



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**UFBA**

**Instituto de Psicologia**

**AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO  
DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DA REDE DE COLABORAÇÃO  
E APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO**

**Mestranda:** Martha Elizabeth Carvalho de Macêdo

**Orientadora:** Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

**SALVADOR**

**2011**

**Avaliação de Treinamento a Distância no contexto das Ações de  
Capacitação da Rede de Colaboração e Aprendizagem em Instituições  
Federais de Ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
-Graduação em Psicologia do Instituto de  
Psicologia da Universidade Federal da Bahia,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia.

**Mestranda:** Martha Elizabeth Carvalho de Macêdo  
**Orientadora:** Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim

Salvador, setembro de 2011.

**AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DAS  
AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DA REDE DE COLABORAÇÃO E  
APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO**

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PERANTE A

BANCA CONSTITUÍDA POR:

PROF<sup>a</sup>. DRA. SÔNIA M ARIA GUEDES

GONDIM

ORIENTADORA

---

PROF. DRA. LUCIANA MOURÃO

UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA

---

PROF<sup>a</sup>. DRA ROSILDA ARRUDA

FERREIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

---

Dedico esta dissertação a meus pais, que são educadores incansáveis e nunca mediram distâncias pela minha educação.

## AGRADECIMENTOS

O apoio de toda uma rede foi extremamente importante para a realização desta dissertação, de forma que eu desejo registrar meus sinceros agradecimentos às pessoas que, com o seu apoio, tornaram possível a realização deste trabalho.

Inicialmente, agradeço a Deus, quem me deu a força e coragem para chegar ao final desta conquista.

À minha orientadora, profa. Sônia Gondim, por me proporcionar esta oportunidade de aprendizado, sua dedicação e competência são contundentes. Muito obrigada pela sua disponibilidade, pelas valiosas orientações, por me incentivar sempre a superar as barreiras e buscar novos aprendizados.

Às professoras Luciana Mourão e Rosilda Arruda, por aceitarem prontamente o convite para participar da banca examinadora e contribuir para a melhoria deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFBA, colegas e amigos de caminhada, funcionários, cada um com sua particular contribuição nesta etapa da minha formação.

A todos os integrantes do grupo de Pesquisa Emoções, Sentimentos e Afetos em contextos de trabalho, o estudo, as pesquisas, as discussões, o aprendizado é intenso e enriquecedor. Sobretudo no clima de acolhimento, participação e interação que se estabelece. Um agradecimento especial a André Luna e Mino Rios pela contribuição na preparação dos bancos e análises de

dados. Aleciane, Raquel e Louise, obrigada pela disponibilidade para me ouvir, pelo apoio e por poder compartilhar as idéias.

Aos colegas do Nuap/CDH, Ana, Danilo, Thiara, Márcia, Isa e Antônio, pelo apoio durante este trabalho. Contribuindo em vários momentos para que eu pudesse estar tantos dias ausente, dedicada à dissertação.

À minha família por estar sempre presente, compreendendo os momentos de ausência e me dando importante suporte emocional nesta fase. Agradeço especialmente aos meus pais, que estruturaram a base para a construção da minha trajetória e continuam participando ativamente deste processo.

Ao meu marido, Juarez, por seu apoio e carinho, e por sua dedicação como pai. Aos meus filhos, Rafa e Dan, pelo afeto que me revigora em todos os momentos. Estes foram elementos essenciais para que eu pudesse me dedicar à conclusão desta dissertação.

## RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de avaliar o curso Qualidade no Atendimento, primeira ação instrucional à distância da Rede de Colaboração e Aprendizagem das Instituições Federais de Ensino. O estudo foi conduzido com base em um delineamento metodológico quantitativo. Analisou-se descritivamente o perfil dos técnico-administrativos que participaram do curso e foram realizadas comparações das expectativas em relação ao curso, instrumentalidade e percepção de importância e domínio, antes e depois da realização do curso. As variáveis independentes foram sexo, idade, escolaridade, cargo, instituição de origem do servidor, tempo de serviço, tempo de serviço na função, familiaridade com tecnologias de informação e com tecnologias de EaD, frequência de uso da internet no trabalho e em casa. Os instrumentos foram aplicados em dois momentos. Antes do curso, coletaram-se informações sobre as expectativas e perfil dos participantes. Após o curso, os instrumentos buscaram medir o atendimento das expectativas prévias e a importância e domínio de competências adquiridas. Os instrumentos foram respondidos com escalas de concordância Likert, variando de 1 a 5. A coleta de dados foi realizada *online*, valendo-se do ambiente virtual do curso. Os participantes do estudo foram os alunos da segunda turma do curso Qualidade no Atendimento da RCI (n= 1.008 no momento pré-curso; n= 1.047 no pós-curso). Na análise dos dados, foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais, univariadas e multivariadas, buscando relações de dependência e de interdependência. Como etapa preliminar, foram realizadas Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) no processo de investigação da qualidade psicométrica das escalas e, em seguida, adotou-se o método de extração PAF (*principal axis factoring*) e rotação oblíqua *direct oblimin*. Também se verificou a confiabilidade das medidas através do Alpha de Cronbach. Em relação ao perfil dos participantes, observou-se o predomínio de mulheres (62,8%), de servidores com nível superior (61,2%), e 20,5% com pós-graduação completa. A população tinha idade média de 39 anos (M = 38,92; dp: 11,068). O tempo médio de serviço foi de 120 meses (M = 119,09; dp: 4,357; Md = 48). Com relação às expectativas pré e pós-treinamento, a semântica dos itens agrupados por fator justificava a criação de dois fatores, que foram denominados, Efetividade no Exercício Profissional (EEP) e Autoaperfeiçoamento (APF). Observou-se que o primeiro fator (EEP) obteve médias mais baixas do que as do segundo fator (APF) em todas as IFEs participantes nos dois momentos do estudo (pré e pós). Notaram-se diferenças significativas por escolaridade no pré-curso para o fator EEP [F(3,1004)=5,514;p<.001], em que menor escolaridade correspondeu a maior expectativa por aspectos relacionados à efetividade do exercício profissional, ao passo que as médias de APF são equivalentes. Também houve diferença significativa por tempo de serviço [F(5,967)=2,382;p=.032] com correlação negativa (r = - 0,275; p <.01) entre o tempo de serviço e escolaridade. Dentre os servidores com até cinco anos de instituição, 92% têm, pelo menos, ensino superior completo, ao passo que entre os servidores com mais de 25 anos de trabalho nas IFEs a porcentagem é de 66,7%. Quanto ao tempo de serviço *na função* – no pré-curso – [F(5,972)=2,382;p=.037], ao maior tempo de serviço na função correspondeu maior expectativa por efetividade no exercício profissional. A análise da escala de Instrumentalidade revelou um decréscimo nas médias no pós-curso. Com relação às escalas de Importância e Domínio, as análises apontaram a existência de dois fatores denominados Recursos de comunicação com o usuário e Conhecimento institucional e atendimento das demandas do usuário. Todas as escalas utilizadas apresentaram boa qualidade psicométrica ( $\alpha$  entre 0.80 e 0.94).

Palavras chave: Avaliação de treinamento, Aprendizagem a Distância, Educação a Distância, Expectativas de treinamento, Instituições Federais de Ensino.

## ABSTRACT

This research aims to evaluate the Attendance Quality course, the first distance instructional action of the Collaboration and Learning Network of the Federal Education Institutes (called RCI). The study was conducted grounded in a quantitative methodological design. It was analyzed descriptively the profile of administrative staff who attended the course and comparisons were made of the expectations about the course, instrumentality and perceived importance and area before and after the completion of the course. The independent variables was gender, age, education, post, origin institute, service time, post time, familiarity with information technologies and Distance Learning technologies, frequency of internet using at home and work. The instruments were applied in two stages. Before the course, we collected information on the profile and expectations of participants. After the course, measuring instruments sought the assistance of prior expectations and the importance and mastery of skills acquired. The instruments were answered with Likert scales of agreement ranging from 1 to 5. The data collection was on line, using the course virtual environment. The study participants were students of the second group of the Attendance Quality course of RCI (n=1008 before the course; n=1047 after the course). In the data analysis, it was used descriptive and inferential statistics, univariate and multivariate, searching relations of dependence and independence. As a preliminary stage, it was realized Factorial Exploratory Analysis (FEA) in the investigation process of psychometric quality of the scales and, after, it was adopted the PAF (principal axis factoring) extraction method and direct oblimin oblique rotation. It was also verified the data reliability by the Cronbach's Alpha. About the participants profile, was noted the dominance of women (62,8%), graduated public servants (61,2%), 20,5% with completed post-graduation. The population had a mean age of 39 years (M = 38,92, SD: 11.068). The average service was 120 months (M = 119.09, sd: 4,657; Md = 48). With regard to the expectations before and after training, the semantics of the items grouped by factor justified the creation of two factors, which were called, Effectiveness in Professional Practice (EP) and Self-improvement (SI). It was observed that the first factor (EP) had a lower average than the second factor (SI), IFES on all participants in the two study time points (pre and post). They noted significant differences by education in the pre course for the EP factor [F(3,104) = 5.514, p<.001], which participants with lower educational showed expectations for greater effectiveness of aspects related to professional practice, while SI of the averages were equivalent. There was also significant differences by service time [F (597) = 2.382, p = .032] with a negative correlation (r = - 0.275, p <.01) between the time of service and education. Among the servers with up to 5 years of institution, 92% have at least university degree, where as among the servers with more than 25 years working in the IFE, the percentage is 66.7%. As for length of service in the role – in the pre-course – [F(5,972)=2,382,0=.37], the longest service in the function corresponded to the highest expectations for effectiveness professional practice. The analysis of the instrumentality scale revealed a decrease in the average post course. Regarding the Importance and Mastery scales, the analysis indicated the existence of two factors called Communication Resources and User Services Knowledge and Institutional Demands of the User. All used scales showed good psychometric quality ( $\alpha$  between 0.80 and 0.94).

Keywords: Training evaluation, Distance learning, Distance education, Training expectations, Federal Education Institutes.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS (Borges-Andrade, 1982, p.33)

Figura 2 - Representação esquemática do Modelo de Avaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho - IMPACT (Abbad, 1999, p. 103)

Figura 3 - Frequência do uso do computador

Figuras 4 – Médias dos dois fatores da escala Expectativas de Treinamento Pré e Pós-curso por IFE

Figura 5 – Fator Efetividade do exercício profissional por escolaridade dos participantes no pré-curso

Figura 6 – Expectativa para o Treinamento por IFE no pré e pós-curso

Figura 7- Médias dos fatores de Importância e Domínio por IFE, pré e pós-curso.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da Amostra

Tabela 2 - Variância Explicada para Escala Expectativa pré e pós-curso

Tabela 3 - Análise de fatores escala de Expectativa pré e pós-curso

Tabela 4 - Variância Explicada para escala de Instrumentalidade

Tabela 5 – Cargas Fatoriais de Expectativas para o Treinamento

Tabela 6- Correlação entre Instrumentalidade e fatores de Expectativa pré e pós-treinamento e de Importância e Domínio

Tabela 7 - Variância Explicada para Escala de Importância do Curso no pré-curso

Tabela 8 – Variância Explicada para Escala de Importância do Curso no pós-curso

Tabela 9 - Itens por fator, autovalores e índices de confiabilidade das escalas de Importância

Tabela 10 - Variância Explicada para Escala de Domínio

Tabela 11 - Itens por fator, autovalores e índices de confiabilidade das escalas de Domínio

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>16</b>
<b>1. A Educação à Distância no Contexto do Treinamento e Desenvolvimento de pessoas .....</b>	<b>21</b>
1.1. Caracterização da Educação à Distância.....	21
1.2. Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas: desafios contemporâneos .....	25
1.3. A Avaliação dos Cursos de Educação à Distância no Contexto Organizacional: Modelos de Avaliação de Treinamento.....	27
<b>2. Delimitação do Objeto de Estudo.....</b>	<b>34</b>
2.1. A Rede de Colaboração e Aprendizagem das Instituições Federais de Ensino: Estrutura e funcionamento.....	37
2.2. Qualidade no Atendimento: primeira ação de capacitação da RCI.....	38
2.3. Objetivo Geral .....	41
2.4. Objetivos Específicos.....	41
2.5. Variáveis do Estudo .....	42
2.6. Hipóteses.....	42
<b>3. Método .....</b>	<b>43</b>
3.1. Instrumentos.....	44
3.1.1 Escala de Expectativas pré e pós-treinamento.....	44
3.1.2 Escala de Instrumentalidade.....	45
3.1.3 Escalas de percepção de Importância e Domínio.....	46
3.1.4 Estudo Piloto.....	46
3.2 Caracterização da Amostra .....	48
3.3. Procedimento de Coleta de Dados .....	50
3.4. Procedimento de Análise.....	51
<b>4. Apresentação e Análise de Resultados.....</b>	<b>53</b>
4.1. Expectativa Pré e Pós-treinamento.....	53
4.2. Instrumentalidade .....	60
4.3. Escala de Importância e Domínio .....	64
4.3.1 Escala de Importância pré e pós-curso. ....	64
4.3.2. Escala de Domínio pré e pós-curso.....	66
4.6. Resultados de Importância e Domínio .....	68

<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>71</b>
<b>Referências .....</b>	<b>74</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>80</b>



## **Introdução**

A presente dissertação aborda a primeira ação de capacitação da Rede de Colaboração e Aprendizagem das Instituições Federais de Ensino (RCI), que também é pioneira no que tange ao uso do ambiente virtual de aprendizagem na capacitação dos servidores das Instituições Federais de Ensino (IFEs). A escolha do tema deveu-se ao desejo de contribuir para os projetos desenvolvidos no Núcleo de Aprimoramento (NUAP), onde integro a equipe técnica e atuo como psicóloga organizacional, desenvolvendo atividades pertinentes à elaboração, execução e avaliação dos programas de capacitação para os servidores da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A partir de maio de 2008, o NUAP passou a ser também responsável pela implantação e gestão da RCI, composta, no momento deste estudo, pelas seguintes instituições conveniadas: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Sergipe (UFSE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Instituto Federal da Bahia (IFBA) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2011, outras IFEs se conveniaram à RCI, e a Rede segue em expansão.

A RCI apresenta como um dos objetivos principais o de desenvolver tecnologias de ensino à distância e ações de capacitação para as IFEs conveniadas, sob a premissa de contribuir para o estabelecimento de uma forma alternativa de conceber a gestão de pessoas nas universidades públicas federais. Nela se fomenta a utilização sistemática de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o incremento das ações de capacitação e funcionamento global das instituições públicas. Tal iniciativa vê-se

potencializada pela possibilidade de ampliar o alcance dos programas de capacitação de servidores através do ensino à distância, por meio da interligação de várias instituições.

A crescente incorporação das TICs no funcionamento das IFEs reflete a ampliação do uso dessas tecnologias na sociedade e responde às novas demandas do que vem sendo denominado “sociedade da informação e do conhecimento”. Ou seja, trata-se daquela que faz uso intensivo e amplo de modernas tecnologias para compartilhamento de informações, flexibilização das rotinas de trabalho, e resposta aos imperativos de conectividade, interatividade, velocidade e simultaneidade dos processos. Tudo isso, demanda da área de treinamento e desenvolvimento de pessoas uma nova abordagem metodológica (Marteletto, 2001; Silva e Silva, 2008).

Para que essa estratégia de capacitação a distância funcione, um dos aspectos que merece ser de antemão destacado é a importância da realização de um levantamento das necessidades de capacitação e do conhecimento do perfil da clientela. Uma das primeiras perguntas que se faz é se os servidores que se beneficiarão dessas ações de capacitação à distância têm familiaridade com TICs equivalente ao que se espera de pessoas engajadas no atual mercado de trabalho. E outra é se essa familiaridade repercute no sucesso do desenvolvimento de competências e habilidades transferíveis para o ambiente de trabalho.

Os avanços tecnológicos têm desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais, que implicam mudanças de valores, construção de novas bases e laços sociais, construção de conhecimento e também mudanças organizacionais e de gestão de pessoas. Igualmente, torna-se premente a criação de novas estratégias para lidar com as demandas desse novo momento, cabendo às organizações o papel de se reinventarem e de contribuírem para a capacitação dos seus trabalhadores, sem que se perca de vista as características desse novo contexto no qual eles estão inseridos.

Educação e capacitação são processos e mecanismos básicos para fazer frente às transformações e às demandas da sociedade da informação e do conhecimento, as quais, muitas vezes, estão construídas sob o arcabouço de redes sociais e do uso de novas tecnologias, dentre as quais se destaca a internet (Goldsmith & Eggers, 2006).

Por um lado, as redes possibilitam às organizações expandirem suas fronteiras, estabelecendo comunicação e parcerias com outras organizações (Castells, 2005). Assim, as redes são definidas por Lévy (1999) como um instrumento de comunicação entre indivíduos, um lugar virtual no qual as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber. Por outro, as próprias organizações assumem essa necessidade de aprendizagem reclamada pelo contexto social e passam a incorporar redes intra e interorganizacionais, que variam muito quanto ao tipo, ao ambiente e à qualidade dos relacionamentos. Isso decorre do fato de o ambiente em que estão inseridas as redes afetar a probabilidade de que elas sejam bem sucedidas, condicionando o tipo de rede, as vantagens econômicas alcançadas com sua utilização – redução de custos – e as alternativas de realização de projetos (Fountain, 2005).

Desse modo, para conseguir tirar proveito da comunicação em rede, as organizações precisam conseguir cooperar tanto internamente quanto com os seus parceiros. Trata-se de um processo gradativo, que envolve desde aspectos tecnológicos até questões administrativas e culturais. A internet, que se destaca entre as tecnologias mais utilizadas nesse âmbito, por sua vez, torna-se uma das melhores vias para o desenvolvimento do ensino à distância, ainda que mereça atenção no que tange ao desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de programas (Portella, 2004; Suárez, Tomás & Tomás, 2006).

Nesse contexto, surge a proposta da RCI de criar, para as IFEs conveniadas, programas conjuntos de capacitação que fortaleçam a área de treinamento e



desenvolvimento, e possibilitem às instituições parceiras atingirem suas metas de capacitação estabelecidas pela Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

Dentre outros benefícios trazidos pela rede, esse programa traz o desafio de utilização do ensino à distância na educação corporativa de Instituições Federais de Ensino (IFE) ou do incremento do uso da modalidade EAD, visto que algumas já faziam uso desses recursos em seus programas de capacitação. No caso da UFBA, a oferta de capacitação na modalidade à distância limitava-se a alguns dos cursos oferecidos pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e, considerando a carga horária total de capacitação dos anos de 2009 e 2010, a educação à distância representava menos de 10% do total de iniciativas desse âmbito.

A partir disso e ao analisar a área de treinamento, desenvolvimento e educação, observa-se que a educação à distância (EAD) tem sido utilizada para alcançar um maior número de pessoas, possibilitando uma redução nos custos. Essa modalidade tende a abranger todo o sistema educacional, sobretudo aquele que se dirige à população adulta, e, embora sejam reconhecidas as limitações e desafios inerentes à transição de uma modalidade educacional presencial tradicional para outra, cujos contatos interpessoais e as possibilidades de *feedback* imediato são reduzidos, elas são compensadas pelo número de servidores atingidos (Zerbini, 2003).

Alguns estudos já têm mostrado a importância da EAD na área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação nas organizações contemporâneas (Carvalho, 2003; Zerbini, 2003); entretanto não foram localizados estudos que investiguem essa área nas Instituições Federais de Ensino. Este estudo representa um importante passo nessa direção, uma vez que a RCI pode **contribuir para** um maior alcance dos programas de capacitação.

Partindo-se da suposição de que o subsistema avaliação retroalimenta todos os outros subsistemas em TD&E, ao gerar informações que permitem confirmar ou sugerir mudanças nos rumos das ações, justifica-se esta pesquisa em razão da necessidade de avaliar a primeira ação de capacitação à distância da RCI.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda a Educação à Distância no contexto de Treinamento, Desenvolvimento e Educação, trazendo uma visão panorâmica dessa modalidade e o seu potencial para a área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). Busca-se caracterizar a Educação à Distância a partir dos principais elementos que a definem, com o fito de discorrer sobre a avaliação de cursos de EAD no contexto organizacional e descrever modelos de avaliação de treinamento. O segundo capítulo aborda a delimitação do objeto de estudo. Apresenta-se o contexto da Gestão de Pessoas nas IFEs, enfocando as recentes mudanças decorrentes da nova legislação, e descreve-se a Rede de Colaboração e Aprendizagem das IFEs, suas características e desafios. No terceiro, é apresentado o método, com detalhamento da técnica utilizada e do contexto da investigação. No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados. No quinto, encontram-se as considerações finais e as limitações do estudo.

## **1. A Educação à Distância no contexto do Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas**

Mourão e Puente-Palacios (2006) ressaltam que, nas organizações, a formação profissional se aproxima do conceito de TD&E, pois é uma estratégia através da qual se busca o aumento da qualidade e produtividade, polivalência, enriquecimento de tarefas e aumento da responsabilidade dos trabalhadores.

A educação à distância tem um importante papel na educação formal e na educação corporativa. Cada vez mais, no contexto de trabalho, torna-se uma importante modalidade para treinamento e desenvolvimento de trabalhadores. Sobretudo no momento atual em que as organizações lidam com a demanda de capacitar seus trabalhadores de maneira rápida, contínua e com baixo custo.

A seguir será caracterizada a evolução da educação à distância no Brasil, destacando-se algumas das suas principais características.

### **1.1. Caracterização da Educação a Distância**

O processo de educação à distância no Brasil teve como precursor o ensino por correspondência, passando, em seguida, para outras mídias, como rádio e televisão, até chegar ao momento atual, com o uso do computador e das novas tecnologias de informação e comunicação. Torres e Fialho (2009) revisaram o desenvolvimento da EAD no Brasil e perceberam que as primeiras experiências brasileiras aconteceram a partir de 1950 e tinham sua base metodológica centrada justamente na mídia impressa e no ensino por correspondência.

A primeira e a segunda geração da EAD utilizavam os serviços postais. Já a segunda geração – também chamada de ensino multimídia à distância – caracterizou-se

pelo uso de diferentes mídias de comunicação como rádio, televisão, fitas de áudio, conferências por telefone, entre outras. Nessa fase, houve uma melhoria na interatividade através de orientação por telefone e tutorias presenciais. Também nessa fase, foi iniciada a oferta de cursos supletivos à distância, no modelo de tele-educação. A utilização dos recursos televisivos teve início na década de 1960, ganhando expressão nas décadas seguintes, 1970 e 1980. Também nesse período deu-se início ao uso das teleconferências. Mas é a partir da década de 1980, quando se inicia a terceira geração marcada pelo uso do computador e das novas tecnologias da informação e comunicação, que começa a se esboçar um contexto mais semelhante ao atual.

Além da possibilidade de caracterizar a educação a distância pela clara correlação entre modalidades EaD e tecnologias disponíveis às pessoas num certo momento histórico, pode-se também defini-la pela qualidade de distribuição de conteúdo “a qualquer hora e em qualquer lugar”, o que se denomina Aprendizagem Avançada Distribuída (ADL). Essa definição é adotada por Fletcher, Tobias e Wisner (2007) e foca no uso de objetos de aprendizagem como um caminho para tornar prontamente acessíveis os materiais instrucionais. Nessa perspectiva, o termo *aprendizagem* refere-se tanto à educação formal quanto ao treinamento, conforme é utilizado nas organizações e no governo. O termo *distribuída*, por sua vez, refere-se à entrega a qualquer hora e em qualquer lugar. Já o termo *avançada* refere-se à interatividade e à adaptabilidade da aprendizagem pelo ajuste das ferramentas de educação às necessidades individuais dos aprendizes através da tecnologia.

Outro aspecto importante da ADL é que os objetos instrucionais são digitais, podendo ser compartilhados por muitas pessoas, reutilizáveis e disponíveis a qualquer momento, não necessariamente via *web*. A instrução baseada na *web* é um importante aspecto da ADL, embora os materiais da ADL possam ser distribuídos de várias

maneiras, não apenas *online*. Esses objetos variam em tamanho, incluindo desde cursos inteiros até pequenos elementos, como vídeos, mensagens de áudio, gráficos e animações. Além disso, essa nova forma de educar exige novas atitudes e comportamentos. Aos estudantes é requerido um papel mais ativo, com maior responsabilidade pelo seu próprio conhecimento. Os professores passam a assumir o papel de guiar, mais do que instruir os alunos. E aos administradores fica o desafio de ajustar os procedimentos de certificação para os estudantes adquirirem novos conhecimentos e capacidades, além das prescrições normais do currículo (Fletcher et al, 2007).

A educação a distância focaliza prioritariamente a educação de adultos, clientela que apresenta alto risco de evasão em cursos presenciais e à distância, e está vinculada a princípios educacionais como o de aprendizagem aberta, aprendizagem ao longo da vida ou educação permanente, modalidade que se adapta bem às demandas enfrentadas pelos adultos trabalhadores. Está pautada nos princípios do modelo andragógico de educação, considerando o adulto como capaz de responsabilizar-se pela própria aprendizagem, devendo estimular a autonomia do aluno, o compartilhamento de experiências e a aplicabilidade dos novos conhecimentos e competências nos diferentes contextos de sua vida.

Escolas de governo, na Europa, no Canadá e no Brasil adotam a educação à distância, oferecendo cursos para servidores públicos e para a comunidade (Abbad 2007; Abbad, Zerbini, Carvalho & Meneses, 2006). A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) vem promovendo oportunidades de aprendizagem contínua de servidores públicos. Se, por um lado, a adoção da EAD é recente e nova para muitas organizações brasileiras, por outro, ainda é pequeno o número de pesquisas

sobre o avanço da modalidade no Serviço Público Brasileiro, ainda que seja crescente o número de programas baseados nessa modalidade.

O campo da EAD está cercado de desafios, entre eles a sua aceitação como modalidade de ensino-aprendizagem eficaz, a inclusão digital, e a familiarização das pessoas com as ferramentas da internet. Há também desafios relacionados à implantação e ao desenho dos cursos à distância, que envolvem aspectos como estratégias de ensino mediadas por novas TICs e utilização de sistemas de avaliação da efetividade das ações educacionais à distância.

Destacam-se ainda outros desafios para os profissionais de EAD: escolha de encontros síncronos, interações assíncronas, situações de autoaprendizagem, confecção de materiais didáticos em diferentes meios, desenho de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que integrem múltiplas mídias – videoconferência, internet, intranet, material impresso –, definição de critérios válidos de avaliação e medidas de aprendizagem e a avaliação da transferência de aprendizagem para o trabalho, levando em consideração as variáveis que interferem no desempenho do egresso (Abbad, 2007).

Não resta dúvida de que a EAD amplia as possibilidades de interação entre os alunos, levando-os a lidar com a diversidade de opiniões e formas de pensar, ao abrir caminho para a comunicação com pessoas de diferentes nacionalidades. Ela desenvolve a capacidade de autogestão da aprendizagem e da carreira, uma vez que o aprendiz deve ser capaz de pesquisar e selecionar informações relevantes e de administrar o tempo, conciliando diferentes papéis, responsabilidades, compromissos familiares, profissionais, acadêmicos, etc.

Por tudo isso, reconhece-se a importância de conhecer o perfil do aluno de EAD e de respeitar suas expectativas e demandas no planejamento das ações de aprendizagem. Conhecer esse perfil ajudará na programação dos cursos e na redução

das taxas de evasão, uma vez que, atualmente, reduzir as taxas de evasão é uma preocupação constante dos profissionais de EAD (Abbad, 2007).

Dirr (2003) apresenta algumas questões acerca da efetividade da implementação de EAD. Quem são, efetivamente, os clientes da EAD? Quais as suas reais necessidades e aspirações? Como a EAD pode superar obstáculos em termos de oportunidades de acesso e logística, em relação à educação tradicional? Qual o real valor e a importância das tecnologias em EAD? Como a qualidade da EAD pode ser mensurada e validada? Qual a evidência de que os estudantes da EAD têm o acesso necessário a todos os aspectos que deveriam, necessariamente, ser abrangidos por programas de EAD? Como podemos adequar distintos estilos de aprendizagem em programas-padrão de EAD?

Em contrapartida, faz-se necessário descobrir uma forma de aumentar a efetividade das ações de capacitação à distância, pela análise de aspectos relacionados à área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). As questões propostas por Dirr (2003) mostram que é fundamental conhecer a realidade dos atores envolvidos e do processo da EAD, de modo a tornar essa modalidade de educação mais efetiva, especialmente no contexto das IFEs, em que é preciso superar décadas de carência de capacitação de servidores. A EAD surge como uma promessa para minimizar essa lacuna e traçar novas perspectivas de capacitação dos servidores federais em escala nacional. Logo, é necessário definir os contornos desse novo momento, identificando as especificidades desse contexto e da clientela da RCI.

## **1.2. Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas: desafios contemporâneos**

A área de TD&E vem crescendo nos últimos anos, tanto em pesquisas quanto na produção de conhecimentos, o que tem resultado numa produção teórica consistente. Em sua revisão de literatura, Salas e Cannon-Bowers (2001) constatam que o campo de TD&E cresceu e amadureceu, tornando-se mais dinâmico. Na avaliação desses autores, os pesquisadores estão adotando uma visão sistêmica do treinamento, mais preocupada com o contexto organizacional, e oferecem princípios embasados pedagogicamente e diretrizes aos profissionais e equipes que planejam as capacitações.

O crescimento da área de TD&E não é injustificado. Uma das razões seguramente é o fato de o atual cenário mundial pressionar as organizações a investirem permanentemente em capacitação. Pilla, Nakayama e Binoto (2006) e Silva e Silva (2008) afirmam que, nesse contexto de constantes mudanças socioeconômicas, científicas e tecnológicas, o componente intelectual de uma parcela expressiva das atividades econômicas cresceu consideravelmente. Além disso, é cada vez maior o número de trabalhadores que assumem funções demandantes de maior conhecimento, maior qualificação, competência e múltiplas habilidades, o que exige um contínuo e permanente aperfeiçoamento para a assimilação de novos valores e um desempenho satisfatório dos novos papéis e responsabilidades. Assim sendo, é patente a necessidade de capacitar os trabalhadores para a atuação em espaços físicos e (ou) virtuais equipados com tecnologias com as quais os trabalhadores podem não estar habituados ou não ter as competências para realizar tarefas de trabalho utilizando essas tecnologias.

Fomentar a produção e a disseminação de informação e conhecimento é fator indispensável à produção de bens e serviços, dentro de um contexto de alta competitividade e inovação. Para Hilliard (2000), existem duas formas de promover o aumento do desempenho no trabalho: por meio de seleção, ou de ações de treinamento e desenvolvimento do profissional admitido.



O investimento na capacitação dos trabalhadores é uma das formas de promover melhorias no desempenho de suas atividades, refletindo no aumento da produtividade e, conseqüentemente, tornando a organização mais competitiva. Para tanto, as capacitações devem estar focadas no desenvolvimento de competências que possibilitem melhorar o desempenho dos trabalhadores. Nessa lógica, os aspectos de flexibilidade, adaptabilidade, conectividade e velocidade constitutiva do novo paradigma organizacional priorizam aqueles processos de qualificação, treinamento e formação continuada que se realizam em tempo real e no próprio espaço de trabalho, reduzindo o tempo e os custos com deslocamentos para a capacitação, o que abre caminho para a EAD como modalidade de treinamento e capacitação. Além disso, os programas de capacitação por EAD propiciam a difusão de conhecimentos, interferindo positivamente não só no desempenho, mas também na motivação das pessoas (Dalmau, 2001).

Para responder às demandas atuais de aprendizagem para o trabalho e acompanhar a velocidade das mudanças, a modalidade EAD apresenta-se como uma alternativa para ampliar o alcance dos objetivos de capacitação. Na seção a seguir, serão abordados aspectos relacionados à avaliação dos cursos de EAD no contexto organizacional.

### **1.3. A Avaliação dos cursos de EaD no contexto organizacional: modelos de Avaliação de Treinamento**

A área de treinamento, desenvolvimento e educação pode ser compreendida como um sistema formado pelos subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento e execução, e avaliação de TD&E. Existe um fluxo constante de

informações e produtos, ressaltando-se que o subsistema de avaliação provê as informações que permitem o aperfeiçoamento constante do sistema. Para viabilizar o alcance dos objetivos dos cursos à distância, é necessário estabelecer um processo de constantes avaliações de sua efetividade, considerando-se ainda que a avaliação dessa modalidade específica demanda a identificação dos fatores que garantem a sua eficácia.

Borges-Andrade (2006) detalha os elementos do sistema de TD&E – avaliação de necessidades, planejamento e execução, e avaliação –, que mantêm entre si trocas constantes de informações e resultados. O subsistema avaliação de necessidades de treinamento identifica as competências que uma organização precisa desenvolver nas pessoas para alcançar seus objetivos. Em seguida, a ação educacional é planejada e executada a partir da definição dos objetivos instrucionais, dos conteúdos, da sequência do ensino e da escolha dos meios e estratégias mais adequados para se alcançarem os objetivos descritos. A avaliação de treinamento, finalmente, fornece ao sistema informações sobre lacunas de capacitação dos indivíduos e dos instrutores, identifica falhas no planejamento de procedimentos instrucionais, indica se o treinamento foi positivo para os indivíduos e organizações em termos de aplicabilidade e utilidade, além de informar sobre a aplicação, no trabalho, das habilidades aprendidas.

Sallorenzo e cols. (2004) apontam que a eficácia de treinamentos tem sido mensurada em termos dos efeitos exercidos pelos eventos educacionais sobre os indivíduos participantes e sobre a organização. Os autores comentam que um curso ideal deveria produzir reações favoráveis, cem por cento de aprendizagem, aplicação correta e eficaz das habilidades aprendidas no trabalho, melhoria contínua dos níveis individuais de desempenho, aumento do comprometimento e motivação para o trabalho, transferência de tecnologias e conhecimentos, melhoria do desempenho de grupos, e ainda melhoria da eficiência e eficácia organizacionais. Mas destacam que, entretanto,

os treinamentos não têm produzido efeitos duradouros sobre o comportamento dos participantes nem mudanças no nível dos grupos e das organizações como era esperado. Além disso, as avaliações tradicionais não estavam sendo capazes de responder às questões relacionadas a todas as variáveis intervenientes nos processos de treinamento e desenvolvimento de pessoas. Uma das questões centrais, então, passa a ser identificar variáveis que possam estar interferindo na aprendizagem e na transferência de conhecimentos no trabalho.

O modelo de avaliação, com a abordagem tradicional de Kirkpatrick (1976, 1977), complementada por Hamblin (1978), ainda é um modelo de avaliação muito utilizado e indica cinco níveis para a avaliação da eficácia de cursos, todos relacionados positivamente entre si: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final. O modelo sugere que a satisfação com o curso (nível de reação) resultaria em melhor assimilação de conteúdos ou aprendizagem (nível de aprendizagem), o que, por sua vez, implicaria a aplicação dos conhecimentos adquiridos no seu trabalho (nível de comportamento no cargo ou impacto no desempenho). Essa aplicação produziria efeitos positivos nos grupos e na organização (mudança organizacional ou impacto na instituição), que poderiam melhorar a qualidade dos produtos e serviços (valor final) (Sallorenzo et al, 2004).

De acordo com Abbad (1999), cada elo da sequência – *treinamento, aprendizagem, reações transferência de treinamento, impacto no desempenho* – é influenciado por diferentes fatores. Segundo a autora, a *aprendizagem* não depende apenas das características do treinamento, mas também das características da clientela, como motivação para a aprendizagem, idade e cargo, além das percepções acerca do suporte organizacional. Na sua visão, o impacto no desempenho está mais relacionado



*Procedimentos* compreendem as estratégias utilizadas para o ensino e a transmissão do conteúdo instrucional. Incluem-se, nesse conjunto, os recursos financeiros e logísticos, materiais e estratégias de ensino utilizadas, entre outros. Seu foco principal é o planejamento prévio e a descrição detalhada do sistema instrucional.

O componente *Processo* engloba os efeitos parciais da ação de capacitação ocorridos no comportamento do aprendiz e relacionados à implementação dos procedimentos instrucionais.

Como *Resultado* compreende-se o desempenho final adquirido pelo aprendiz, logo após o treinamento, investigando-se o alcance dos objetivos de aprendizagem previamente definidos.

O componente *Ambiente* inclui as condições externas ao treinamento, que afetam sua efetividade. Esse componente está subdividido em outros quatro componentes: *Necessidades*, avaliação das lacunas entre o nível ideal e o atual (lacunas de desempenho, necessidades de aperfeiçoamento e treinamento de novas habilidades); *Apoio*, variáveis de suporte (material, pares e chefia), que pode interferir em todos os outros componentes do modelo; *Disseminação*, informações e modos de divulgação de informações que levam os participantes a adotarem o programa e, como componente do modelo de avaliação, visa a coletar informações sobre como essa disseminação ocorreu. E finalmente, como *Resultados a Longo Prazo*, as consequências ambientais da instrução, inclusive os resultados sociais e comportamentais do programa de capacitação (Borges-Andrade, 2006).

O modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho (IMPACT), proposto por Abbad (1999), compreende a análise de valor preditivo de múltiplas variáveis e integra, em uma única abordagem, três diferentes níveis de avaliação. Entre as variáveis preditoras de impacto do treinamento no trabalho

investigadas, há aquelas relacionadas à organização, denominadas percepção de *Suporte Organizacional*; aquelas vinculadas ao treinamento, denominadas *Características do Treinamento*; e as que dizem respeito ao treinando, denominadas *Características da Clientela*. São elas: Percepção de Suporte Organizacional, Características do Treinamento, Características da Clientela, Reação, Aprendizagem, Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. Os seis primeiros componentes abrangem as variáveis explicativas ou preditoras do impacto do treinamento no trabalho. Na Figura 2, é apresentado o esquema desse modelo.

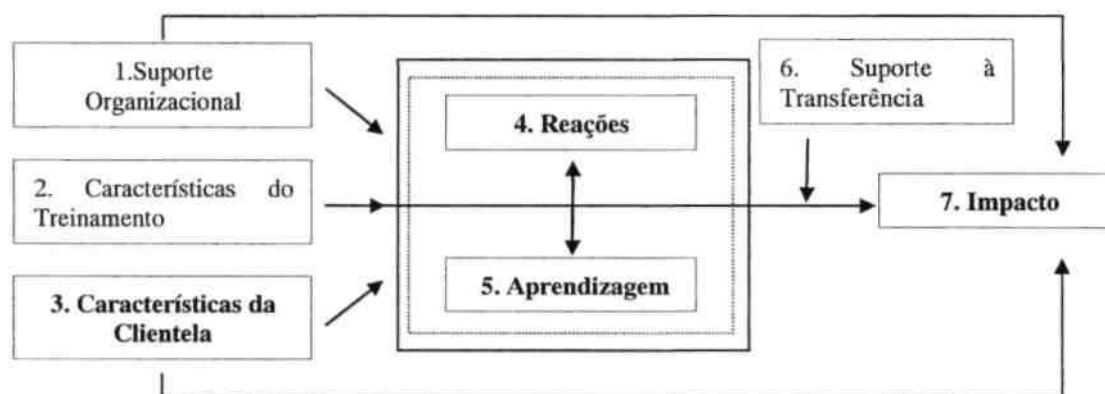


Figura 2 - Representação esquemática do Modelo de Avaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho – IMPACT (Abbad, 1999, p. 103).

Os modelos de avaliação podem ser classificados em genéricos ou específicos. Os modelos genéricos agem como organizadores do campo do conhecimento em avaliação e descrevem conjuntos de variáveis relacionadas aos processos de TD&E, oferecendo quadros de referência para a compreensão dos fenômenos relacionados a esses processos. Como exemplos, podem ser citados o MAIS (Borges-Andrade, 1982), os modelos de Kirkpatrick (1976) e de Hamblin (1978). Já os modelos específicos, entre eles o IMPACT (Abbad, 1999), Pilati (2004) e Freitas (2005), são construídos com o objetivo de testar relações entre um conjunto de variáveis específicas e determinados

resultados de TD&E no nível individual, no de grupo de trabalho, no organizacional e no extraorganizacional (Pilati, 2004).

Diante do exposto, ficam evidentes os avanços no campo de TD&E, com crescente produção empírica e de estudos que analisam cada aspecto componente de um sistema de treinamento. Ainda há controvérsias quanto ao poder preditivo de certas variáveis sobre o desempenho de trabalhadores que passam por ações instrucionais, mas fica fortemente sugerido que variáveis de motivação e de perfil do aluno são indispensáveis ao alcance dos objetivos de capacitação.

No próximo capítulo será apresentada a delimitação do objeto de estudo, descrevendo-se as principais mudanças ocorridas no contexto de gestão de pessoas das IFEs, decorrentes da nova legislação, que tem impacto direto sobre a política de capacitação dos servidores federais.

## **2. Delimitação do Objeto de Estudo**

A gestão de pessoas nas IFEs está passando por mudanças que se refletem em vários aspectos, tais como a qualidade do desempenho, as relações de trabalho, a saúde do trabalhador, dentre outros. Essa transformação começa a se esboçar a partir das recentes mudanças na legislação que define o novo plano de carreira para os servidores, responsabilizando as universidades públicas por criar programas de dimensionamento, capacitação e avaliação de desempenho do seu quadro de servidores, de acordo com a nova legislação da gestão universitária.

As mudanças que ocorreram nos últimos cinco anos impuseram a configuração de uma nova dinâmica, na qual a capacidade de articulação institucional é fundamental. Assim, tornou-se necessário motivar os gestores para executar as diretrizes emanadas do Programa Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), promovendo intervenções eficazes cujo objetivo último seria estimulá-los e capacitá-los para ocupar o seu papel de agentes inovadores que levarão as IFEs a um novo patamar de desenvolvimento de pessoas, alcançando índices melhores de desempenho nos programas de capacitação. A complexidade e a extensão desse desafio, inclusive considerando sua dimensão territorial, conduziram à busca de alternativas ágeis e mais eficientes para a capacitação dos servidores.

Ao longo da sua história, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, sempre realizou ações de treinamento que aconteciam, entretanto, de forma pontual nas diferentes unidades e órgãos e não eram acompanhadas de uma avaliação de resultados a curto, médio ou longo prazo. Esses eventos de capacitação se processavam sem um sistema articulado de ações que partisse de um levantamento de necessidades até a avaliação do processo.



Esse cenário começa a mudar com o Decreto nº. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a política nacional de capacitação dos servidores federais, definindo diretrizes para o desenvolvimento de pessoas. Segundo Abbad (2007), esse decreto trouxe a capacitação do servidor para o centro da questão e, como diretiva legal, passou a exigir da administração pública a adoção de estratégias mais eficazes de capacitação do servidor, para que serviços de qualidade possam ser oferecidos ao cidadão.

Em 12 de janeiro de 2005, foi aprovada a Lei 11.091, que regulamenta o novo plano de carreira para os servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior. Complementando essa lei, o Decreto 5.825 de 29 de junho de 2006, do Ministério da Educação, orienta quanto às diretrizes para a elaboração do plano de desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos das IFEs, que passa a ser composto de três programas interdependentes: Dimensionamento das Necessidades Institucionais (objetiva a revisão e a realocação de servidores e funções), Programa de Capacitação (agora obrigatória e indispensável para a progressão de carreira do servidor) e Programa de Avaliação de Desempenho (agora o servidor, além de ser avaliado pela chefia, também se autoavalia e é avaliado pela sua equipe de trabalho).

Com o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que busca institucionalizar processos de desenvolvimento, aperfeiçoamento e capacitação, bem como de avaliação de desempenho, a gestão de pessoas ganhou nova roupagem nas IFEs. Na UFBA, em particular, significou um grande respaldo para essa área de capacitação. Surge, desse contexto, a necessidade de fortalecer e instrumentalizar essa área, que será responsável pela execução das ações decorrentes dessas mudanças.

O estudo aqui proposto visa a contribuir para a elaboração de conteúdos mais consistentes e para a escolha de métodos de avaliação mais efetivos dos programas de

capacitação das Instituições Federais de Ensino, atentando para as necessidades de treinamento e para a adequação dos métodos utilizados ao perfil dos servidores e à cultura da instituição. Considerando-se que o sistema de TD&E é composto das etapas de Levantamento de necessidades, Planejamento/Execução e Avaliação, que se complementam e retroalimentam. O levantamento de necessidades de capacitação nas IFEs é o ponto de partida deste processo e deve levar em conta as dificuldades de desempenho, que apontam para as competências a serem desenvolvidas, e os objetivos institucionais a serem alcançados. A capacitação coloca-se na interface entre o momento atual, após diagnosticadas as necessidades de treinamento, e um futuro que implica refletir e repensar a realidade (Stone e cols, 2007). Deve-se ter clareza da complexidade deste processo, uma vez que envolve vários elementos distintos. Como afirma Schmolders (1977), é importante partir da concepção de que se trabalha com pessoas e que elas não podem ser vistas isoladamente, mas sempre dentro de situações, transformando-se nelas e com elas.

Os programas de capacitação quando bem planejados e executados, podem promover novas possibilidades de compreensão e, conseqüentemente, modificação das situações. Para responder à demanda de capacitação dos seus servidores, colocada pelas novas exigências legais, a UFBA e demais universidades federais necessitam estruturar e fortalecer seu sistema de gestão de pessoas, investindo em ações de capacitação coerentes.

A criação da RCI inclui-se no conjunto de esforços para fazer frente às diretrizes emanadas da Lei e de uma lenta e gradual mudança de cultura, característica de qualquer instituição. E, dentro do projeto da RCI, a primeira ação de capacitação foi denominada Qualidade no Atendimento, tendo como foco, obviamente, a melhoria da qualidade do atendimento oferecido pelos servidores aos usuários dos serviços. Nas

próximas seções, será apresentada a RCI e o curso Qualidade no Atendimento, respectivamente.

## **2.1. A Rede de Colaboração e Aprendizagem das Instituições Federais de Ensino: Estrutura e Funcionamento**

No dia 25 de novembro de 2008, foi firmado um acordo de cooperação técnica entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), visando à criação e implementação RCI. Esse acordo teve como base os princípios emanados da Constituição Federal, nos termos dos arts. 6º e 37; da Lei Federal nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõem sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, nos seus arts. 3º e 24, II; do Decreto nº 5.707, de 26 de fevereiro de 2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

A RCI prevê a adesão de outras Instituições Federais de Ensino que atendam aos critérios estabelecidos pela rede, mediante termo aditivo a esse acordo. Dessa forma, a RCI é uma rede em expansão, embora, neste estudo, sejam relatados resultados relativos a uma amostra de servidores membros das IFEs conveniadas até o final de 2010.

A cooperação pretendida se concretiza, preferencialmente, por meio das seguintes ações: compartilhamento de conhecimentos, informações, bases de dados e

soluções de tecnologia da informação voltadas para a capacitação e qualificação de servidores, para a melhoria dos resultados institucionais e da administração pública; desenvolvimento, compartilhamento e gestão de programas de capacitação e qualificação, em seus diversos níveis; desenvolvimento e compartilhamento de tecnologias e conteúdos voltados para a Educação à Distância e redes corporativas; e desenvolvimento de ações de capacitação para os participantes da rede.

A solução em experimentação pela RCI aponta para a utilização de metodologias de redes interinstitucionais, focadas no uso de tecnologias de educação à distância e práticas colaborativas que envolvem três grandes dimensões: pedagógica, gerencial e técnica. Dessa forma, trata-se de um processo educativo que integra as tecnologias de comunicação e informação, possibilita a criação de múltiplos ambientes de ensino, de aprendizagem e de avaliação, a favor do fortalecimento de pesquisa, da construção coletiva de conhecimento e da democratização do saber (Garcia, 2004).

De uma maneira geral, a abordagem adotada pela RCI, centrada nas práticas de colaboração, com ações articuladas numa rede interinstitucional enriquecida pelas tecnologias de EAD, deve vir a auxiliar os gestores de recursos humanos nas IFEs a oferecerem capacitação atinente às necessidades de capacitação dos servidores, à realidade do ambiente organizacional, e, sobretudo, favorecer-se do intercâmbio de tecnologias e de conhecimento entre instituições. Partindo dessa premissa, optou-se por investir num curso Qualidade no Atendimento, já que esse é um tema transversal a todas as IFEs conveniadas.

## **2.2. Qualidade no Atendimento: Primeira Ação de Capacitação da RCI**

O curso Qualidade no Atendimento foi a primeira ação de capacitação da RCI, com carga horária total de 120 horas e programado para ser realizado num período de três meses. Ele teve como objetivo fornecer subsídios para a formação do servidor público no que se refere à ética no serviço público, perspicácia, autoconfiança e habilidade no trato com as pessoas que recorrem aos serviços prestados pelas organizações nas quais estão alocados, de acordo com texto da própria RCI (anexo 1).

O curso foi dividido em três temas, correspondentes a três módulos (vide anexo 1): 1) A excelência e a organização pública, 2) Ética no serviço público e 3) Produção textual.

O primeiro módulo – a excelência e a organização pública – definiu ‘excelência’ com ênfase no que seria excelência no serviço público. Para isso, apontou algumas mudanças no governo e na sociedade que justificariam o apelo à excelência nos serviços públicos. Tratou das leis relativas à capacitação do servidor público federal, a partir das quais surgiu, inclusive o próprio curso sobre qualidade no atendimento. Em seguida, esboçava-se um cenário de quem seriam os clientes das IFEs, suas necessidades e direitos, apontando, posteriormente, para a relação entre clientela e características e funcionamento institucionais, para, finalmente, abordar temas relacionados à comunicação interpessoal, falhas de comunicação, *feedback* e tecnologias de comunicação.

O segundo módulo – ética no serviço público – abordou temas como moral e ética e noções sobre o que seria o indivíduo social e preocupado com o bom funcionamento da sociedade. Em seguida, abordava-se o significado do trabalho, dos deveres fundamentais do homem e a ética profissional estabelecida no Código de Ética Profissional do Servidor Público.

Finalmente, o terceiro – produção textual – tratou da linguagem, da comunicação, da importância da leitura e usos da palavra, para chegar à sessão com dicas e orientações sobre como construir um texto, atentando-se para os principais equívocos gramaticais e para a estilística do texto.

Os três módulos eram acessíveis no ambiente virtual através de links. Ao clicar no nome do módulo, abria-se, na tela do computador, uma apresentação de slides com um botão no canto inferior, que o aluno utilizava para passar aos slides seguintes, compostos apenas de texto e imagem (anexo 7). As telas contavam também com caixas de dicas, sugestões, conceitos e uma denominada “importante”. Caso o aluno não quisesse acompanhar o curso por esse método, ele tinha a opção de simplesmente fazer o *download* de todos os slides em arquivo PDF e estudá-los para responder as questões de avaliação final que constavam no final de cada módulo, com perguntas de múltipla escolha.

O curso, portanto, não explorou a possibilidade de interação entre os participantes, nem recursos como *chats*, postagem de textos, pesquisa ou esclarecimento de dúvidas, tampouco outros recursos de comunicação, como áudio ou vídeo. Vale destacar também que os tutores tiveram a função apenas de acompanhamento do processo, ou seja, de informar aos alunos, por e-mail, os prazos para a realização das avaliações, as falhas e atualizações da Plataforma Moodle, onde estava hospedado o ambiente virtual, e enviar periodicamente mensagens motivacionais.

Além disso, o curso apresentou problemas como confusões de formatação, dicas em caixa de “conceitos”, ou conceitos em caixa de “sugestões”, além de diversos erros ortográficos e de concordância, inclusive no módulo de produção textual. Careceu também de um encadeamento de idéias, da escolha de conceitos centrais para serem melhores explorados e do cuidado em publicar informações coerentes entre si e com o

propósito do curso. Tais falhas foram percebidas por muitos alunos do curso e reportadas aos tutores e à coordenação geral da RCI, mas não houve mudanças, e o mesmo curso foi oferecido três vezes até a finalização desta dissertação.

Há de se considerar a heterogeneidade de perfis de servidores que participaram desse curso quanto à escolaridade, tempo de serviço nas instituições e familiaridade com TICs. Portanto, para alguns grupos, parece que a capacitação foi enriquecedora, o que será abordado mais cuidadosamente nas seções posteriores.

O público-alvo foi composto de servidores das IFEs, e, embora a carga horária total do curso tenha sido de 120 horas, não havia garantia de que os alunos levassem esse tempo para concluir as atividades, uma vez que tinham a opção de imprimir o conteúdo e responder às avaliações. As turmas que foram objeto deste estudo são a primeira – que forneceu a amostra para o piloto – e a segunda, cujas atividades se concentraram entre os meses de agosto e novembro de 2010.

A fim de explorar esse processo de implantação de capacitação à distância nas IFEs conveniadas à RCI, foram estabelecidos os seguintes objetivos de estudo:

### **2.3. Objetivo Geral**

Avaliar a primeira ação instrucional à distância da Rede de Colaboração e Aprendizagem das IFEs (RCI).

### **2.4. Objetivos Específicos**

1. Identificar o perfil e as expectativas dos alunos do curso à distância sobre Qualidade no Atendimento, oferecido pela RCI.
2. Comparar a percepção de importância com a percepção de domínio, antes e após o curso.

## 2.5. Variáveis do Estudo

As **variáveis dependentes** do estudo foram: a) expectativa em relação ao curso; b) instrumentalidade; c) percepção de importância; e d) percepção de domínio. As **variáveis independentes** foram sexo, idade, escolaridade, cargo, IFE em que trabalha o servidor, tempo de serviço, tempo de serviço na função, familiaridade com tecnologias de informação, familiaridade com tecnologias de EAD, frequência de uso da internet no trabalho e em casa.

## 2.6. Hipóteses

H1. A conclusão do curso Qualidade no Atendimento aumenta a percepção de domínio de competências.

H2. A percepção de importância e domínio, antes e ao final do curso, varia de acordo com o perfil dos servidores.

H3. Haverá correlação positiva entre as expectativas, a instrumentalidade e a percepção de importância antes do curso.

H4. Haverá correlação positiva entre instrumentalidade e a percepção de importância e domínio após o curso.

A H1 se justifica pelo interesse em saber se um curso na modalidade EAD é realmente útil para a capacitação dos servidores das IFEs.

A H2 está baseada na ideia de que variáveis como idade, tempo de serviço na IFE e na função, cargo, escolaridade e familiaridade com tecnologias de informação e de educação à distância influem na maneira como os alunos atribuem importância ao



curso, seja por acreditar que ele vai ser útil para sua função, por considerá-lo necessário à progressão funcional, ou mesmo por permitir ter contato com um curso realizado pelo computador. Em relação ao domínio, espera-se variação de respostas, sobretudo em função da escolaridade e da familiaridade com TICs e uso da internet. Presume-se que aqueles que conseguem manejar adequadamente um ambiente virtual usufruam melhor do curso. O perfil do aluno é apontado como uma das variáveis importantes para o sucesso e o aproveitamento de uma ação instrucional, seja porque favorece a maximização da experiência de aprendizagem, seja porque engaja o treinando no curso (Salas e Cannon-Bowers, 2001).

A H3 está respaldada na crença de que há linearidade entre o que os alunos esperam de um curso e o quanto eles acreditam que o curso será útil (instrumental) para alcançar tais expectativas, repercutindo na percepção de importância dos objetivos instrucionais do curso.

A H4 complementa a anterior, ao sugerir que, após a realização do curso, a crença a respeito do quanto o curso foi útil repercutirá na percepção de importância dos objetivos instrucionais. E, finalmente, há a suposição de que uma reação positiva em relação ao curso (alta expectativa e alta instrumentalidade) repercutirá na maior percepção de domínio, uma vez que o afeto favorece o engajamento e a aprendizagem (embora isso não tenha sido medido neste estudo). Salas e Cannon-Bowers (2001) apontam que vários estudos têm confirmado o impacto da motivação para aprender na permanência no curso, aquisição e retenção de habilidades, e disposição para aplicá-las no trabalho.

### **3. Método**

O estudo foi conduzido com base em um delineamento metodológico de caráter quantitativo, sem pretensão de estabelecer relações de causalidade ou predição. Ele tem um caráter exploratório em relação ao conhecimento da clientela que se beneficiou do curso e comparativo na medida em que avaliou expectativas, instrumentalidade e percepção de importância e domínio, antes e após o curso.

#### **3.1 - Instrumentos**

Foi aplicado um questionário junto aos servidores inscritos no curso Qualidade no Atendimento, que continha quatro escalas, aplicadas em dois momentos – antes e depois do curso –, a saber: a) *Expectativas pré e pós-curso*, b) *Instrumentalidade*, c) *Percepção de importância*, e d) *Percepção de domínio*. Os instrumentos foram respondidos com escalas tipo Likert, sendo as duas primeiras de cinco pontos, e a terceira e quarta escalas de três pontos (vide Anexos 2 e 3).

As quatro escalas foram aplicadas em dois momentos, antes e após o curso, tendo-se alterado o tempo verbal dos enunciados. Outras duas variáveis: *familiaridade com tecnologia da informação e avaliação sobre o processo do curso* constavam, respectivamente, no questionário aplicado antes e no aplicado após o curso. A variável

de familiaridade com tecnologia da informação foi medida por questões sobre a frequência do uso de computador em casa e no trabalho, frequência do uso de internet durante a semana e final de semana, familiaridade com tecnologias de comunicação e informação. Os itens de avaliação do processo do curso incluíam avaliação do tutor, metodologia e interação entre participantes.

### **3.1.1 Escala de Expectativas pré e pós-treinamento**

O primeiro instrumento, *Expectativas pré e pós-curso*, foi baseado na Escala de Expectativas Pós-Treinamento de Meira (2004), e rebatizado em função do fato de que, no estudo original, ele foi aplicado apenas ao final do curso, sendo que, aqui, a aplicação foi feita tanto antes quanto após o curso. Tal escala possuía 23 itens de expectativas, organizados em três dimensões: *desempenho* ( $\alpha=0,88$ ), contemplando às expectativas relacionadas à melhoria de desempenho no ambiente de trabalho após o treinamento; *visão estratégica* ( $\alpha=0,85$ ), contemplando expectativas relacionadas a mudanças nos indivíduos, que transcendem os objetivos do conteúdo abordado no treinamento; e *conhecimento* ( $\alpha=0,84$ ), contemplando expectativas relacionadas ao acúmulo e transmissão dos conhecimentos apreendidos no treinamento. Nessa estrutura, a autora alcança uma variância explicada de 46,73%, com cargas fatoriais variando entre 0,40 e 0,92. Bartlett 4324,48 com  $p<0,001$ , KMO=0,93. Justificativa semântica dos fatores.

O instrumento original sofreu algumas modificações que cumpriram o objetivo de adequar a linguagem ao contexto da pesquisa, com terminologia própria das IFEs. Todas essas modificações, bem como os itens que compõem cada fator da escala original e os que foram extraídos neste estudo, estão discriminadas no Anexo 4.

### **3.1.2 Escala de Instrumentalidade**

A segunda escala aplicada foi inspirada na escala *Expectativas para o treinamento* (Meira, 2004), composta de oito itens que descrevem características do curso, a saber: útil, motivador, dinâmico, prático, voltado para a realidade, não-exaustivo, e composto de teoria e prática. A autora identificou, para sua Escala de Expectativa para o Treinamento (nome original), uma estrutura unifatorial, com valores próprios superiores a 4,49, índice de confiabilidade (Alpha de Cronbach) de 0,91, variância total explicada de 56,15%, carga fatorial mínima e máxima de 0,54 e 0,88, respectivamente (Meira, 2004).

### **3.1.3 Escalas de percepção de importância e domínio**

A terceira e a quarta escalas aplicadas diziam respeito à *avaliação da importância e percepção de domínio* de uma lista de competências baseadas nos conteúdos e objetivos do curso. São exemplos de itens dessas escalas: *utilizar recursos de comunicação mediada por tecnologia de informação para responder com eficácia as demandas do usuário; identificar com clareza as demandas do usuário; conhecer as características específicas do Serviço Público para alcançar a excelência no atendimento ao usuário; ter equilíbrio emocional para lidar com o público em situações de conflito; conhecer os procedimentos institucionais* (escala completa no Anexo 2). A diferença entre as duas escalas estava no enunciado, já que, em uma, solicitava-se aos participantes que avaliassem a importância de cada um daqueles itens e, na outra, solicitava-se que indicassem a percepção que eles tinham de seu próprio domínio em cada um daqueles itens.

### 3.1.4 Estudo Piloto

Foi conduzido um estudo piloto, aplicado na primeira turma do curso Qualidade no Atendimento, com o objetivo principal de testar o instrumento a ser utilizado na coleta dos dados. A preocupação, nesse caso, recaiu principalmente sobre os itens elaborados com base nas metas do curso e nas competências que o embasavam. Outra grande preocupação foi quanto à funcionalidade do instrumento em um ambiente virtual, ou seja, verificar se os participantes do curso teriam alguma dificuldade em acessar o questionário e em respondê-lo, se as questões estavam compreensíveis e se os botões de navegação do ambiente virtual eram facilmente manuseados pelos participantes.

Após o processo de elaboração dos instrumentos, foi realizada uma aplicação piloto. Para esse teste, eles foram postados na plataforma Moodle, sendo seus dados convertidos em planilhas e transportados para um *software* estatístico. Inicialmente, procedeu-se à apresentação do instrumento piloto a um conjunto de pesquisadores e, após as contribuições deles, a coleta piloto propriamente dita foi realizada. A coleta aconteceu durante o mês de março de 2010 e contou com 462 respostas que foram utilizadas apenas no estudo piloto, e, portanto não fazem parte da amostra deste estudo.

Na aplicação piloto, dificuldades relacionadas às instruções, problemas relativos ao acesso ao questionário e ao planejamento da pesquisa como um todo puderam ser identificados. Além disso, falhas no funcionamento do sistema (salvamento, acesso, senha, travamento de páginas, funcionamento dos botões de navegação) puderam ser apontadas para a equipe responsável pela manutenção do ambiente virtual e solucionadas antes do começo do curso e da coleta de dados propriamente dita. A

instrução sobre o preenchimento do questionário era dada pelos tutores, que orientavam e tiravam as dúvidas no decorrer do preenchimento. Posteriormente, os questionários foram transformados em instrumentos *web* diretamente situados no ambiente virtual do curso, evitando-se, dessa maneira, que o aluno tivesse de acessar outra página, facilitando o modo de acesso aos questionários. Os dados coletados no estudo piloto serviram à RCI para o acompanhamento do perfil dos alunos e de teste para verificar se as pessoas estavam conseguindo utilizar o ambiente virtual.

### **3.2. Caracterização da Amostra**

Os participantes do estudo (n = 1047, sendo que, desses, 39 só responderam ao questionário pós-curso) foram os alunos da segunda turma do curso Qualidade no Atendimento.

Na Tabela 1, pode-se observar um predomínio de mulheres (62,8%), de servidores com nível superior (61,2%) e com pós-graduação completa (20,5%), caracterizando um grupo de elevada escolaridade, o que ocorre, possivelmente e em primeiro lugar, devido à Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, cujo texto atrela o grau de escolaridade às exigências específicas de cada cargo na contratação de servidores. Com isso, diminuiu-se o número de cargos para pessoas com ensino médio e extinguiram-se vários cargos com exigência de nível fundamental.

Tabela 1 – Caracterização da Amostra

Idade	(n=1008)		
	Média	38,92	Variação (19-68 anos)
	Mediana	37	
	Desvio padrão	11,068	
Sexo	(n=1008)	Frequencia	%
	Feminino	633	62,8
	Masculino	375	37,2
Região	(n=1008)	Frequencia	%
	Sudeste	420	41,7
	Nordeste	361	35,8
	Norte	157	15,6
	Sul	70	6,9
Instituição	(n=1008)	Frequencia	%
	UFRJ	420	41,7
	UFPA	130	12,9
	UFBA	115	11,4
	IFBA	81	8,0
	UNIPAMPA	70	6,9
	UFAL	63	6,2
	UFS	39	3,9
	UFRN	32	3,2
	UFRB	31	3,1
	UFRA	27	2,7
Escolaridade	(n=1008)	Frequencia	%
	Superior	617	61,2
	Pós graduação	207	20,5
	Médio	179	17,8
	Fundamental	5	0,5

Fonte: Pesquisa de campo

A maioria dos participantes tinha entre 28 e 51 anos ( $M = 38,92$ ;  $dp: 11,068$ ). Apesar desse perfil, o tempo médio de serviço foi de dez anos ( $M = 119,09$  meses;  $dp: 4,357$ ;  $Md = 48$  meses). Com isso, tem-se uma amostra bastante heterogênea em termos do tempo de serviço, encontrando-se, nela, desde indivíduos que ingressaram recentemente nas instituições (um mês) a indivíduos com 40 anos de serviço.

Em termos da distribuição por regiões, percebe-se maior concentração de respondentes na região Sudeste, por efeito da participação de servidores da UFRJ. A baixa frequência verificada na região sul pode-se dever, em primeiro lugar, à presença de apenas uma IFE nessa região, e também pelo fato de essa IFE ser, na ocasião, recém-ingressa na RCI.

Quanto à familiaridade com tecnologias de EAD, 27,9% declararam ter muita, ao passo que 44,5% declararam pouca e 27,6% nenhuma familiaridade. Em relação ao uso do computador, 58,8% dos participantes o utilizam diariamente, e outros 24% de duas a três vezes na semana, sendo que 87,3% fazem uso do computador diariamente no ambiente de trabalho (vide Figura 3).

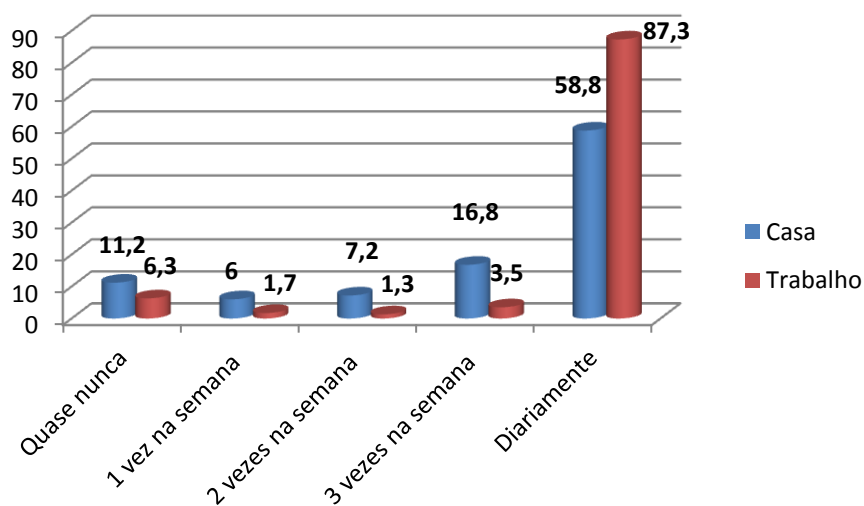


Figura 3 – Frequência do uso do computador



Em se tratando da experiência prévia com cursos na modalidade EAD com uso de TICs, a maior parte dos participantes (55,2%) indicou não ter experiência prévia alguma com essa modalidade. Em contrapartida, 86,7% acessam a internet diariamente, 25,8% acessam a internet nos finais de semana por mais de quatro horas e 63,5% fazem esse uso fora da semana de trabalho por um período entre duas e quatro horas.

### **3.3. Procedimento de Coleta de Dados**

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, antes e depois da realização do curso. O instrumento pré-curso foi respondido em agosto de 2010 pelos participantes antes que iniciassem os módulos de ensino e contou com 1008 respostas. A segunda coleta de dados ocorreu em novembro de 2010 e contou com 1047 respostas. O maior número de respostas no momento pós-curso se explica pelo fato de que o questionário ficou disponível no ambiente virtual (AVA) nas duas primeiras semanas do curso e que alguns alunos iniciaram o curso após o primeiro questionário ter sido retirado da página. Para acessar o questionário, os participantes utilizavam um *login* e uma senha de acesso disponibilizada no momento de seu ingresso nas turmas. Todo processo contou com a colaboração do tutores que cobravam a resposta aos questionários, esclareciam dúvidas sobre os botões de acesso, o manejo do AVA e sobre prazos de resposta.

Em ambos os momentos, a coleta de dados foi realizada através de questionário eletrônico hospedado no AVA criado na Plataforma Moodle. Após essa coleta, os dados foram exportados para uma planilha Excel e, posteriormente, para o SPSS.

### **3.4. Procedimento de Análise**

Tendo em vista as metas definidas para a presente investigação, foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais, univariadas e multivariadas, buscando-se relações de dependência e de interdependência. Para análises descritivas, foram utilizadas análises de frequência, média, desvio padrão e amplitude. Foram realizadas análises de variância (ANOVA), Teste t e correlação, a fim de se analisarem as diferenças entre as condições pré e pós-curso e possíveis correlações entre construtos.

Foram realizadas Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) como etapa preliminar no processo de investigação das qualidades psicométricas das escalas. Em seguida, adotou-se o método de extração PAF (*pricipal axis factoring*) e rotação oblíqua *direct oblimin* em função da possibilidade de correlação entre fatores (Hair *et al*, 2005). Para verificar a fatorabilidade da matriz de correlações, foram usados o KMO e o teste de esfericidade de Bartlett. Para decidir sobre o número de fatores, utilizou-se o critério da raiz latente que, segundo Hair *et al* (2005), é a técnica mais comumente adotada, devendo ser considerados como significativos os autovalores superiores a 1,00, o que foi também utilizado por Meira (2004).

Também foi levada em consideração a carga fatorial dos itens para decidir sobre a melhor solução fatorial, tendo-se adotado o critério de cargas fatoriais superiores a 0,30 como satisfatório para amostras maiores que 350 participantes.

Por fim, verificou-se a confiabilidade das medidas através do Alpha de Cronbach, tomando como referência o mínimo aceitável para as ciências sociais de 0,60 (Pasquali, 1999).

Foram constituídos dois bancos de dados oriundos dos diferentes instrumentos utilizados, e não foi possível a sua unificação, devido a de um erro do sistema, que não considerou a utilização do mesmo número de identificação para cada usuário no registro dos questionários respondidos antes e depois do curso (valendo-se do *login* e senha de

acesso, por exemplo). Além disso, o registro do nome dos participantes também ficou prejudicado, uma vez que essa informação apareceu muitas vezes incompleta – ou mesmo constando no banco apenas a letra inicial. Com isso, não havia informação alguma que nos permitisse comparar os questionários e identificar as respostas de um mesmo participante numa quantidade satisfatória para análise. Estamos buscando alternativas junto aos analistas de sistema para encontrar uma solução de identificação dos respondentes para agrupar as respostas por caso, antes e depois do treinamento, para utilização do banco em estudos posteriores.

#### 4. Apresentação e Discussão dos Resultados

A seguir, serão apresentados os resultados da análise dos instrumentos e da pesquisa. À medida que as escalas utilizadas forem sendo apresentadas, serão indicados, inicialmente, os dados psicométricos e, em seguida, os resultados gerais obtidos. O objetivo é facilitar a compreensão desses resultados, com a apresentação dos fatores e sua discussão logo em seguida.

##### 4.1. Expectativas Pré e Pós-treinamento

Foi conduzida, inicialmente, uma Análise de Componentes Principais dos itens com rotação *Oblimin*. A matriz de correlação mostrou-se fatorável tanto no *pré-curso* (KMO = 0,95, Bartlett = 8178,  $p < 0,001$ ) quanto no *pós-curso* (KMO = 0,97, Bartlett = 13338,  $p < 0,001$ ). A análise da variância explicada bem como a do valor próprio (*eigenvalue*), dispostas na Tabela 2, apontam para uma solução de até três componentes no pré-curso e dois no pós.

Tabela 2: Variância Explicada para Escala Expectativa pré e pós-curso

	Fator	Valores próprios	% de Variância	% Acumulada
Pré-curso	1	9,159	39,822	39,822
	2	1,527	6,641	46,463
	3	1,083	4,708	51,171
Pós-curso	1	11,895	51,717	51,717
	2	1,207	5,249	56,966
	3	,865	3,761	60,727

Como se vê na Tabela 2, nos dois momentos do curso, um primeiro grande fator é responsável por maior parte da variância de respostas, seguido de dois outros. Assim como Meira (2004), foi feita uma revisão da análise de fatores, considerando-se os

valores próprios (*eigenvalues*) iguais ou superiores a um (1,0) e as cargas fatoriais que fossem superiores a 0,40, o que gerou o modelo trifatorial no pré-curso e bifatorial no pós-curso. Tendo em vista o valor próprio (*eigenvalues*) do terceiro fator no momento pós-curso próximo a um, analisamos se era recomendável manter os três fatores para fins de comparação.

Finalmente, decidimos adotar o modelo bifatorial para os dois momentos do curso, pelo fato de ele revelar uma estrutura semanticamente mais coerente e que mantinha a condição de comparabilidade, já prejudicada pela não-unificação dos bancos por casos. A Tabela 3 mostra as cargas fatoriais dos itens e sua distribuição nos dois principais fatores extraídos, comparando-os nos dois momentos de coleta de dados.

Tabela 3 – Análise de fatores escala de expectativa pré e pós-curso

Itens	Pré-curso		Pós-curso	
	Fatores			
	1	2	1	2
1. Novos conhecimentos		,770		,801
2. Organização ou sistematização de conhecimento		,609		,743
3. Embasamento para ações de trabalho		,724		,757
4. Crescimento pessoal		,704		,668
5. Melhoria de relações interpessoais		,561		,613
6. Transmissão de conhecimentos no ambiente de trabalho		,420		,462
8. Atualização profissional		,508		,562
9. Progressão funcional (na carreira)		,504		,572
16. Alcance de metas da organização onde trabalho	,661		,735	
17. Melhoria na minha forma de trabalhar	,650		,652	
18. Uso de novas técnicas	,515		,830	
19. Visão mais abrangente da organização onde trabalho	,636		,742	
20. Nova postura diante do trabalho	,806		,834	
21. Nova postura fora do ambiente de trabalho (em casa, por exemplo)	,805		,875	
10. Confiança para executar o trabalho	,626		,600	
11. Mais experiência	,586		,537	
12. Maior agilidade	,692		,758	
13. Melhoria de desempenho no trabalho	,641		,674	
14. Habilitação para desempenhar função	,753		,782	
23. Melhor adequação de perfil para função ou cargo	,764		,765	
7. Troca de experiências	,250	,370	,404	
15. Melhoria na relação com o usuário	,382	,343		,417
22. Vontade de aprender mais	,497			,503
Eigenvalue	9,159	1,527	11,895	1,207
Número de itens	13	8	13	10
Alpha de Cronbach*	0,91	0,80	0,94	0,87
Variância Explicada (%)	46,46		56,97	

\* Alphas relativos aos fatores com 12 e 8 itens, respectivamente, excluindo itens 7, 15 e 22;

Analisando semanticamente os itens agrupados por fator, identificamos uma coerência que justificava a criação de fatores, denominados *Efetividade no exercício profissional* (F1, com 13 itens – itens 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 23) e *Auto-aperfeiçoamento* (F2, com 08 itens – itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 9). O primeiro fator abrange aspectos mais relacionados com o desempenho no trabalho, e o segundo,

aspectos que podem ser desenvolvidos pelo treinamento, mas que repercutem mais indiretamente no desempenho profissional. Os dois fatores, portanto, são mais inter-relacionados que independentes, embora analisá-los separadamente seja plausível e sublinhe importantes aspectos do curso.

Observando-se os fatores obtidos, ressalta-se a composição distinta de itens por dimensões em relação àqueles obtidos no trabalho de Meira (2004). Essa diferença pode ser entendida pelo fato de o trabalho dessa autora ter sido realizado em um curso presencial, com uma amostra menor e com trabalhadores com perfil distinto. Nesse estudo com a RCI, temos um número maior de trabalhadores, com perfil mais heterogêneo e no contexto da primeira turma de um curso à distância, o que, de alguma maneira, alude a uma abertura para o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e de TICs.

A figura 4 apresenta as medidas obtidas em cada um dos fatores por Instituição Federal de Ensino participante nos momentos pré e pós-curso.

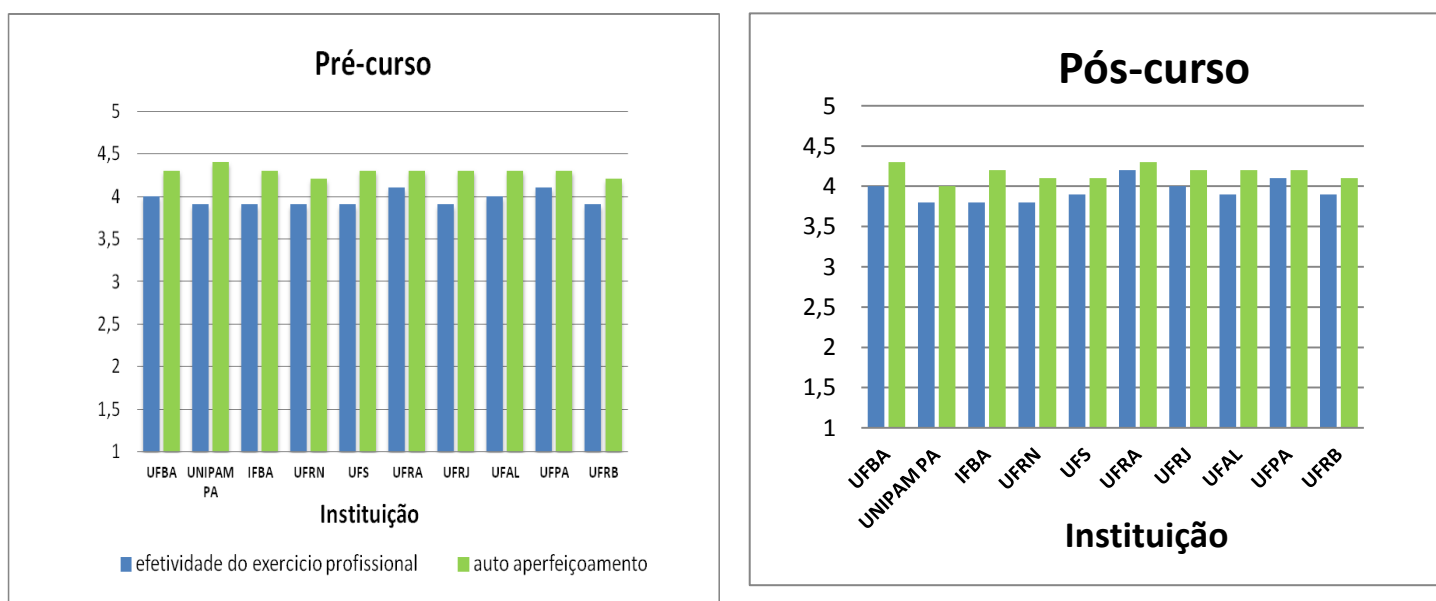


Figura 4 – Médias dos fatores de Expectativas de Treinamento Pré e Pós-curso por IFE.

As colunas verdes indicam as médias no fator *Autoaperfeiçoamento* por IFE, que variam entre 4,2 e 4,4 no pré-curso e 4,0 e 4,3 no pós-curso. As colunas azuis representam as médias no fator *Efetividade no exercício profissional*, que variam entre 3,9 e 4,1 no pré-curso e entre 3,8 e 4,2 no pós-curso.

A partir da Figura 4, dois aspectos principais podem ser destacados. Em primeiro lugar, notamos que as médias para o fator *Efetividade no exercício profissional* foram mais baixas que as médias para o fator *Autoaperfeiçoamento*, tanto antes quanto depois do curso, em todas as IFEs.

O que se observa é que, tanto no momento pré-curso quanto no pós-curso, as médias do fator *Autoaperfeiçoamento*, em cada IFE, são superiores às médias da dimensão *Efetividade no exercício profissional*, o que aponta para um aspecto crítico dos objetivos de capacitação dos servidores para o exercício profissional, uma vez que a expectativa dos alunos é por novos conhecimentos, crescimento pessoal, atualização profissional e progressão funcional, e não por capacitação para o trabalho. Ainda assim, no pós-curso, a média desse fator sofre uma pequena queda em todas as IFEs, o que poderia, por um lado, contradizer o argumento anterior, mas, por outro, pode sinalizar que a realização do curso não permitiu aos alunos acreditar que sua experiência favoreceu seu autoaperfeiçoamento.

Há de se levar em consideração também que a participação nesse curso é condição para progressão salarial dos servidores, o que pode significar que ele foi percebido por alguns como um meio de atingir esse fim, sem que o foco tenha sido a melhoria do trabalho nas IFEs.

O fator *Efetividade no exercício profissional* apresenta resultados mais diversificados. Embora as médias permaneçam inferiores às do fator *Autoaperfeiçoamento* em todas as instituições pesquisadas, elas aumentam ou diminuem



em relação ao momento pré-curso de acordo com a IFE. Não é possível apenas por esses dados inferir uma única razão para isso, mas sugere-se que, a despeito da qualidade e da efetividade do curso, seu aproveitamento foi diferente em cada contexto institucional, talvez pela maior ou menor proximidade da função dos servidores em relação ao atendimento ao público.

Analisando-se as diferenças entre IFEs no pré e no pós-curso, tem-se que, no pré-curso, houve diferença significativa entre IFEs quanto ao fator *Efetividade no exercício profissional* [ $F(9,1004)=2,700;p=.004$ ], pois UFRA, UFPA e UFBA, respectivamente, obtiveram as maiores médias:  $M=4,15;dp=0,361$ ;  $M=4,12;dp=0,414$ ; e  $(M=4,00;dp=0,436)$ . No pós-curso, essas mesmas três IFEs diferenciaram-se das demais [ $F(9,1075)=2,999;p=.002$ ] –  $(M=4,2;dp=0,459)$ ,  $(M=4,1;dp=0,461)$  e  $(M=4,0;dp=0,518)$ , respectivamente, por apresentarem um pequeno aumento das médias no pós-curso, enquanto as demais IFEs ou mantiveram a mesma média ou decresceram.

O fator *Autoaperfeiçoamento* obteve diferença significativa apenas no pós-curso [ $F(9,1075)=2,485;p=.008$ ], sendo que, também nesse caso, as maiores médias foram respectivamente da UFBA, UFRA e UFPA –  $(M=4,3;dp=0,426)$ ,  $(M=4,3;dp=0,428)$  e  $(M=4,2;dp=0,402)$ .

Ao se analisarem as diferenças de expectativa a partir do perfil dos servidores, obtiveram-se diferenças apenas por escolaridade, tempo de serviço e tempo de serviço na função. Os dados referentes a essa comparação pelas variáveis de perfil da clientela se referem apenas ao momento pré-curso, pois apenas o banco desse momento continha tais variáveis. Houve diferença significativa entre os participantes de diferentes níveis de escolaridade quanto ao fator *Efetividade no exercício profissional* [ $F(3,1004)=5,514;p<.001$ ], em que menor escolaridade correspondeu a maior expectativa por aspectos contemplados nesse fator, ao passo que as médias de *Auto-*

*aperfeiçoamento* são equivalentes (Vide Figura 5). Tais dados sinalizam que, embora a busca por autoaperfeiçoamento seja uma característica geral da clientela do curso Qualidade no Atendimento, aqueles com menor escolaridade também estão mais preocupados do que os de maior escolaridade em qualificarem-se para o exercício profissional.

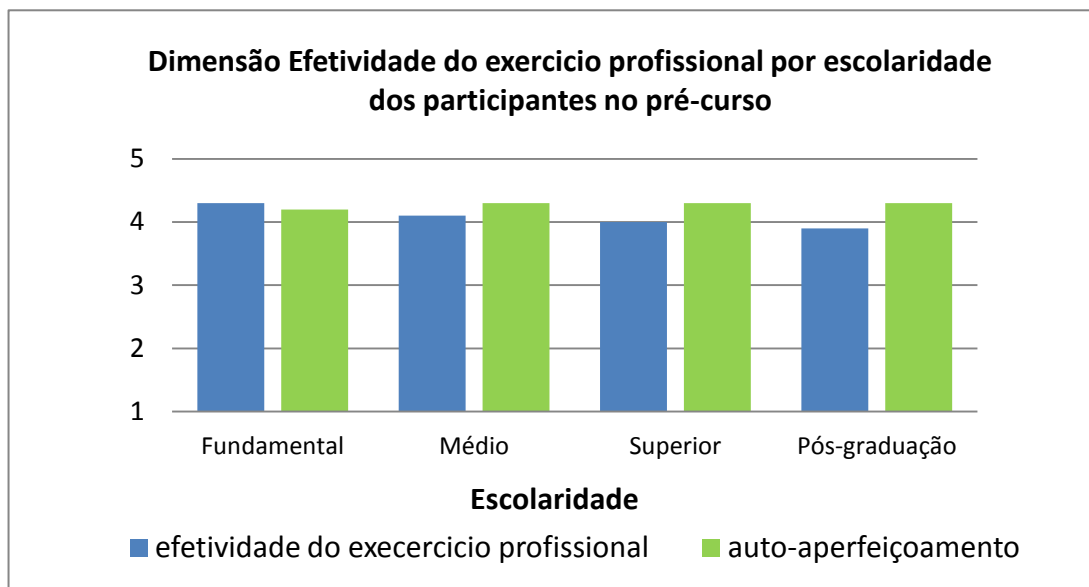


Figura 5 – Dimensão Efetividade do exercício profissional por escolaridade dos participantes no pré-curso

Nota:  $n_{\text{total Ensino Fundamental}} = 5$ .

Observaram-se também diferenças quanto ao tempo de serviço na função – *no pré-curso* [ $F(5,972)=2,382;p=.037$ ] –, em que maior tempo de serviço na função corresponde a maior expectativa por efetividade no exercício profissional. As diferenças aparecem também em relação ao tempo de serviço (independentemente do tempo na função) nas IFEs [ $F(5,967)=2,382;p=.032$ ], mas aqui há de se ter em mente a correlação negativa ( $r = - 0,275$ ;  $p <.01$ ) entre tempo de serviço e escolaridade. Dentre os servidores com até cinco anos de instituição, 92% têm, pelo menos, ensino superior

completo; dentre os servidores na faixa de cinco a dez anos, essa porcentagem é de 85,3%; na faixa entre dez e quinze, é de 82,4%; entre 15 e 20, é de 77,4%; entre 20 e 25, é de 57,2%; e, finalmente, dentre os servidores com mais de 25 anos de trabalho nas IFEs, a porcentagem é de 66,7%.

Lamentavelmente, não temos essas análises para o *momento pós-curso*, pois esse questionário não incluía uma questão sociodemográfica sobre escolaridade e tempo de serviço, como o questionário pré-curso.

## 4.2. Instrumentalidade

Assim como Meira (2004), procedemos à análise de componentes principais para a escala aplicada no pré-curso (KMO = 0,90, Bartlett = 4118,  $p < 0,001$ ) e no pós-curso (KMO = 0,89, Bartlett = 3878,  $p < 0,001$ ), a qual se mostrou fatorável em ambos os casos (Tabela 4).

Tabela 4 – Variância explicada para escala de Instrumentalidade

	Fator	Valores próprios	% de Variância	% Acumulada
Pré-curso	1	4,671	58,390	58,390
	2	,861	10,759	69,149
Pós-curso	1	4,401	55,012	55,012
	2	,903	11,283	66,295

Consistente com os indicadores do estudo original (Meira, 2004), a análise fatorial indica apenas um fator que explica 58,4% e 55% da variância das respostas na aplicação *pré-curso* e *pós-curso*. Os autovalores também foram superiores a quatro no primeiro fator, nos dois casos. A estrutura unifatorial aparece como a mais consistente. A análise pormenorizada das cargas fatoriais dos itens revelou cargas muito baixas

(inferiores a 0,40) para os itens que se reuniam num segundo fator mais fraco (Tabela 5).

Tabela 5 – Cargas fatoriais de Expectativas para o Treinamento

	Pré-curso	Pós-curso
Útil	,725	,680
Interessante	,804	,794
Motivador	,842	,844
Dinâmico	,824	,810
Prático	,799	,733
Voltado para a realidade	,800	,718
Não-exaustivo	,677	,654
Composto de teoria e prática	,613	,678
Autovalor	4,671	4,401
Número de itens	8	8
Número de fatores	1	1
Alfa de Cronbach	0,89	0,88
Variância Explicada (%)	58,39	55

Nota: Carga Fatorial Mínima = 0,40. Fator Único – Expectativas para o Treinamento  
Método de Extração: Análise dos Componentes Principais.

Como resultado tem-se uma escala com oito itens, com cargas fatoriais entre 0.61 e 0.84 na aplicação pré-curso e 0.65 e 0.84 na aplicação pós-curso, e Alphas de Cronbach de 0.89 e 0.88, respectivamente, o que deixa assegurada a qualidade psicométrica do instrumento. Nesse caso, preservaram-se os itens do estudo original (Meira, 2004), ainda que tenham sido encontrados índices de confiabilidade um pouco inferiores ao original (0.91).

Vale ressaltar, mais uma vez, que havia enunciados diferentes para as escalas no questionário aplicado no pré e nos pós-curso. Dessa maneira, para responder à escala no pré-curso o participante se baseava numa suposição de como seria o curso e, no pós-curso, essa avaliação era feita sobre sua experiência recente de realização desse mesmo curso. Assim, no pré-curso, o enunciado dos itens instava os participantes sobre o que eles esperavam que o curso *fosse*, ao passo que, no pós-curso, a pergunta se referia ao que, na opinião dos participantes, o curso *foi*. A partir dessa observação, conclui-se por uma discrepância entre aquilo que se esperava do curso e aquilo que se percebeu como

sendo de fato oferecido, uma vez que as médias decaem no pós-curso em todas as IFEs (Figura 6).

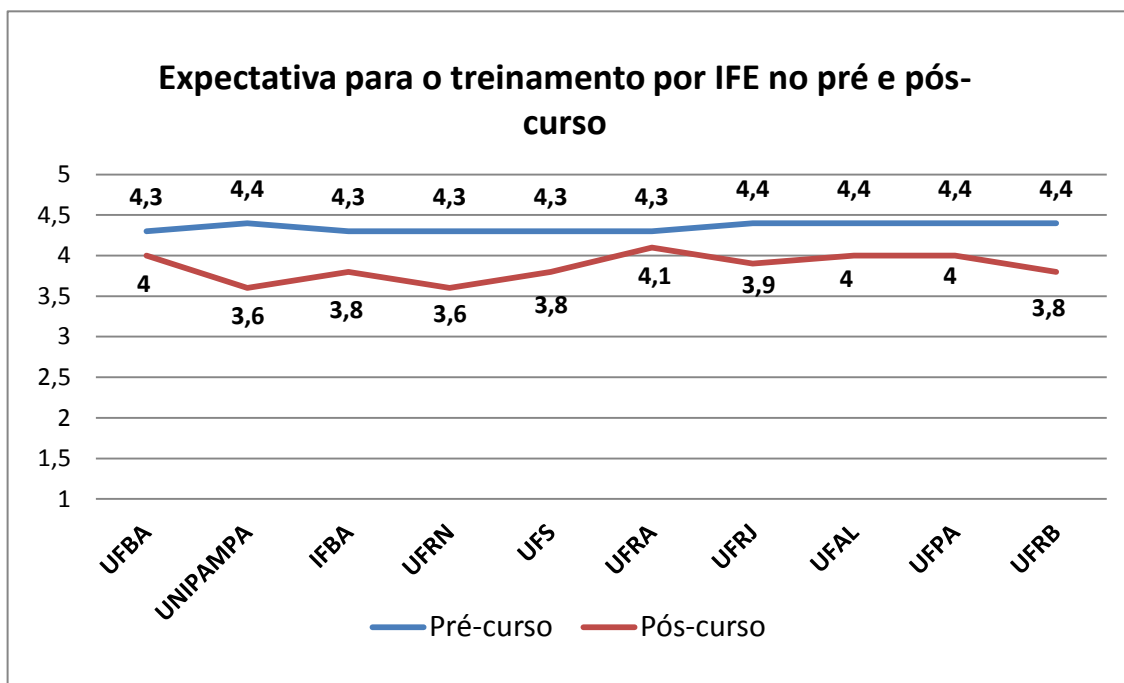


Figura 6 – Expectativa para o treinamento por IFE no pré e pós-curso

Na Figura 6, é ilustrada essa discrepância entre a expectativa em relação ao curso e a avaliação que foi feita sobre ele. Não houve diferença significativa entre as médias no pré-curso [ $F(9,1004)=0,762;p=0,652$ ], mas sim no pós-curso [ $F(9,1075)=2,999;p=.002$ ]. Nota-se que a opinião dos participantes quanto à instrumentalidade do curso foi mais equilibrada que a avaliação pós-curso. Por outro lado, percebe-se uma percepção distinta em relação ao curso por instituição, pois UFRA, UFPA e UFBA obtiveram médias superiores.

Independentemente do tipo de expectativa – APF ou EEP – que os participantes tinham antes do curso, eles acreditavam que ele seria capaz de atender às suas expectativas. Por outro lado, o fato de que, no pós-curso, há diferença significativa entre

as IFEs mais uma vez sinaliza que a experiência do curso foi diferente para cada instituição, e, por isso, aproveitada de maneira distinta.

Certamente não se pode deixar de considerar que as médias são todas superiores ao ponto médio da escala, inclusive no *pós-curso*; logo, não se trata de uma percepção estritamente negativa do programa. Aspecto crítico é o fato de o curso não ter sido percebido como capaz de atender às expectativas dos alunos, independentemente de IFE, principalmente se for considerada a expectativa dos alunos como uma importante variável de motivação, engajamento e aprendizagem. Espera-se que, ao final de um bom curso, o indivíduo aposte na sua instrumentalidade, ou seja, que ele acredite que o curso é uma ferramenta eficaz de capacitação.

Foram analisados os índices de correlação entre os escores de Instrumentalidade e dimensões das escalas de Expectativas pré e pós-treinamento e de Importância e Domínio (Tabela 6).

Tabela 6 – Correlação entre Instrumentalidade e fatores de Expectativa pré e pós-treinamento, e de Importância e Domínio.

Fator	Instrumentalidade por					
	Expectativa pré e pós-treinamento		Importância		Domínio	
	1	2	1	2	1	2
Nome do fator	Efetividade Exercício Profissional	Autoaperfeiçoamento	Recursos de comunicação	Conhecimento teórico e institucional	Recursos de Comunicação	Conhecimento teórico e institucional
Pré-curso	0,374	0,494	0,205	0,226	0,087	ns
Pós-curso	0,651	0,652	0,169	0,229	0,348	0,445

r de *Pearson* - correlações significativas com  $p < .01$   
 ns = não-significante

A correlação positiva entre as dimensões da escala de expectativas e de instrumentalidade, tanto no pré quanto no pós-curso, fortalece o argumento de que as expectativas estão relacionadas às crenças sobre a capacidade de o curso vir a atendê-las. No pré-curso, tanto as médias de expectativas quanto de instrumentalidade são mais

altas que no pós-curso, mas as correlações são mais fracas, o que é compatível com o fato de esse ser um curso novo. Em outras palavras significa dizer que as pessoas esperavam muito do curso, mas não tinham informações sobre ele que sustentassem a crença de que ele iria atender a esses anseios.

No pós-curso, as correlações são positivas e mais fortes, mas as médias são menores em comparação ao momento pré-curso (vide Figura 6), o que está em consonância com o argumento anterior e com a avaliação de que o curso Qualidade no Atendimento não é eficaz em treinar as pessoas para o atendimento. Ora, depois de passar por um curso avaliado negativamente em termos de qualidade de conteúdo e metodologia, é razoável pensar que as expectativas diminuam, acompanhadas pela descrença de que o curso seja útil para desenvolver as competências a que ele se propõe.

Quanto à escala de Importância, percebem-se correlações fracas, mas significativas nos dois momentos do curso, apontando para uma relação entre o valor que os alunos atribuem ao conteúdo do curso – ou às competências que ele pretende desenvolver – e a crença de que ele será, por exemplo, útil, motivador, dinâmico, etc.

Correlações entre os construtos de instrumentalidade e de domínio sinalizam que o domínio que a pessoa acredita ter sobre as competências supostamente treinadas no curso estão pouco ou nada relacionadas à avaliação de sua instrumentalidade. Tanto é assim que, no pós-curso, há correlação moderada entre as duas dimensões de domínio e instrumentalidade, embora as médias de instrumentalidade decresçam no pós-curso, ao passo que as de domínio aumentam. Em outras palavras significa dizer que as pessoas que julgaram ter desenvolvido habilidades a partir do curso são aquelas que também acreditam que o curso cumpriu com seus objetivos instrumentais – de ser dinâmico, motivador, composto de teoria e prática, útil, interessante, prático, voltado para a realidade e não-exaustivo.

### 4.3. Escala de Importância e Domínio

#### 4.3.1 Escala de Importância pré e pós-curso

Trabalhando inicialmente com os componentes relacionados à Avaliação de importância *no momento pré-curso*, foi realizada a análise de fatores com rotação *Oblimin*. O conjunto de itens se mostrou fatorável (KMO = 0,91, Bartlett = 3398,  $p < .001$ ) e a análise da variância explicada bem como a dos valores próprios (eigenvalues), dispostos na Tabela 7, que apontam para uma solução de, no máximo, dois fatores.

Tabela 7: Variância Explicada para Escala de Importância do Curso no pré-curso

Fatores	Autovalores	% de Variância	% Acumulada
1	4,718	36,289	36,289
2	1,189	9,149	45,438

**Nota:** Os valores com autovalores inferiores a 1,0 foram suprimidos da tabela.

Apesar da possibilidade de um modelo bifatorial ser relativamente frágil, optamos por mantê-lo para fins de comparação, tendo em vista o agrupamento por fatores das escalas de importância no pós-curso e de domínio no pré e pós-curso que serão discutidos em seguida.

A análise fatorial para a escala de importância *no momento pós-curso*, também com rotação *Oblimin* (KMO = 0,95, Bartlett = 6404,  $p < .001$ ), indicou uma solução inicialmente unifatorial (50,15% da variância total). Forçamos a distribuição dos itens em dois fatores e alcançamos um autovalor de 0,90 para o segundo fator (6,97% da



variância explicada), resultando numa variância total explicada de 57,12% da opção bifatorial (Tabela 8)

Tabela 8: Variância Explicada para Escala de Importância do Curso no pós-curso

Fatores	Autovalores	% de Variância	% Acumulada
1	6,520	50,154	50,154
2	0,905	6,965	

Tal agrupamento não só se justifica pelo interesse comparativo, mas pela coerência semântica dos itens que aparecem agrupados e dos índices de confiabilidade dos fatores separados (Tabelas 9).

Tabela 9 – Itens por fator, autovalores e índices de confiabilidade da escala de Importância

	Importância				
	Fator 1	$\alpha$	Fator 2	$\alpha$	<i>Eigenvalue</i> mínimo
Pré-curso	1,4,5,6	<b>0,66</b>	Demais itens	<b>0,82</b>	1,189
Pós-curso	1,4,5,6	<b>0,77</b>	Demais itens	<b>0,90</b>	0,950

Análise fatorial – rotação *Oblimin* – carga fatorial mínima 0,400

Ainda assim, é prudente ter em mente as limitações dessa decisão. Na Tabela 9, ficam demonstrados os níveis de confiabilidade que variam de níveis mais baixos (0.66) à mais confiáveis (0.90). Os autovalores mínimos também podem ser questionados, uma vez que ficaram pouco abaixo de um.

Dessa forma, ficaram agrupados, no primeiro fator, os itens 1, 4, 5, 6, cujo fator resultante do agrupamento foi denominado “Recursos de comunicação com o usuário”; e, no segundo fator, ficaram os demais itens (2,3,7,8,9,10,11,12,13), denominados

“Conhecimento institucional e atendimento das demandas do usuário”. Tal agrupamento vale tanto para a escala de importância quanto para a escala de domínio.

#### 4.3.2 Escala de Domínio Pré e Pós-curso

Tendo discutido a importância atribuída aos objetivos do curso oferecido, os participantes tinham de responder sobre sua percepção de domínio desses objetivos. Nesse sentido, tratava-se da percepção pessoal de cada envolvido acerca do domínio dessas habilidades, não havendo medida alguma de heteroavaliação.

Para os dados da escala de domínio no *pré-curso*, a análise inicial da matriz de dados indicou fatorabilidade ( $KMO = 0,91$ , Bartlett = 4072;  $p < 0,001$ ) por método *Oblimin*. A exemplo do que foi verificado anteriormente na Escala de Importância, a análise da variância explicada bem como a do *eigenvalue*, dispostos na Tabela 10, apontam para uma solução de, no máximo, dois componentes.

As mesmas análises foram realizadas para a escala de domínio no pós-curso ( $KMO = 0,947$ , Bartlett = 7187;  $p < 0,001$ ), e indicaram, inicialmente, solução unifatorial. Aceitando a opção por dois fatores, a variância total explicada foi de 59,2 (vide Tabela 10).

Tabela 10: Variância Explicada para Escala de Domínio

	Fator	Eigenvalues	% de Variância	% Acumulada
Pré-curso	1	5,078	38,911	38,911
	2	1,245	9,573	48,484
Pós-curso	1	6,804	52,340	53,340
	2	0,894	6,877	59,217

Considerando o valor mínimo do *eigenvalue* igual a um, a estrutura indicada para o pós-curso seria unifatorial e não bifatorial. Entretanto, rejeitamos essa indicação em favor da possibilidade de comparação e pelos valores de Alpha de Cronbach aceitáveis (tabela 11).

Tabela 11 – Itens por fator, autovalores e índices de confiabilidade da escala de Domínio

	Domínio				<i>Eigenvalue</i> Mínimo
	Fator 1	A	Fator 2	A	
Pré-curso	1,4,5,6	<b>0,72</b>	Demais	<b>0,84</b>	1,245
Pós-curso	1,8,9,13	<b>0,80</b>	Demais	<b>0,90</b>	0,894

Análise fatorial – rotação *Oblimin* – carga fatorial mínima 0,400

Uma vez apresentado como os fatores foram compostos, serão apresentados os resultados das escalas de importância e domínio conjuntamente a fim de compará-las.

#### 4.4.1 Resultados de Importância e Domínio

Dispomos as médias das dimensões das escalas de importância e domínio num gráfico de linhas (Figura 7) por instituição, relativas ao momento pré e pós-curso, lado a lado, numa tentativa de visualizar possíveis diferenças por instituição e superar os imprevistos com a junção dos bancos de dados. Na figura 7, o gráfico da esquerda apresenta apenas as médias das escalas de importância, no pré e no pós-curso. O lado da direita reúne as médias de domínio. Cada linha corresponde à variação das médias dos escores por fator, nos dois momentos do curso. Dessa forma, “importância\_1\_pré” é a legenda para os dados do fator um da escala de importância no pré-curso; “importância\_2\_pós” é a legenda para os dados do fator dois de importância no pós-curso. O mesmo se aplica aos fatores de Domínio, localizados à direita. Importa lembrar

que o primeiro fator abarca os itens 1, 4, 5, 6 – denominados Recursos de comunicação com o usuário – e o segundo fator inclui os itens 2,3,7,8,9,10,11,12 e13 – Conhecimento institucional e atendimento das demandas do usuário.

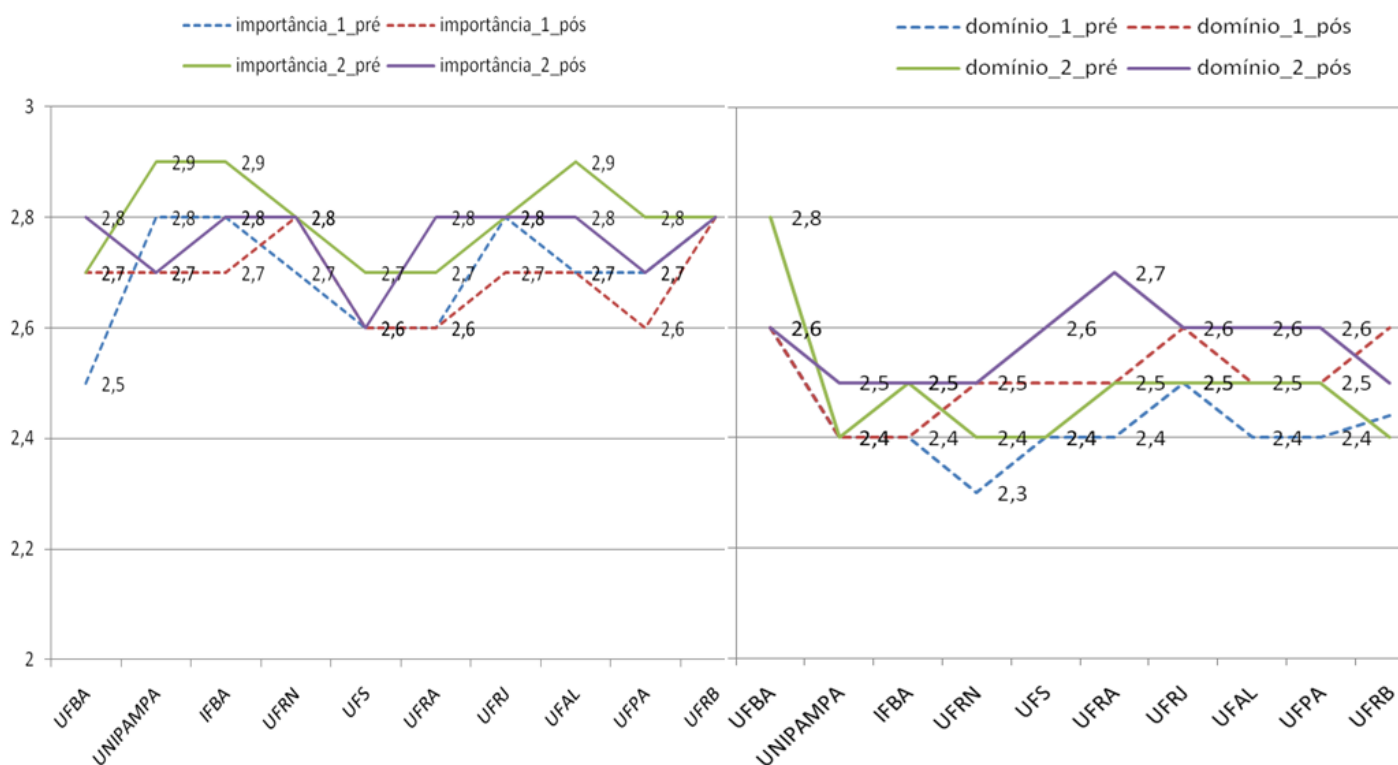


Figura 7 – Médias nos fatores de Importância e Domínio, por IFE, no pré e pós-curso.

Ainda que não tenha sido possível analisar estatisticamente a diferença de médias, comparando-se o momento pré e pós-curso, tendo em vista o fato de terem sido utilizados dois bancos de dados isolados, pode-se perceber, a partir dos gráficos, que, independentemente de IFE, as médias de importância são superiores às de domínio para os dois fatores, nos momentos pré e pós-curso. E que as médias de importância dos dois fatores caem no pós-curso, com exceção da UFBA e da UFRN no fator Recursos de comunicação com o usuário, e da UFBA e da UFRA no fator Conhecimento institucional e atendimento das demandas do usuário.

Percebe-se ainda que as médias de domínio são, em geral, superiores no pós-curso em relação ao pré-curso. A linha tracejada vermelha (domínio\_1\_pós), à direita da figura, compreende médias superiores à da linha tracejada azul (domínio\_1\_pré) em todas as IFEs. De maneira semelhante, a linha contínua lilás (domínio\_2\_pós) compreende médias em geral superiores às médias da linha contínua verde (domínio\_2\_pré), exceto para UFBA e UFRB.

Esses dados, da forma como estão apresentados, parecem contradizer a ideia de que a percepção de aquisição de habilidade a partir do curso Qualidade no Atendimento está mais atrelada ao nível de reação em relação ao curso do que com a efetiva capacitação a partir da experiência de realizá-lo.

Comparando-se, separadamente, os momentos pré e pós-curso, as médias das dimensões da Importância e Domínio com outras variáveis, encontramos que o fator Recursos de Comunicação da escala de Domínio, no pré-curso, obteve diferença significativa apenas em relação à variável ‘Familiaridade com tecnologia de ensino à distância’ [ $F(2,1007)=10,739;p<.001$ ], em que os participantes que afirmaram ter *muita familiaridade* também assinalaram *maior domínio* ( $M=2,54;dp=0,321$ ), ao passo que os participantes com *nenhuma familiaridade* obtiveram as menores médias ( $M=2,38;dp=0,428$ ).

Essa foi a única variável de comparação que apontou diferenças estatisticamente significativas para as escala de importância ou domínio dentre as que foram analisadas através de tal método, sugerindo que o fato de o participante ter experiência prévia com tecnologia de ensino à distância favorece a percepção de que o curso seria capaz de treinar certas competências. Seria o caso de pensar que as pessoas que recorrem a esse tipo de treinamento esperam um nível de exigência ou dificuldade baixo, e isso contribuiu para que, a despeito de todas as falhas do curso, elas acreditem ter

desenvolvido alguma competência a partir dele? Ou seria realmente o caso de que essa familiaridade cria uma condição de aprendizagem diferenciada?

Em resumo, a atribuição de importância às competências, habilidades e conteúdos que o curso pretendia abordar ou treinar decresce no pós-curso em relação ao pré-curso, ao passo que as médias de domínio aumentam ligeiramente.

## **5.0 Considerações finais**

Uma vez apresentados e discutidos os resultados, considera-se que o objetivo geral desta dissertação, de avaliar a primeira ação instrucional à distância da Rede de Colaboração e Aprendizagem das IFE (RCI) foi alcançado, ainda que sejam necessárias ressalvas sobre os resultados e as limitações do estudo.

O estudo conseguiu identificar o perfil dos servidores técnico-administrativos atraídos por esta modalidade de treinamento e também suas expectativas em relação ao curso Qualidade no Atendimento, oferecido pela RCI. A clientela do curso é de pessoas maduras, com muitos anos de serviço nas instituições educacionais públicas e com familiaridade no uso do computador e da internet, em casa e no trabalho. Além disso, a despeito da alta porcentagem (72,1%) de pessoas que afirmaram ter pouca ou nenhuma familiaridade com tecnologias EAD, o acompanhamento dos tutores não revelou desistência por inabilidade em manejar o ambiente virtual, e os participantes foram capazes de acessar e responder os questionários da pesquisa.

O segundo objetivo específico foi o de comparar a percepção de importância com a percepção de domínio, antes e após o curso, foi contemplado uma vez que foi possível perceber que as médias de importância são superiores às de domínio, nos momentos pré e pós-curso, independente de IFE e do fator da escala sob análise.

Ao passar para as hipóteses, tem-se que a primeira hipótese – a conclusão do curso Qualidade no Atendimento aumenta a percepção de domínio de competências ao final do curso – foi corroborada parcialmente. As médias de domínio são, em geral, mais altas no pós-curso em relação ao pré-curso. Em todas as IFEs as médias do fator

*Recursos de comunicação com o usuário* são maiores no pós-curso. Em relação ao fator *Conhecimento institucional e atendimento às demandas do usuário*, as medias pós-curso são superiores às pré-curso para todas as IFEs, exceto UFBA e UFRB.

A hipótese dois – a percepção de importância e domínio, antes e ao final do curso, varia de acordo com o perfil dos servidores – só foi testada em relação à variável Familiaridade com tecnologia de EAD, portanto não foi corroborada, já que os resultados são ainda bastante preliminares.

Já a hipótese três – haverá correlação positiva entre as expectativas, instrumentalidade e a percepção de importância antes do curso – foi corroborada, uma vez que foi encontrada correlação positiva significativa entre os construtos, em todos os seus fatores, nos momentos pré e pós-curso, exceto para a correlação entre instrumentalidade e o fator *Conhecimento teórico e institucional* da escala de domínio no pré-curso.

Da mesma maneira, a hipótese quatro – haverá correlação positiva entre instrumentalidade e a percepção de importância e domínio após o curso – também foi corroborada. Houve correlação positiva entre a escala de instrumentalidade e os fatores de importância no pré e pós-curso e entre os fatores de domínio e instrumentalidade no pré e pós-curso, exceto para o fator *Conhecimento teórico e institucional* no pré-curso.

O estudo, portanto, foi capaz de sinalizar a influência de variáveis pessoais subjetivas (expectativas, crenças sobre instrumentalidade e percepção de importância e domínio) e perfil de clientela nos resultados de avaliação de ações de treinamento à distância. Os resultados mostraram que os servidores que mantiveram um nível alto de expectativa no pós-curso foram os que mais acreditavam na sua instrumentalidade. Por outro lado, as correlações positivas entre instrumentalidade e domínio são maiores no pós-curso, o que sinaliza que, independentemente da experiência de treinamento, a



crença de que o curso foi, por exemplo, útil, motivador, dinâmico, composto de teoria e prática etc. repercute na percepção de domínio que o participante afirma ter após sua realização. Não sabemos se isso se deve efetivamente a um efeito do engajamento e da motivação sobre a experiência de aprendizagem, ou se seria uma alternativa para justificar o investimento de muitas horas em uma atividade. Esse aspecto merece ser mais explorado em estudos posteriores, que incluam, por exemplo, uma medida de transferência de treinamento para o trabalho e que permitam avaliar o quanto essa percepção de domínio corresponde efetivamente à aquisição de novas competências.

Destacam-se como limitações desta pesquisa, sobretudo as decorrentes da impossibilidade, até o momento, de unir os bancos referentes aos dados do momento pré-curso e pós-curso. Somente a partir de novas análises do banco unificado será possível esclarecer os resultados aqui apresentados.

Sugere-se, a partir da unificação dos bancos pré e pós-curso, a adoção de procedimento de análises de valor preditivo do impacto do treinamento à distância, visto a sua crescente importância no planejamento de ações de capacitação de servidores técnico-administrativos no âmbito das instituições educacionais de ensino superior. Os resultados aqui apresentados sinalizam que há desafios a serem vencidos para favorecer a transferência de conhecimento para os diversos contextos de aplicação. A adesão ao curso pode estar sendo motivada mais por interesses de progressão funcional na carreira que pelo aumento da capacidade de realizar trabalhos de modo mais eficaz e eficiente. Haja vista a maturidade e o elevado nível educacional da clientela atraída por esta modalidade de capacitação, ações efetivas de treinamento à distância exigirão políticas que permitam diagnosticar adequadamente as demandas de qualificação profissional dos servidores técnico-administrativos de instituições educacionais, ajustando-as as características dessa clientela. Mecanismos de avaliação sistemática e de suporte à

transferência de conhecimento também se fazem necessários para que os benefícios do investimento nas ações de treinamento da RCI se estendam para as instituições públicas de origem dos servidores técnico-administrativos.

## Referências

- Abbad, G. (1999). Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho-IMPACT. Tese de Doutorado não-publicada. Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Abbad, G. e Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. Em Zanelli, J. C; Borges-Andrade, J. E; Bastos, A. V. B (Orgs.) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S. (2007). Educação à distância: o estado da arte e o futuro necessário. *Revista do Serviço Público*. Brasília–DF: ENAP.
- Abbad, G., Pilati, R., & Pantoja, M. J. (2003). Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração USP*, 38, 3, 181-191.
- Abbad, G, Carvalho, R. C, Zerbini, T. (2006). Evasão em Curso via Internet: Explorando variáveis explicativas. *RAE-eletrônica*, 5, 2.
- Aczel, J.C, Pearke, S. R, Hardy, P (2008). Designing capacity-building in e-learning Expertise: Challenges and strategies. *Computers & Education*, 50, 499-510.
- Arbaugh, J. B. (2004). Learning to Learn online: A study of perceptual changes between multiple online course experiences. *Internet and Higher Education*, 7, 69-182.
- Atif, Y, Benlamri, R. e Berri, J. (2003). Learning objects based framework for self-adaptative learning. *Education and Information Technologies*. 8, 4, 345-368.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bastos, A.V. B, Gondim, S. M. G. e cols. (2010). *O Trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bauer, M. W. e Gaskell, G.(2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto: Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bhatti, M. A, e Kaur, S. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*. 34, 7.

- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de Medidas em Avaliação de Treinamento. *Estudos de Psicologia*, número especial, pp. 31-43.
- Borges-Andrade, J. E. Abbad, G. S., Mourão, L. e colaboradores (2006). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E. Abbad, G.(1996). Treinamento e Desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. *Revista de Administração*, 31, 2, 112-125.
- Borges-Andrade, J. E. (1997). Treinamento de pessoal: Em busca de conhecimento e tecnologia relevantes para as organizações brasileiras. Em A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade & W. Codo (Orgs.), *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 129-149). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.
- Hair Jr, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM e IBAPP.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação Integrada e Somativa em TD&E. Em Borges-Andrade J. E, Abbad,G., Mourão, L.(Orgs.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*: fundamentos para a gestão de pessoas (pp. 343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Ferreira, M. F. e Abbad, G. (2009). Avaliação de Aprendizagem em disciplinas de curso Técnico à Distância. *Revista Estudos de Psicologia*, 14, 2, 141-149.
- BRASIL [Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005](#) – Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.
- BRASIL [Lei nº 11.233 de 22 de dezembro de 2005](#) - Altera dispositivos da Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dentre outras.
- BRASIL [Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008](#) - Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dentre outros.
- BRASIL [Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006](#) - Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos

Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

BRASIL [Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006](#) - Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

BRASIL Decreto nº. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.

[Plano de Desenvolvimento Institucional do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação](#) - Focaliza sobre a concepção, os princípios e as diretrizes que fundamentam esse Plano de Carreira na Universidade Federal da Bahia, bem como as propostas e linhas de ação para o Dimensionamento de Necessidades Institucionais de Pessoal, o Programa de Capacitação e o Programa de Avaliação de Desempenho.

Carvalho, R. S e Abbad, G.(2006). Avaliação de Treinamento a Distância: Reação, Suporte à Transferência e Impactos no Trabalho. *RAC*, 10, 1, 95-116.

Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. (V.1) (6ª ed). São Paulo: Paz e Terra.

Cook, D. A, Garside, S, Levinson, A. J, Dupras, D. M. e Montori, V. M. (2010). What do we mean by web-based learning? A systematic review of the variability of interventions. *Medical Education*, 44, 765-774.

Dalmau, M. B. L. (2001). *Impactos da Utilização da EAD na capacitação de RH em empresas de grande porte*. Dissertação de mestrado não-publicada. UFSC/PPGEP, Florianópolis, SC.

Derouin, R. E, Fritzsche, B. A, Salas, E. (2005). E-Learning in Organizations. *Journal of Management*, 31, 920.

Fisher, S. L, Wasserman, M. E e Orvis, K. A (2010). Trainee reactions to learner control: an important link in the e-learning equation. *International Journal of Training and Development*, 14, 3.

Fletcher, J. D, Tobias S, Wisher, R. A. (2007). Learning Anytime, Anywhere: Advanced Distributed Learning and the changing Face of Education. *Educational Researcher*, 36, 2, 96-102.

Garcia R.(2004). *Ensino de ciências à distância no Brasil: uma análise técnica e pedagógica dos cursos de licenciatura em matemática à distância (UENF/CEDERJ) e licenciatura em ciências biológicas à distância*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Salvador.

- Gandini, R. C, Martins, M. C. F, Ribeiro, M. P, Santos, D. T. G (2007). Inventário de Depressão Beck – BDI: Validação fatorial para mulheres com câncer. *Psico USF*, 12, 1, 23-31.
- Hilliard, P. A. (2000). *Comparison of the predictive validity of a written test, an integrity test, a conscientiousness questionnaire, a structured behavioral interview and a personality inventory in the assessment of job applicants' background investigations, and subsequent task and contextual job performance Criterion-related validity of a measure of person-job and person-organization fit*. Tese de doutorado não-publicada. University of Southern, Califórnia.
- Ho, L, Kuo, T. (2010). How can one amplify the effect of e-learning? An examination of high-tech employees' computer attitude and flow experience. *Computers in Human Behavior*, 26, 23-31.
- Ke, F. e Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. *Internet and higher education*, 12, 136-145.
- Khan, B. H. e Joshi, V. (2006). E- Learning Who, What and How? *Journal of Creative Communications*. 1, 61.
- Lacerda, E. (2002). Avaliação de impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Lacerda, E. R. M. e Abbad, G. (2003). Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando Variáveis Motivacionais e Organizacionais como suas Preditoras. *RAC*, 7, 4, 77-96.
- Law, K. M. Y, Lee, V. C. S, Yu, Y. T (2010). Learning Motivation in e-learning facilitated computer programming courses. *Computers & Education*. 55, 218-228.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Meneses, P. P. M. (2002). Auto-eficácia, locus de controle, suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho. Dissertação de mestrado não-publicada. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Meneses, P. P. M. e Abbad, G. S. Construção e Validação de um Instrumento para Avaliar Auto-eficácia em situações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23, 1, 141-150.
- Mourão, L. e Punte-Palácios, K. E. (2006). Formação Profissional. Em Borges-Andrade, J. E; Abbad, G. e Mourão, L. e cols. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.
- Oiry, E. (2009). Electronic human resource management: Organizational responses to role conflicts created by e-learning. *International Journal of Training and Development*. 13, 2.

- Pilati, R, Borges-Andrade, J. E (2004). Estudo Empírico dos Antecedentes de Medidas de Impacto do Treinamento no Trabalho. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 20, 1, 031-038.
- Pilati, R. e Abbad, G. (2005). Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Impacto do Treinamento no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 1, 043-051.
- Pilla, B.S, Nakayama, M. K, Binotto, B. (2006). *Caracterizando Práticas de E-learning em Empresas: uma pesquisa exploratória na Austrália e no Brasil*. Enanpad.
- Ribeiro, M. A. S e Lopes, M. H. B. M (2006). Desenvolvimento, Aplicação e Avaliação de um curso a Distância sobre Tratamento de Feridas. *Ver. Latino-am de Enfermagem*. 14, 1, 77-84.
- Riviera-Nivar, M, Pomales-Garcia (2010). E-training: Can Young and older users be accomodated with the same interface? *Computers & Education*, 55, 949-960.
- Salas, E. e Cannon-Bowers, J. (2001). The Science of Training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Salas, E. et al. (2002). Emering Themes in Distance Learning research and practice: some food for thought. *International Journal of Management Reviews*, 4, 2, 135-153.
- Salorenzo, L. H, Abbad, G, Botelho, F. V. U, Silva, M. L. B. (2004). Avaliação da Efetividade de Cursos a Distância: a experiência da Universidade Católica de Brasília.
- Schmolders, G.A (1977). Imagem do homem na teoria econômica. Em Gadamer H. G e Volger, F. *Nova Antropologia*. O homem em sua existência biológica, social e cultural. (Vol. 3, pp. 100-113). São Paulo: EPU.
- Silva, I. A. e Silva M. C. A. (2008). E-learning corporativo: modalidade multimétodo de avaliação de cursos de capacitação à distância. *Produtos & Produção*. 9, 2, 21-32.
- Silva, M. E.(2006). Relações entre Impacto do Treinamento no Trabalho e Estratégia Empresarial: O Caso da Eletronorte. *RAC*, 10, 3, 91-110.
- Stone, D. L., Stone-Romero, E. F. e Lukaszewski, K. M. (2007). The impact of cultural values on the acceptance and effectiveness of human resource management policies and practices. *Human resource management review*. 17, 152-165.

- Sun, P. et al (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*. 50, 1183-1202.
- Tannenbaum, S. I e Yukl, G. (1992). Training in Organizations. *Annual Review of Psychology*. 43, 399-441.
- Torres, P. L. e Fialho, F. A. P. (2009). Educação a distância: presente, passado e futuro. Em Litto, F. M. e Formiga, M. M. (orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*. (p.456-461).São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Varanda, R. C, Zerbini,T, Abbad, G (2010). Construção e Validação da Escala de Reações à Interface Gráfica para cursos de Educação a Distância. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26, 2, 371-380.
- Zerbini, T. e Abbad, G. (2008). Estratégias de Aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico-USF*. 3, 2, 177-187.
- Zerbini, T. e Abbad,G. (2010). Reações em cursos à distância: revisão de literatura. *Revista Psico*. 41, 2, 92-200.
- Zerbini, T. e Abbad,G. (2010). Reações aos procedimentos instrucionais de um curso via internet: validação de uma escala. *Estudos de Psicologia*. 26, 3, 363-371.
- Zerbini, T. e Abbad,G. (2009). Reação ao Desempenho do Tutor em um curso a distância: Validação de uma Escala.
- Zerbini, T. e Abbad, G. (2010). Qualificação profissional a distância: avaliação da transferência de treinamento. *Paideia*, v.20, n. 47, pp. 313-323.



## **Anexos**

### ANEXO 1 – Ementa do curso Qualidade no Atendimento



## **CURSO DE CAPACITAÇÃO EM QUALIDADE NO ATENDIMENTO**

### ***Apresentação***

*A capacitação do servidor vem crescendo nos últimos devido a necessidade de promover melhorias no serviço público, como atendimento e produtividade.*

### **Objetivo**

Fornecer subsídios para a formação do servidor público, para que seja: ético, perspicaz, autoconfiante e com habilidade no trato com o público.

### **Unidades Temáticas**

*O curso é dividido em três temas: A EXCELÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO PÚBLICA, ÉTICA NO SERVIÇO PÚBLICO e PRODUÇÃO TEXTUAL, os quais poderão ser iniciados pelo tema de seu interesse ou na ordem que desejar.*

## **Conteúdo Programático**

### • A Excelência e a Organização Pública

#### **1. Melhorias Organizacionais**

- O que é excelência
- Princípios da excelência na administração pública
- *Os tempos mudaram*
- *Programa de qualidade do governo*

#### **2. Qualidade Pessoal**

- Qualidade Pessoal

#### **3. Qualidade de Serviços**

- Qualidade de Serviços

### • Atendimento ao Público

#### **1. O Cliente**

- Quem são meus clientes
- Como são meus clientes
- Como me relacionar com meus clientes

#### **2. A Imagem Institucional**

- A importância do atendimento
- O profissional de atendimento
- Atender bem é...

#### **3. Atendimento online ao cidadão**

- Atendimento online ao cidadão

### • Comunicação Interpessoal

#### **1. Comunicar-se é preciso**

- O que é comunicação
- Ruídos na comunicação
- Habilidades de Comunicação

#### **2. A arte do feedback**

- O que é feedback

- Tipologia do feedback

### **3. Tecnologias da Comunicação**

- O mundo ao meu alcance

#### • Moral e Ética

##### **1. Moral e Ética**

- Porque a Ética no Trabalho
  - A Moral e a Ética
  - O Homem – Um Ser Consciente
  - O Individual no Social e na Moral

#### • Trabalho e Ética

##### **1. Trabalho e Ética**

- O Significado do Trabalho
- Os Deveres Fundamentais do Homem
- As Virtudes Profissionais
- A Ética Profissional

#### • Código de Ética Profissional do Servidor Público

##### **1. Código de Ética Profissional**

- Regras Deontológicas
  - Principais Deveres do Servidor Público
  - Vedações ao Servidor Público
  - Comissões de Ética

#### • Refletindo sobre a Linguagem

##### **1. Língua e Linguagem**

- Língua, Linguagem, Fala e Discurso
- Linguagem Oral e Linguagem Escrita
- Língua e Realidade

##### **2. Diversidade Linguística**

- Variações Linguísticas

##### **3. A Importância da Leitura**

- A Leitura da Palavra e Leitura do Mundo

#### **4. A palavra e a ideia**

- Palavra, pensamento e ação
- Conhecendo as palavras

#### • **Contruindo o Texto**

##### **1. Quebrando as Barreiras**

- Tecendo o Texto
- Produzindo o Texto
- Modelando o Texto
- Passeando pela Gramática
- Descomplicando a Língua
- Descobrimos os Segredos
- Desvendando os Mistérios
- Parando para Refletir
- Procurando a Saída
- Encontrando a Saída
- Aparando as Arestas

#### • **Gramática Normativa**

##### **1. A Teoria na Prática, É Outra**

- Interagindo com a Gramática
- Nas Veredas da Gramática
- Fazendo e (Re)aprendendo

## ANEXO 2 – Questionário de Levantamento de Expectativas e Perfil do Aluno

A seguir, são apresentadas algumas questões com o objetivo de conhecer os participantes do curso Qualidade no Atendimento oferecido pela RCI. Para isto, solicitamos a gentileza da sua participação respondendo todas as questões. Este questionário faz parte de uma parceria de pesquisa entre a RCI e o Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA, os dados contribuirão para uma avaliação mais aprofundada do curso e o conhecimento das expectativas dos participantes.

Suas respostas devem ser **individuais** e terão tratamento **confidencial**, de forma agrupada, exclusivamente pelos pesquisadores. Seu nome está sendo solicitado **apenas** para que este questionário possa ser analisado em conjunto com o questionário que será aplicado ao final do curso. A qualidade dos resultados desse trabalho depende muito do seu empenho em responder com precisão e cuidado. **Por favor, não deixe questões sem resposta.**

Leia atentamente o conteúdo das questões e responda com objetividade e clareza. **Não existem respostas certas ou erradas!** O que nos interessa é **sua opinião!**

**Obrigad a pela colaboração.**

Nome:	<input type="text"/>		
Idade:	<input type="text"/>	Sexo:	<input type="radio"/> Masculino <input checked="" type="radio"/> Feminino

Escolaridade:	Ensino Superior Completo
Instituição Universitária:	UFBA
Cargo:	ASSISTENTE I
Tempo de Serviço:	5 anos
Setor de Trabalho:	BIBLIOTECA
Tempo de Serviço na Função:	5 anos

### Expectativas em Relação ao Curso

A seguir, encontra-se uma lista de possíveis consequências/características do curso que irá começar, para que você informe seu grau de concordância com as sentenças (marque X na sua opção).

O curso irá me proporcionar...	
Novos conhecimentos	<input type="radio"/> Disc. Plenamente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Neutro <input checked="" type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Conc. Plenamente <input type="radio"/> Não se Aplica
Organização/sistematização de conhecimento	<input type="radio"/> Disc. Plenamente <input type="radio"/> Discordo <input type="radio"/> Neutro <input checked="" type="radio"/> Concordo <input type="radio"/> Conc. Plenamente <input type="radio"/> Não se Aplica

Embasamento para ações de trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Crescimento pessoal	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria de relações interpessoais	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Transmissão de conhecimentos no ambiente de trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Troca de experiências	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Atualização profissional	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Progressão funcional (na carreira)	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Confiança para executar o trabalho.	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Mais experiência	<input checked="" type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Maior agilidade	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria de desempenho no trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Habilitação para desempenhar função	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria na relação com o usuário.	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Alcance de metas da organização onde trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria na minha forma de trabalhar	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Uso de novas técnicas	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		

Visão mais abrangente da organização onde trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input checked="" type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Nova postura diante do trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Nova postura fora do ambiente de trabalho (em casa, por exemplo)	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Vontade de aprender mais	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhor adequação de perfil para função/cargo	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		

<b>Espero que o curso seja...</b>						
Útil	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Interessante	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Motivador	<input checked="" type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Dinâmico	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Prático	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Voltado para a realidade	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Não-exaustivo	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Composto de teoria e prática	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input checked="" type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica

**1) Qual a sua familiaridade com tecnologia de ensino à distância?**

Muito  Pouco  Nenhuma

**2) Você faz uso de computador em casa?**

Diariamente  3 vezes na semana  2 vezes na semana  1 vez na semana  Quase nunca

**3) Você faz uso de computador no trabalho?**

Diariamente  3 vezes na semana  2 vezes na semana  1 vez na semana  Quase nunca

**4) Você já fez algum outro curso à distância, usando a tecnologia da informação?**

sim  não

**5) Em média com que frequência você acessa a internet durante a semana?**

Diariamente  3 vezes na semana  2 vezes na semana  1 vez na semana  Quase nunca

**6) Você costuma acessar internet no fim de semana?**

Acima de 6 horas  De 4 a 6 horas  De 2 a 4 horas  Até 2 horas  Nunca

**7) Em relação às proposições abaixo, afirme o quanto cada uma delas é importante para o atendimento ao público.**

Proposição	Nível Importância
1. Utilizar recursos de comunicação mediada por Tecnologia de Informação para responder com eficácia as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
2. Identificar com clareza as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
3. Conhecer as características do público a ser atendido.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
4. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal na comunicação com o usuário por telefone ou outro meio eletrônico	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
5. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal e não-verbal na comunicação presencial com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
6. Utilizar técnicas de comunicação que minimizem ruídos na interação com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
7. Conhecer as características específicas do Serviço Público para alcançar a excelência no atendimento ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
8. Acompanhar os encaminhamentos dados ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
9. Conhecer os procedimentos institucionais.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
10. Fundamentar o atendimento ao usuário em princípios de confiabilidade e respeito.	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
11. Ter equilíbrio emocional para lidar com o público em situações de conflito	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
12. Conhecer o que se caracteriza como qualidade de atendimento em uma instituição pública	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita
13. Atender às pessoas portadoras de deficiências	<input type="radio"/> Nenhuma <input type="radio"/> Média <input checked="" type="radio"/> Muita

**8) Em relação às proposições citadas, indique o seu grau de domínio.**

Proposição	Domínio de Competência
1. Utilizar recursos de comunicação mediada por Tecnologia de Informação para responder com eficácia as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input type="radio"/> Relativo <input checked="" type="radio"/> Pleno
2. Identificar com clareza as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno



	<b>Pleno</b>
3. Conhecer as características do público a ser atendido.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
4. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal na comunicação com o usuário por telefone ou outro meio eletrônico	<input type="radio"/> Nenhum <input type="radio"/> Relativo <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
5. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal e não-verbal na comunicação presencial com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input type="radio"/> Relativo <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
6. Utilizar técnicas de comunicação que minimizem ruídos na interação com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
7. Conhecer as características específicas do Serviço Público para alcançar a excelência no atendimento ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
8. Acompanhar os encaminhamentos dados ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
9. Conhecer os procedimentos institucionais.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
10. Fundamentar o atendimento ao usuário em princípios de confiabilidade e respeito.	<input type="radio"/> Nenhum <input type="radio"/> Relativo <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
11. Ter equilíbrio emocional para lidar com o público em situações de conflito	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
12. Conhecer o que se caracteriza como qualidade de atendimento em uma instituição pública	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno
13. Atender às pessoas portadoras de deficiências	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> <input type="radio"/> Pleno

### ANEXO 3 – Questionário de Avaliação do Curso

A seguir, são apresentadas algumas questões com o objetivo de avaliar as contribuições do curso Qualidade no Atendimento oferecido pela RCI. Para isto, solicitamos a gentileza da sua participação respondendo todas as questões. Este questionário dá continuidade à pesquisa de acompanhamento dos alunos dos cursos de educação à distância da RCI. Os dados contribuirão para a melhoria do curso.

Suas respostas devem ser **individuais** e terão tratamento **confidencial**, de forma agrupada, exclusivamente pelos pesquisadores. Seu nome está sendo solicitado **apenas** para que este questionário possa ser analisado em conjunto com o questionário que foi aplicado no início do curso. A qualidade dos resultados desse trabalho depende muito do seu empenho em responder com precisão e cuidado. **Por favor, não deixe questões sem resposta.**

Leia atentamente o conteúdo das questões e responda com objetividade e clareza. **Não existem respostas certas ou erradas!** O que nos interessa é **sua opinião!**

**Obrigada pela colaboração.**

<b>Nome:</b>	<input type="text"/>		
<b>Idade:</b>	<input type="text"/>	<b>Sexo:</b>	<input type="radio"/> Masculino <input checked="" type="radio"/> Feminino

A seguir, encontra-se uma lista de possíveis consequências/características que o curso ofereceu. Levando em conta as suas expectativas iniciais, informe seu grau de concordância com as sentenças (clique no espaço correspondente à sua opção).

O curso me proporcionou...	
Novos conhecimentos	<input type="radio"/> <b>Disc. Plenamente</b> <input type="radio"/> <b>Discordo</b> <input type="radio"/> <b>Neutro</b> <input checked="" type="radio"/> <b>Concordo</b> <input type="radio"/> <b>Conc. Plenamente</b> <input type="radio"/> <b>Não se Aplica</b>
Organização/sistematização de conhecimento	<input type="radio"/> <b>Disc. Plenamente</b> <input type="radio"/> <b>Discordo</b> <input type="radio"/> <b>Neutro</b> <input checked="" type="radio"/> <b>Concordo</b> <input type="radio"/> <b>Conc. Plenamente</b> <input type="radio"/> <b>Não se Aplica</b>

Embasamento para ações de trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Crescimento pessoal	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria de relações interpessoais	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Transmissão de conhecimentos no ambiente de trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Troca de experiências	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Atualização profissional	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Progressão funcional (na carreira)	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Confiança para executar o trabalho.	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Mais experiência	<input checked="" type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Maior agilidade	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria de desempenho no trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Habilitação para desempenhar função	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria na relação com o usuário.	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Alcance de metas da organização onde trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhoria na minha forma de trabalhar	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Uso de novas técnicas	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		

Visão mais abrangente da organização onde trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input checked="" type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Nova postura diante do trabalho	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Nova postura fora do ambiente de trabalho (em casa, por exemplo)	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Vontade de aprender mais	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		
Melhor adequação de perfil para função/cargo	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente
			<input type="radio"/> Não se Aplica		

<b>O curso foi...</b>						
Útil	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Interessante	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Motivador	<input checked="" type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Dinâmico	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Prático	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Voltado para a realidade	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input checked="" type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Não-exaustivo	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica
Composto de teoria e prática	<input type="radio"/> Disc. Plenamente	<input checked="" type="radio"/> Discordo	<input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Concordo	<input type="radio"/> Conc. Plenamente	<input type="radio"/> Não se Aplica

### 1) Tutor

Como você avalia a atuação do tutor quanto ao acompanhamento do curso:

**Presteza em responder as suas dúvidas**  Não houve  Satisfatório  Insatisfatório

**Feedback em relação ao seu desempenho**  Não houve  Satisfatório  Insatisfatório

2) Como você considera que as informações acerca do curso (prazos, orientações) foram apresentadas:

Não houve  Satisfatório  Insatisfatório

<b>3) Metodologia</b>		
Quantidade de encontros presenciais	<input type="radio"/> Satisfatória	<input checked="" type="radio"/> Insatisfatória
Forma de avaliação	<input type="radio"/> Satisfatória	<input checked="" type="radio"/> Insatisfatória
Apresentação do conteúdo	<input type="radio"/> Satisfatória	<input checked="" type="radio"/> Insatisfatória

<b>4) Interação entre os participantes do curso para facilitar o aprendizado</b>		
Na sua opinião, houve interação entre os participantes?	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não
Em caso afirmativo, a interação contribuiu para o seu aprendizado?	<input type="radio"/> Sim	<input checked="" type="radio"/> Não

**5) Após a realização do curso de Qualidade no Atendimento, levando em conta o conteúdo abordado, indique o quanto cada uma das proposições abaixo é importante para o exercício da função de atendimento ao público.**

Proposição	Nível Importância		
1. Utilizar recursos de comunicação mediada por Tecnologia de Informação para responder com eficácia as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
2. Identificar com clareza as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
3. Conhecer as características do público a ser atendido.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
4. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal na comunicação com o usuário por telefone ou outro meio eletrônico	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
5. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal e não-verbal na comunicação presencial com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
6. Utilizar técnicas de comunicação que minimizem ruídos na interação com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
7. Conhecer as características específicas do Serviço Público para alcançar a excelência no atendimento ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
8. Acompanhar os encaminhamentos dados ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
9. Conhecer os procedimentos institucionais.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
10. Fundamentar o atendimento ao usuário em princípios de confiabilidade e respeito.	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
11. Ter equilíbrio emocional para lidar com o público em situações de conflito	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
12. Conhecer o que se caracteriza como qualidade de atendimento em uma instituição pública	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita
13. Atender às pessoas portadoras de deficiências	<input type="radio"/> Nenhuma	<input type="radio"/> Média	<input checked="" type="radio"/> Muita

**8) Em relação às proposições citadas, indique o grau de domínio que o curso lhe proporcionou em cada uma delas.**

Proposição	Domínio de Competência
------------	------------------------

1. Utilizar recursos de comunicação mediada por Tecnologia de Informação para responder com eficácia as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
2. Identificar com clareza as demandas do usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
3. Conhecer as características do público a ser atendido.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
4. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal na comunicação com o usuário por telefone ou outro meio eletrônico	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
5. Utilizar os diversos recursos da linguagem verbal e não-verbal na comunicação presencial com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
6. Utilizar técnicas de comunicação que minimizem ruídos na interação com o usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
7. Conhecer as características específicas do Serviço Público para alcançar a excelência no atendimento ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
8. Acompanhar os encaminhamentos dados ao usuário.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
9. Conhecer os procedimentos institucionais.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
10. Fundamentar o atendimento ao usuário em princípios de confiabilidade e respeito.	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
11. Ter equilíbrio emocional para lidar com o público em situações de conflito	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
12. Conhecer o que se caracteriza como qualidade de atendimento em uma instituição pública	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno
13. Atender às pessoas portadoras de deficiências	<input type="radio"/> Nenhum <input checked="" type="radio"/> Relativo <input type="radio"/> Pleno

salvar

## ANEXO 4

Tabela 1 – Comparação entre itens originais (Meira, 2004) e itens adaptados da escala de expectativas pré e pós-curso

Item original (Meira, 2004)	Item adaptado (Macêdo, 2011)
1 <b>Acúmulo de</b> conhecimento	<b>Novos</b> conhecimentos
2 Organização/sistematização de conhecimento	Organização/sistematização de conhecimento
3 Embasamento para ações	Embasamento para ações
4 Crescimento pessoal	Crescimento pessoal
5 Melhoria de relações interpessoais	Melhoria de relações interpessoais
6 Transmissão de conhecimentos no ambiente de trabalho	Transmissão de conhecimentos no ambiente de trabalho
7 Troca de experiências	Troca de experiências
8 Atualização profissional	Atualização profissional
9 <b>Ascensão</b> profissional (na carreira)	<b>Progressão</b> funcional (na carreira)
10 Confiança para executar o trabalho	Confiança para executar o trabalho
11 Mais experiência	Mais experiência
12 Maior agilidade	Maior agilidade
13 Melhoria de desempenho no trabalho	Melhoria de desempenho no trabalho
14 Habilitação para desempenhar função	Habilitação para desempenhar função
15 Melhoria na relação com <b>cliente</b>	Melhoria na relação com <b>o usuário</b>
16 Alcance de metas da organização onde trabalho	Alcance de metas da organização onde trabalho
17 Melhoria na minha forma de trabalhar	Melhoria na minha forma de trabalhar
18 Uso de novas técnicas	Uso de novas técnicas

	19	Visão mais abrangente da organização onde trabalho	Visão mais abrangente da organização onde trabalho
	20	Nova postura diante do trabalho	Nova postura diante do trabalho
	21	Nova postura fora do ambiente de trabalho ( <b>ex. em casa</b> )	Nova postura fora do ambiente de trabalho ( <b>em casa, por exemplo</b> )
	22	Vontade de aprender mais	Vontade de aprender mais
	23	<b>Verificação sobre adequação</b> de perfil para função/cargo	<b>Melhor adequação</b> de perfil para função/cargo
<i>Fatores /itens</i>		<i>Desempenho</i> <b>(10,12,13,15,16,17,18)</b> <i>Conhecimento</i> <b>(1,2,3,4,6,7,8)</b> <i>Visão estratégica</i> <b>(5,9,19,20,21,23)</b>	<i>Auto-aperfeiçoamento</i> <b>(1,2,3,4,5,6,8,9,22)</b> <i>Efetividade do exercício profissional</i> <b>(10,11,12,13,14,16,17,18,19,20,21,23)</b>
Alphas de Cronbach	0.88, 0.85, 0.84 respectivamente		Pré-curso: 0.91 e 0.80, respectivamente Pós-curso: 0.94 e 0.88, respectivamente
Variância total explicada	46,73%		Pré-curso: 46,46% Pós-curso: 56,97%
Carga fatorial Mínima	0,40		0,40
Itens excluídos	11,14 e 22 (r < 0,04)		7 e 15 (r < 0,04)

#### ANEXO 5– Premissas que embasam a metodologia de implementação das ações da RCI

A metodologia para implementação das ações da RCI baseia-se nas seguintes premissas:

- **Intensividade** - Capacidade de envolver o maior número possível de pessoas tanto no consumo quanto na produção.
- **Extensividade** - Propriedade de gerar novos associados possibilitando chegar até eles os produtos e serviços gerados pela RCI.
- **Diversidade** - Produzir a maior diversidade possível de conteúdos/cursos buscando satisfazer as necessidades de capacitação das IFE.
- **Integralidade** - Cada entidade associada à RCI deve estar conectada a todas as outras instituições, apontando-se, assim, a necessidade de um crescimento organicamente



sustentável da rede como um todo, em razão do que se dimensiona a composição organizacional.

- **Realimentação** - Cada instituição associada demanda produtos e serviços de outras, o que permite o crescimento sustentável de cada uma delas. Quanto maior o número de instituições associadas, maior é a realimentação da rede.
- **Fluxo de Informação** - O conhecimento gerado na rede estará disponível para todos os seus integrantes. Assim, se por extensividade uma nova instituição for associada, será possível obter toda a informação necessária para divulgar internamente, ampliando e melhorando o padrão de utilização dos produtos e ou serviços oferecidos pela RCI.
- **Fluxo de Conteúdos** - Um conteúdo/curso produzido em uma instituição pode ser utilizado por outras instituições, de modo que uma realimenta a outra.
- **Agregação** - Propriedade da rede de se integrar a outras redes regionais, nacionais e internacionais. Cada agregação fortalecerá a rede ampliando a diversidade de ofertas de conteúdos/cursos.

Para execução do projeto inicial, a RCI foi estruturada com base em três tipos de membros.

- **Instituição Associada** - grupos de IFE que participam da rede como associadas (consumidoras dos produtos e ou serviços).
- **Instituição Gestora** - grupos de IFE que já estão sob acordo de cooperação ou que venham a firmar acordo para produção de conteúdos ou oferta de serviços a exemplo do desenvolvimento de conteúdos, hospedagem de cursos, divulgação de ações, avaliação e acompanhamento de ações. Estas instituições geram produtos finais ou insumos produtivos e também consomem outros produtos e serviços.
- **Instituições Parceiras** - instituições públicas ou privadas prestadoras de serviço, no sentido terciário da expressão, que podem ser, por exemplo, de assessoria técnica,

administrativa e contábil, integradoras de serviços de tecnologia. Aqui também podem ser incluídas todas as escolas de governos que atuam com tipos similares de atividade de capacitação e desenvolvimento de pessoas pertinentes ao setor público.

#### **ANEXO 6– Análise de custos**

A estimativa de retorno do investimento na RCI pode ser avaliada qualitativa e quantitativamente quanto ao valor do investimento: R\$84.000,00 (oitenta e quatro mil reais) para desenvolver a plataforma de Educação a Distância, capacitar os gestores e tutores e oferecer para 2.240 alunos um curso de 120 horas presenciais equivalentes. O custo por aluno seria de R\$37,50 (trinta e sete reais e cinquenta centavos). Na modalidade presencial, e o custo por aluno seria de R\$342,85 e permitiria capacitar apenas 245 alunos com a mesma verba. Dessa forma, para cada real investido na RCI, ao final de seis meses, haverá um retorno de R\$ 9,14 (nove reais e catorze centavos), de acordo com a norma ISO 10015.