar o sistema eletrônico implantado no órgão."</p> <p>46. "treinamento de servidores para análise das matérias submetidas ao Plenário Virtual."</p> <p>47. "Ampla conhecimento da área da informática (hoje há dificuldade em extrair o máximo do portal de informações gerenciais) ."</p> <p>48. "Designar servidor capacitado para acompanhar a digitalização de processos, possibilitando ao operador elaborar o índice com a marcação das peças do processo."</p> <p>49. "Domínio das ferramentas de informáticas."</p> <p>50. "Padronização dos processos eletrônicos."</p> <p>51. "Melhoria das ferramentas de busca no e-decisão."</p> <p>52. "Portal de informações gerenciais."</p> <p>53. "Capacitação dos servidores da TI quanto à área jurídica e dos servidores da área jurídica quanto à tecnologia."</p> <p>54. "Aperfeiçoar os sistemas de informática e melhorar o atendimento (rapidez) ."</p> <p>55. "Conhecimento na área de informática (e-gab + portal de informações) ."</p>
<p>CONHECIMENTOS EM DIREITO (f = 30)</p>	<p>Refere-se aos conhecimentos técnicos em Direito necessários à atuação efetiva dos servidores no âmbito da organização, como processo civil, processo penal, direito processual e material, direito constitucional, direito administrativo, previdenciário, eleitoral e ambiental.</p>	<p>1. "Melhorar a indicação dos temas / matérias do processo. Nem sempre é correta."</p> <p>2. "Selecionar melhor os processos representativos da controvérsia. Há processos que não passam da barreira do conhecimento do recurso."</p> <p>3. "Conhecimento técnico em relação à área de atuação (ex.: processo civil, penal, etc.) ."</p> <p>4. "Conhecimento legal."</p> <p>5. "Conhecimentos acerca, em especial, de processo civil tanto no campo teórico quanto prático, tais como saber contar prazos e controlar as estimativas de acordo com o código de processo civil, etc."</p> <p>6. "Ampliar o conhecimento de direito processual e material."</p> <p>7. "Conhecimento/qualificação jurídica."</p> <p>8. "Conhecimento de matérias extras ao direito (história, psicologia, sociologia, filosofia), para que não se torne um servidor limitado, como muitos são."</p> <p>9. "Capacitar os servidores nas áreas de sociologia jurídica, direito constitucional,</p>

		<p>redação oficial, projeto de novo código penal, cursos de informática, português.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. “Direito Penal e Processual Penal” 11. “Conhecimento dos pressupostos das ações originárias” 12. “Conhecimento das teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas”. 13. “Capacitação em direito processual”. 14. “Atualização jurídica dos servidores (cursos específicos nas áreas de processo civil e penal, direito civil e penal, trabalhista e eleitoral e demais áreas afetadas por mudanças legislativas ou jurisprudências)”. 15. “Gestão processual (código de assuntos / leis). “ 16. “Preparar os servidores para a confecção de minutas de decisões. “ 17. “Capacidade para desenvolver teses jurídicas.” 18. “Conhecimento aprofundado em processo civil, administrativo, tributário e penal.” 19. “Conhecimento de procedimentos como padronização de minutas sempre respeitando as particularidades de cada caso, com clareza e objetividade.”. 20. “Cursos de reciclagem mais frequentes de cada ramo do direito.” 21. “Direito tributário.” 22. “Maior familiaridade com temas de direito tributário e previdenciário, usualmente muito pouco explorados na faculdade.” 23. “Conhecimento em Direito Constitucional, processual, civil, tributário e previdenciário, principalmente.” 24. “Conhecimento técnico – direito, jurídico, linguagem, informática.” 25. “atualização constante das inovações legislativas.” 26. “capacitação em matéria tributária e previdenciária.” 27. “Capacidade de desenvolver teses jurídicas.” 28. “Conhecimento aprofundado em matérias como processo civil, administrativo, tributário e penal.” 29. “Treinamento de pessoal – conhecimento em várias áreas do Direito com enfoque na jurisprudência do órgão e nos processos em repercussão geral, cursos com profissionais dinâmicos, curso sobre o Portal de Informações Gerenciais e conhecimento de português e redação oficial sugestão de matérias com maior defasagem: Tributário, Previdenciário, Eleitoral e Ambiental.” 30. “Treinamento dos servidores da Secretaria que examinam a classificação e identificação do tema, prevenção, impedimento, representativos da controvérsia.”
COMPETÊNCIAS EM PORTUGUÊS JURÍDICO E	Refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários ao	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Conhecimentos acerca da língua portuguesa e de redação oficial, tais quais elaboração de texto e correta nomenclatura de documentos.”

<p>REDAÇÃO OFICIAL (f = 12)</p>	<p>uso correto da língua portuguesa no contexto jurídico e à redação de textos oficiais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. “Qualificação de pessoal, em especial nas áreas jurídicas, de informática e da língua portuguesa.” 3. “Boa redação, inclusive quanto à nova grafia (novo acordo ortográfico)” 4. “Domínio da língua portuguesa, principalmente para aqueles que trabalham na produção de textos. “ 5. “Boa redação nas minutas de relatório, voto, ementa (clareza e objetividade). “ 6. “Conhecimento aprofundado da língua portuguesa.” 7. “Desenvolvimento de textos jurídicos mais decisões (voto): estrutura do texto.” 8. “Português jurídico.” 9. “Conhecimento de português jurídico e redação oficial.” 10. “desenvolvimento de minutas de textos jurídicos (voto) mais densos.” 11. “capacitação em redação jurídica (raciocínio lógico) .“ 12. “Conhecimento aprofundado da língua portuguesa (redação voltada para elaboração de minutas) .“
<p>COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO INTERPESSOAL (f = 7)</p>	<p>Refere-se às atitudes necessárias a uma comunicação efetiva entre os servidores do órgão e a um relacionamento socioprofissional saudável e produtivo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Relações interpessoais.” 2. “Facilidade de comunicação.” 3. “Ampliar a comunicação com os colegas para desenvolver um trabalho melhor.” 4. “Diálogo entre os atores envolvidos em busca de soluções.” 5. “Relacionamento interpessoal.” 6. “Capacidade de relacionamento” 7. “Melhorar a relação interpessoal – treinar a habilidade no trato com as pessoas independente no nível de hierarquia, profissional ou social”.
<p>COMPETÊNCIAS EM GESTÃO E PROCESSOS ORGANIZACIONAIS (f = 20)</p>	<p>Refere-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à efetiva gestão estratégica das unidades organizacionais e à padronização de processos de trabalho.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 52. “Aumento da sistematização no manejo dos processos mediante catalogação mais precisa e associação de temas idênticos / similares.” 53. “Visão ampla a respeito das atividades desenvolvidas nos vários setores do órgão.” 54. “Aprimoramento das rotinas. Eliminação de etapas repetitivas e entrosamento das diversas áreas do órgão.” 55. “Sistematização dos procedimentos.” 56. “Desenvolver uma visão macro das atividades da secretaria.” 57. “Conhecimentos em gestão estratégica para conduzir este processo.” 58. “Um trabalho conjunto baseado na padronização de todos os procedimentos visando uma interação maior entre todos os gabinetes como um só e a secretaria judiciária.” 59. “Desenvolvimento de habilidades gerenciais práticas, como processos, projetos, prospecção de cenários.” 60. “Ferramentas de gestão como qualidade, PDCA, e outros.” 61. “Capacitar para desenvolver habilidades estratégicas, com visão holística e horizontal

		<p>da instituição e de como ela funciona na sociedade.”</p> <p>62. “Ter uma visão macro das atividades da Secretaria.”</p> <p>63. “Adotar o princípio da especialização de tarefas: agilidade e domínio na tarefa”.</p> <p>64. “Conhecimento e desenvolvimento de gestão documental no órgão com ênfase na indexação dos documentos e processos. Há necessidade que os processos sejam melhor indexados , que a alimentação dos dados seja plena, oportunizando que na linha final, ou seja, na ponta, na elaboração dos processos nos gabinetes, a prestação jurisdicional seja mais célere e efetiva”.</p> <p>65. “Que pessoas de uma forma geral participam das tarefas com o entendimento de que uma tarefa dependa da outra, da importância da atualização dos mecanismos disponíveis de trabalho, buscar facilitar ou agilizar suas tarefas, indicando soluções e sugestões. Principalmente adaptar a mudança e recorrer através de cursos disponíveis a fim de aprimorar suas tarefas”.</p> <p>66. “Capacidade de compreender processos e de adequar as tarefas e atividades nesse contexto”.</p> <p>67. “Técnicas de verbetização e padronização”</p> <p>68. “Gestão”</p> <p>69. “Gestão dos processos.”</p> <p>70. “Verificar a existência de processos em duplicidade (físico / eletrônico) de prevenção e impedimento. Hoje já existe o procedimento, mas não é satisfatório.”</p> <p>71. “Gestão processual, com a conjugação do código de assunto do processo e a legislação aplicável à questão, na tentativa de subsidiar a análise processual pelos gabinetes.”</p>
<p>COMPETÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE ÁREAS (f = 6)</p>	<p>Refere-se às atitudes voltadas para a disseminação e troca de informações entre gabinetes, secretaria judiciária, secretaria de tecnologia da informação e assessoria de gestão estratégica.</p>	<p>12. “Em termos de atitude, verifico que falta comunicação entre os setores que propõem as mudanças e os setores que colocarão tais mudanças em prática.”</p> <p>13. “Intercâmbio de conhecimentos entre a STI e a SEJ.”</p> <p>14. “Disseminação de informações/instruções claras e homogêneas para as unidades hierarquicamente inferiores.”</p> <p>15. “Participação efetiva de quem opera os sistemas, põe em prática as mudanças de procedimento na formulação das novas ferramentas.”</p> <p>16. “Maior integração entre os servidores da TI e os servidores que usam os programas por eles desenvolvidos”</p> <p>17. “Maior / melhor comunicação interna (entre gabinetes).”</p>
<p>COMPETÊNCIAS SOBRE NORMATIVOS INTERNOS (f = 13)</p>	<p>Refere-se aos conhecimentos acerca de normativos internos do órgão, como resoluções,</p>	<p>1. “Conhecimento da estrutura do órgão e das atividades desenvolvidas.”</p> <p>2. “Conhecimento das resoluções do órgão.”</p> <p>3. “Conhecimento das normas internas.”</p>

	normas internas, regimento, estrutura orgânica, jurisprudência e manuais.	<ol style="list-style-type: none"> 4. "Conhecimento do Regimento Interno." 5. "Conhecimento de normas internas e sua efetiva aplicação." 6. "Conhecimento dos normativos do órgão, bem como da estrutura orgânica." 7. "Conhecimento da jurisprudência do órgão. " 8. "Conhecimento das mudanças de jurisprudências do órgão e dos Tribunais Superiores." 9. "Pesquisa de jurisprudência." 10. "Ampla conhecimento da jurisprudência da Corte." 11. "Aprofundamento do estudo da jurisprudência do órgão." 12. "Conhecimento, pelos analistas, da jurisprudência do órgão." 13. "Manutenção de manuais com procedimentos de trabalho."
COMPETÊNCIAS EM ATENDIMENTO EXTERNO (f = 2)	Refere-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários a um efetivo atendimento ao público externo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Saber ler e dialogar com advogados." 2. "Conhecimentos maiores na área jurídica, de informática, redação oficial e qualificação para atendimento ao público em geral."
SUPORTE ORGANIZACIONAL (f = 27)	<p>Refere-se à necessidade de disponibilizar estrutura organizacional apropriada para o desenvolvimento das rotinas de trabalho no âmbito do órgão.</p> <p><i>* Esta categoria de conteúdo não se refere a competências, refere-se a variáveis de contexto e poderá ser agregada ao instrumento que avalia desafios e mudanças internas relacionadas a necessidades de aprendizagem.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Valorização dos servidores mais antigos da casa". 2. "Segurança e respaldo para o desempenho no cargo." 3. "Devem ser alicerçadas em servidores de cargo efetivo, de competência e qualificação comprovadas por ocasião da aprovação em concurso público, cada vez mais difíceis, com exigências de conhecimentos muito vastos." 4. "Valorização dos servidores para proporcionar um espírito de comprometimento com a instituição bem como evitar a evasão de pessoal." 5. "Capacitar pessoal de acordo com a área de atuação." 6. "Qualificação: jurídica, sistemas de informação (informática), proatividade (traço de personalidade)." 7. "Treinamento dos servidores." 8. "Em termos de conhecimento, proporcionar a cada setor/seção o suporte específico para o seu trabalho." 9. "Pesquisa setorial de necessidades, prioridades para otimização do trabalho." 10. "Proporcionar um direcionamento das ações de capacitação." 11. "Desenvolvimento no servidor de uma atitude mais pró-ativa: destinação de mais recursos para cursos de capacitação; cursos realizados dentro da jornada de trabalho; valorização interna dos servidores." 12. "Segurança e respaldo para o desempenho do cargo." 13. "Maior qualificação da seção de tecnologia da informação."

		<ol style="list-style-type: none"> 14. “Treinar os servidores nos procedimentos e atividades em que atuem”. 15. “Oferecimento de cursos de capacitação e aperfeiçoamento para os servidores” 16. “Flexibilização do horário e do modo de trabalho, a fim de compensar a atual realidade de falta de melhoria salarial e de baixas oportunidades de crescimento (em virtude do número reduzido de funções em relação a outros tribunais)” 17. “Incentivar e dar oportunidade aos servidores de fazerem trabalhos diferentes” 18. “Entender e promover capacitações específicas visando a racionalização do trabalho. “ 19. “Valorizar a habilidade do servidor, estabelecendo a atribuição de prêmios por novas ideias (a organização pode promover um concurso de artigos e monografias, a partir dos problemas detectados pelos executores). “ 20. “Qualificação dos servidores e colaboradores. “ 21. “Esclarecer sobre a importância das atividades desenvolvidas no âmbito do órgão. “ 22. “Incentivar práticas saudáveis que melhorem a qualidade de vida e tenham repercussão no trabalho. “ 23. “Capacitação contínua dos servidores do quadro na área FIM. “ 24. “Aulas com profissionais mais dinâmicos e com conhecimento atualizado da jurisprudência, como professores de cursinhos e graduação. Aulas com doutrinadores e teóricos nem sempre atendem às necessidades de conhecimento e são chatas para quem participa do curso.“ 25. “Flexibilização do horário.“ 26. “maior número de cursos a distância.“ 27. “Aperfeiçoamento dos servidores (com oferecimento de bolsa integral para cursos de pós-graduação) .“
<p>CONHECIMENTOS SOBRE A REPERCUSSÃO GERAL (f = 10)</p>	<p>Refere-se aos conhecimentos acerca da dinâmica de análise e dos temas que envolvem a Repercussão Geral.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Entendimento da dinâmica da análise de repercussão geral, bem como dos temas já analisados.” 2. “Melhor treinamento dos servidores recém-chegados à casa, com aprofundamento, no caso dos gabinetes, de questões relativas à admissibilidade de recursos e à repercussão geral” 3. “Conhecimento nas matérias que estão na repercussão geral. “ 4. “Valorizar a competência do órgão no sentido de que a corte julgue somente os processos de sua competência (veja o caso dos HCs e o novo/ correto entendimento sobre seu cabimento). “ 5. “Maior conhecimento da sistemática da repercussão mediante treinamentos com tutores do órgão, de preferência assessores de ministros.“ 6. “Conhecimento dos temas submetidos à RG.“

-
- | | | |
|--|--|---|
| | | <ol style="list-style-type: none">7. “Conhecimento da jurisprudência do órgão e dos processos em repercussão geral.”8. “Conhecimento da jurisprudência do órgão e dos processos em repercussão geral.”9. “comunicação entre gestores da repercussão geral nos gabinetes.”10. “Elaboração de uma pauta temática para organizar as informações sobre a Repercussão Geral.” |
|--|--|---|
-

Os resultados da questão 2 também evidenciam uma possível relação entre as variáveis de desafios e mudanças da organização com as competências humanas necessárias aos trabalhadores. Nota-se quase total correspondência qualitativa entre as categorias da questão 1, as categorias da questão 2 e o planejamento estratégico da organização, conforme Quadro 9.

Quadro 9. Correspondência entre as categorias das questões 1 e 2 e os temas estratégicos da organização campo de pesquisa.

Temas estratégicos organizacionais correspondentes^{§§§}	Categorias de conteúdo da questão 1	Categorias da questão 2 correspondentes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Padronização dos procedimentos judiciais ✓ Aprimorar os procedimentos jurisdicionais implementados ✓ Aprimorar a elaboração e execução do planejamento estratégico institucional 	Gestão estratégica e padronização de processos de trabalho	Competências em gestão e processos organizacionais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transparência ✓ Garantir o adequado atendimento das solicitações de acesso a informações 	Transparência na gestão	-
Garantir o adequado atendimento das solicitações de acesso a informações ^{****}	Evoluções sócio-técnicas ^{†††}	-
Busca pela integração entre as unidades	Efetividade na comunicação e na integração organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicação e relacionamento Interpessoal ✓ Competências de integração entre áreas
Ausência de um programa de trilha de aprendizagem ^{††††}	Dinâmicas da estrutura organizacional	Competências em gestão e processos organizacionais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meios de comunicação com a sociedade e com o público interno ✓ Integração com outros órgãos nacionais e internacionais ✓ Parcerias entre os órgãos e entidades da administração pública 	Interação externa interação externa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunicação e relacionamento Interpessoal ✓ Competências em atendimento externo
Direcionar o desenvolvimento de competências	Gestão de pessoas ^{§§§§}	-
Aprimorar os procedimentos jurisdicionais implementados	Aumento do quantitativo de processos jurídicos	Conhecimentos em direito
Ferramentas tecnológicas	Informatização e processo eletrônico	Competências em informática/processo eletrônico
Aprimorar os procedimentos jurisdicionais implementados	Celeridade na prestação jurisdicional	Competências em gestão e processos organizacionais
Súmulas vinculantes	Repercussão geral e súmula vinculante	Conhecimentos sobre a Repercussão geral

§§§ Conteúdos retirados do planejamento estratégico trienal da organização (2012-2014).

**** LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal.

††† Refere-se às mudanças e desafios impostos ao órgão em função de evoluções sociais e tecnológicas, como teletrabalho, alterações na legislação vigente, lei de acesso à informação, maior complexidade dos temas a serem julgados e uso crescente da informática nas rotinas de trabalho.

†††† Os documentos analisados em campo indicam que a ausência de uma trilha de aprendizagem ocorre em função da troca constante de gestão, prevista nas leis e normativos existentes, e da não existência de processos organizacionais formais destinados a este fim.

§§§§ Refere-se ao desafio de incrementar as ações de gestão de pessoas na organização, com vistas a motivar os servidores, melhorar a qualidade de vida no trabalho, planejar, promover e avaliar ações de capacitação, valorizar a carreira e alocar e manter servidores em atividades estratégicas.

Analisados em conjunto, os resultados das questões 1 e 2 e os temas estratégicos da organização apresentam fortes similaridades qualitativas. Essas evidências sugerem que os procedimentos metodológicos propostos no modelo de ANA podem contribuir para sanar importantes lacunas nas práticas e pesquisas da área, como o alinhamento entre o planejamento estratégico da organização e a oferta de ações instrucionais e a descrição de indicadores de competências humanas com base em variáveis internas e externas à organização. Também pode-se dizer que a percepção da amostra em termos de estratégia organizacional e competências está alinhada com aquilo que a cúpula administrativa do campo de pesquisa pensa para a instituição. Isso pode ser explicado pelo fato de que, no momento da coleta dos dados, muitos integrantes da amostra estavam participando da concepção do planejamento estratégico do órgão. Em termos institucionais, os resultados sugerem que a organização poderá prover meios para a superação de demandas de aprendizagem do sistema judiciário brasileiro (Akutsu & Guimarães, 2012) caso provenha condições para que as lacunas de aprendizagem identificadas nas referidas categorias de competências possam ser sanadas. As ações de aprendizagem formal e as situações de aprendizagem natural advindas de ações baseadas nos resultados das questões 1 e 2 podem prover suporte mais robusto ao alcance dos objetivos estratégicos da organização, que é um dos propósitos das práticas de TD&E (Nadler, 1984) e dos campos profissionais e científicos dedicados à prática e ao estudo da aprendizagem em ambientes de trabalho.

Em relação à questão 3, os participantes disseram, de modo geral, que as competências identificadas seriam necessárias para os servidores lotados na secretaria judiciária, nos Gabinetes dos Ministros, na Secretaria de Tecnologia da Informação, nas áreas administrativas e, em alguns casos, em todo o órgão. Tais resultados sugerem que as competências são aplicáveis às áreas de interesse do estudo, mas também sinalizam a possibilidade de que elas sejam transversais na estrutura organizacional, sendo úteis também a outras unidades do órgão.

Em posse dos resultados até aqui apresentados, foi possível conceber a escala de ANA. Para investigar evidências de validade de face do instrumento, foram realizados processos de validação semântica e por juízes

(Pasquali, 1998). Os resultados encontram-se nos Anexos 10 (validação por juízes) e 11 (validação semântica). Dos 49 itens, 38 obtiveram pelo menos 60% de concordância entre os participantes (n = 9), no que diz respeito à sua correspondência com as categorias de competências apresentadas (Pasquali, 1998). Mais de 85% dos itens foram agrupados pelos participantes nas categorias inicialmente hipotetizadas (ver resultados da questão 2 dos grupos focais). Os dados coletados nas entrevistas de validação semântica mostraram que, de modo geral, os participantes (n = 8) concordam que os itens de competências aplicam-se aos servidores das duas áreas de interesse da pesquisa, os Gabinetes dos Ministros e a Secretaria Judiciária. A avaliação dos entrevistados sobre os itens forneceram importantes subsídios para se tomar providências no sentido de melhorar seu conteúdo antes da aplicação no público-alvo do Estudo 2.

O instrumento resumido encontra-se no Anexo 8. O questionário continha 49 itens de competências, que operacionalizaram as 8 categorias apresentadas nos resultados da questão 2. Os itens foram descritos com base nas definições das categorias e nas verbalizações dos participantes, bem como nas recomendações de Pasquali (1998) e Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006).

Na segunda parte do questionário, intentou-se mensurar a percepção dos participantes sobre a intensidade com a qual os desafios e mudanças para a organização geram necessidades de aprendizagem dos servidores (o uso do termo “capacitação” ou “treinamento”, no questionário, se deu em função de cultura de linguagem no campo de pesquisa). Para isso, foram descritos itens no mesmo formato de algumas categorias de conteúdo da questão 1 do Estudo 1. Foram descritos nove itens relativos a: gestão estratégica e padronização de processos de trabalho, transparência na gestão, evoluções sócio-técnicas, efetividade na comunicação e na integração organizacionais, interação externa, aumento do quantitativo de processos jurídicos, informatização e processo eletrônico, celeridade na prestação jurisdicional, repercussão geral e súmula vinculante. Do ponto de vista do modelo, esses itens representam as variáveis de ambientais, sendo medidas no nível do indivíduo, mas representando atributos do contexto interno e externo da organização. Apesar de a análise dos dados da presente pesquisa não possuir caráter multinível, uma discussão

sobre a agregação de variáveis de um nível inferior para um nível superior pode ser encontrada em Hox (2002), Van Mierlo, Vermunt & Rutte (2009) e Chan (1998).

Assim, espera-se ter cumprido a ANA em nível macro e meso processual, conforme prescreve o modelo proposto. A seguir, serão descritos os resultados do Estudo 2, que operacionalizam a avaliação de necessidades em nível micro processual.

5.2. Resultados do Estudo 2

Os resultados do Estudo 2 estão diretamente relacionados aos objetivos específicos de pesquisa 2, 3, 4, 6 e 7, quais sejam:

- ✓ Descrever a percepção de domínio de competências da amostra de interesse;
- ✓ Descrever a percepção de importância de competências para a atuação da amostra de interesse;
- ✓ Descrever a percepção de intensidade com a qual desafios e mudanças contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem da amostra de interesse;
- ✓ Explorar as possíveis relações entre as percepções de domínio e importância de competências e a de intensidade com a qual mudanças e desafios contextuais podem estar associados a necessidades de aprendizagem;
- ✓ Testar a diferença de medianas de domínio e importância de competências para grupos da amostra de interesse.

Para fins de relato, os resultados serão estruturados em descritivos (objetivos 2, 3 e 4) e inferenciais (objetivos 6 e 7). Antes, é importante relatar os resultados da análise fatorial exploratória que investigou evidências de validade das escalas envolvidas na pesquisa.

Análise Fatorial Exploratória

O gráfico de sedimentação da escala de **domínio** de competências apontou para a possibilidade de até 8 fatores empíricos, o que triangula com a

quantidade de dimensões de conteúdo encontradas na questão 2 dos grupos focais do Estudo 1 (na minha opinião, as competências necessárias para enfrentar desafios e mudanças são [...]).

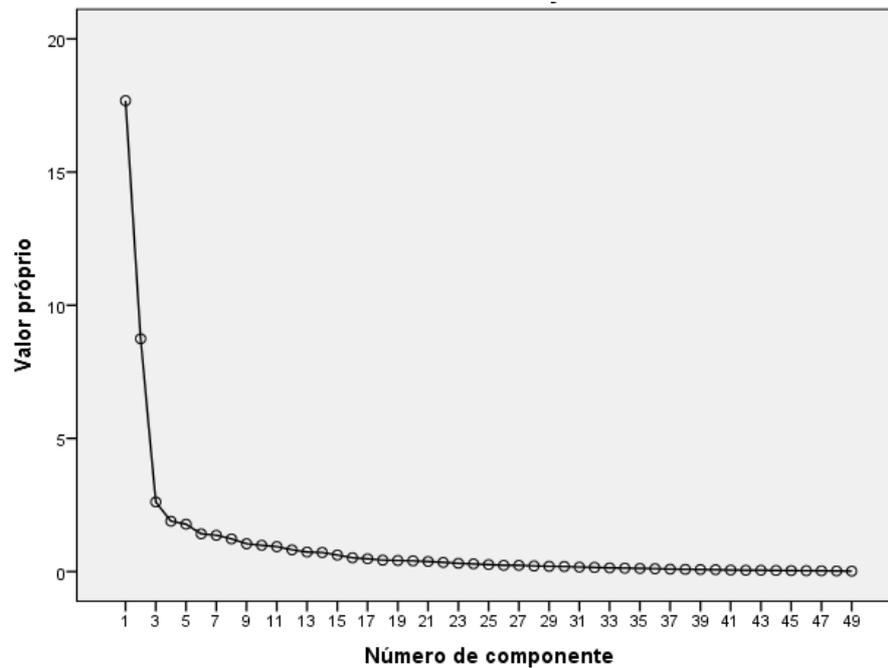


Figura 25. Gráfico de sedimentação dos componentes da escala de domínio de competências.

Todavia, apenas os 3 primeiros fatores possuíam autovalores maiores que 1, o que apontou para a possibilidade de uma solução mais parcimoniosa (Hair et. al., 2010). Após a investigação de soluções com 8 a 4 fatores, encontrou-se uma combinação de dimensões que está descrita na Tabela 3, que considerou-se a mais ajustada aos dados.

Tabela 3. Cargas fatoriais dos itens na escala de domínio de competências.

N de Ordem	Fator		
	1	2	3
Item 38	0,86		
Item 36	0,83		
Item 33	0,83		
Item 32	0,82		
Item 31	0,80		
Item 30	0,77		
Item 37	0,77		
Item 45	0,77		
Item 29	0,71		
Item 34	0,66		
Item 39	0,63		
Item 28	0,61		
Item 40	0,60		
Item 1	0,60		
Item 35	0,58		
Item 11	0,56		
Item 12	0,55		
Item 26	0,52		
Item 41	0,50		
Item 19	0,49		
Item 20	0,49		
Item 18	0,48		
Item 27	-	-	-
Item 16	-	-	-
Item 23		0,90	
Item 24		0,84	
Item 25		0,83	
Item 48		0,83	
Item 10		0,83	
Item 44		0,82	
Item 13		0,78	
Item 15		0,78	
Item 42		0,77	
Item 43		0,76	
Item 17		0,75	
Item 47		0,70	
Item 46		0,67	
Item 14		0,63	
Item 21		0,63	
Item 22		0,63	
Item 7		0,50	
Item 8			0,71
Item 9			0,65
Item 0			0,64
Item 3			0,64
Item 4			0,57
Item 5			0,49
Item 2			0,47
Item 6			0,45

Foram excluídas cargas fatoriais $\leq 0,40$ sendo que os itens 27^{****} e 16⁺⁺⁺⁺ não carregaram em nenhum fator, o que levou a escala de domínio a ter 47 itens, para o Estudo 2. Desse modo, a estrutura empírica dessa escala, que foi adotada como medida de necessidades de aprendizagem, contará com 3 fatores. Com base na semântica dos itens carregados, o fator 1 foi denominado de “Domínio de Competências Técnicas”, sendo que o Quadro 10 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 10. Itens e cargas fatoriais do fator 1 da escala de domínio.

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
38	Ao sugerir ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários	0,86
36	Indexar processos jurídicos	0,83
33	Avaliar um planejamento estratégico	0,83
32	Implementar um planejamento estratégico	0,82
31	Desenvolver um planejamento estratégico	0,80
30	Descrever o fluxo de trabalho de uma unidade organizacional	0,77
37	Disponibilizar informações para todos os interessados e áreas pertinentes utilizando os meios disponíveis no [nome da organização]	0,77
45	Realizar pesquisas de jurisprudência	0,77
29	Identificar etapas repetitivas em processos de trabalho	0,71
34	Elaborar um plano de padronização dos processos de trabalho da Secretaria Judiciária e dos Gabinetes	0,66
39	Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do órgão, integrar todos os interessados no processo de elaboração	0,63
28	Aplicar o português jurídico na redação de textos, de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]	0,61
40	Identificar a estrutura formal do órgão (organograma)	0,60
1	Interpretar dados estatísticos	0,60
35	Indexar documentos de acordo com as normas do [nome da organização]	0,58
11	Operar o programa e-decisão	0,56
12	Extrair dados do Portal de Informações Gerenciais	0,55
26	Aplicar a jurisprudência do [nome da organização]	0,52
41	Distinguir as funções das resoluções internas do órgão	0,50
19	Operar programa de certificação digital	0,49
20	Operar o programa e-jud	0,49
18	Operar o programa e-repercussão geral	0,48

O fator 1 da escala de domínio ficou com 22 itens, sendo que a variância explicada é de 36% ($\alpha = 0,95$). A matriz de itens apresentou uma média de correlação de 0,58 (DP = 0,13).

**** “Aplicar o português jurídico na redação de textos, de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]”.

++++ “Operar o programa e-consulta processual”.

O segundo fator da escala de domínio foi denominado de “Domínio de Competências em Direito e Repercussão Geral”, sendo que o Quadro 11 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 11. Itens e cargas fatoriais do fator 2 da escala de domínio.

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
23	Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas	0,90
24	Elaborar minutas de decisões jurídicas	0,84
25	Desenvolver teses jurídicas	0,83
48	Identificar os critérios para análise das matérias de repercussão geral	0,83
10	Operar o programa e-gabinete	0,83
44	Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil	0,82
13	Descrever as normas relativas ao uso do processo eletrônico	0,78
15	Operar o plenário virtual	0,78
42	Identificar o conteúdo do regimento interno do órgão	0,77
43	Identificar a jurisprudência do [nome da organização]	0,76
17	Operar o programa e-consulta processual	0,75
47	Identificar o processo (fluxo) de análise da repercussão geral	0,70
46	Descrever processos de trabalho	0,67
14	Analisar matérias submetidas ao Plenário Virtual	0,63
21	Controlar as intimações de acordo com o Código de Processo Civil	0,63
22	Aplicar os pressupostos das ações originárias	0,63
7	Elaborar textos no Word	0,50

O fator 2 da escala de domínio ficou com 17 itens, sendo que a variância explicada é de 17% ($\alpha = 0,96$). A matriz de itens apresentou uma média de correlação de 0,59 (DP = 0,11).

O terceiro fator que constituiu a estrutura empírica da escala de domínio foi denominado de “Domínio de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática”, sendo que o Quadro 12 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 12. Itens e cargas fatoriais do fator 3 da escala de domínio.

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
8	Aplicar o Regimento Interno do [nome da organização]	0,71
9	Operar programas de controle dos processos eletrônicos	0,65
0	Interpretar dados estatísticos	0,64
3	Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação	0,64
4	Classificar processos jurídicos	0,57
5	Elaborar planilhas no Excel	0,49
2	Gerar relatórios de dados estatísticos	0,47
6	Operar o Outlook Express	0,45

O último fator relativo a domínio de competências ficou com 8 itens, sendo que a variância explicada é de 5% ($\alpha = 0,85$). A matriz de itens apresentou uma média de correlação de 0,42 (DP = 0,14). A Tabela 4 apresenta um resumo dos indicadores de validade dos fatores de domínio de competências

Tabela 4 - Indicadores da consistência interna da escala de domínio de competências.

Fator	α	n válido (listwise)	n itens	X H ²	X carga fatorial	Eigenvalue (Autovalor)	% Variância Explicada
Unifatorial	0,91	88	47	0,82	0,68	-	59,15
Fator 1	0,95	88	22	0,88	0,66	17,57	36,54
Fator 2	0,96	88	17	0,84	0,75	9,33	17,39
Fator 3	0,85	88	8	0,71	0,57	3,66	5,22

Notas: Método de Extração: Fatoração do Eixo Principal; Método de Rotação: Varimax com normalização Kaiser; p Barlett < 0,001; KMO = 0,83.

No tocante à escala de domínio, os itens e fatores apresentaram evidências de validade. A variância total explicada foi de 59%, sendo que os alfas de cada dimensão também apresentaram-se satisfatórios (Tabachnick & Fidell, 2001). As comunalidades e as cargas fatoriais dos itens foram de moderadas a altas, variando de 0,40 a 0,90. Assim, os escores fatoriais de domínio de competências pela amostra, que serão utilizados nos testes estatísticos, serão os advindos das médias e medianas dos três fatores da Tabela 4 (acima).

O gráfico de sedimentação da escala de **importância** de competências apontou para a possibilidade de até 8 fatores empíricos, o que também indica similaridades com as dimensões de conteúdo encontradas no Estudo 1, no que diz respeito a competências.

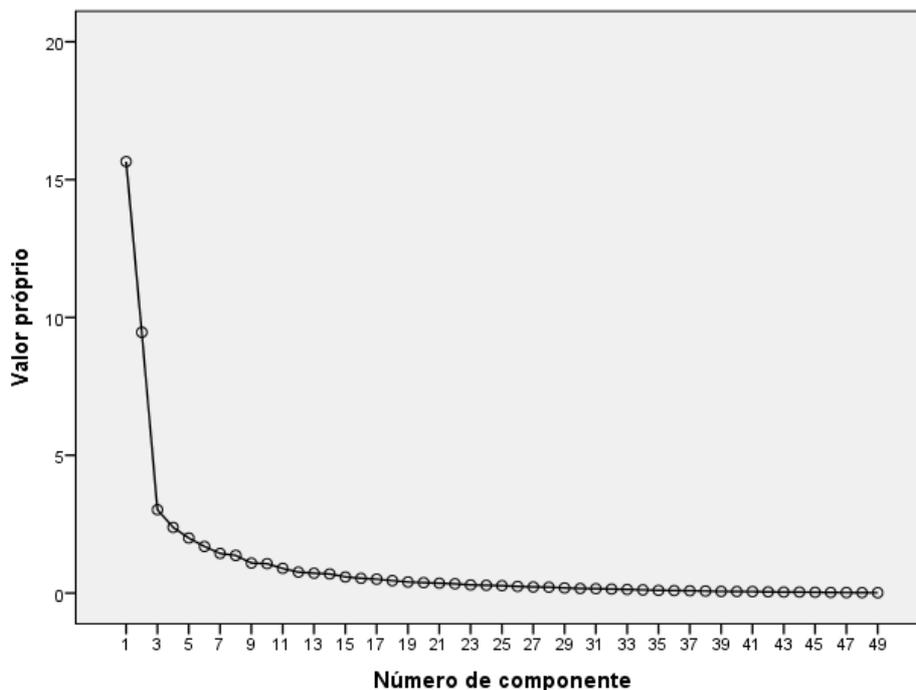


Figura 26. Gráfico de sedimentação dos componentes da escala de importância de competências.

Cinco fatores apresentaram valores próprios maiores que 1, sendo que três deles acima 3 e, assim, decidiu-se por uma solução mais conservadora, de 3 fatores, para definir a estrutura empírica da escala (Tabachnick & Fidell, 2001). Após a investigação de soluções com 8 a 4 fatores, encontrou-se uma combinação de dimensões que está descrita na Tabela 5, que considerou-se a mais ajustada aos dados.

Tabela 5. Cargas fatoriais dos itens na escala de importância de competências.

N de Ordem	Fator		
	1	2	3
Item 23	0,89		
Item 44	0,85		
Item 10	0,85		
Item 24	0,83		
Item 25	0,83		
Item 48	0,82		
Item 15	0,79		
Item 13	0,78		
Item 43	0,77		
Item 42	0,75		
Item 47	0,74		
Item 17	0,74		
Item 46	0,71		
Item 22	0,70		
Item 14	0,68		
Item 21	0,60		
Item 27	-	-	-
Item 26	-	-	-
Item 38		0,90	
Item 37		0,86	
Item 33		0,84	
Item 31		0,82	
Item 36		0,80	
Item 32		0,78	
Item 30		0,74	
Item 34		0,73	
Item 39		0,73	
Item 35		0,69	
Item 29		0,69	
Item 45		0,68	
Item 40		0,62	
Item 8			0,62
Item 3			0,62
Item 1			0,59
Item 4			0,58
Item 7			0,58
Item 9			0,57
Item 12			0,57
Item 0			0,56
Item 18			0,53
Item 19			0,52
Item 20			0,50
Item 5			0,50
Item 41	-	-	-
Item 28	-	-	-
Item 11	-	-	-
Item 6	-	-	-
Item 16	-	-	-
Item 2	-	-	-

Foram excluídas cargas fatoriais $\leq 0,40$, sendo que os itens 27^{####}, 26^{§§§§§}, 41^{*****}, 28⁺⁺⁺⁺⁺, 11^{#####}, 6^{§§§§§§}, 16^{*****} e 2⁺⁺⁺⁺⁺ não carregaram em nenhum fator, o que levou a escala de importância a ter 41 itens, no Estudo 2. Desse modo, a estrutura empírica dessa escala também contará com 3 fatores. Com base na semântica dos itens carregados, o fator 1 foi denominado de “Importância de Competências Técnicas”, sendo que o Quadro 13 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 13. Itens e cargas fatoriais do fator 1 da escala de importância.

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
23	Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas	0,89
44	Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil	0,85
10	Operar o programa e-gabinete	0,85
24	Elaborar minutas de decisões jurídicas	0,83
25	Desenvolver teses jurídicas	0,83
48	Identificar os critérios para análise das matérias de repercussão geral	0,82
15	Operar o plenário virtual	0,79
13	Descrever as normas relativas ao uso do processo eletrônico	0,78
43	Identificar a jurisprudência do [nome da organização]	0,77
42	Identificar o conteúdo do regimento interno do órgão	0,75
47	Identificar o processo (fluxo) de análise da repercussão geral	0,74
17	Operar o programa e-consulta processual	0,74
46	Descrever processos de trabalho	0,71
22	Aplicar os pressupostos das ações originárias	0,70
14	Analisar matérias submetidas ao Plenário Virtual	0,68
21	Controlar as intimações de acordo com o Código de Processo Civil	0,60

O fator 1 da escala de importância ficou com 16 itens, sendo que a variância explicada é de 31% ($\alpha = 0,96$). A matriz de itens apresentou uma média de correlação de 0,61 (DP = 0,11).

O segundo fator da escala de importância foi denominado de “Importância de Competências em Planejamento e Processos Organizacionais”, sendo que o Quadro 14 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

“Aplicar o português jurídico na redação de textos, de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]”.

§§§§§ “Elaborar textos de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]”.

***** “Identificar o conteúdo do regimento interno do órgão”.

+++++ “Identificar etapas repetitivas em processos de trabalho”.

“Extrair dados do Portal de Informações Gerenciais”.

§§§§§ “Elaborar textos no Word”.

***** “Operar o programa e-consulta processual”.

+++++ “Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação”.

Quadro 14. Itens e cargas fatoriais do fator 2 da escala de importância.

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
38	Ao sugerir ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários	0,90
37	Disponibilizar informações para todos os interessados e áreas pertinentes utilizando os meios disponíveis no [nome da organização]	0,86
33	Avaliar um planejamento estratégico	0,84
31	Desenvolver um planejamento estratégico	0,82
32	Implementar um planejamento estratégico	0,78
36	Indexar processos jurídicos	0,80
30	Descrever o fluxo de trabalho de uma unidade organizacional	0,74
34	Elaborar um plano de padronização dos processos de trabalho da Secretaria Judiciária e dos Gabinetes	0,73
39	Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do órgão, integrar todos os interessados no processo de elaboração	0,73
35	Indexar documentos de acordo com as normas do [nome da organização]	0,69
29	Identificar etapas repetitivas em processos de trabalho	0,69
45	Realizar pesquisas de jurisprudência	0,68
40	Identificar a estrutura formal do órgão (organograma)	0,62

O fator 2 da escala de domínio ficou com 13 itens, sendo que a variância explicada é de 19% ($\alpha = 0,96$). A matriz de itens apresentou uma média de correlação de 0,65 (DP = 0,10).

O terceiro fator que constituiu a estrutura empírica da escala de importância foi denominado de “Importância de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática”, sendo que o Quadro 15 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 15. Itens e cargas fatoriais do fator 3 da escala de importância.

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
8	Aplicar o Regimento Interno do [nome da organização]	0,62
3	Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação	0,62
1	Interpretar dados estatísticos	0,59
4	Classificar processos jurídicos	0,58
7	Elaborar textos no Word	0,58
9	Operar programas de controle dos processos eletrônicos	0,57
12	Extrair dados do Portal de Informações Gerenciais	0,57
0	Interpretar dados estatísticos	0,50
18	Operar o programa e-repercussão geral	0,53
20	Operar o programa e-jud	0,50
5	Elaborar planilhas no Excel	0,50
19	Operar programa de certificação digital	0,52

O último fator relativo a importância de competências ficou com 12 itens, sendo que a variância explicada é de 6% ($\alpha = 0,87$). A matriz de itens

apresentou uma média de correlação de 0,38 (DP = 0,12). A Tabela 6 apresenta um resumo dos indicadores de validade dos fatores de importância de competências

Tabela 6 - Indicadores da consistência interna da escala de importância de competências.

Fator	α	n válido (listwise)	n itens	X H ²	X carga fatorial	Eigenvalue (Autovalor)	% Variância Explicada
Unifatorial	0,92	88	41	0,61	0,73	-	57,42
Fator 1	0,96	88	16	0,69	0,77	15,65	31,94
Fator 2	0,96	88	13	0,65	0,76	9,46	19,30
Fator 3	0,87	88	12	0,51	0,56	3,02	6,17

Notas: Método de Extração: Fatoração do Eixo Principal; Método de Rotação: Varimax; p Barlett < 0,001; KMO = 0,80.

No tocante à escala de importância, os itens e fatores apresentaram evidências de validade. A variância total explicada pelos três fatores foi de 57%, sendo que os alfas de cada dimensão também apresentaram-se satisfatórios (Tabachnick & Fidell, 2001). As comunalidades e as cargas fatoriais dos itens foram de moderadas a altas, variando de 0,50 a 0,90. Assim, os escores fatoriais de importância de competências, que serão utilizados nos testes estatísticos, serão os advindos das médias e medianas dos três fatores da Tabela 6 (acima).

Por fim, no que diz respeito à exploração da estrutura empírica das escalas utilizadas no estudo, o gráfico de sedimentação da escala de **intensidade** de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra) apontou para a possibilidade de até 2 fatores empíricos, indicando corroborar o que prediz o modelo teórico proposto, que prescreve que variáveis ambientais internas e externas colocam desafios e mudanças organizacionais internas e externas.

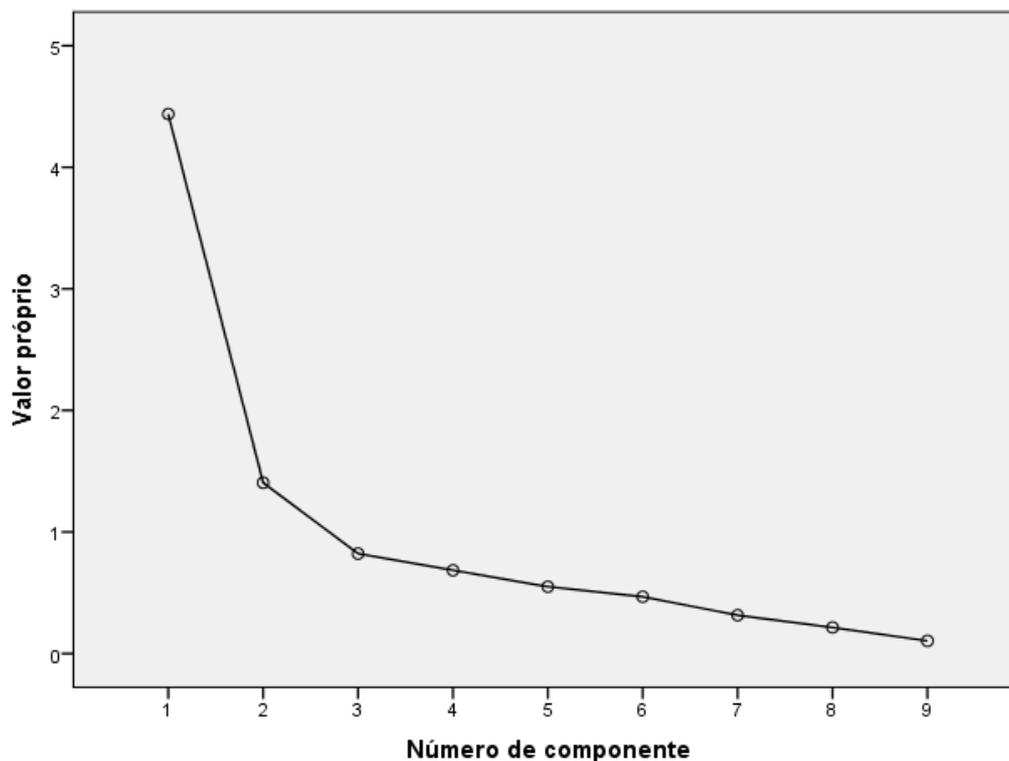


Figura 27. Gráfico de sedimentação dos componentes da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).

Dois fatores apresentaram valores próprios maiores que 1, apontando que uma solução bifatorial seria a mais adequada (Hair et. al., 2010). Após investigação exploratória de soluções com 4 e 3 fatores, encontrou-se uma combinação de dimensões que está descrita na Tabela 7, que considerou-se a mais ajustada aos dados.

Tabela 7. Cargas fatoriais dos itens na escala de importância de competências.

N de Ordem	Fator	
	1	2
Item 2	0,92	
Item 3	0,92	
Item 1	0,74	
Item 4	0,67	
Item 0	0,64	
Item 6		0,69
Item 7		0,69
Item 5		0,57
Item 8		0,54

Foram excluídas cargas fatoriais $\leq 0,40$, sendo que cada item carregou em um único fator, mantendo a escala de intensidade com os 9 itens inicialmente descritos no Estudo 1. Desse modo, a estrutura empírica dessa escala contará com 2 fatores. Com base na semântica dos itens carregados, o fator 1 foi denominado de “Desafios e Mudanças Internas”, sendo que o Quadro 16 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 16. Itens e cargas fatoriais do fator 1 da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
2	Necessidade de transparência na gestão	0,92
3	Necessidade de efetividade na comunicação e na integração organizacionais	0,92
1	Necessidade de padronização de processos de trabalho	0,74
4	Necessidade de interação com o público externo	0,67
0	Necessidade de gestão estratégica	0,64

Nota: O N de ordem dos itens são os mesmos das escalas de importância e domínio, todavia, os itens de intensidade têm rótulos diferentes e foram coletados no mesmo questionário, mas hospedados em bancos de dados distintos, o que explica sua numeração sobreposta.

O fator 1 da escala de intensidade ficou com 5 itens, sendo que a variância explicada é de 49% ($\alpha = 0,88$). A matriz de itens apresentou uma média de correlação de 0,61 (DP = 0,10).

O segundo fator da escala de importância foi denominado de “Desafios e Mudanças Externas”, sendo que o Quadro 17 demonstra os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 17. Itens e cargas fatoriais do fator 2 da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).

N de Ordem	Rótulo	Carga Fatorial
6	Informatização e processo eletrônico	0,69
7	Necessidade de celeridade na prestação jurisdicional	0,69
5	Aumento do quantitativo de processos jurídicos	0,57
8	Repercussão geral e súmula vinculante	0,54

Nota: O N de ordem dos itens são os mesmos das escalas de importância e domínio, todavia, os itens de intensidade têm rótulos diferentes e foram coletados no mesmo questionário, mas hospedados em bancos de dados distintos, o que explica sua numeração sobreposta.

O fator 2 da escala de intensidade ficou com 4 itens, sendo que a variância explicada é de 15% ($\alpha = 0,70$). A matriz de itens apresentou uma

média de correlação de 0,39 (DP = 0,10). A Tabela 8 apresenta um resumo dos indicadores de validade dos fatores de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais.

Tabela 8 - Indicadores da consistência interna da escala de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais (segundo a percepção da amostra).

Fator	α	n válido (listwise)	n itens	X H ²	X carga fatorial	Eigenvalue (Autovalor)	% Variância Explicada
Unifatorial	0,75	88	9	0,54	0,74	-	64,92
Fator 1	0,88	88	5	0,55	0,77	4,43	49,30
Fator 2	0,70	88	4	0,51	0,62	1,40	15,51

Notas: Método de Extração: Fatoração do Eixo Principal; Método de Rotação: Promax; p Barlett < 0,001; KMO = 0,79.

No tocante à escala de intensidade, os itens e fatores apresentaram evidências de validade. A variância total explicada pelos dois fatores foi de 64%, sendo que os alfas de cada dimensão também apresentaram-se satisfatórios (Hair et. al., 2010). As comunalidades e as cargas fatoriais dos itens foram de moderadas a altas, variando de 0,50 a 0,90. Assim, os escores fatoriais de intensidade de necessidades geradas por desafios e mudanças organizacionais, que serão utilizados nos testes estatísticos, serão os advindos das médias e medianas dos dois fatores da Tabela 8 (acima).

As escalas construídas no Estudo 1 demonstraram evidências de validade de construto (Cronbach & Meehl, 1955) no Estudo 2. Também é possível dizer que possuem validade de critério (Thurstone, 1952), na medida em que podem auxiliar na avaliação da efetividade de ações instrucionais e iniciativas de aprendizagem natural no âmbito da organização campo e, ainda, servirem de medida comparativa com outros indicadores de interesse (número de horas treinadas, número de trabalhadores treinados, investimento em TD&E, por exemplo). As medidas também possuem indícios de validade de conteúdo (Pasquali, 2009), pois são constituídas por uma amostra representativa de conteúdos ou comportamentos descritos (itens) que explicam proporção significativa (entre 59% e 64%) dos construtos de interesse.

A seguir, serão apresentados os resultados descritivos do Estudo 2.

Resultados Descritivos

Os primeiros resultados descritivos da pesquisa são os 10 cursos que foram propostos para a organização campo, com base nos dados colhidos. Por não serem objetivos da presente pesquisa, no âmbito acadêmico, tais resultados estão disponibilizados no Anexo 11, mas algumas de suas características e implicações serão discutidas mais adiante.

As descritivas das variáveis categóricas e contínuas (idade), relativas a características dos indivíduos e do contexto organizacional, que foram testadas para a diferença e a relação com as percepções de importância, domínio e intensidade, já foram apresentadas na Tabela 2 (página 80), na descrição da abordagem metodológica do Estudo 2.

Os resultados descritivos dos itens (inclusive os que foram excluídos da estrutura empírica das escalas na análise fatorial) e fatores da escala de domínio de competências encontram-se na Tabela 9.

Tabela 9. Resultados descritivos dos itens de domínio de competências.

Itens	M	DP	Var.
Elaborar textos no Word	8,16	1,67	2,79
Operar o programa e-consulta processual	7,51	2,54	6,46
Classificar processos jurídicos	7,08	2,90	8,45
Operar o Outlook Express	7,03	2,22	4,95
Operar programas de controle dos processos eletrônicos	6,88	2,75	7,57
Operar o programa e-gabinete	6,81	2,82	7,95
Realizar pesquisas de jurisprudência	6,73	3,09	9,57
Identificar a jurisprudência do [nome da organização]	6,71	2,73	7,49
Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação	6,59	2,93	8,61
Aplicar o Regimento Interno do [nome da organização]	6,54	2,33	5,44
Aplicar a jurisprudência do [nome da organização]	6,49	3,34	11,21
Identificar o conteúdo do regimento interno do órgão	6,31	2,62	6,86
Aplicar o português jurídico na redação de textos, de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]	6,04	2,77	7,69
Identificar etapas repetitivas em processos de trabalho	5,92	3,10	9,61
Elaborar minutas de decisões jurídicas	5,79	3,77	14,26
Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil	5,78	3,07	9,45
Identificar a estrutura formal do órgão (organograma)	5,73	3,01	9,07
Interpretar dados estatísticos	5,64	2,83	8,06
Controlar as intimações de acordo com o Código de Processo Civil	5,51	3,67	13,52
Operar o programa e-jud	5,47	3,75	14,12
Operar o programa e-decisão	5,45	3,80	14,50
Elaborar textos de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]	5,41	2,95	8,75
Descrever as normas relativas ao uso do processo eletrônico	5,40	3,05	9,32
Operar a base de jurisprudências	5,39	3,55	12,66
Descrever o fluxo de trabalho de uma unidade organizacional	5,34	3,33	11,14
Desenvolver teses jurídicas	5,26	3,51	12,34
Distinguir as funções das resoluções internas do órgão	5,19	2,88	8,34
Analisar matérias submetidas ao Plenário Virtual	5,09	3,55	12,67
Identificar as matérias que estão na repercussão geral atualmente	5,09	3,73	13,95
Elaborar planilhas no Excel	5,06	3,11	9,70
Disponibilizar informações para todos os interessados e áreas pertinentes utilizando os meios disponíveis no [nome da organização]	4,91	3,43	11,80
Descrever processos de trabalho	4,87	3,10	9,61
Aplicar os pressupostos das ações originárias	4,78	3,44	11,86
Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas	4,76	3,35	11,24
Gerar relatórios de dados estatísticos	4,64	3,12	9,74
Operar o programa e-repercussão geral	4,54	3,71	13,79
Desenvolver um planejamento estratégico	4,48	3,08	9,51
Identificar os critérios para análise das matérias de repercussão geral	4,46	3,55	12,61
Identificar o processo (fluxo) de análise da repercussão geral	4,45	3,46	12,03
Implementar um planejamento estratégico	4,42	2,91	8,50
Avaliar um planejamento estratégico	4,35	2,98	8,92
Ao sugerir ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários	4,28	3,15	9,97
Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do órgão, integrar todos os interessados no processo de elaboração	4,10	3,31	10,97
Elaborar um plano de padronização dos processos de trabalho da Secretaria Judiciária e dos Gabinetes	4,07	3,36	11,30
Extrair dados do Portal de Informações Gerenciais	3,99	3,02	9,12
Indexar documentos de acordo com as normas do [nome da organização]	3,26	3,14	9,88
Operar programa de certificação digital	3,24	3,55	12,66
Operar o plenário virtual	3,17	3,44	11,89
Indexar processos jurídicos	3,11	3,24	10,54

N = 88; Mín. = 0; Máx. = 10.

De modo geral, todos os itens tiveram respostas nos extremos da escala^{#####}. Os desvios padrões, em sua maioria, podem ser considerados moderados (1,67 a 3,80), assim como as variâncias (2,79 a 14,50), indicando relativa dispersão das respostas dos participantes. As cinco competências consideradas mais dominadas dizem respeito ao uso de *softwares* básicos utilizados na comunicação, na elaboração de textos e no manuseio do processo eletrônico, sugerindo baixa ou nenhuma necessidade de aprendizagem dos indivíduos no que diz respeito a esses conteúdo. Ainda assim, dada a dispersão dos dados e se levados em consideração os escores individuais de domínio dos participantes, é possível identificar trabalhadores que possuem lacunas de competências nesses CHAs, conforme pode ser observado no cursos propostos à organização.

Os itens de competências que os participantes informaram serem os menos dominados estão relacionados a indexação de documentos, a operação de softwares emergentes no processo eletrônico (plenário virtual, certificação digital) e à realização de pesquisas em banco de dados gerenciais. Pode-se dizer que eles constituem área do conhecimento prioritária para a organização em termos da realização de ações instrucionais, dado o relativo baixo domínio da amostra. A Tabela 10 apresenta os resultados descritivos dos itens de importância.

Era possível escolher pontos intermediários das escalas de domínio, importância e intensidade, que variavam de 0; 0,1; 0,2; 0,3... a 10 (Beal & Dawson, 2007).

Tabela 10. Resultados descritivos dos itens de importância de competências.

Itens	M	DP	Var.
Operar programas de controle dos processos eletrônicos	8,60	2,64	7,01
Operar o programa e-consulta processual	8,36	2,55	6,52
Aplicar o Regimento Interno do [nome da organização]	8,29	2,69	7,27
Operar o programa e-gabinete	8,6	2,92	8,54
Identificar a jurisprudência do [nome da organização]	7,63	3,56	12,71
Identificar o conteúdo do regimento interno do órgão	7,59	3,00	9,04
Elaborar textos no Word	7,51	2,92	8,56
Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação	7,42	3,21	10,34
Realizar pesquisas de jurisprudência	7,23	3,90	15,21
Aplicar o português jurídico na redação de textos, de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]	7,13	3,59	12,93
Classificar processos jurídicos	7,07	3,59	12,93
Aplicar a jurisprudência do [nome da organização]	6,94	4,09	16,73
Operar a base de jurisprudências	6,81	3,91	15,35
Descrever as normas relativas ao uso do processo eletrônico	6,67	3,69	13,61
Operar o Outlook Express	6,54	2,90	8,45
Analisar matérias submetidas ao Plenário Virtual	6,54	4,07	16,57
Elaborar textos de acordo com o Manual de Redação do [nome da organização]	6,51	3,74	14,00
Operar o programa e-jud	6,49	3,85	14,85
Identificar etapas repetitivas em processos de trabalho	6,43	3,82	14,64
Identificar as matérias que estão na repercussão geral atualmente	6,40	4,30	18,52
Operar o programa e-decisão	6,27	4,38	19,25
Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil	5,98	3,90	15,28
Distinguir as funções das resoluções internas do órgão	5,94	3,34	11,20
Disponibilizar informações para todos os interessados e áreas pertinentes utilizando os meios disponíveis no [nome da organização]	5,87	3,87	15,02
Elaborar minutas de decisões jurídicas	5,82	4,51	20,34
Identificar a estrutura formal do órgão (organograma)	5,72	3,67	13,48
Extraír dados do Portal de Informações Gerenciais	5,69	3,66	13,46
Descrever o fluxo de trabalho de uma unidade organizacional	5,63	3,89	15,15
Operar o programa e-repercussão geral	5,62	4,11	16,93
Aplicar os pressupostos das ações originárias	5,52	4,00	16,05
Interpretar dados estatísticos	5,48	3,32	11,06
Elaborar um plano de padronização dos processos de trabalho da Secretaria Judiciária e dos Gabinetes	5,45	4,17	17,44
Desenvolver teses jurídicas	5,40	4,37	19,18
Implementar um planejamento estratégico	5,38	3,87	15,04
Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do órgão, integrar todos os interessados no processo de elaboração	5,35	4,24	18,04
Desenvolver um planejamento estratégico	5,30	3,79	14,41
Ao sugerir ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários	5,29	3,97	15,82
Identificar o processo (fluxo) de análise da repercussão geral	5,29	4,21	17,78
Identificar os critérios para análise das matérias de repercussão geral	5,28	4,49	20,24
Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas	5,17	3,97	15,77
Avaliar um planejamento estratégico	5,11	3,85	14,88
Elaborar planilhas no Excel	5,09	3,26	10,65
Descrever processos de trabalho	5,05	3,82	14,66
Gerar relatórios de dados estatísticos	5,04	3,52	12,45
Controlar as intimações de acordo com o Código de Processo Civil	5,03	4,32	18,71
Operar o plenário virtual	4,50	4,18	17,48
Operar programa de certificação digital	4,36	3,96	15,69
Indexar documentos de acordo com as normas do [nome da organização]	4,11	3,88	15,06
Indexar processos jurídicos	3,80	3,78	14,30

N = 88; Mín. = 0; Máx. = 10.

Os resultados mostram que as respostas à escala de importância ocuparam os pontos extremos. Os desvios padrões dos itens podem ser considerados moderados e, alguns, elevados (2,55 a 4,51), assim como as variâncias (6,52 a 20,34), indicando dispersão das respostas dos participantes, sendo essa maior se considerada a escala de domínio de competências. As cinco competências consideradas mais importantes dizem respeito ao uso de *softwares* utilizados para operar o processo eletrônico e à aplicação e identificação de documentos internos da organização, como seu regimento e sua jurisprudência. Dos cinco primeiros, nota-se que dois itens que foram considerados mais importantes^{§§§§§§§§} também foram uns dos mais dominados pelos respondentes, o que pode sugerir uma pequena lacuna de competências, se adotada medida de necessidades baseadas em Borges-Andrade e Lima (1983). Os três itens restantes, também com percepção alta de importância, tiveram percepção de domínio relativamente menor aos dois anteriores, sugerindo uma diferença entre o que o contexto de trabalho exige para a atuação dos trabalhadores e o que eles de fato dominam em termos de competências (Borges-Andrade & Lima, 1983).

Os itens de competências que os participantes informaram serem os menos importantes para sua atuação, assim como os considerados menos dominados, estão relacionados a indexação de documentos, a operação de softwares emergentes no processo eletrônico (plenário virtual, certificação digital) e ao controle de prazos em processos jurídicos. Mesmo que o processo eletrônico e suas ferramentas sejam considerados emergentes no contexto organizacional, podem não ter alta percepção de importância por não serem totalmente conhecidos pelos trabalhadores e/ou implementados pelo órgão. Ainda, alternativamente, pode-se dizer que tais competências são consideradas importantes apenas para algumas áreas do órgão, em função das atribuições estruturais que são delegadas a elas.

Mais uma vez, nota-se que quase os mesmos itens considerados menos dominados também são considerados os menos importantes para a atuação dos trabalhadores, sugerindo baixa ou nenhuma lacuna de competências (Borges-Andrade & Lima, 1983). Se consideradas as diferenças

§§§§§§§§ “Operar programas de controle dos processos eletrônicos” e “Operar o programa e-consulta processual”.

entre importância e domínio, ainda que os dados agregados pelas médias demonstrem pequenas ou nenhuma lacunas de competências, em função da dispersão dos dados e considerados os escores individuais, foi possível identificar diversos trabalhadores que possuem necessidades de aprendizagem em praticamente todos os itens. Isso permitiu a proposição de cursos e turmas que precisam ter lacunas de competências sanadas, conforme pode ser observado nas propostas de ações instrucionais feitas à organização (ver Anexo 11). A Tabela 11 apresenta os resultados descritivos dos itens respondidos com base na escala de intensidade.

Tabela 11. Resultados descritivos dos itens respondidos com base na escala de intensidade (sobre desafios e mudanças internos e externos à organização).

Itens	M	DP	Var.
Necessidade de celeridade na prestação jurisdicional	8,67	2,22	4,93
Informatização e processo eletrônico	8,52	2,42	5,89
Repercussão geral e súmula vinculante	8,28	2,87	8,25
Necessidade de padronização de processos de trabalho	7,93	2,64	6,98
Necessidade de efetividade na comunicação e na integração organizacionais	7,89	2,63	6,94
Necessidade de transparência na gestão	7,82	2,86	8,20
Necessidade de gestão estratégica	6,92	2,91	8,49
Aumento do quantitativo de processos jurídicos	6,73	3,32	11,0
Necessidade de interação com o público externo	6,20	2,95	8,75

N = 88; Mín. = 0; Máx. = 10.

A escala de intensidade pode ser considerada uma nova proposição da presente pesquisa. Na revisão de literatura realizada, não se viu nenhum estudo que reporta o uso de tal escala de medida ou similar, ao mesmo tempo em que foram raros aqueles que visaram investigar variáveis ecológicas relacionadas a necessidades de aprendizagem. Ao adotá-la, a intenção foi medir quanto o sujeito acredita que certos desafios e mudanças para a organização podem gerar necessidades de treinamento nos trabalhadores. A escala de intensidade visou operacionalizar a possível relação entre variáveis contextuais e necessidades de treinamento dos indivíduos, proposta no modelo teórico de referência dessa pesquisa.

De modo geral, todos os itens tiveram respostas nos extremos da escala. Os desvios padrões, em sua maioria, podem ser considerados limítrofes para inferir sobre o consenso dos respondentes acerca da semântica dos itens. Se considerado satisfatório aquele desvio padrão que tem valor de até 25% da amplitude da escala, pode-se dizer que os dados não estão

altamente dispersos. Os três desafios e mudanças para a organização que os respondentes perceberam como maiores geradores de necessidades de aprendizagem referem-se a variáveis externas ao órgão, como demandas sociais por celeridade, leis sobre o processo eletrônico e o impacto das decisões no ambiente das organizações jurídicas brasileiras. Por outro lado, as três variáveis ecológicas consideradas pelos respondentes como sendo menores geradoras de lacunas de competências são aquelas relacionadas ao ambiente interno da organização, como gestão estratégica, aumento do número de processos jurídicos e necessidade de interagir com o ambiente externo. A Tabela 12 apresenta os indicadores fatoriais das escalas adotadas na pesquisa.

Tabela 12. Resultados descritivos dos fatores das escalas adotadas na pesquisa.

Escala	Fatores*	M	DP	Var.
Domínio	Domínio de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática	6,66	1,90	3,63
	Domínio de Competências em Direito e Repercussão Geral	5,32	2,66	7,10
	Domínio de Competências Técnicas	4,53	2,19	4,80
Importância	Importância de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática	6,40	2,24	5,02
	Importância de Competências Técnicas	6,02	3,29	10,87
	Importância de Competências em Planejamento e Processos Organizacionais	5,23	3,18	10,14
Intensidade	Mudanças e Desafios Externos	8,05	1,99	3,99
	Mudanças e Desafios Internos	7,35	2,32	5,41

N = 88; Mín. = 0; Máx. = 10. * Para o cálculo das médias fatoriais, manteve-se a estrutura empírica encontrada nas AFEs, retirando os itens indicados naquela ocasião.

Os desvios padrões dos fatores, em sua maioria, podem ser considerados satisfatórios para inferir que os dados fatoriais não estão altamente dispersos, indicando relativo consenso dos respondentes. Os fatores das escala de domínio apresentaram médias moderadas, estando em torno do meio da amplitude da medida, entre 4 e 6. Os respondentes apresentaram maior domínio de competências de pesquisa jurídica e informática (processo eletrônico e *softwares* de texto, planilhas e comunicação). O menor domínio dos respondentes é de competências consideradas técnicas dentro do órgão, como realizar pesquisa de jurisprudência, padronizar processos de trabalho

entre áreas, aplicar corretamente o português jurídico, entre outras. É válido observar que, no que diz respeito à padronização dos processos de trabalho, a competência depende pouco dos indivíduos, sendo uma atribuição de maior responsabilidade por parte da organização.

Os fatores de importância tiveram uma dispersão de respostas timidamente maior que os de domínio de competências. Ainda assim, pode-se dizer que as respostas dos sujeitos às dimensões empíricas da escala de importância não estão altamente dispersas, indicando relativa homogeneidade. Os fatores da escala de importância apresentaram médias moderadas, estando um pouco acima da amplitude da medida, entre 5 e 6. A dimensão de competências considerada mais importante para a atuação dos participantes foi a relativa à pesquisa jurídica e informática, também considerada a mais dominada. As competências consideradas menos importantes, ainda que tenham médias moderadas, foram as relacionadas a planejamento interno e processos organizacionais, fator cujo não se encontrou estrutura empírica na escala de domínio. Os dados dos fatores de importância sugerem que a amostra tende a trabalhar mais e a dar maior importância para sua atuação para competências relacionadas à área fim da organização (pesquisas jurídicas e processo eletrônico), em detrimento de atividades ligadas à gestão interna do órgão (área meio. Processos organizacionais e planejamento). A escolha da população de interesse, que contemplou os gabinetes e a secretaria de suporte à atuação dos ministros, pode explicar em parte tal resultado.

As escalas de domínio e importância apresentaram médias similares. Isso pode sugerir que, em função de já dominarem competências consideradas importantes para sua atuação, os participantes não possuem, se agrupados, grandes lacunas de aprendizagem. Todavia, como há certa dispersão dos dados em ambas escalas, se levados em consideração os escores individuais ($Imp * (10 - D)$; ou $Imp - Dom$) (Borges-Andrade & Lima, 1983), certamente serão encontradas necessidades de aprendizagem entre os indivíduos, o que pode ser utilizado para a formação de turmas de cursos. Na presente pesquisa, para fins descritivos, utilizou-se uma variável estatística representada pela diferença entre importância e domínio ($I - D$), a fim de elaborar os planos de capacitação propostos à organização. Por outro lado, para fins inferenciais (relação e diferença entre variáveis do modelo, para investigar necessidades

de aprendizagem), utilizou-se as médias fatorais das escalas uma a uma, em função da distribuição que a matriz de dados em formato de escore apresenta. As razões dessa escolha serão discutidas adiante.

Os fatores de desafios e mudanças para a organização (operacionalizados por meio da escala de intensidade) tiveram uma baixa dispersão de respostas. Tanto os desafios internos quanto os externos foram considerados como fortes geradores de necessidades de aprendizagem, segundo a percepção da amostra, indicando que pode haver relação entre variáveis ecológicas e necessidades de aprendizagem de indivíduos no trabalho. Os desafios externos tiveram média discretamente maior que os internos (8 e 7, respectivamente), sugerindo que aqueles podem influenciar de modo mais forte o surgimento de lacunas de competências dos trabalhadores.

Assim, espera-se ter cumprido os objetivos específicos 2, 3 e 4. As implicações e os limites dos resultados descritivos da pesquisa serão discutidos nas seções Discussão e Considerações Finais. A seguir serão apresentados os resultados inferenciais do Estudo 2.

Resultados Inferenciais

Os resultados inferenciais buscaram cumprir os objetivos 6 e 7 da presente pesquisa. Por serem esses os resultados que operacionalizam as possíveis relações e diferenças de variáveis propostas no modelo de ANA, a Figura 28 ilustra, de modo esquemático e alusivo ao modelo teórico proposto, as medidas e os testes estatísticos utilizados para explorar tais premissas.

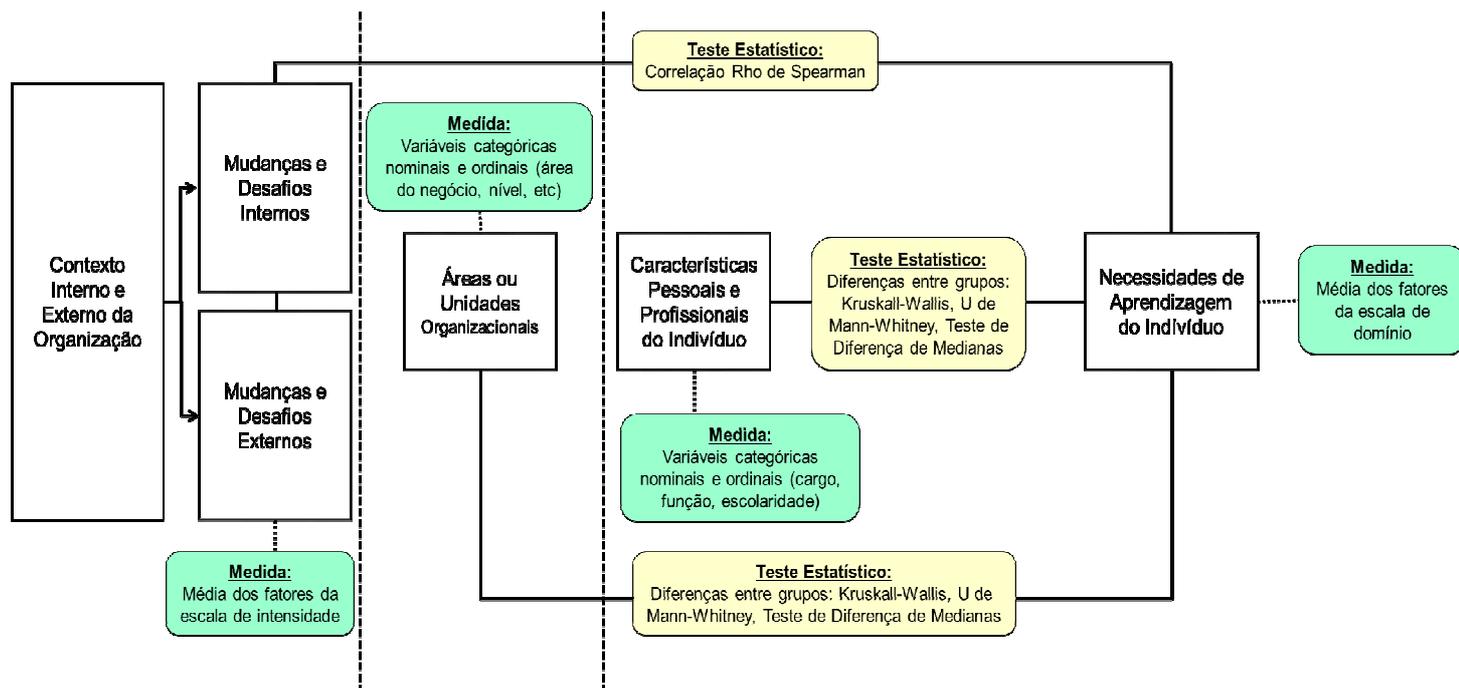


Figura 28. Medidas e testes estatísticos utilizados para explorar e operacionalizar o modelo de ANA proposto.

Mesmo em se tratando de características metodológicas da pesquisa, é importante detalhar nesse momento algumas escolhas que foram feitas, pois elas ajudam a entender os resultados adiante. Foram utilizadas quatro medidas. Para mudanças e desafios internos e externos da organização, utilizou-se as médias fatoriais da escala de intensidade. Para operacionalizar as variáveis relativas às características das áreas ou unidades organizacionais, foram utilizadas variáveis categóricas nominais e ordinais (área do negócio, nível organizacional e tamanho da lotação). No que diz respeito às características pessoais e profissionais dos participantes, utilizou-se variáveis categóricas nominais e ordinais, como cargo, função, escolaridade, entre outras. Por fim, para operacionalizar necessidades de aprendizagem dos indivíduos foram utilizadas as médias fatoriais da escala de domínio de competências. As implicações, os limites e as justificativas da adoção dessa medida para investigar necessidades serão discutidos adiante.

Em termos de testes estatísticos, foram escolhidos aqueles que melhor se adequam à natureza das variáveis (Hair et. al., 2010), sendo que, em função das propriedades estatísticas uni e multivariadas dos dados, optou-se por testes não paramétricos baseados em ranques. Para explorar as possíveis

relações entre desafios e mudanças (escala tipo Likert de intensidade) e necessidades de aprendizagem (escala tipo Likert de domínio), foi usada correlação Rho de Spearman (Caruso & Cliff, 1997; Corder & Foreman, 2009). Para investigar as possíveis diferenças entre características das áreas e unidades organizacionais (variáveis categóricas) e necessidades de aprendizagem (escala tipo Likert de domínio), foram usados os testes Kruskal-Wallis, U de Mann-Whitney e teste de diferença de medianas (Ruxton & Beauchamp, 2008; Theodorson-Norheim, 1986; Cohen, Ma & Sacrowitz, 2013; Cohen & Sacrowitz, 2012; Pettitt, 1979). Para explorar diferenças entre características pessoais e profissionais dos indivíduos (variáveis categóricas) e necessidades de aprendizagem (escala tipo Likert de domínio), também foram empregados os três últimos testes citados.

A medida de importância, apesar de não ser contemplada na Figura 28, também será investigada para aferir sua correlação e/ou diferença com as outras variáveis do modelo, por poder agregar elementos de compreensão e interpretação dos resultados em geral. A Tabela 13 apresentada as relações encontradas entre mudanças e desafios para a organização, domínio e importância de competências.

Tabela 13. Relações entre mudanças e desafios para a organização, domínio e importância de competências.

		Domínio de Competências Técnicas	Domínio de Competências em Direito e Repercussão Geral	Domínio de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática	Importância de Competências Técnicas	Importância de Competências em Planejamento e Processos Organizacionais	Importância de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática
M&D Externos	Rho	0,26*	0,14	0,13	0,28**	0,34**	0,37**
	p	0,01	0,19	0,23	0,00	0,00	0,00
M&D Internos	Rho	0,24*	-0,16	-0,09	-0,06	0,52**	0,42**
	p	0,02	0,14	0,40	0,53	0,00	0,00

* $p \leq 0,05$ (bi caudal)

** $p \leq 0,01$ (bi caudal)

N = 88

Foram encontradas relações fracas, moderadas e significativas entre as percepções de desafios e mudanças para a organização e as de domínio e importância de competências pelos indivíduos. O fator de domínio de competências técnicas relacionou-se fraca e positivamente com as percepções de variáveis do contexto organizacional (Rho = 0,26 e 0,24, para variáveis externas e internas, respectivamente). Assumindo o domínio como indicador de

necessidades de aprendizagem (menor domínio, maior necessidade), na presente pesquisa, pode-se dizer que esse achado levanta questões importantes para debate. Os resultados mostram que variáveis do ambiente podem ser diretamente proporcionais ao domínio de competências pelos indivíduos, mostrando que quanto mais se percebe tais variáveis como geradoras de necessidades, maior o domínio de competências e, conseqüentemente, menores podem ser as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores acerca de temáticas relacionadas ao ambiente interno e/ou externo^{*****}.

As explicações para tais resultados podem ser diversas, mas, do ponto de vista da organização, pode-se entender que as estratégias instrucionais disponibilizadas dentro do contexto estudado estão alinhados e sensíveis ao que vem acontecendo no ambiente interno e externo do órgão. Ou seja, no que diz respeito a competências técnicas, a organização pode estar provendo situações de aprendizagem tempestivamente para seus trabalhadores, dado seu planejamento estratégico e o monitoramento de seu ambiente externo e interno. Além disso, do ponto de vista do indivíduo, pode-se hipotetizar que os participantes já são capazes de interpretar o cenário organizacional (os resultados do Estudo 1 sugerem isso) e assim, pro ativamente, lidar com as lacunas de competências decorrentes dos desafios e mudanças presentes no seu contexto de trabalho. Ou seja, na medida em que percebem como importantes as variáveis ecológicas que podem gerar necessidades de aprendizagem, os sujeitos buscam meios de aprender as competências que eles acreditam que serão demandadas pelo contexto. Nesse caso, as estratégias de aprendizagem informal desempenhadas pelos trabalhadores podem estar sendo efetivas no sentido de sanar lacunas de aprendizagem.

Por outro lado, não foram encontradas relações significativas entre domínio de competências na área do Direito (repercussão geral, pesquisa jurídica e conhecimentos em direito) e da Informática (uso de *softwares* e processo eletrônico) e variáveis contextuais internas ou externas à organização. Aparentemente, mesmo sendo temas emergentes para o negócio

***** Nesse contexto, ao mesmo tempo em que as variáveis ambientais são diretamente proporcionais ao domínio de competências, são, também, inversamente proporcionais a necessidades de aprendizagem.

da organização, a variação da percepção dos respondentes sobre variáveis ambientais que geram necessidades de aprendizagem não está relacionada com a variação da percepção de domínio de competências. Nota-se que são temas relacionados à atividade fim da organização, em princípio, mais sensíveis ao ambiente, mas que, segundo os resultados, não sofreram influência interna ou externa.

Quanto aos fatores de importância de competências, observou-se algumas relações moderadas com a percepção de desafios e mudanças para a organização. A maior correlação encontrada foi entre as percepções de desafios e mudanças internas e de importância de competências em planejamento e processos organizacionais ($Rho = 0,52$). O resultado sugere que as demandas estratégicas internas da organização podem afetar a percepção dos trabalhadores sobre a importância atribuída a competências úteis à gestão e à operação dos processos organizacionais, demonstrando um possível impacto de variáveis ambientais internas na valorização de competências pelos servidores no contexto de trabalho. Os desafios e mudanças internos também foram moderadamente relacionados com a importância atribuída a competências na área do Direito (pesquisa jurídica, operação de *softwares* e do processo eletrônico) ($Rho = 0,42$).

A Tabela 14 apresenta os resultados mais relevantes sobre os testes de diferenças entre grupos para os fatores das escalas de domínio, importância e intensidade. A hipótese nula testada pelos algoritmos é de que **não** há diferenças de distribuição das variáveis em função dos grupos. Os índices de significância (p) informados mostrarão se deve-se aceitar ou rejeitar essa hipótese, dado um intervalo de confiança de 95% (bi caudal).

Tabela 14. Testes de diferenças entre grupos para as escalas de domínio, importância e intensidade.

Escola	Fatores	Tempo no Cargo Atual*	Cargo de Confiança*	Lotação de Trabalho*	Área do Negócio**	Nível Organizacional**
Domínio	Domínio de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
	Domínio de Competências em Direito e Repercussão Geral	p > 0,05	p > 0,05	p = 0,000 1 Seções M = 2,03 Gabinetes M = 6,94	p = 0,001 2 Meio M = 2,89 Fim M = 6,75	p = 0,001 1 Operacional M = 2,00 Estratégico M = 7,02
	Domínio de Competências Técnicas	p = 0,007 3 Até 3 anos M = 3,77 De 6 a 9 anos M = 6,48	p = 0,032 2 Não M = 4,23 Sim M = 5,84	p = 0,03 3 Gabinetes M = 4,25 Coordenadorias M = 7,13	p > 0,05	p = 0,03 3 Operacional M = 4,36 Tático M = 8,32
Importância	Importância de Competências em Pesquisa Jurídica e Informática	p > 0,05	p > 0,05	p = 0,01 3 Gabinetes M = 6,46 Coordenadorias M = 8,22	p = 0,04 2 Fim M = 6,51 Meio M = 6,93	p = 0,008 3 Estratégico M = 6,50 Tático M = 8,33
	Importância de Competências Técnicas	p > 0,05	p > 0,05	p = 0,000 3 Seções M = 2,26 Gabinetes M = 8,71	p = 0,001 2 Meio M = 2,46 Fim M = 8,15	p = 0,001 1 Operacional M = 2,33 Estratégico M = 8,12
	Importância de Competências em Planejamento e Processos Organizacionais	p > 0,05	p > 0,05	p = 0,03 3 Gabinetes M = 4,24 Coordenadorias M = 8,53	p > 0,05	p = 0,01 1 Operacional M = 5,55 Tático M = 8,42
Intensidade	Mudanças e Desafios Externos	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05	p > 0,05
	Mudanças e Desafios Internos	p > 0,05	p > 0,05	p = 0,005 3 Gabinetes M = 7,31 Coordenadorias M = 9,44	p = 0,03 2 Fim M = 6,95 Meio M = 8,62	p = 0,03 3 Estratégico M = 7,77 Tático M = 9,02

Notas: 1 = teste de diferença de medianas; 2 = U de Mann-Whitney; 3 = Kruskal-Wallis. M = média.
* Tempo no cargo, cargo de confiança e lotação de trabalho dos respondentes. ** Área do negócio e nível organizacional da lotação de trabalho dos respondentes.

Quanto às características pessoais e profissionais dos participantes, foram encontradas diferenças significativas de percepção de domínio (necessidades) para tempo no cargo atual, ocupante de cargo de confiança (sim ou não) e lotação de trabalho. Lotação de trabalho foi a variável que mais explicou diferenças entre grupos, pois foram encontrados resultados significativos também para as percepções de importância de competências e de desafios internos para a organização. Sobre a percepção de domínio, a lotação de trabalho dos sujeitos esteve relacionada a necessidades em temas do Direito e da Repercussão geral, sendo que as seções informam possuir

mais necessidades nesses CHAs do que as coordenadorias e os gabinetes (Seções $M = 2,03$; Gabinetes $M = 6,94$). Também foram encontradas diferenças de necessidades entre lotações para as competências técnicas, sendo que os gabinetes informam possuírem lacunas maiores ($M = 4,25$; Coordenadorias $M = 7,13$). Esses resultados sugerem que, de acordo com a lotação de trabalho e dadas certas áreas do conhecimentos que são exigidas, os trabalhadores possuem necessidades de aprendizagem diferentes entre si, reforçando premissas teóricas sobre necessidades de aprendizagem no trabalho (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009; Ferreira & Abbad, 2013). A lotação de trabalho também esteve relacionada à percepção de desafios e mudanças internas à organização. De modo geral, os três grupos de lotação perceberam altos impactos de variáveis ambientais em necessidades de aprendizagem, sendo que os gabinetes foram as áreas que informaram perceberem baixo impacto daquelas nestas (Gabinetes $M = 7,31$; Coordenadorias $M = 9,44$). É coerente notar que a área fim (gabinetes) seja menos sensível à percepção de variáveis internas da organização, se comparada a unidades da área meio (seções e coordenadorias).

Ainda em relação às características individuais dos participantes, o tempo de desempenho do cargo atual também foi relacionado a lacunas de competências técnicas. Aqueles que possuem até 3 anos no cargo informaram possuir mais necessidades (menor domínio) nesses CHAs se comparados a trabalhadores que desempenham suas atividades há mais tempo (Até 3 anos $M = 3,77$; De 6 a 9 anos $M = 6,48$). Isso mostra a possibilidade de que não apenas a aprendizagem induzida ocorrida durante o tempo de trabalho, mas, principalmente, a aprendizagem natural, até pela própria experiência, tem papel central no surgimento ou não de lacunas de competências, sendo mais provável os trabalhadores neófitos possuírem necessidades se comparados com os mais experimentados no cargo.

Também foram encontradas diferenças de necessidades entre os trabalhadores que possuem ou não cargo de confiança. Os participantes que informaram não possuir cargo de confiança apresentaram menor domínio de competências técnicas, mesmo que discretamente, em relação àqueles que

são ocupantes de tal função (Não M = 4,23; Sim M = 5,84). Nota-se que as médias dos dois grupos são próximas e moderadas, sugerindo que até mesmo os que possuem cargo de confiança possuem lacunas de aprendizagem de competências técnicas.

Em relação às características das unidades organizacionais participantes, foram encontradas diferenças significativas nas percepções dos sujeitos de domínio e importância de competências e de desafios e mudanças. A área do negócio esteve relacionada à percepção de domínio de competências em Direito e Repercussão Geral, sendo que aqueles sujeitos que estão lotados em unidades da área meio da organização parecem possuírem maiores necessidades se comparados com aqueles que estão lotados na área fim (Meio M = 2,89; Fim M = 6,75). Além de sugerir que esses participantes possuem maiores necessidades, pode-se explicar esse resultado, alternativamente, pelo fato de se tratarem de competências que expressam a essência do negócio do órgão, portanto, sendo mais desempenhadas e consideradas úteis à área fim do que na área meio, explicando o baixo domínio daqueles que estão lotados em unidades de suporte à missão organizacional.

O nível organizacional da lotação de trabalho dos respondentes também esteve significativamente relacionado às percepções sobre todos os fatores das escalas utilizadas na pesquisa. Em relação ao domínio de competências em Direito e Repercussão Geral, o nível operacional informou possuir maior necessidade de aprendizagem, se comparado aos níveis tático e estratégico (Operacional M = 2,00; Estratégico M = 7,02). Mais uma vez, a explicação alternativa para esse achado pode ser que tais competências de fato não sejam adotadas nas rotinas do nível operacional da organização, o que pode estar relacionado ao seu baixo domínio pelos participantes. Também foram encontradas diferenças entre níveis para o domínio de competências técnicas. Novamente, o nível operacional informou possuir menor domínio, indicando a possibilidade da existência de lacunas de competências desses trabalhadores nesses temas (Operacional M = 4,36; Tático M = 8,32).

Por fim, no que diz respeito aos resultados inferenciais da pesquisa, nota-se que os fatores de importância de competências estiveram relacionados às características individuais dos participantes e às características das unidades organizacionais, em especial com a lotação de trabalho. Os resultados

encontrados nesses fatores são diversos, alternando as diferenças de percepções entre as categorias, não permitindo inferências sobre tendências de resultados e explicações. O que é possível afirmar é que a percepção dos trabalhadores sobre a importância da competência para a sua atuação varia em função de aspectos relativos ao indivíduo e à organização, e que tal variação pode ajudar a entender se o baixo domínio de competências realmente se deve a lacunas de aprendizagem ou à falta de importância atribuída a uma competência para o desempenho da função do servidor.

A seguir, será apresentado o sexto capítulo do presente relato de pesquisa, dedicado à discussão dos resultados e às considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 6

À guisa de conclusão do presente relato, esse capítulo tem por objetivo apresentar a discussão dos resultados e também as considerações finais.

6.1. Discussão

Os resultados da pesquisa serão discutidos tendo por base os objetivos traçados, as questões referendadas na literatura de ANA e as implicações acadêmicas e profissionais que o modelo podem levantar.

Com base nos resultados obtidos, pode-se dizer que o objetivo geral de pesquisa foi alcançado. O modelo teórico proposto foi concebido com base em diversas premissas e evidências presentes na literatura de necessidades de aprendizagem no trabalho (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Kraiger, 2003; Aguinis & Kraiger, 2009; Ferreira & Abbad, 2013), visando suprir lacunas de outros modelos (McGehee & Thayer, 1961; Ostroff & Ford, 1989; Al-Khayyat & Elgamal, 1997; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Ferreira, 2009; Iqbal & Khan, 2011; Abbad & Mourão, 2012) e ainda discutir seus próprios limites, possivelmente subsidiando o aprimoramento de modelos existentes e vindouros.

A exploração empírica do modelo também alcançou seus objetivos específicos. Por meio de técnicas qualitativas e quantitativas de coleta, análise e interpretação de dados, foi construída e aplicada uma escala de ANA, que apresentou evidências de validade (objetivo específico 1). Com isso, foi possível descrever indicadores perceptuais de domínio e importância de competências, de intensidade com a qual variáveis contextuais podem gerar necessidades de aprendizagem, de lacunas de competências, e, ainda, o perfil pessoal e profissional dos participantes (objetivos específicos 2 a 5). Em posse dos indicadores, foram escolhidos testes estatísticos mais adequados às propriedades das matrizes de dados (Ruxton & Beauchamp, 2008; Theodorson-Norheim, 1986; Cohen, Ma & Sacrowitz, 2013; Cohen & Sacrowitz, 2012; Pettitt, 1979; Caruso & Cliff, 1997; Corder & Foreman, 2009) e foram exploradas e encontradas relações e diferenças empíricas e significativas entre as variáveis do modelo teórico proposto (objetivos específicos 6 e 7. McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987;

Ostroff & Ford, 1989; Kraiger, 2003; Aguinis & Kraiger, 2009; Abbad & Mourão, 2012; Ferreira & Abbad, 2013; Ferreira & Abbad, 2014).

Tendo em vista que a proposição e a exploração empírica de um modelo nas ciências sociais são uma normatização formal dos fatores que regem a escolha, o teste, a validade, a precisão e a qualidade de uma teoria considerada científica (Popper, 2008), aquele precisa ter robusto suporte de questões teóricas e evidências empíricas referendadas no conhecimento acadêmico produzido na área. Por isso, empreendeu-se uma ampla pesquisa bibliográfica (N = 191 artigos) em formato narrativo (Ludwig, 2009; Baumeister & Leary, 1997). As variáveis investigadas na pesquisa bibliográfica forneceram importantes subsídios para justificar a proposição e a exploração do modelo, como: (i) o conceito de necessidades de aprendizagem ainda é pouco adotado ou discutido na literatura (Ferreira & Abbad, 2013); (ii) as práticas e pesquisas de ANA pouco consideram o contexto organizacional e, por isso, apresentam sérios limites para alinhar a aprendizagem dos trabalhadores à estratégia institucional (Clarke, 2003); (iii) as pesquisas carecem de abordagem mistas, quali e quantitativas, que usem procedimentos estatísticos multivariados para testar a relação e a predição entre variáveis (Abbad & Mourão, 2012); (iv) os poucos modelos propostos na literatura até hoje praticamente não são adotados e sequer citados nos artigos analisados (Aguinis & Kraiger, 2009); (v) a adoção de taxonomias de aprendizagem para investigar necessidades é praticamente inexistente (Hauer & Quill, 2011); (vi) a discussão e a operacionalização de teorias multinível em ANA ainda não é uma realidade concreta (Mussholder & Bedeian, 1983; Ostroff & Ford, 1989; Koslowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers & Salas, 2000; Puente-Palácios, 2003); entre outras. Com base nesses achados bibliográficos, o modelo pôde ser proposto de modo a tentar responder tais questões e lacunas do conhecimento científico em ANA.

Uma das primeiras e possíveis respostas foi o fato de o modelo permitir a elaboração de planos estratégicos de capacitação para a organização campo de pesquisa (Anexo 11). Há muito tempo se relata que as práticas organizacionais de ANA são *ad-hoc* (Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009) em função de não serem baseadas em método rigoroso de coleta e análise de dados, negligenciando o futuro

aluno e outros *stakeholders* como fonte de informação objetiva e provendo ações instrucionais pouco alinhadas ao interesse do trabalhador e da organização (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Kraiger, 2003; Aguinis & Kraiger, 2009; Abbad & Mourão, 2012). Os planos estratégicos de aprendizagem formal propostos à organização sugerem que a aplicação do modelo pode subsidiar a supressão de tais lacunas práticas, pois eles contemplam recomendações sobre:

- ✓ Carga horária do curso: tempo de duração do curso em horas. Definida com base na quantidade e complexidade de itens de competências que precisam ser trabalhados;
- ✓ Objetivo geral do curso: demonstra o que se espera do aluno ao final do curso, em termos de aplicação de competências;
- ✓ Modalidade sugerida: recomenda o meio instrucional com o qual o curso poderia ser dado. Definida tendo por base o domínio das competências a serem trabalhadas (Bloom, 1956).
- ✓ Domínio predominante: classificação das competências de acordo com a taxonomia de Bloom. Operacionaliza a Figura 23.
- ✓ Nível de conhecimento a ser abordado: com base no índice de necessidade (INC) de capacitação (importância – domínio)⁺⁺⁺⁺⁺⁺, recomenda se o nível de conhecimento passado aos alunos deve ser avançado (INC baixo), intermediário (INC moderado) ou básico (INC alto). Dois ou mais níveis de dificuldade podem ser recomendados no mesmo curso;
- ✓ Matrícula dos participantes: identificação dos trabalhadores que possuem $INC \geq 2$, permitindo a formação das turmas dos cursos e a identificação de seus perfis de entrada;
- ✓ Importância, Domínio e INC médios: médias e dispersões da importância, do domínio e do INC da amostra de participantes do curso. Pode ajudar a priorizar os cursos;
- ✓ Objetivos finais para planejamento instrucional: itens de competências nos quais os participantes apresentaram

⁺⁺⁺⁺⁺⁺ O uso dessa medida de necessidades apenas nos planos de capacitação e não para explorar o modelo será justificado na seção que trata dos limites da pesquisa.

necessidades. Fornece o conteúdo a ser elaborado na etapa de planejamento instrucional.

Esses planos, apesar de descritivos, podem agregar valiosa efetividade e integração às ações de ANA e ao sistema de treinamento dentro do ambiente organizacional. É possível dizer que os planos indicam quem, onde, quando, como e porque oferecer ações instrucionais a uma parcela de trabalhadores de interesse (Borges-Andrade & Lima, 1983; McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Kraiger, 2003; Aguinis & Kraiger, 2009; Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Abbad & Mourão, 2012; Ferreira & Abbad, 2013; Ferreira & Abbad, 2014). O elo entre as etapas de ANA, planejamento e execução instrucional e avaliação de cursos, referendado na literatura (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Ferreira, 2009; Ferreira & Abbad, 2013; Abbad & Mourão, 2012; Lima & Borges-Andrade, 2006; Abbad & Zerbini, 2006), pode ser sanado com base nas informações disponibilizadas nos planos. Ao planejamento instrucional, há informações que servem de parâmetro para a tomada de decisão, como: carga horária, conteúdo, tamanho e perfil da amostra, instrutoria, modalidade, tamanho da lacuna de competências, domínio humano ao qual as competências pertencem (psicomotor, afetivo, cognitivo), objetivos gerais e específicos do curso, importância das competências para a atuação dos participantes, domínio e INC médios. À etapa de avaliação da efetividade de cursos, em especial em níveis de aprendizagem, de impacto e de valor final, os planos de capacitação fornecem, com confiável precisão, os desempenhos que espera-se observar nos trabalhadores após o curso, permitindo o desenvolvimento preciso de itens e medidas de avaliação.

Em relação especificamente ao resultados obtidos no Estudo 1, a proposição e a exploração do modelo geraram achados que precisam ser debatidos. As questões 1 e 2 dos grupos focais, visaram explorar quais desafios e mudanças a organização enfrentaria e quais seriam as competências humanas necessárias para enfrentá-las, segundo a percepção dos participantes. Os resultados obtidos demonstraram quase que total alinhamento com o planejamento estratégico da organização, sugerindo que as ações instrucionais ou de aprendizagem informal advindas dessa matriz de

informações podem estar alinhadas aos interesses da organização e dos trabalhadores, mostrando possíveis caminhos para sanar lacunas relatadas no conhecimento científico da área. A participação dos próprios futuros alunos como agentes ativos na construção do processo de ANA (Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003) demonstrou-se um avanço na prática, ao mesmo tempo em que pode ser também considerado um limite.

Há evidências de que os próprios trabalhadores também são conhecedores do ambiente organizacional e do planejamento estratégico da organização, a despeito do que alguns modos de gestão podem dar a entender, de que o trabalhador é fechado em si mesmo, estando alheio aos anseios maiores do seu ambiente de trabalho, e, por isso, deve ser negligenciado da participação em processos de gestão. Ao mesmo tempo, ter a matriz de dados fortemente baseada na visão de um único interessado (o aluno), com uma medida perceptiva e incompleta por natureza, pode ser limitado, ao passo que capta apenas uma parte de informação de um ambiente complexo, cujo o sujeito não conhece por inteiro. Nesse sentido, seria interessante expandir a participação de *stakeholders* no processo de ANA (chefias, clientes, subordinados, fornecedores, etc) e agregar indicadores objetivos de resultados (índices de investimento, variação da moeda, variação do lucro, celeridade dos processos, nível de informatização, etc) na coleta, análise e interpretação de dados.

A exploração do modelo teórico de ANA também teve como resultados a construção e a investigação de evidências de validade de uma escala de medida. A literatura e o campo aplicado da área possuem demandas importantes sobre o uso de medidas confiáveis para investigar e tomar decisões gerenciais sobre necessidades de aprendizagem no trabalho. Após procedimentos de validação (Pasquali, 1999), pode-se dizer que a escala de ANA utilizada na presente pesquisa possui validade de face (Turner, 1979). A estrutura empírica da escala também foi investigada por meio de análise fatorial exploratória, que demonstrou evidências de validade de construto, de critério e de conteúdo (Cronbach & Meehl, 1955; Thurstone, 1952; Pasquali, 2009). Os escores de variância explicada pelos fatores também foram satisfatórios. Nesse sentido, o questionário de ANA desenvolvido na presente pesquisa constitui-se não apenas em uma proposição para atenuar limites do

conhecimento na área, mas também em uma tecnologia que agora também pode ser utilizada para subsidiar a tomada de decisão acerca da aprendizagem dentro da organização (Clarke, 2003).

Sobre o desenvolvimento de medida em ANA, com a aplicação do modelo, foi possível observar uma correspondência parcial entre as categorias de conteúdo evocadas pelos indivíduos no Estudo 1 (apenas na questão 2 do grupo focal^{#####}) e os fatores empíricos encontrados nas escalas de importância e domínio no Estudo 2. Em termos de quantidade, foi encontrada uma discrepância considerável entre o número de dimensões do instrumento no Estudo 1 e no Estudo 2. No primeiro (apenas na questão 2), foram encontradas 8 categorias de competências; por outro lado, os resultados empíricos do Estudo 2, tanto para importância quanto para domínio, demonstraram que uma estrutura de 3 fatores de competências é a mais parcimoniosa, considerando seu ajuste à amostra. Ainda cabe destacar que a estrutura empírica também variou em si, dependendo da escala adotada. Para domínio encontrou-se competências em “direito e repercussão geral”, enquanto que, quando adotada a escala de importância, esse fator foi substituído por “planejamento e processos organizacionais”. Esses resultados apontam para a necessidade de se aprofundar os debates e as investigações empíricas sobre a questão da medida em ANA, dadas as mais diversas variações de resultados que se pode ter de acordo com a métrica adotada, sendo que ainda não se observou consenso na literatura sobre uma medida confiável.

Na presente pesquisa também houve a proposição de uma nova medida para investigar variáveis contextuais relacionadas a necessidades de aprendizagem, com base na percepção dos indivíduos (intensidade). Ao perguntar para o respondente qual é a intensidade com a qual certo fator interno ou externo gera necessidade de aprendizagem nos trabalhadores (os resultados descritivos demonstram que os respondentes concordam que tais variáveis geram moderadas e altas necessidades), a intenção foi evocar, na resposta do indivíduo, a relação teórica hipotetizada na literatura e no modelo teórico proposto entre variáveis ecológicas e lacunas de competências dos indivíduos (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984;

“Na minha opinião, as competências humanas necessárias para enfrentar os desafios e as mudanças nas atividades do [nome da organização] nos próximos anos são:”

Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Ferreira, 2009; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009; Ferreira & Abbad, 2013). Após exploração de evidências de validade, pode-se dizer que a medida possui potencial de exploração, mas com alguns limites. Os fatores teóricos dispostos no modelo (desafios e mudanças internos e externos) foram integralmente encontrados na estrutura empírica da escala. Os indicadores de validade e confiabilidade dos fatores também foram satisfatórios, sugerindo que tal medida pode ser replicada em estudos futuros e também transferida para a organização campo como tecnologia a ser empregada nos processos de ANA. Ainda assim, alguns resultados inferenciais que correlacionaram a escala de intensidade com a de domínio, mostraram que esses construtos podem estar diretamente relacionados, o que levanta dúvidas se, realmente, quando se percebe uma variável como maior geradora de necessidade de aprendizagem, maior domínio de uma competência (e, portanto, menor necessidade) se pode ter. Outros estudos são necessários para explorar tais possibilidades.

Em termos de domínio de competências, que na presente pesquisa assumiu-se como sendo indicador de necessidades de aprendizagem no trabalho, a amostra demonstrou algumas diferenças e relações descritas no modelo teórico proposto. Em termos de características individuais do sujeito, percebeu-se uma diferença de percepção da amostra em função de seu tempo no cargo. Para competências consideradas técnicas (levantamento de dados, jurisprudência, processos organizacionais, entre outras), aqueles que têm até 3 anos no cargo informaram possuir menor domínio (maior necessidade de aprendizagem. $M = 3,77$) se comparados com os que têm entre 6 e 9 anos ($M = 6,48$). Esse resultado vai ao encontro do que é proposto no modelo teórico de pesquisa. Nesse caso, parte-se do princípio de que, quanto mais tempo o trabalhador desenvolve uma mesma função ou uma quantidade limitada de atividades, tendo um conhecimento, retenção e aplicação cumulativos de todas ou da maioria das variantes de situações, problemas e soluções que podem ocorrer no desempenho da função, maior domínio de competências nesse campo do conhecimento ele deve ter e, conseqüentemente, menor necessidades de aprendizagem também. Certamente, esse achado ainda precisa ser melhor explorado, por meio de termos de técnicas de coleta,

análise e interpretação de dados mais robustas, todavia, pode-se dizer que trata-se de uns dos primeiros indícios empíricos do que a literatura científica de ANA tem proposto ao longo das últimas décadas em termos da influência de variáveis individuais sobre necessidades de aprendizagem no trabalho (McGehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978; Wexley, 1984; Ford & Noe, 1987; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Ferreira, 2009; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009; Ferreira & Abbad, 2013). Aparentemente, trabalhadores com menos tempo de trabalho na organização ainda não possuem os conhecimentos necessários para identificar as mudanças e desafios contextuais e, assim, pouco se utilizam de estratégias de aprendizagem individuais para evitar lacunas futuras de competências.

Ainda em termos de variáveis individuais, foram encontradas diferenças de percepção de domínio em função da lotação dos trabalhadores. No que diz respeito a competências relacionadas ao Direito, as seções (unidades de nível operacional. $M = 2,03$) informaram possuir menor domínio se comparadas às coordenadorias (unidades de nível tático. $M = 5,21$) e aos gabinetes dos ministros (unidades de nível estratégico. $M = 6,94$). Já em competências técnicas, os gabinetes ($M = 4,25$) informaram possuírem menor domínio se comparados às seções ($M = 5,01$) e às coordenadorias ($M = 7,13$). Por outro lado, em termos de características administrativas das unidades nas quais os respondentes atuam, também foram encontradas diferenças para percepção de domínio de competências. As lotações consideradas da área meio do negócio do órgão (coordenadorias e seções) possuem respondentes que informaram ter menor domínio de competências do Direito ($M = 2,89$), se comparadas à área fim do negócio (gabinetes. $M = 6,75$). Em termos de nível organizacional, em competências em Direito, o nível operacional (seções. $M = 2,00$) informou ter menor domínio se comparado ao nível estratégico da organização (gabinetes. $7,02$). Já em relação a competências técnicas, o nível operacional ($M = 4,36$) também informou menor domínio se comparado ao nível tático da organização (coordenadorias. $M = 8,32$).

Ao mesmo tempo em que esses resultados apontam para a possibilidade de a percepção de domínio e de necessidades de aprendizagem pelos trabalhadores mudar em função das características do seu local de trabalho (Ostroff & Ford, 1989), também é preciso avaliar a importância que

essas competências podem ter para as lotações em questão, pois caso, contrário, corre-se o risco de fornecer ações instrucionais baseadas em CHAs que são pouco úteis ao trabalhador no desempenho de sua função (Borges-Andrade & Lima, 1983). Nesse sentido, o baixo domínio em repercussão geral pelos trabalhadores das seções, pode ser explicado não apenas pela existência de lacunas de aprendizagem mas também, por exemplo, pela pouca importância e utilidade prática que esses conhecimentos têm para o desempenho das competências que são exigidas de quem trabalha nessa área da organização. Por isso, entre outras razões, é urgente o desenvolvimento de medidas fidedignas de necessidades de aprendizagem, não baseadas em apenas um indicador perceptivo.

Também foram obtidos alguns resultados não esperados na presente pesquisa. Tanto para escolaridade, tempo desde último curso superior e cargo dos respondentes não foram encontradas diferenças significativas para a percepção de domínio de competências. Partindo do princípio de que escolaridade, cargo e tempo desde que terminou o último curso superior implicam na aquisição crescente de conhecimentos (aprendizagem), essas variáveis foram escolhidas como medida em função de, hipoteticamente, terem alguma relação com lacunas de aprendizagem no trabalho (McGehee & Thayer, 1961; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Ferreira, 2009). Todavia, outros estudos se fazem necessários, com as mesmas variáveis, para investigar de modo mais robusto se, de fato, elas não estão relacionadas a *gaps* de competências. Outro achado diz respeito à relação diretamente proporcional que foi encontrada entre a escala de intensidade (desafios e mudanças internos e externos) e a de domínio de competências (técnicas). A hipótese implícita no modelo teórico proposto é de que quanto maior a percepção do impacto de variáveis contextuais em necessidades, menor seria o domínio de competências. Esse resultado pode ser explicado por possíveis erros na escolha de medida, mas também merece ser investigado mais a fundo, dado que pode indicar uma relação possível, sugerindo, por exemplo, do ponto de vista institucional que as estratégias de monitoramento do ambiente pela organização e suas conseqüentes ações prospectivas de aprendizagem podem estar sendo efetivas. Ainda, do ponto de vista do indivíduo, os resultados podem indicar que os trabalhadores, em

especial os mais escolarizados e com mais tempo de trabalho na organização, são capazes de mapear variáveis contextuais que podem estar associadas a lacunas de competências, levando os sujeitos a lançarem mão de estratégias de aprendizagem formais e/ou informais para evitar ou atenuar o surgimento de necessidades de aprendizagem.

Também foi notória a falta de diferenças entre as variáveis categóricas no que diz respeito à percepção do impacto que mudanças e desafios externos à organização podem ter em necessidades de aprendizagem. Aparentemente, a amostra, seja em termos de lotação, de área, de nível ou de qualquer outra variável investigada, não consegue perceber diferenças de domínio e importância de competências em função de desafios do ambiente externos à organização. Esse fato aponta para a necessidade de explorar outras medidas de necessidades.

Por fim, em termos de discussão dos resultados, é importante registrar questões relativas à maturidade do modelo proposto para ser institucionalizado pela organização campo, assim como sua aplicabilidade em contextos profissionais diversos. Em termos descritivos, o modelo foi capaz de gerar resultados concretos e factíveis de serem operacionalizados pela organização no que diz respeito a planos estratégicos de aprendizagem formal. Os resultados alcançados nos planos cumprem todas as premissas que são esperadas de um processo de ANA formal dentro do contexto de trabalho: indicar onde, quando, quem, como, quanto e porque (entre outras informações relevantes) uma ação instrucional deve ser realizada (McGehee & Thayer, 1961; Ostroff & Ford, 1989; Taylor, O'Driscoll & Binning, 1998; Clarke, 2003; Ferreira, 2009; Abbad & Mourão, 2012). Também é possível dizer que tais planos possuem alinhamento com o ambiente e a estratégia organizacionais, pois foram descritos com bases em variáveis consideradas importantes pelos participantes e pela organização. Nesse sentido, a posterior realização e avaliação dos cursos propostos deve prover suporte para o alcance do sucesso da missão institucional. Portanto, tendo por base os resultados alcançados, pode-se dizer que o modelo fornece bases robustas para sua replicação em ambientes de trabalho.

Todavia, sabe-se que a presente pesquisa foi realizada em um contexto singular, no qual a equipe acadêmica responsável por sua condução

possuía pleno conhecimento das teorias e métodos necessários ao desenvolvimento do processo de ANA proposto pelo modelo. Além disso, variáveis de nível organizacional (estrutura, cultura, valores, crenças, atitudes relacionadas a ANA) também podem impactar a aplicação e maturação do modelo em um contexto exclusivamente de trabalho, excetuadas as questões de pesquisa científica. Por isso, a resposta à pergunta sobre a maturidade institucional do modelo, apesar haver indícios do contrário, só poderá ser dada após diversas replicações dele, de preferência em contextos distintos, para aferir sua estabilidade e capacidade de continuar gerando resultados de ANA concretos e factíveis para as organizações. Também é necessário discutir e testar sua capacidade de aferir necessidades de aprendizagem informal.

A seguir, serão feitas as considerações finais do presente relato de pesquisa.

6.2. Considerações Finais

No intuito de concluir a redação do presente relato, serão apresentados e discutidos os limites do estudo, assim como será proposta uma agenda futura para investigações na área de ANA.

Do ponto de vista da pesquisa bibliográfica empreendida, pode-se dizer que o principal limite deveu-se à amostragem de conveniência que se estabeleceu para a consulta de bases de dados de periódicos eletrônicos. Apesar de o levantamento de dados abarcar algumas das que podem ser consideradas as principais bases de dados de produção científica na Psicologia e na Administração, outras, tão importantes quanto, não foram contempladas, como Spell, Pepsic e Readlyc. Dessa feita, produções científicas publicadas de modo mais concentrado nas américas (inclusive no Brasil) não puderam ser exploradas a fundo, de modo a se obter representatividade de artigos nesse meio. Em consequência, os resultados encontrados (ano de publicação, adoção de conceitos e modelos, entre outros) também poderiam sofrer impactos, caso as referidas bases fossem consultadas. Outro fator que pode ter influenciado a amostra de artigos analisada, foram os descritores elegidos como critério de busca. Alguns deles ainda eram baseados no conceito de necessidades de treinamento, quando a pesquisa foi fortemente justificada com base no conceito de necessidades de aprendizagem no trabalho.

Observando-se as perguntas feitas na etapa de grupo focal, após analisados, interpretados e discutidos os resultados, nota-se uma possível diversidade de interpretações de seus significados. A indução de respostas baseadas em questão sobre mudanças e desafios no ambiente organizacional “nos próximos anos” deixa o significado desse espaço temporal sujeito às avaliações individuais de cada participante, podendo variar de dois a muitos anos, inclusive dando margem para se falar de temas que já podem estar ocorrendo no presente. Esse limite pode ameaçar a prospecção de cenários proposta no modelo teórico.

Do ponto de vista da exploração teórica e metodológica do modelo, pode-se dizer que um dos principais limites da pesquisa tenha sido a taxa de retorno de respostas ao questionário do Estudo 2 (28%) e, em consequência, a relativa pequena amostra de participantes cujas respostas serviram para operacionalizar o modelo teórico proposto. A decisão de identificar os respondentes por meio de suas matrículas funcionais no momento de acesso e preenchimento do questionário eletrônico (para permitir a formação precisa das turmas dos cursos propostos) talvez tenha sido um fator decisivo para explicar a baixa participação. Soma-se a isso o fato de que o processo de ANA aqui proposto, operacionalizado e descrito pode ser considerado pelos servidores muito distinto do que vem sendo feito no contexto da organização campo, podendo gerar incertezas sobre as reais intenções e usos posteriores de informações colhidas em uma pesquisa dessa natureza, podendo, por exemplo, ser confundida com uma pesquisa de avaliação de desempenho ou similar, até mesmo atrelada a remuneração. O baixo n de respondentes teve repercussões nas escolhas teóricas e metodológicas feitas para a condução do estudo.

A decisão pelo uso de técnicas não paramétricas de análise se deu fortemente em função da baixa variância que a matriz de dados possui. Inicialmente, pretendia-se empregar técnica de regressão e abordagem multinível para analisar e interpretar os dados. Porém, os índices de correlação intraclasse (ICC^{§§§§§§§§}) não foram meritórios. A equação (1) mostra como a

§§§§§§§§ Índice para aferir a porcentagem da variância da variável dependente que pode ser atribuída aos níveis superiores, possibilitando avaliar a pertinência ou não do uso da análise multinível (Hox, 2002).

fórmula do ICC é sensível à variância das matrizes de dados e ao tamanho da amostra (Hox, 2002; Kish, 1987).

$$(1) \rho = (MS_B - MS_W) / (MS_B + (n_{clus} - 1)MS_W)$$

Onde:

ρ = ICC

MS_B = média quadrada da variância entre os níveis

MS_W = média quadrada da variância dentro dos níveis

n_{clus} = tamanho da amostra

Quando usada a escala de domínio como variável dependente, o ICC era de 8% (0,08. Não há regras formais, mas é estabelecido um ICC mínimo de 10% ou 0,10 para se considerar o uso de análise multinível (AM) (Hox & Roberts, 2001)). Por outro lado, quando usado o escore de necessidades na forma da equação $I * (10 - D)^{*****}$, conforme sugere o IPG (índice de Prioridade Geral), de Borges-Andrade e Lima (1983), o ICC encontrado foi de 23%, o que, aparentemente, tornava o modelo meritório para uso da AM. Todavia, ao se investigar toda distribuição possível dos escores, chegou-se à matriz demonstrada no Quadro 18.

Quadro 18. Matriz de distribuição dos números possíveis quando utilizada a fórmula $I * (10 - D)$ para calcular necessidades de aprendizagem.

		importância										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Domínio	0	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
	1	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
	2	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
	3	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
	4	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
	5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
	6	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
	7	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
	8	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

***** I = Importância; D = Domínio.

O Quadro 18 demonstra duas informações importantes. A primeira é que vários números se repetem na distribuição (alguns em destaque cinza). Isso tem impacto direto na redução da variância da distribuição, de forma espúria, uma vez que os mesmos números são gerados por indicadores que deveriam se diferenciar, tornando assim iguais as respostas daqueles sujeitos que possuem importância e domínio distintos de competências. Outro fato relevante sobre a distribuição dos escores de necessidades em formato de IPG é que, apesar de o número mais baixo possível ser 0 (zero) e o mais alto ser 100 (amplitude nominal de 100 pontos), a amplitude real da distribuição é de apenas 43 pontos possíveis, omitindo, por exemplo, a possibilidade de ocorrência dos números 11, 23, 44, 86, 99, entre outros. No total, dentro da amplitude de 0 a 100, são 58 os números impossíveis de serem atingidos com o IPG. A distribuição nesse formato distorce sobremaneira a variância dos dados, uma vez que entre um ponto e outro pode-se observar 3 ou até mais unidades (exemplo real da distribuição possível: 16, 18, 20, 21, 24), tornando a distribuição de natureza nominal, sem sequer uma propriedade ordinal ou intervalar (Cohen, Ma & Sarkowitz, 2013). Por isso, o ICC encontrado, quando foi utilizado o IPG como medida da variável dependente, foi considerado espúrio, não permitindo, portanto, o uso de AM. Sobre o tamanho da amostra para uso da AM, é dito que quanto maior o número de unidades em todos os níveis de interesse, melhores serão as estimações. Todavia, há convenções de que se deve ter pelo menos 30 unidades de nível superior com pelos 30 unidades do nível inferior para cada uma delas (Hox, 2002; Kreft, 1996), o que, mais uma vez, inviabilizou o uso da técnica na presente pesquisa.

Mesmo após a tentativa de empregar análise multinível no tratamento e interpretação dos dados, amparado nas proposições de Thompson (2004) e MacCallum, Widaman, Zhang e Hong (1999), sobre o tamanho da amostra para uso de modelagem por equações estruturais (MEE), intentou-se o uso da MEE para explorar o modelo teórico proposto. Para fins de ilustração, com informações resumidas, a Tabela 15 demonstra os coeficientes obtidos na modelagem do fator 1 da escala de domínio.

Tabela 15. Coeficientes padronizados do fator 1 da escala de domínio, segundo modelagem por equações estruturais.

Coeficientes Padronizados	
Relação	Coeficiente
F 1 > Item 38	0,66
F 1 > Item 36	0,33
F 1 > Item 33	0,69
F 1 > Item 32	0,84
F 1 > Item 31	1,25
F 1 > Item 30	1,54
F 1 > Item 37	1,01
F 1 > Item 45	1,05
F 1 > Item 29	0,48
F 1 > Item 34	0,87
F 1 > Item 39	1,11
F 1 > Item 28	0,35
F 1 > Item 40	1,04
F 1 > Item 1	1,06
F 1 > Item 35	0,82
F 1 > Item 11	0,72
F 1 > Item 12	0,91
F 1 > Item 26	1,13
F 1 > Item 41	0,22
F 1 > Item 19	0,46
F 1 > Item 20	0,58
F 1 > Item 18	0,68

Várias cargas fatoriais (coeficientes Betas de regressão, entre 0 e 1) apresentaram resultados maiores que 1, indicando problemas de estimação e ajuste do modelo à amostra (Thompson, 2004; Byrne, 2010). Assim, optou-se também pelo descarte do uso de MEE e de outras técnicas preditivas multivariadas de análise dados para operacionalizar o modelo, chegando-se à conclusão que os testes não paramétricos empregados seriam os mais adequados, mesmo que implicando em limites.

Quanto aos testes utilizados, pode-se dizer que esses não permitiram explorar as propostas de predição, mediação e moderação entre variáveis que constam no modelo teórico de ANA. A Figura 28 deixa claro que: (a) pela ausência de setas entre as variáveis, não se explorou uma relação de covariação entre as medidas, mas sim de correlação entre elas e (b) os testes operacionalizaram uma hipótese de relação direta entre as variáveis, sem contemplar os possíveis efeitos que variáveis intervenientes, moderadoras e mediadoras poderiam ter sobre os resultados. Por outro lado, o modelo teórico proposto prevê que variáveis internas e externas à organização poderiam explicar parte da variância da percepção de necessidades de aprendizagem

dos trabalhadores, o que não pôde ser explorado em função da natureza dos testes estatísticos empregados. Ainda sobre as análises estatísticas utilizadas, o não uso da técnica de análise paralela para triangular com os resultados da análise fatorial exploratória pode ser considerado um limite na exploração de evidências de validade das escalas envolvidas.

A distribuição insatisfatória do IPG também levou à decisão de adotar a escala de domínio de competências como sendo o indicador de necessidades de aprendizagem da amostra, sendo usada para operacionalizar o modelo proposto. Assim, entendeu-se que, quanto maior o domínio, hipoteticamente, menor a necessidade dos trabalhadores de serem capacitados em determinada área do conhecimento. Apesar de tal premissa possuir coerência interna e permitir a interpretação dos resultados obtidos, do ponto de vista teórico, essa escolha pode não guardar convergência completa com o conceito de lacunas de aprendizagem no trabalho⁺⁺⁺⁺⁺, operacionalizando esse parcialmente.

Apesar de a escala de intensidade ter demonstrado evidências de validade, seus usos e possibilidades ainda precisam ser mais explorados. De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, não foi encontrado nenhum artigo que fazia ou propunha o uso dessa medida para avaliar o ambiente organizacional que pode estar relacionado a necessidades de aprendizagem. No Brasil, recentemente, Ferreira e Abbad (2014) reportaram o uso da escala, sem, todavia, explorar sua validade estatística (na referida pesquisa, o instrumento possuía validade de face). Os autores usaram a medida em um estudo descritivo que teve por objetivo propor um método prospectivo de ANT. A escala foi empregada para descrever a intensidade com a qual auditores de obras percebiam que variáveis do contexto organizacional geravam necessidades de aprendizagem na sua área de atuação. Foram reportados resultados que sugerem a eficácia do método proposto em alinhar as necessidades de treinamento da amostra com variáveis do contexto organizacional, prospectando lacunas importantes de serem sanadas nos próximos anos. Ainda sobre a medida de intensidade, vale registrar que essa é uma escala que solicita que os sujeitos façam uma avaliação de objetos externos a eles, avaliando o ambiente com base em sua opinião. Isso pode ter

⁺⁺⁺⁺⁺ Diferença entre o que a organização espera do trabalhador e o que, de fato, ele possui em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

gerado dificuldades de interpretação da relação estabelecida entre essa medida e as demais e, ainda, gerado relações espúrias com a escala de domínio, uma vez que, quando responderam à ela, os indivíduos realizaram uma autoavaliação. Assim, também, a legitimidade do respondente para avaliar um objeto distalmente localizado e caracterizado por sua instabilidade pode estar ameaçada. A questão da generalização da escala de intensidade também constitui-se em um limite da medida adotada.

Os resultados relativos à escala de importância também levantam questões que precisam ser remetidas. Aparentemente, as âncoras baseadas na atuação do respondente podem levar a dispersões maiores dos dados, pois, dada a detalhada divisão do trabalho, as competências apresentam importâncias moderadamente diferenciadas, dependendo do espaço ocupacional que o indivíduo ocupa. Em termos de sugestão para próximos estudos, poderia ser pertinente o uso de âncoras de sentido baseadas na importância da competência para a organização, e não para o indivíduo, segundo a percepção dos respondentes. Isso também poderia conferir maior alinhamento entre a medida e a definição teórica de necessidade de aprendizagem, já que essa prevê que a importância da competência deve ser atribuída pelo contexto organizacional e não pela atuação do trabalhador.

Ainda sobre a operacionalização do modelo, é importante registrar que, na presente pesquisa, ela se deu de modo exclusivamente perceptual, quanto à origem dos dados. A avaliação ecológica foi feita por respondentes que pertenciam exclusivamente ao contexto interno do campo de pesquisa. Nesse sentido, é importante, em oportunidades futuras, fazer o uso tanto de medidas objetivas e de resultados do próprio contexto (nível de investimento, orçamento, quantidade de condenações, entre outras) quanto de medidas perceptuais baseadas em diversos atores sociais de interesse (o futuro aluno, seus pares, chefes, subordinados, clientes, fornecedores). Em função disso, elementos propostos e descritos no modelo, como o de “tarefas”, por exemplo, podem ter tido sua operacionalização negligenciada, apontando uma agenda de pesquisas futuras. O uso de técnicas como a Delphi, que permite a investigação científica de um contexto com base na opinião de profissionais de perfil diversificado, pode ser uma alternativa. Também sugere-se o uso de técnicas observacionais, em especial para a investigação da tarefa exercida

pelos trabalhadores, pois elas permitem uma comparação entre o que está prescrito e o que, de fato, acontece no ambiente de trabalho.

Em termos dos limites da presente pesquisa cabe destacar, por último, a grande quantidade de modelos teóricos alternativos que poderiam ser explorados caso fossem outros os referenciais teórico metodológicos adotados. Em termos de taxonomia de aprendizagem (Figura 23), por exemplo, são muitas as bases que poderiam ser adotadas, com as propostas por Anderson, Gagné, Campbell. Essa última, de acordo com a proposta do autor, poderia abrir possibilidades de explorar o que seriam necessidades voltadas para o desempenho do sujeito no contexto ou então para o desempenho do mesmo na tarefa. As propostas de Sonnentag e Frese (2002) também poderiam agregar elementos teóricos e metodológicos ao modelo para investigar necessidades de aprendizagem associadas a desempenho.

Com base nos limites relatados, fica evidente uma longa e rica agenda de pesquisa na área. Em termos objetivos, as contribuições do presente relato em sugerir estudos futuros vão no seguinte sentido:

- ✓ Realizar pesquisas de ANA com grandes amostras ($n \geq 300$);
- ✓ Explorar campos de pesquisa que permitam uma estratificação representativa de amostra de unidades pertencentes a diferentes níveis de análise;
- ✓ Empregar técnicas multivariadas paramétricas de análise de dados e interpretação de resultados, como a AM e a MEE;
- ✓ Explorar as possíveis relações preditivas, de moderação e de mediação entre as variáveis do modelo;
- ✓ Propor medida perceptual de necessidades de aprendizagem baseada na diferença entre um cenário esperado e um real e que possua distribuição intervalar ou contínua;
- ✓ Explorar confirmativamente as possíveis evidências de validade das escalas de importância, domínio e intensidade;
- ✓ Empregar escala de importância que tenha como âncora a importância da competência para a organização;
- ✓ Agregar ao modelo indicadores objetivos de resultados;;
- ✓ Ao usar medidas perceptuais de necessidades, empregar o uso concomitante de auto e heteroavaliação.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G da S., Loiola, E., Zerbini, T. & Borges-Andrade, J. E. (2013). Aprendizagem em Organizações de Trabalho. In L. de O. Borges & L. Mourão, *O Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da Psicologia*, (Cap. 17 pp 497 – 527). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G, Pilati, R. & Pantoja M.J. (2003). Preditores de Efeitos de Treinamento: o Estado da Arte e o Futuro Necessário. *Revista de Administração da USP*, 38(3), 205-218.
- Abbad, G. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem Humana em Organizações e Trabalho. In Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. & Mourão, L. (2012). Avaliação de Necessidades de TD&E: Proposição de um novo Modelo. *Ram, Rev. Adm. Mackenzie*, 13(6), 107-137.
- Abbad, G., Freitas, I. A. de & Pilati, R. (2006). Contexto de Trabalho, Desempenho Competente e Necessidades em TD&E. In Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. da S. & Mourão, L. (et al.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*, (pp. 231-254). Porto Alegre: Artmed.

- Abbad, G., Zerbini, T., Carvalho, R. S. & Meneses, P. P. M. (2006). Planejamento Instrucional em TD&E. In Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. da S. & Mourão, L. (e Cols.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*, (pp. 289-321). Porto Alegre: Artmed.
- Aguinis, H & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Akutsu, L. & Guimarães, T. de A. (2012). Dimensões da Governança Judicial e sua Aplicação ao Sistema Judicial Brasileiro. *Revista Direito GV*, São Paulo, 8(1), 183-202.
- Al-Khayyat, R. M. & Elgamal, M. A. (1997). A Macro Model of Training and Development: Validation. *Journal of European Industrial Training*, 21(3), 87-101.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. V. B., Loiola, E., Queiroz, N. & Silva, T. D. (2004). Dimensões Básicas de Análise das Organizações. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos, *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.

- Beal, D. & Dawson, J. (2007). On the Use of Likert-Type Scales in Multilevel Data : Influence on Aggregate Variables. *Organizational Research Methods*, 10(4), 657-672.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Michigan: Longmans, Green.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1972). *Taxonomia de Objetivos Educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Borges-Andrade, J. E. & Lima, S. V. L. (1983). Avaliação de Necessidades de Treinamento: um Método de Análise de Papel Ocupacional. *Tecnologia Educacional*, 12(54), 6-22.
- Borges-Andrade, J. E. (1996). Treinamento de pessoal: em busca de conhecimento e tecnologia relevantes para as organizações. In Tamayo, A., Borges-Andrade, J. E. & Codo, W. (Eds). *Trabalho, Organizações e Cultura*. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.
- Bowers, C. A., Jentsch, F., Salas, E. & Braun, C. C. (1998). Analyzing communication sequences for team training needs assessment. *Human Factors*, 40(4), 672-679.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Management: a Model for Effective Performance*. New York: John Wiley.

- Brandão, H. P. (2006). *Competências no trabalho e nas organizações: uma análise da produção científica brasileira*. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD, Salvador (BA).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burke, R. J. (1996). Training Needs at Different Organizational Levels Within a Professional Services Firm. *Industrial and Commercial Training*, 28(5), 24-28.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd Ed.). New York: Routledge Academic.
- Caruso, J.C. & Cliff, N. (1997). Empirical size, coverage, and power of confidence intervals for Spearman's Rho, *Ed. and Psy. Meas.*, 57, 637–654.
- Cattell, H.E. (1996). The original big five: A historical perspective. *European Review of Applied Psychology*, 46, 5-14.
- Chan, D. (1998). Functional Relations Among Constructs in the Same Content Domain at Different Levels of Analysis: A Typology of Composition Models. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 234-246.
- Clarke, N. (2003). The Politics of Training Needs Analysis. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 141-153.

- Cockerill, T. (1989) The kind of competence for rapid change. *Personnel Management*, September, 52 – 56.
- Cohen, A. & Sacrowitz, H. (2012). Multiple rank tests for pairwise comparisons. *Contemporary Developments in Bayesian Analysis and Statistical Decision Theory: A Festschrift for William E. Strawderman (IMS Collections)*, 8, 57-63.
- Cohen, A., Ma, Y. & Sacrowiotz, H. (2013). Nonparametric multiple testing procedures. *Journal of Statistical Planning and Inference*, 143, 1753-1765.
- Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Hoboken: Wiley.
- Costa, P.T.,Jr. & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Creswell, J. W., Goodchild, L., & Turner, P. (1996). Integrated qualitative and quantitative research: Epistemology, history, and designs. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 11, pp. 90–136). New York: Agathon Press.

- Cronbach L. J. & Meehl P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
- Daft, R. L. (2002). Cultura Organizacional e Valores Éticos. In C. K. Moreira (Ed.), *Organizações: Teorias e Projetos*, São Paulo: Pioneira.
- Dale, A. (2006). Quality Issues with Survey Research. *International Journal of Research Methodology*, 9(2), 143-158.
- Ellström, P-E. (2011). Informal learning at work: conditions, processes and logics. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor, *The Sage Handbook of Work Place Learning*, (Cap. 8 pp 105 – 119). London: Sage.
- Ferreira, R. R. & Abbad, G. (2013). Training Needs Assessment: Where We Are and Where We Should Go. *Brazilian Administration Review*, 10(1), 77-99.
- Ferreira, R. R. & Abbad, G. (2014). Avaliação de Necessidades de Treinamento no Trabalho: ensaio de um método prospectivo. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho (rPOT)*, 14(1), 1-17.
- Ferreira, R. R. (2009). Avaliação de Necessidades de Treinamento: Proposição e Aplicação de um Modelo Teórico-Metodológico nos Níveis Macro e Meso Organizacionais. *Dissertação de mestrado em Psicologia*. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Ferreira, R. R., Abbad, G. da S., Pagotto, C. do P. & Meneses, P. P. M. (2009). Avaliação de Necessidades Organizacionais de Treinamento: o Caso

de uma Empresa Latino-Americana de Administração Aeroportuária.
Revista Eletrônica de Administração (Read), 15(2), mai-ago.

Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ford, J. K. & Noe, R. A. (1987). Self-Assessed Training Needs: the Effects of Attitudes Toward Training, Managerial and Function. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.

Fox, J., Murray, C. & Warm, A. (2003). Conducting Research Using Web-Based Questionnaires: Practical, Methodological and Ethical Considerations. *International Journal of Research Methodology*, 6(2), 167-180.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Richardt and Wilston.

Goldberg, L. R. (1982). From ace to zombie: some explorations in the language of personality. In C. D. Spielberg & J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (vol. 1, pp. 203-234). Hillsdale: Erlbaum.

Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (1993). *Training in organizations*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Gonczi, A. (1999). Competency-Based Learning: a Dubious Past - an Assured Future? In Boud, D. & Garrick, J. (Orgs.), *Understanding Learning at Work* (pp. 180-194). Londres: Routledge.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(11) 255-274.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed.
- Hauer, J. & Quill, T. (2011). Educational Needs Assessment, Development of Learning Objectives, and Choosing a Teaching Approach. *Journal Of Palliative Medicine*, 14(4), 503-508.
- Hoffman-Câmara, R., Abbad, G., Meneses, P. P. M. & Ferreira, R. R. (2010). Necessidades educacionais complementares do bacharel em turismo: aplicação do método da análise do papel ocupacional. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 8(2), 305-318.
- Hox, J. & Roberts, J. K. (2011). *Handbook of Advanced Multilevel Analysis*. New York: Routledge.
- Hox, J. (2002). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Iqbal, M. Z. & Khan, R. A. (2011). The growing concept and uses of training needs assessment: A review with proposed model. *Journal of European Industrial*, 35(5), 439-466.
- Jacobson, W., Ruben, E. V. & Selden, S. C. (2002). Examining training in large municipalities: linking individual and organizational training needs. *Public Personnel Management*, 31(4).

- Kepner, C. H. & Tregoe, B. B. (1965). *The Rational Manager*. New York: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York: Wiley.
- Klemp, R. J., Frazier, L. M., Glennon, C., Trunecek, J. & Irwin, M. (2011). Improving Cancer Survivorship Care: Oncology Nurses' Educational Needs and Preferred Methods of Learning. *Journal of Cancer Education*, 26, 234-242.
- Koslowski, S. W. J., Brown, K., Weissbein, D., Cannon-Bowers, J. & Salas, E. (2000). A Multilevel Approach to Training Effectiveness: Enhancing Horizontal and Vertical Transfer. In Klein, K. & Koslowski, S. W. J. (Eds.), *Multilevel Theory, Research and Methods in Organization*, (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kraiger, K. (2003). Perspectives on training. In W.C. Borman, D.R. Ilgen, & R.J. Klimoski (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology, Vol. 12, Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 171-192). Hoboken: Wiley.
- Kreft, I. G. G. & De Leeuw, J. (1996). *Introducing Multilevel Modeling*. London: Sage.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey Research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.

- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leite, C. L., Cardoso, R. C. V., Góes, J. A. W., Figueiredo, K. V. N. A., Silva, E. O., Bizerril, M. M., Vidal Júnior, P. O., Santana, A. A. C. (2011). Formação para merendeiras: uma proposta metodológica aplicada em escolas estaduais atendidas pelo programa nacional de alimentação escolar, em Salvador, Bahia. *Rev. Nutr., Campinas, 24(2)*, 275-285.
- Lima, S. M. V. (2007). Metodologia de avaliação de necessidade futura de competências essenciais em organizações de P&D, com base no processo de geração do conhecimento. *Psicologia (Florianópolis)*, 7, 3-21.
- Lima, S. M. V., Castro, A. M. G & Machado, M. S. (2007). Metodologia de avaliação de necessidade futura de competências essenciais em organizações de P&D, com base no processo de geração do conhecimento. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho (rPOT)*, 7(2), 5-29.
- Ludwig, A. C. W. (2009). *Fundamentos e prática de metodologia científica*. Petrópolis: Vozes.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.

- Machado, M. S. & Lima, S. M. V. (1998). Demandas tecnológicas e necessidades de treinamento em áreas estratégicas. In: XX Simpósio de Gestão de Inovação Tecnológica, São Paulo.
- Magalhães, M. L. & Borges-Andrade, J. E. (2001). Auto e Hetero-Avaliação no Diagnóstico de Necessidades de Treinamento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6(1), 35-50.
- Mager, R. F. & Pipe, P. (1979). *Analysing Performance Problems*. Belmont: Lake Publishing.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McGehee, W. & Thayer, P. W. (1961). *Training in Business and Industry*. New York: Wiley.
- Menard, S. W. (1995). *Applied logistic regression analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Meneses, P. P. M., Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). *Manual de Treinamento Organizacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Miles, J. & Shelvin, M. (2001). *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage.
- Moore, M. L. & Dutton, P. (1978). Training Needs Analysis: Review and Critique. *Academy of Management Review*, 2, 532-545.

- Mossholder, K. W. & Bedeian, A. G. (1983) Cross-level Inference and Organizational Research: Perspectives on Interpretation and Application. *Academy of Management Review*, 8, 547-558.
- Myers, R. H. (1990). *Classical and Modern Regression with Applications*, 2. ed., Boston: PWS-KENT.
- Nadler, L. (1984). *The handbook of human resource development*. New York: John Wiley & Sons.
- Nevis, E., DiBella, A. & Gould, J. M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Nisembaum, H. (2000). *A Competência Essencial*. São Paulo: Infinito.
- Ommani, A. R. & Chizari, M. (2009). Analysis of the training needs of agricultural extension experts associated with environmental security in agriculture. *Research Journal of Enviromental Sciences*, 3(5), 594-598.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 351-383). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ostroff, C. & Ford, K. (1989). Introducing a Levels Perspective to Training Needs Assessment. In Goldstein, I. (Ed.), *Training and Career Development*, (pp. 25-62). San Francisco: Jossey Bass.

- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5).
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista de Enfermagem da USP*, 43(n. especial), 992-999.
- Pettitt, A. N. (1979). A nonparametric approach to the change-point problem. *Journal of the Royal Statistical Society*, 28(2), 126-135.
- Pilati, R. (2006). História e importância de TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & Mourão, L. (Orgs), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações de Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (Cap. 8. pp. 159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Popper, K. (2008). *Conjecturas e Refutações*, 6ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Puente-Palácios, K. E. & Laros, J. A. (2009). Análise multinível: contribuições para estudos sobre efeito do contexto social no comportamento individual. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 26(3), 349-361.
- Puente-Palácios, K. E. (2003). Multilevel Theory, Research, And Methods In Organizations: Foundations, Extensions, And New Directions [resenha do livro *Multilevel Theory, Research, And Methods In Organizations: Foundations, Extensions, And New Directions*, por K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski]. *Revista de Administração Contemporânea (RAC)*, 7(2), 211-213.

- Richey, R. C. (2000). *The legacy of Robert M. Gagné*. Syracuse: ERIC Clearinghouse.
- Ruxton, G. D. & Beaucham. G. (2008). Some suggestions about appropriate use of the Kruskal-Wallis test. *Animal Behaviour*, 76, 1083-1087.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of Training: a Decade of Progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Scherbaum, C. A. & Ferreter, J. (2009). Estimating statistical power and required sample size for organizational using multilevel modeling. *Organizational Research Methods*, 12(2), 347-367.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1995). *História da psicologia moderna*, 7a Ed. São Paulo: Cultrix.
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de Dados Qualitativos: Métodos para Análise de Entrevistas, Textos e Interações*. Porto Alegre: Artmed.
- Simon, H. A. (1960). *The New Science of Management Decision*. New York: Harper and Row.
- Smithson, J. (2000). Using and analyzing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Research Methodology*, 3(2), 103-119.

- Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological Management of Individual Performance* (pp. 3-25). New York: Wiley.
- Sparrow, P. R. & Bognanno, M. (1994). Competency Requirement Forecasting: Issues for International Selection and Assessment. In Mabey, C. & ILES, P. (Orgs.), *Managing Learning*, (pp. 57-69). London: Routledge.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, P., O'Driscoll, M. & Binning, J. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8, 29-50.
- Theodorson-Norheim, E. (1986). Kruskal-Wallis test: basic computer program to perform nonparametric one-way analysis of variance and multiple comparisons on ranks of several independent samples. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 23, 57-62.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Thurstone, L. L. (1952). *The criterion problem in personality research*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tupes, E. C. & Christal, R. E. (1961). *Recurrent personality factors based on trait ratings*. USAF ASD Tech. Rep. No. 61-97, Lackland Airforce Base, TX: U. S. Air Force.
- Turner, S. P. (1979). The concept of Face Validity. *Quality and Quantity*, 13, 85-90.
- Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *Journal of Educational Research*, 35.
- Van Mierlo, H., Vermunt, J. K. & Rutte, C. G. (2009). Composing Group-Level Constructs From Individual-Level Survey Data. *Organizational Research Methods*, 12(2), 368-392.
- Vargas, M. R. M. & Abbad, G. (2006). Bases Conceituais em Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. Abbad & Mourão, L. (Orgs), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações de Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (Cap. 7. pp. 137-158). Porto Alegre: Artmed.
- Wellington, J. & Szczerbinski, M. (2007). *Research methods for the social sciences*. London: Continuum.
- Wexley, K. N. (1984). Personal Training. *Annual Review of Psychology*, 35, 519-551.

While, A., Ullman, R. & Forbes, A. (2007). Development and Validation of Learning Needs Assessment Scale: a Continuing Professional Education Tool for Multiple Sclerosis Specialist Nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 1099-1108.

Zarifian, P. (1999). *Objectif Compétence: Pour une Nouvelle Logique*. Paris: Liaisons.

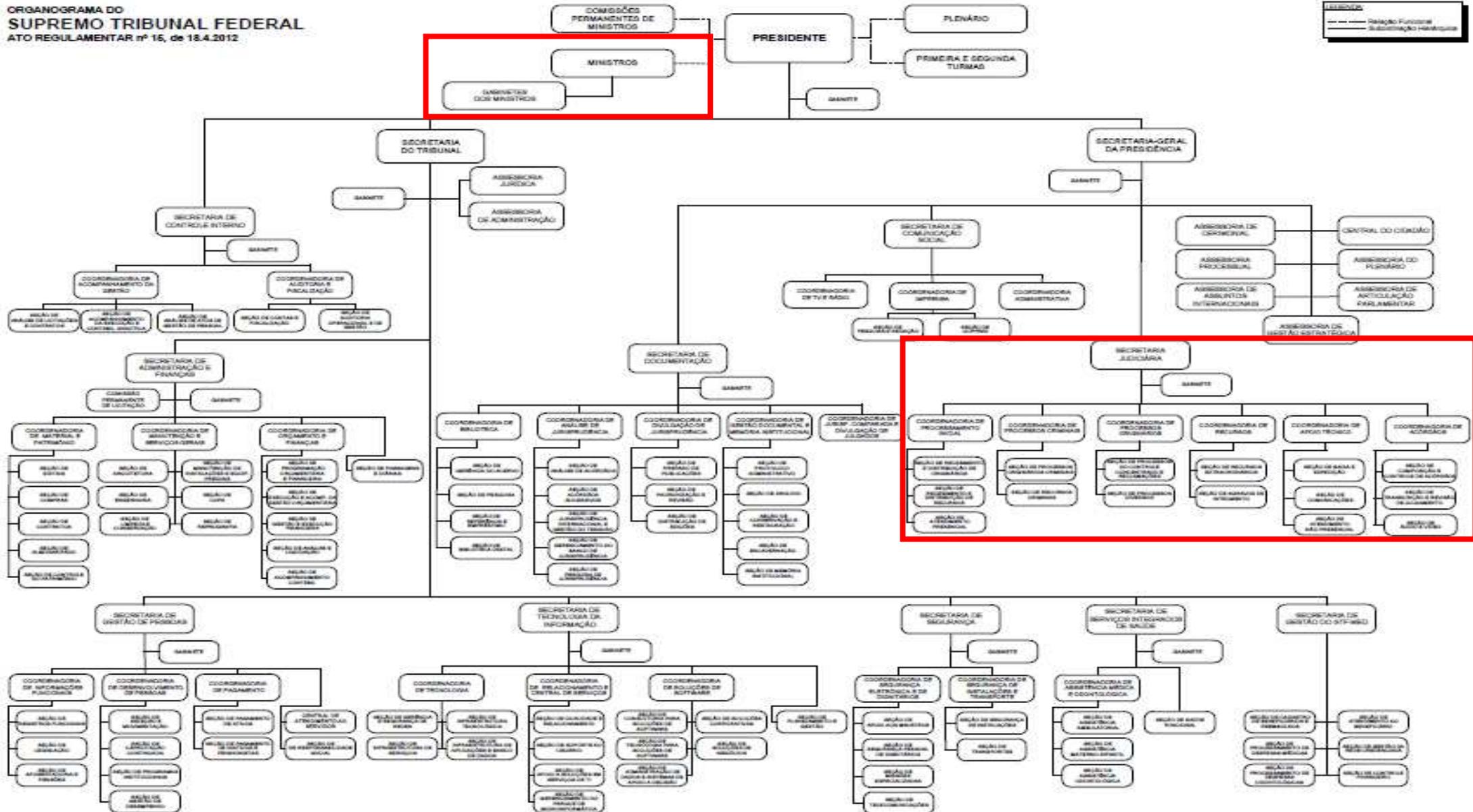
Zerbini, T. & Abbad, G. (2010). Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho (rPOT)*, 10(2), 97-111.

Anexo 1

Organograma da organização campo de pesquisa (com destaque nas áreas de interesse)

ORGANOGRAMA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL ATO REGULAMENTAR nº 16, de 18.4.2012

LEGENDA: - - - Relação Funcional; - - - Subordinação Hierárquica



Anexo 2

Questionário utilizado nos grupos focais

Grupo Focal – Formulário de Registro Individual

Refleta sobre o cenário no qual o [nome da organização] se insere e responda às seguintes questões:

1. Na minha opinião, os principais desafios e mudanças que o [nome da organização] enfrentará nas suas atividades nos próximos anos são:

2. Na minha opinião, as competências humanas necessárias para enfrentar os desafios e as mudanças nas atividades do [nome da organização] nos próximos anos são: (entenda competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes do indivíduo que favoreçam um desempenho positivo do trabalho).

3. Na minha opinião, os profissionais que precisam desenvolver essas competências estão lotados...

Anexo 3 Roteiro para condução das entrevistas de validação do questionário

Roteiro de Realização das Entrevistas de Refinamento dos Dados (ANA [nome da organização])

A ideia é que a entrevista tenha dois momentos distintos: o 1º, no qual o sujeito melhora e aprofunda o conteúdo da escala (40 minutos); e o 2º, no qual o sujeito escolhe até 5 perguntas/temas do roteiro para responder (20 minutos). Para realizar as entrevistas, serão seguidos os seguintes passos

- Passo 1:** O pesquisador se apresenta (nome, filiação, ocupação).
- Passo 2:** O pesquisador explicita para o sujeito os **objetivos** da pesquisa e da entrevista.
- Passo 3:** O pesquisador explica para o sujeito a **dinâmica** de entrevista (descreve o 1º e o 2º momento).
- Passo 4:** O pesquisador averigua se o sujeito tem **dúvidas** quanto à **dinâmica** da entrevista. Em caso positivo, repita os passos 2 e 3. Em caso negativo, proceda para o passo 5.
- Passo 5:** O pesquisador disponibiliza o **questionário** para o sujeito e solicita que ele **leia** apenas a **introdução**.
- Passo 6:** O pesquisador averigua se o sujeito tem **dúvidas** quanto ao conteúdo da **introdução**. Em caso positivo, reproduza, em outras palavras, o texto da introdução. Em caso negativo, proceda para o próximo passo.
- Passo 7:** O pesquisador anuncia o início da realização da **1ª Parte** da entrevista e solicita ao sujeito que leia as apenas as **instruções**.
- Passo 8:** O pesquisador averigua se o sujeito tem dúvidas quanto às **instruções** da **1ª Parte**. Em caso positivo, reproduza, em outras palavras, o texto das instruções. Em caso negativo, proceda para o próximo passo.
- Passo 9:** O pesquisador anuncia a o início da 1ª parte e estipula o tempo de **40 minutos** para resposta.
- Passo 10:** Passados 40 minutos, o pesquisador averigua se o respondente **terminou de responder** à 1ª parte. Em caso negativo, acrescente mais 10 minutos para resposta. Em caso positivo, proceda para o próximo passo.
- Passo 11:** O pesquisador anuncia a passagem para a 2ª parte da entrevista e pede para que o participante escolha até 5 perguntas/temas do roteiro para responder. O pesquisador estipula o tempo de 20 minutos para esse passo.
- Passo 12:** Ao final das respostas verbais do participante, o pesquisador agradece a colaboração do sujeito e averigua se há algum questionamento a ser feito. Em caso positivo, acrescente mais 5 minutos para debate. Em caso negativo, encerre a entrevista

Anexo 5

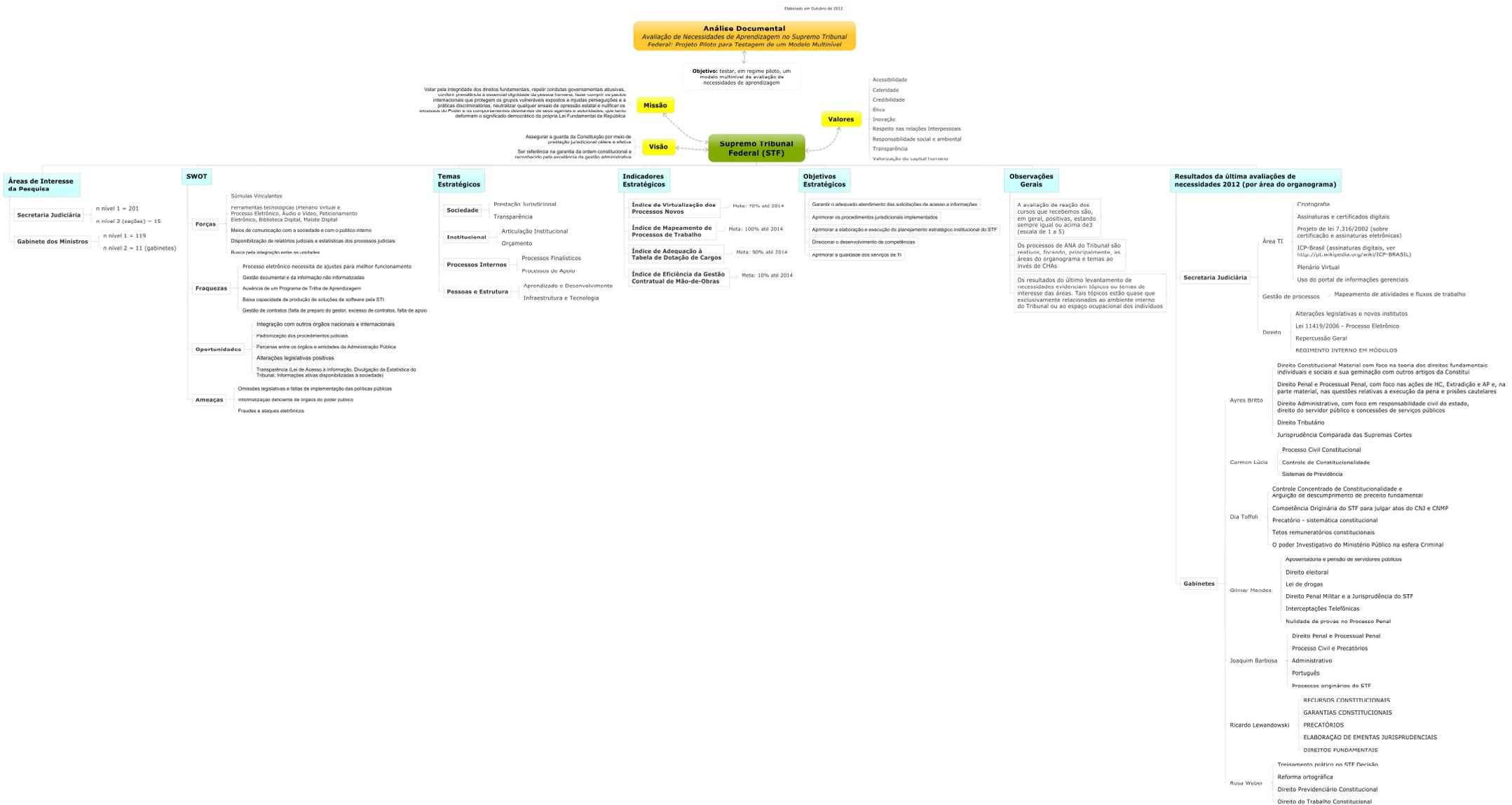
Questionário para validação por juízes (exemplo de categorias e itens a serem associados entre si)

Categorias de Competências	#	Definição
COMPETÊNCIAS TECNO-FUNCIONAIS	1	Refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho funcional no cargo e na área aonde atua, como estatística, elaboração de pesquisas e classificação de processos.
COMPETÊNCIAS EM INFORMÁTICA/PROCESSO ELETRÔNICO	2	Refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários para operar tecnologias informáticas e o processo eletrônico em geral, como pacote office, e-gabinete, e-decisão, portal de informações, programas de controle do processo eletrônico.
CONHECIMENTOS EM DIREITO	3	Refere-se aos conhecimentos em Direito necessários à atuação efetiva dos servidores no âmbito do órgão, como processo civil, processo penal, direito processual e material, direito constitucional, direito administrativo, previdenciário, eleitoral e ambiental.

Itens de Competências	Categoria	Observação sobre o item
Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil		
Analisar matérias submetidas ao Plenário Virtual		
Analisar o cenário organizacional do órgão		
Ao elaborar ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários		
Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do órgão, integrar todos os interessados no processo de elaboração		
Aplicar a jurisprudência do órgão para atuação no seu cargo		
Aplicar o português jurídico na redação de textos		

Anexo 6

Resultados da análise documental sobre a organização campo de pesquisa



Anexo 7

Roteiro de análise dos dados dos grupos focais

Este roteiro tem por objetivo descrever as etapas metodológicas para uma análise de conteúdo do tipo categorial temática. Como produtos finais, espera-se:

- * Criação de categorias de conteúdo presentes no discurso dos entrevistados
- * Contagem de frequência de discursos em cada categoria encontrada
- * Apreciação crítica do grupo sobre os dados

Roteiro de Análise Qualitativa de Dados

Etapa Individual de Análise 1

- 1.1. Leitura flutuante**
 - No quadro 1, ler o texto livremente, atentando-se para discursos convergentes
 - No quadro 1, identificar as categorias de conteúdo que são mais **explícitas** no texto
 - No quadro 1, na coluna "Categoria", atribuir as mesmas letras (A, B, C...) para discursos convergentes (que estejam falando sobre uma mesma coisa)
 - Caso você perceba mais de uma categoria dentro de um mesmo discurso, separe-o em sentenças
- 1.2. Categorização preliminar**
 - Use um arquivo auxiliar para escrever os nomes preliminares das categorias
 - À medida em que atribuir uma letra a um discurso, já defina o nome de uma categoria que representa aquele conteúdo, e assim por diante
 - Os nomes preliminares das categorias podem ser revisados a cada discurso lido
 - Discursos que não se encaixam em nenhuma categoria
 - No quadro 1, deixe em branco para serem categorizados na categorização secundária
- 1.3. Ordenação dos discursos**
 - No quadro 1, ordenar os discursos tendo por base a coluna "Categoria"
- 1.4. Categorização secundária**
 - No quadro 1, categorizar os itens que não foram categorizados na categorização preliminar
 - Repetir os passos da categorização preliminar
- 1.5. Identificação de resíduos**
 - No quadro 1, os discursos que não forem categorizados devem ser marcados como "Entrevista" na coluna "Categoria"
- 1.6. Ordenação dos discursos**
 - No quadro 1, ordenar os discursos tendo por base a coluna "Categoria"
- 1.7. Definição das categorias**
 - No quadro 2, preencher a coluna "Nome da Categoria" tendo por base a "cole"
 - No quadro 2, na coluna "Definição", definir cada categoria
 - Sugere-se utilizar o texto inicial: "Refere-se aos desafios e mudanças..." ou "Refere-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes..."
 - Os próprios conteúdos de alguns discursos podem ser usados para constar na definição das categorias
- 1.8. Contagem de frequência**
 - No quadro 2, na coluna "Verbalizações", alocar cada discurso em sua respectiva categoria
 - No quadro 2, contar quantos discursos há em cada categoria
- 1.9. Registro e salvamento do arquivo**
 - Ao terminar, salve seu arquivo no pendrive disponibilizado

Ex. 1: MELHORIA DE SISTEMAS INFORMÁTICOS: Refere-se ao desafio de desenvolver e atualizar sistemas tecnológicos de segurança e controle da informação, levantamento de dados e de apoio à virtualização dos processos.

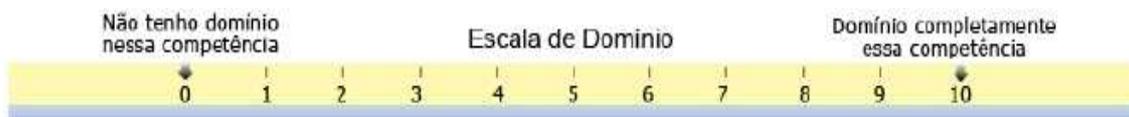
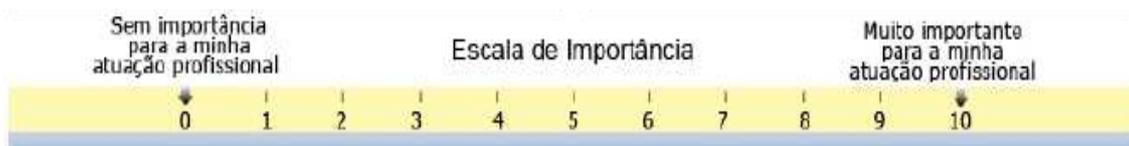
Ex. 2: COMPETÊNCIAS INSTRUMENTAIS: Refere-se aos conhecimentos e habilidades necessários a coleta, tratamento, análise e interpretação de dados ligados à atividade de fiscalização de obras públicas no TCU.

Etapa Coletiva de Análise 2

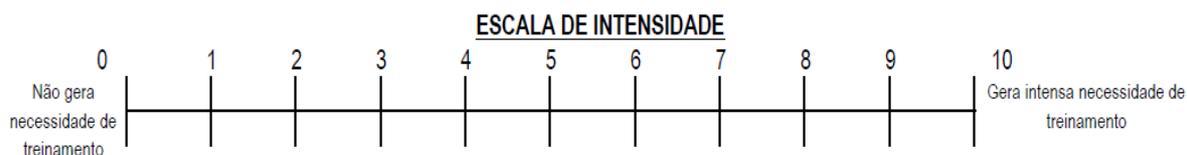
- 2.1. Apresentar categorias e definições**
 - Cada um apresenta ao sub-grupo os nomes das categorias, suas definições e a frequência de discursos em cada uma delas
 - Ao mesmo tempo em que um apresenta seus resultados, os demais registram similaridades e diferenças em relação à análise do relator(a)
- 2.2. Consolidação dos dados**
 - Discussão de similaridades e diferenças entre as análises do sub-grupo
 - Analisar a possibilidade de juntar categorias similares
 - Registrar as respostas finais do sub-grupo
- 2.3. Registro e salvamento do arquivo**
 - Ao terminar, salve os arquivos individuais e do sub-grupo no pendrive disponibilizado

Anexo 8

Questionário de ANA (exemplo reduzido)



COMPETÊNCIAS TECNO-FUNCIONAIS		
Competência	Importância	Domínio
Gerar dados estatísticos sobre sua área de atuação.		
Interpretar dados estatísticos		
Gerar relatórios de dados estatísticos sobre sua área de atuação		
Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação		
Classificar processos jurídicos		



Item	Intensidade com a qual gera necessidade de capacitação
Gestão estratégica e padronização de processos de trabalho	
Transparência na gestão	
Evoluções sócio-técnicas	
Efetividade na comunicação e na integração organizacionais	
Interação externa	
Aumento do quantitativo de processos jurídicos	
Informatização e processo eletrônico	
Celeridade na prestação jurisdicional	
Repercussão geral e súmula vinculante	

Anexo 9

Resultados da validação por juizes

Indicadores de Competências	Sujeito									Concordância	No. Fator > Conc.	Fator > Conc.	Fator Inicial	Igual ou Diferente à Hipótese
	1	2	3	4	5	6	7	8	9					
Aplicar o português jurídico na redação de textos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100,0	4	Competências em Português Jurídico e Redação Oficial	4	igual
Controlar as estimações de acordo com o código de processo civil	3	3	3	3	3	3	3	3	3	100,0	3	Conhecimentos em Direito	3	igual
Descrever os pressupostos das ações originárias	3	3	3	3	3	3	3	3	3	100,0	3	Conhecimentos em Direito	3	igual
Desenvolver teses jurídicas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	100,0	3	Conhecimentos em Direito	3	igual
Distinguir as funções das resoluções internas do Tribunal	7	7	7	7	7	7	7	7	7	100,0	7	Competências sobre Normativos Internos	7	igual
Elaborar minutas de decisões jurídicas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	100,0	3	Conhecimentos em Direito	3	igual
Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100,0	1	Competências Tecno-Funcionais	1	igual
Elaborar planilhas no programa excel	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100,0	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Elaborar textos de acordo com as normas de redação oficial do Brasil	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100,0	4	Competências em Português Jurídico e Redação Oficial	4	igual
Elaborar textos de acordo com o novo acordo ortográfico	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100,0	4	Competências em Português Jurídico e Redação Oficial	4	igual
Operar programas de mensagens eletrônicas (email)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	100,0	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Descrever as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas	3	3	3	3	3	3	3	3	3	100,0	8	Conhecimentos sobre a RG	3	diferente
Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil	3	3	1	3	3	3	3	3	3	88,9	3	Conhecimentos em Direito	7	diferente
Analisar o cenário organizacional do STF	5	5	5	6	5	5	5	5	5	88,9	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Avaliar um planejamento estratégico	5	5	6	5	5	5	5	5	5	88,9	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Descrever as matérias que estão na repercussão geral atualmente	3	8	8	8	8	8	8	8	8	88,9	8	Conhecimentos sobre a RG	8	igual
Descrever os critérios para análise das matérias de repercussão geral	8	8	8	8	8	8	8	8	3	88,9	8	Conhecimentos sobre a RG	8	igual
Elaborar textos no programa word	2	2	2	2	2	2	2	2	2	88,9	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Explicar a jurisprudência do STF	3	3	6	3	3	3	3	3	3	88,9	3	Conhecimentos em Direito	7	diferente
Explicar o conteúdo do regimento interno do Tribunal	7	7	7	7	7	7	7	7	7	88,9	7	Competências sobre Normativos Internos	7	igual
Gerar dados estatísticos sobre sua área de atuação	1	1	1	1	1	1	1	1	5	88,9	1	Competências Tecno-Funcionais	1	igual
Gerar relatórios de dados estatísticos sobre sua área de atuação	1	1	1	1	1	1	1	1	2	88,9	1	Competências Tecno-Funcionais	1	igual
Operar o RISTF	7	7	7	7	7	7	7	7	7	88,9	7	Competências sobre Normativos Internos	2	diferente
Operar programas de controle dos processos eletrônicos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	88,9	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do Tribunal, integrar todos os interessados	6	6	5	6	6	6	5	6	6	77,8	6	Competências de Integração entre as Áreas	6	igual
Classificar processos jurídicos	3	1	1	1	3	1	1	1	1	77,8	1	Competências Tecno-Funcionais	1	igual
Descrever as normas relativas ao uso do processo eletrônico	2	2	2	2	3	7	2	2	2	77,8	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Descrever o processo (fluxo) de análise da repercussão geral	8	8	8	8	5	8	8	8	8	77,8	8	Conhecimentos sobre a RG	8	igual
Desenvolver um planejamento estratégico	6	5	6	5	5	5	5	5	5	77,8	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Implementar um planejamento estratégico	6	5	6	5	5	5	5	5	5	77,8	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Indexar documentos de acordo com as normas do STF	7	7	7	7	2	1	7	7	7	77,8	7	Competências sobre Normativos Internos	5	diferente
Indexar processos organizacionais	5	5	5	2	5	1	5	5	5	77,8	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Operar o programa e-gabinete	2	2	2	2	1	1	2	2	2	77,8	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Aplicar a jurisprudência do STF para atuação no seu cargo	3	3	7	3	3	1	3	3	8	66,7	3	Conhecimentos em Direito	3	igual
Desenvolver tarefas com base no ciclo PDCA	5	5	1	1	5	1	5	5	5	66,7	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Disseminar informações para todos os interessados e áreas pertinentes utilizando os meios	2	6	5	2	6	6	6	6	6	66,7	6	Competências de Integração entre as Áreas	6	igual
Interpretar dados estatísticos	1	1	1	1	5	5	1	1	5	66,7	1	Competências Tecno-Funcionais	1	igual
Operar o programa e-decisão	2	2	2	2	1	6	2	2	2	66,7	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Analisar matérias submetidas ao Plenário Virtual	3	8	8	3	8	8	8	3	3	55,6	8	Conhecimentos sobre a RG	2	diferente
Ao elaborar ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários	5	5	6	6	6	6	5	6	5	55,6	6	Competências de Integração entre as Áreas	6	igual
Descrever o fluxo de trabalho de uma unidade organizacional	5	1	6	5	5	5	5	1	7	55,6	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Elaborar projetos de acordo com o padrão PMBOK	2	4	1	1	5	5	5	5	5	55,6	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Extraír dados do Portal de Informações Gerenciais	1	5	5	2	2	2	6	2		55,6	2	Competências em Informática/Processo Eletrônico	2	igual
Identificar etapas repetitivas em um processo de trabalho	6	5	1	5	5	6	5	1	5	55,6	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Padronizar os processos da Secretaria Judiciária e dos Gabinetes	6	5	1	5	5	6	5	5	6	55,6	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Caracterizar a estrutura formal do Tribunal (organograma)	7	1	7	5	5	5	5	7	7	44,4	5 e 7		7	igual
Descrever processos de trabalho	1	5	1	7	5	5	5	1	7	44,4	5	Competências em Gestão e Processos Organizacionais	5	igual
Realizar pesquisas de jurisprudência	3	3	1	3	7	1	3	1	1	44,4	1 e 3		7	diferente

38 itens

	f	%
Igual	41	85,5
Diferente	7	14,5

Anexo 10

Resultados da validação semântica (reduzido)

NOME DA CATEGORIA: CONHECIMENTOS EM DIREITO						
DEFINIÇÃO DA CATEGORIA: Refere-se aos conhecimentos em Direito necessários à atuação efetiva dos servidores no âmbito do [nome da organização], como processo civil, processo penal, direito processual e material, direito constitucional, direito administrativo, previdenciário, eleitoral e ambiental.						
Itens de Competências da Categoria	Aplica-se (n = 8):				Observação sobre o Item	Providências
	Aos gabinetes	A SEJ	A ambos	A outra área (especifique)		
1. Controlar as estimativas de acordo com o código de processo civil		3	2		Substituir “estimativas por “intimações”.	Acatar a observação sobre o item
2. Descrever os pressupostos das ações originárias	1	1	6		Conhecer ou Aplicar	Aplicar os pressupostos das ações originárias
3. Descrever as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas	3		2		Conhecer ou Aplicar	Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas
4. Elaborar minutas de decisões jurídicas	8				Novo item: elaborar textos jurídicos	-
5. Desenvolver teses jurídicas	6				Nenhum	-
6. Aplicar a jurisprudência do órgão para atuação no seu cargo	5		3			-

Anexo 11
Planos Estratégicos de Cursos Propostos à Organização com base nos Resultados do Modelo

Nome do Curso: Integração entre Áreas Organizacionais	Carga Horária Sugerida: 20 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a executar projetos e ações que integrem áreas organizacionais do [nome da organização].	
Modalidade Sugerida: a distância, mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna.	
Domínios Predominantes: Afetivo e Psicomotor.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: intermediário a avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 2192 (4,33); 1180 (10); 2280 (3,33); 2715 (4); 2554 (2,67); 2844 (5); 1929 (3,67); 678 (3,57); 2174 (5,6); 2833 (3,33); 1076 (2,3); 947 (2,93); 2788 (3); 1813 (2); 1079 (5); 1612 (5,1); 2984 (3,33); 719 (3,63); 2996 (4,67); 2368 (2,5); 1775 (2,33); 2708 (3,33); 3071 (5,33); 1892 (6,17); 2400 (5,17). Total de Participantes: 25.	
Importância Média para os Participantes (CV) = 8,72 (0,18)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,63 (0,49)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 4,09 (0,41)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilizar informações para todos os interessados e áreas pertinentes utilizando os meios disponíveis no [nome da organização]. ✓ Ao sugerir ferramentas de trabalho, coletar previamente a opinião dos futuros usuários. ✓ Ao elaborar projetos que envolvam diferentes áreas do órgão, integrar todos os interessados no processo de elaboração. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Mapeamento de Processos Organizacionais	Carga Horária Sugerida: 40 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a mapear processos organizacionais.	
Modalidade Sugerida: presencial.	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: externa.	
Domínios Predominantes: Cognitivo e Psicomotor.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: intermediário a avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 2192 (4,00); 1180 (2,50); 2280 (3,00); 2715 (3,50); 2554 (2,75); 2736 (2,50); 1929 (2,45); 678 (2,20); 2174 (3,20); 2833 (2,25); 2668 (2,75); 947 (2,25); 1079 (2,53); 1612 (5,98); 2996 (3,50); 2368 (3,78); 3071 (4,75); 3060 (2,68); 3061 (4,50). Total de Participantes: 19.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 7,29 (0,32)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,07 (0,55)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 3,21 (0,31)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar etapas repetitivas em processos de trabalho. ✓ Descrever o fluxo de trabalho de uma unidade organizacional. ✓ Elaborar um plano de padronização dos processos de trabalho da Secretaria Judiciária e dos Gabinetes. ✓ Descrever processos de trabalho. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Planejamento Estratégico	Carga Horária Sugerida: 48 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a realizar um ciclo estratégico.	
Modalidade Sugerida: presencial.	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: externa e interna.	
Domínios Predominantes: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: básico a avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 1950 (3,00); 2192 (5,67); 1180 (3,33); 3058 (4,00); 3041 (2,00); 2280 (5,00); 2715 (3,93); 2554 (9,00); 815 (4,00); 2736 (5,00); 2461 (2,67); 2174 (3,67); 2833 (4,33); 2713 (6,97); 947 (5,33); 1813 (2,00); 2984 (3,00); 719 (2,33); 2996 (2,67); 2368 (7,60); 1775 (3,83); 2708 (2,67); 3071 (8,00); 1724 (3,67); 2796 (2,00); 1892 (7,77); 2400 (5,97); 3061 (4,00). Total de Participantes: 28.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 5,27 (0,72)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,39 (0,55)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 0,97 (3,54)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver um planejamento estratégico ✓ Implementar um planejamento estratégico ✓ Avaliar um planejamento estratégico 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Pacote Office	Carga Horária Sugerida: 32 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a operar programas do pacote Microsoft Office.	
Modalidade Sugerida: a distância, mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: externa.	
Domínios Predominantes: Cognitivo e Psicomotor.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 1950 (2,33); 2280 (6,33); 2715 (4,33); 2491 (2,00); 2736 (2,00); 2461 (2,33); 1929 (4,67); 678 (2,40); 2833 (3,00); 947 (2,33); 1813 (4,67); 2368 (2,97); 1775 (4,33); 2419 (2,03); 2430 (2,03). Total de Participantes: 15.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 8,26 (0,15)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 5,08 (0,28)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 3,18 (0,42)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaborar planilhas no Excel. ✓ Operar o Outlook Express. ✓ Elaborar textos no Word. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Processo Eletrônico	Carga Horária Sugerida: 48 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a operar o processo eletrônico, bem como os programas correlatos.	
Modalidade Sugerida: presencial e a distância (<i>blended</i>), mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna e externa.	
Domínios Predominantes: Cognitivo e Psicomotor.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: intermediário a avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 2864 (3,99); 2192 (5,36); 2280 (3,45); 2715 (4,09); 815 (4,37); 2736 (3,55); 678 (3,32); 2174 (2,14); 2668 (3,55); 1813 (4,55); 1079 (3,45); 1612 (3,36); 2708 (4,68); 3071 (6,36); 1448 (3,28); 1892 (2,83); 3060 (3,81); 2430 (4,80); 3061 (3,31). Total de Participantes: 19.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 8,46 (0,14)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,55 (0,27)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 3,90 (0,24)	
Objetivos Finais para Planejamento Instrucional: Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de: Descrever as normas relativas ao uso do processo eletrônico. ✓ Extrair dados do Portal de Informações Gerenciais. ✓ Operar programas de controle dos processos eletrônicos. ✓ Operar o programa e-gabinete. ✓ Operar o programa e-decisão. ✓ Operar o plenário virtual. ✓ Operar a base de jurisprudências. ✓ Operar o programa e-consulta processual. ✓ Operar o programa e-repercussão geral. ✓ Operar programa de certificação digital. ✓ Operar o programa e-jud.	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Estatística Básica e Levantamento de Dados	Carga Horária Sugerida: 16 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a realizar levantamento de dados úteis para o desempenho dos trabalhos realizados na secretaria judiciária e nos gabinetes, utilizando estatística descritiva.	
Modalidade Sugerida: presencial.	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna.	
Domínios Predominantes: Cognitivo e Psicomotor.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: intermediário a avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 1950 (2,00); 3058 (2,33); 3057 (4,33); 2280 (5,00); 2431 (2,20); 2073 (2,83); 2736 (4,00); 2461 (4,33); 2174 (2,63); 2833 (3,00); 2990 (2,00); 1813 (8,33); 1079 (7,00); 719 (3,30); 2996 (3,00); 1775 (7,00); 3071 (4,17); 1892 (2,17); 2508 (2,00); 2430 (9,00). Total de Participantes: 20.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 8,67 (0,13)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,64 (0,44)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 4,03 (0,53)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretar dados estatísticos. ✓ Gerar relatórios de dados estatísticos. ✓ Elaborar pesquisas relativas à sua área de atuação. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Direito Aplicado	Carga Horária Sugerida: 56 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a aplicar as premissas do Direito no desempenho da função no [nome da organização].	
Modalidade Sugerida: presencial e a distância (<i>blended</i>), mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna.	
Domínios Predominantes: Cognitivo.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 2864 (3,17); 2192 (4,83); 2280 (3,17); 2715 (3,00); 815 (3,18); 3059 (4,48); 3072 (2,25); 678 (2,12); 2668 (2,50); 1813 (3,67); 1612 (4,12); 2996 (6,33); 2708 (3,83); 3071 (3,67); 1448 (3,85); 1892 (3,30); 3060 (2,17). Total de Participantes: 17.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 8,32 (0,23)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,81 (0,47)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 3,50 (0,30)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Controlar as intimações de acordo com o Código de Processo Civil. ✓ Aplicar os pressupostos das ações originárias. ✓ Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas. ✓ Elaborar minutas de decisões jurídicas. ✓ Desenvolver teses jurídicas. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar a jurisprudência do [nome da organização]. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Português Jurídico e Redação Oficial	Carga Horária Sugerida: 20 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a aplicar o português jurídico na redação de textos oficiais e internos do órgão, tendo por base o Manual de Redação do [nome da organização].	
Modalidade Sugerida: a distância, mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna.	
Domínios Predominantes: Cognitivo.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: intermediário a avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 1950 (2,50); 2192 (5,50); 3057 (4,00); 3041 (2,90); 2280 (7,00); 1408 (5,00); 2715 (2,50); 815 (6,00); 3072 (3,00); 1929 (2,50); 2174 (5,00); 2668 (2,50); 1813 (4,00); 1079 (4,50); 1612 (3,50); 2996 (3,00); 2368 (4,80); 1775 (3,00); 3071 (9,00); 1448 (3,45); 1892 (6,00); 2419 (3,00); 1441 (6,00); 3060 (5,50). Total de Participantes: 24.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 9,45 (0,17)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 5,11 (0,36)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 4,33 (0,38)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Controlar as intimações de acordo com o Código de Processo Civil. ✓ Aplicar os pressupostos das ações originárias. ✓ Aplicar as teorias voltadas à concretização de direitos fundamentais e políticas públicas. ✓ Elaborar minutas de decisões jurídicas. ✓ Desenvolver teses jurídicas. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar a jurisprudência do [nome da organização]. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Repercussão Geral	Carga Horária Sugerida: 20 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a analisar assuntos relativos à Repercussão Geral.	
Modalidade Sugerida: presencial e a distância (<i>blended</i>), mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna.	
Domínios Predominantes: Cognitivo.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 2192 (5,33); 1180 (3,50); 3057 (3,83); 2280 (3,67); 2715 (3,97); 2073 (2,33); 2903 (2,00); 815 (4,52); 3059 (4,17); 1929 (2,80); 2668 (4,00); 1813 (6,00); 1079 (3,15); 1612 (7,85); 2996 (2,83); 1775 (2,33); 2708 (2,67); 3071 (4,83); 1942 (2,30); 1892 (2,97); 1991 (2,08); 3060 (3,37). Total de Participantes: 22.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 8,80 (0,20)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 5,14 (0,39)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 3,65 (0,38)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar o processo (fluxo) de análise da repercussão geral. ✓ Identificar os critérios para análise das matérias de repercussão geral. ✓ Identificar as matérias que estão na repercussão geral atualmente. ✓ Analisar a jurisprudência dos tribunais superiores do Brasil. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar a jurisprudência do [nome da organização]. ✓ Realizar pesquisas de jurisprudência. 	

Anexo 11 (continuação)

Nome do Curso: Normativos Internos do [nome da organização]	Carga Horária Sugerida: 12 horas
Objetivo Geral: Ao final do curso o participante deverá estar habilitado a analisar e a aplicar os principais normativos internos do [nome da organização] no desempenho de sua função.	
Modalidade Sugerida: a distância, mediado pela <i>web</i> .	
Instrutoria / Tutoria Sugerida: interna.	
Domínios Predominantes: Cognitivo.	
Nível de Conhecimento a ser Abordado no Curso: avançado.	
Matrícula dos Participantes (INC): 2192 (4,30); 1180 (6,67); 2280 (3,00); 2715 (3,00); 815 (3,37); 3059 (2,63); 2736 (3,33); 2461 (3,33); 1929 (4,00); 678 (4,23); 2833 (3,00); 2668 (3,00); 1813 (2,70); 1079 (3,63); 1612 (4,00); 719 (2,67); 2996 (3,67); 2708 (2,67); 3071 (7,43); 1724 (2,00); 1892 (2,93); 3061 (2,97). Total de Participantes: 22.	
Importância Média para a Atuação dos Participantes (CV) = 8,47 (0,20)	
Domínio Médio dos Participantes (CV) = 4,99 (0,36)	
INC Médio dos Participantes (CV) = 3,56 (0,35)	
<p>Objetivos Finais para Planejamento Instrucional:</p> <p>Ao final do curso, os participantes deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar a estrutura formal do órgão (organograma). ✓ Distinguir as funções das resoluções internas do órgão. ✓ Identificar o conteúdo do regimento interno do órgão. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar o Regimento Interno do [nome da organização]. 	