

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇA  
ORGANIZACIONAL NO NÚCLEO INTEGRADO DE  
BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Ingrid Guterres Simas**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇA  
ORGANIZACIONAL NO NÚCLEO INTEGRADO DE  
BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO**

**Ingrid Guterres Simas**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Sistemas, Estruturas e Pessoas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Administração**

**Orientador: Prof. Dr. Gilnei Luiz de Moura**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Simas, Ingrid Guterres  
Educação continuada e mudança organizacional no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão / Ingrid Guterres Simas.-2014.  
101 f.; 30cm

Orientador: Gilnei Luiz de Moura  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Administração, RS, 2014

1. Educação continuada 2. Mudança organizacional 3. Capital humano 4. Biblioteca universitária I. Moura, Gilnei Luiz de II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇA  
ORGANIZACIONAL NO NÚCLEO INTEGRADO DE  
BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO**

elaborada por  
**Ingrid Guterres Simas**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Administração**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Gilnei Luiz de Moura, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

**Marcelo Trevisan, Dr. (UFSM)**

**Tônia Magali Moraes Brum, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 18 de setembro de 2014

Ao meu filho, Pedro Ivo, que, desde sua concepção, foi e continua sendo o maior incentivador da minha projeção profissional para alcance do meu sucesso. Pedrinho, eu te amo!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por permitir e abençoar o alcance de mais um objetivo profissional com otimismo, perseverança e dedicação.

Aos meus pais Maria da Conceição e Florisvaldo Simas, pela vida concebida por intercessão de Deus e pelos cuidados com meu filho, Pedro Ivo, na minha ausência.

À minha família (Andreza Simas, Érika Simas, Araney Costa, Júlia Simas e Virna Simas), pelo apoio e cuidados com meu filho durante a minha permanência em Santa Maria-RS.

Ao meu orientador Dr. Gilnei Luiz de Moura, por confiar no meu potencial e pelo reconhecimento da minha dedicação.

Ao professor Dr. Breno Pereira, pelo empenho na Coordenação do Mestrado e pela amizade.

Ao Roni de Barros e Luiz Dutra pela receptividade e presteza.

À UFMA, pela oportunidade do Mestrado em Administração.

À equipe de trabalho da Biblioteca Setorial CCET, em especial à Rayana Vieira, Joana Ferraz, Raimundo Lago, Rubenita Soares, Luciane Teixeira, Denisson Sousa e Dália Cunha, pela amizade, companheirismo e confiança.

À Andressa Henning pela amizade e pelas orientações acadêmicas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA), pela concessão de bolsa durante a minha estada em Santa Maria-RS.

À Divisão de Capacitação, em especial à Silvia Minello, pelo apoio e receptividade na coleta de dados.

Aos servidores do NIB que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, participando da entrevista.

Aos colegas do Mestrado, pelos momentos agradáveis e pelo companheirismo mútuo.

E por todos aqueles que, de alguma forma, torceram, acreditaram e/ou contribuíram para a realização desse objetivo tão sonhado e agora concretizado.

O desafio é mais complexo quando postulamos uma sociedade e processos educativos que tenham como parâmetro não o mercado e o capital, mas o ser humano.

Gaudêncio Frigotto

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Universidade Federal de Santa Maria

### **EDUCAÇÃO CONTINUADA E MUDANÇA ORGANIZACIONAL NO NÚCLEO INTEGRADO DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

**AUTORA: INGRID GUTERRES SIMAS**

**ORIENTADOR: GILNEI LUIZ DE MOURA**

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de setembro de 2014.

O processo de mudança organizacional requer uma atuação dinâmica. Nesse contexto, insere-se a educação continuada, relacionada com as qualificações, habilidades, conhecimentos e criatividade, que exercem grande influência na perspectiva de melhoria dos profissionais para atuarem no cenário competitivo atual. O estudo desenvolvido diz respeito à qualificação do servidor público federal, com vistas ao alcance de melhores resultados no ambiente de trabalho. O estudo foi realizado no Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O foco desse estudo é a organização pública, que tem como finalidade a condução do seu trabalho, visando à satisfação das necessidades coletivas. Nesse sentido, apresentam-se como objetivos: i) identificar as ações de educação continuada realizadas no NIB/UFMA; ii) levantar os elementos associados à educação continuada, que proporcionam mudança no cotidiano organizacional e, iii) investigar os resultados oportunizados pelas iniciativas de educação continuada ao NIB. No que tange aos procedimentos metodológicos da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, de natureza descritiva e como estratégia, o estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de observação não-participante, pesquisa documental e entrevista individual semiestruturada. Os resultados evidenciam que a educação continuada predispõe as pessoas a alterarem seus comportamentos, mas que o suporte organizacional tem grande contribuição para a maximização dos resultados e produtividade na organização. Também foi possível identificar a necessidade de avaliação após as ações de educação continuada, a fim de mensurar os ganhos e melhorias para a instituição, no sentido de estabelecer a prática da educação continuada como relevante tanto para a organização quanto para os servidores.

**Palavras-chave:** Educação continuada. Mudança organizacional. Capital humano. Biblioteca Universitária.



## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Administração  
Universidade Federal de Santa Maria

### **CONTINUING EDUCATION AND ORGANIZATIONAL CHANGE IN CORE LIBRARIES OF INTEGRATED FEDERAL UNIVERSITY OF MARANHÃO**

**AUTHOR: INGRID GUTERRES SIMAS**

**ADVISER: GILNEI LUIZ DE MOURA**

Date and Place of presentation: Santa Maria, September 18th, 2014.

Organizational change process requires a dynamic performance. In this context, continuing education, related to qualifications, skills, knowledge and creativity, has an important influence on the improvement of professionals and it helps their acts in the current competitive. This research concerns the qualifications of the federal employees and it aims to bring better outcomes in their workplace. This study was held at Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB), Federal University of Maranhão (UFMA), and it focuses the public administration whose purpose is the mode of their work, to achieve satisfactory collective needs. It is presented the following objectives: i) to identify the actions of continuing education conducted in NIB / UFMA; ii) to mention the elements associated with continuing education that supply changes in organizational routine; iii) to investigate the results pointed by initiative of continuing education at NIB. Regarding methodological procedures of the study, it was performed a qualitative approach with descriptive characteristics and it was used the study of a single case. Data collection was performed by non-participant observation and documental research and by semi-structured individual interviews. The results presents that continuing education predisposes people to change their behavior, but that organizational support has an important contribution to the maximization of results and productivity in the organization. It was also possible to identify the need that this evaluation is necessary in order to measure the improvements to this institution (UFMA). Establish the usage of continuing education would be applicable and relevant for both the organization and for the employees.

**Keywords:** Continuing education. Organizational change. Human capital. University library.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- “Modelo” de organização moderna baseado nas exigências do mercado.....	21
Figura 2	- Avaliação de treinamento.....	31
Figura 3	- Sinergia entre os componentes da lógica do funcionamento organizacional.....	37
Figura 4	- Motivos e fatores de resistência à mudança organizacional.....	46
Figura 5	- Organograma da Biblioteca Central.....	49
Figura 6	- Delineamento da pesquisa.....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Definições atribuídas à educação continuada.....	24
Quadro 2	- Definições do termo “educação continuada”.....	25
Quadro 3	- Efeitos propiciados pela educação continuada.....	29
Quadro 4	- Fatores coibidores para o processo de mudança.....	44
Quadro 5	- Pressupostos clássicos sobre resistência à mudança e possíveis contrapressupostos.....	45
Quadro 6	- Distribuição das Bibliotecas da UFMA.....	50
Quadro 7	- Interação entre os objetivos, unidade de análise, perguntas da entrevista e autores.....	55
Quadro 8	- Síntese do método.....	58
Quadro 9	- Demonstrativo dos cursos realizados/ participação de servidores do NIB – período de 2005 a 2012.....	60
Quadro 10	- Participação de servidores do NIB em demais ações de educação continuada (2005/2012).....	61
Quadro 11	- Demonstrativo dos servidores do NIB com titulação após a Lei nº 11.091/2005.....	62
Quadro 12	- Setores observados durante a pesquisa.....	64
Quadro 13	- Perfil dos entrevistados.....	65
Quadro 14	- Categorias iniciais.....	66
Quadro 15	- Categorias iniciais e finais.....	77

## **LISTA DE SIGLAS**

COLUN	- Colégio Universitário
CONSAD	- Conselho de Administração
CONSUN	- Conselho Universitário
DC	- Divisão de Capacitação
DDD	- Divisão de Direitos e Deveres
IFES	- Instituição Federal de Ensino Superior
MEC	- Ministério da Educação
NIB	- Núcleo Integrado de Bibliotecas
SAB	- Sistema de Automação de Biblioteca
SIGAA	- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMS	- Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1</b>	<b>Objetivos do estudo</b> .....	16
1.1.1	Geral .....	16
1.1.2	Específicos.....	16
<b>1.2</b>	<b>Justificativa</b> .....	16
<b>1.3</b>	<b>Estrutura do trabalho</b> .....	18
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
<b>2.1</b>	<b>Capital humano nas organizações</b> .....	19
<b>2.2</b>	<b>Educação continuada</b> .....	22
2.2.1	Definição de educação continuada .....	23
2.2.2	Efeitos da educação continuada .....	26
2.2.3	Suportes à transferência das ações de educação continuada .....	29
2.2.4	Educação continuada nas organizações públicas .....	32
<b>2.3</b>	<b>Lei nº 11.091/2005</b> .....	35
<b>2.4</b>	<b>Mudança organizacional</b> .....	36
2.4.1	Conceituação de mudança organizacional .....	40
2.4.2	Cultura organizacional .....	42
2.4.3	Resistência à mudança organizacional .....	43
<b>3</b>	<b>MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	47
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	47
<b>3.2</b>	<b>Unidade de análise</b> .....	48
<b>3.3</b>	<b>Aspectos éticos</b> .....	51
<b>3.4</b>	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	51
<b>3.5</b>	<b>Análise de dados</b> .....	56
<b>3.6</b>	<b>Delineamento da pesquisa</b> .....	57
<b>3.7</b>	<b>Síntese do método</b> .....	58
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E RESULTADOS</b> .....	59
<b>4.1</b>	<b>Análise documental</b> .....	59
<b>4.2</b>	<b>Observação de campo</b> .....	63
<b>4.3</b>	<b>Análise do conteúdo das entrevistas</b> .....	64
4.3.1	Categorias iniciais .....	66
4.3.1.1	<i>Propósitos da educação continuada para os servidores</i> .....	66
4.3.1.2	<i>Limitações da educação continuada</i> .....	68

4.3.1.3	<i>Efeitos oportunizados pelas ações de educação continuada</i> .....	70
4.3.1.4	<i>Equilíbrio/compartilhamento mútuo</i> .....	71
4.3.1.5	<i>Suporte organizacional</i> .....	73
4.3.2	Categoriais finais .....	77
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>96</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade</b> .....	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE C – Diário de Campo para Observação</b> .....	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada</b> .....	<b>99</b>
	<b>ANEXO A – Autorização da Instituição</b> .....	<b>101</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por uma revolução com abordagem pautada em informações e conhecimento no contexto organizacional (TAKAHASHI, 2000; CASTRO, 2005). A conjuntura dessa revolução direcionava-se para o enfoque holístico, a gestão participativa, a flexibilidade, a liberdade de escolha, as opções múltiplas, a descentralização, a criatividade, a valorização da qualidade e a autoridade adulta (BORGES, 2000). Essa configuração não ficou no passado, pelo contrário, está cada vez mais presente na atual realidade organizacional (PEREIRA, 2008; ROMANI; DAZZI, 2008) e é arquitetada pelo desenvolvimento de pessoas.

Essa situação desencadeia no meio organizacional uma busca incessante pelo processo de aprendizado como forma de conceber a competitividade e a sobrevivência em um mercado de constante instabilidade e mudanças (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2002; EBOLI, 2004; MORGAN, 2007). Há a convicção de que o conhecimento deve ser percebido como um indicador de desenvolvimento econômico que maximiza resultados e gera concorrência entre as organizações (CAVALCANTI; GOMES; PEREIRA NETO, 2001; TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Por conseguinte, a mola propulsora para as organizações é o desenvolvimento de uma política educacional contínua que objetiva o crescimento pessoal, profissional e social, capaz de permitir ao profissional um melhor desempenho das suas competências. Portanto, implementar um modelo dinâmico no ambiente organizacional pautado na gestão de pessoas, na educação continuada, no uso do conhecimento, nas inovações tecnológicas, no mercado competitivo, na melhoria contínua, nos resultados positivos e *stakeholders* torna-se um desafio constante para os gestores.

Em outras palavras, o âmagô da competitividade das organizações está inserido no processo de educação contínua da sua força de trabalho (COLBARI; DAVEL; SANTOS, 2001; BASTOS; GODIM; LOIOLA, 2004). Esse ritual de competitividade e processo educacional corporativo envolve as organizações modernas e complexas que normalmente sinalizam para as empresas privadas. Todavia, essa perspectiva de mutação não é exclusiva das organizações privadas, e assolam também de sobremaneira as instituições públicas, até mesmo para dar uma resposta à cobrança da sociedade civil por melhores resultados do seu trabalho e eficiência dos gastos públicos (GUIMARÃES, 2000; DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000; VIEIRA; VIEIRA, 2003; CARVALHO, 2004; PEREIRA; SILVA, 2011).

Nesse calidoscópio de conceitos, que a cada olhar toma uma forma, a fim de contribuir também para essa concepção, tem-se como objeto de estudo proposto a “Educação Continuada e Mudança Organizacional no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão.”

A relevância dessa escolha, passa pela ideia de que o foco desse estudo é a organização pública, que tem como finalidade a condução do seu trabalho visando a satisfação das necessidades coletivas. Mais especificamente, a opção por Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) como uma entidade de caráter público federal, fundamental para o Ensino, Pesquisa e Extensão nacionais, inserida no panorama de mudanças com a estruturação da gestão de pessoas (BRASIL, 2005, 2006a), a qual visa aumentar a qualidade dos serviços prestados e sua competitividade<sup>1</sup> referenda, que qualifica e mostra a relevância dessa decisão. Nesse aspecto, o servidor público é considerado como uma pessoa que é acometida de “[...] atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional.” (BRASIL, 1990).

Destaque-se, que uma IFES, como qualquer outro tipo de organização (pública ou privada, governamental ou não governamental, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos), precisa, guardadas as devidas proporções, se preocupar com a gestão de sua estrutura organizacional e seus processos, com o desenvolvimento e qualificação das pessoas e atividades que compõe a organização, assim como a *expertise* e qualidade dos produtos e serviços ofertados.

O processo de desenvolvimento de pessoas está intimamente intrincado com o *knowledge* (conhecimento). Para Nonaka (2000), o conhecimento passou a ser considerado um forte condicionante para o sucesso organizacional, tido como fonte de vantagem competitiva. A educação, entre tantas atribuições, é inserida nesse contexto tanto para propagar o conhecimento a atuais e futuras gerações, quanto para subsidiar a capacitação e o desenvolvimento do ser humano, seja na construção de sua cidadania e sua inserção na sociedade, seja na oportunidade de poder estar qualificado para o mercado de trabalho, enquanto profissional.

No sentido de alinhar a gestão de pessoas às estratégias organizacionais, as empresas procuram valorizar o indivíduo pautado nas suas competências (FLEURY; FLEURY, 2001a). O enfoque da competência engloba tanto as organizações quanto as pessoas, ou seja, a competência dos profissionais perpassa pela absorção de conhecimentos, habilidades e

---

<sup>1</sup> “Entenda-se ‘competir’ no sentido de responder às novas necessidades do cidadão criadas pela sociedade de mercado. Na realidade talvez não exista uma competição direta com o setor privado, mas antes uma complementaridade.” (MADUREIRA, 2005, p. 1111).



atitudes que direciona para a necessidade de aprender e executar, tornando-se um ser ativo diante das diversas situações que lhes são apresentadas (FLEURY; FLEURY, 2001a; DE SORDI, 2008). Nesse escopo, a aprendizagem trilha o caminho do desenvolvimento individual, capaz de propiciar benefícios à organização por meio do desempenho de suas atividades (LEI; HITT; BETTIS, 2001; DE SORDI, 2008).

Observa-se que a concepção da formação contínua com uma postura proativa traduz a obtenção da vantagem competitiva, exigindo tanto dos indivíduos quanto das organizações a busca pela geração de conhecimento (KRAEMER, 2004; SANTOS; SILVA, 2011). Nessa ótica, a dimensão pessoas é o foco das organizações que estão aptas a perpetuar sua existência no mercado, sendo elas o agente de geração de conhecimento e trabalho, onde valorizar o capital humano passa a ser uma prática que vêm sendo apreciada por empresas que procuram o seu diferencial competitivo, e consideram como sendo a força ativa de qualquer negócio ou organização o componente ‘pessoas’ (SENGE, 2012).

Verificam-se mudanças significativas no meio corporativo. Essas mudanças correspondem à forma de gerir pessoas, à competitividade, à tomada de decisão e ao desempenho organizacional. Portanto, o conhecimento assume um fator de interesse global. E nesse processo de desenvolvimento, deve-se levar em consideração a conscientização do indivíduo para que perceba a necessidade de mudança de atitude. Nesse aspecto, o setor público é instigado a um novo modelo - redesenho da estrutura: competitiva, ágil e flexível (SOUZA, 2002; MADUREIRA, 2005). Entretanto, qualquer processo de mudança não vinga sem o envolvimento e desenvolvimento de pessoas (DRUCKER, 1999; SOUZA, 2002; EBOLI, 2004; MADUREIRA, 2005; SENGE, 2012).

Considerando-se todas as ideias e conceitos supracitados, deve-se reconhecer que: o conhecimento exerce papel de destaque na economia global e que as pessoas buscam incessantemente seu desenvolvimento profissional como verdade (DRUCKER, 1999; BARROSO; GOMES, 1999; CAVALCANTI; GOMES; PEREIRA NETO, 2001; MORGAN, 2007); a gestão ensinada na Academia e disseminada na prática da área empresarial, possuem muitas aplicabilidades úteis à gestão na área pública e que as pessoas e as organizações estão usufruindo desse ativo (conhecimento) conduzem a uma série de questionamentos: (i) Como as pessoas estão se direcionando para a melhoria dos seus serviços e conseqüente satisfação dos clientes? (ii) Como estão promovendo sua competitividade e progredindo em sua *performance*? (iii) Se nas organizações há parâmetros de medição de avaliação do seu ativo intangível frente à política de educação continuada?

Considerando todos esses aspectos, propõe-se o problema condutor da pesquisa: Quais as mudanças organizacionais ocorreram a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) após a Lei nº 11.091/2005?

## **1.1 Objetivos do estudo**

### **1.1.1 Geral**

Analisar as mudanças organizacionais ocorridas a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão após a Lei nº 11.091/2005.

### **1.1.2 Específicos**

- a) identificar as ações de educação continuada realizadas no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão;
- b) levantar os elementos associados à educação continuada que proporcionam mudança no cotidiano organizacional;
- c) investigar os resultados oportunizados pelas iniciativas de educação continuada ao Núcleo Integrado de Bibliotecas.

## **1.2 Justificativa**

O estudo desenvolvido está relacionado com a qualificação do servidor público federal com vistas ao alcance de melhores resultados no ambiente de trabalho, tendo como local de estudo o NIB da UFMA por conveniência de coleta de dados, ambientação do pesquisador e pela necessidade de avaliação na qualificação e desenvolvimento, baseados no dimensionamento dos objetivos institucionais, haja vista as ações de educação continuada dos servidores.

A pesquisa reforça a valorização do servidor público federal, em especial os técnico-administrativos em educação, tendo em vista a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a Estruturação do Plano de Carreira.

Outrossim, é a concepção do foco da sociedade emergente em que a informação e o conhecimento são considerados pilares para o desenvolvimento da economia e que as mudanças na sociedade e as inovações organizacionais implicam em competitividade e qualificação para os indivíduos como forte condicionante para o diferencial.

Portanto, é indispensável entender que as pessoas que fazem parte da instituição são as responsáveis pelo desenvolver de todo um contexto. E, dessa forma, a competitividade exige um perfil de profissional com potencial de competência que permeia por aptidões e habilidades de raciocínio, criatividade, percepção, discernimento, agilidade mental, liderança, pois importantes transformações nos paradigmas estão ocorrendo na gestão de pessoas.

Assim, a aquisição de novos conhecimentos exige o desenvolvimento de uma nova postura profissional, pautada no compromisso e na inovação que permitam trilhar o caminho laboral de forma diferenciada. Portanto, torna-se vital para uma organização a competência que cada profissional exerce para assumir suas funções com a capacidade de resolução de situações adversas.

Estar preparado para um processo de mudança e ter atuação dinâmica são indispensáveis, visto que a sociedade impõe um novo paradigma. Nesse contexto, insere-se a educação continuada que está relacionada com as qualificações, habilidades, conhecimento e a criatividade que exercem relevante influência em uma perspectiva de melhoria nas carreiras profissionais. Ao pensar em mudanças nas organizações, o foco são as pessoas que necessitam ter a disponibilidade e a consciência para fazer de sua formação uma constante.

A obrigação de mudança e a consolidação de uma prática de ensino-aprendizagem é perceptível, pois o curso das transformações na dinâmica organizacional constitui uma tendência que impõe a intensificação da formação e da capacitação dos indivíduos. Assim, a formação de um profissional mais qualificado, na era do conhecimento, está voltada para o acompanhamento dos processos para promover a renovação do sistema.

Assim, o serviço público, requer uma gestão de política de educação, pois a competitividade não é exclusiva do setor privado. Nesse contexto, a capacitação torna-se indispensável para o desenvolvimento do servidor, na qual consegue obter conhecimento para ter um diferencial em suas funções, possibilitando, dessa forma, a prestação de um melhor atendimento e satisfação do usuário.

### 1.3 Estrutura do trabalho

A primeira seção do trabalho inclui o tema proposto – educação continuada e mudança organizacional –, a problemática, os objetivos e a justificativa no intuito de compreender a pesquisa. Posteriormente, na segunda seção, apresenta-se a fundamentação teórica estruturada da seguinte forma:

- a) Capital humano nas organizações;
- b) Educação continuada;
  - Definição de educação continuada;
  - Efeitos da educação continuada;
  - Suportes à transferência das ações de educação continuada;
  - Educação continuada nas organizações públicas;
- c) Lei nº 11.091/2005;
- d) Mudança organizacional;
  - Conceituação de mudança organizacional;
  - Cultura organizacional;
  - Resistência à mudança organizacional.

Em seguida, relata-se o método de pesquisa proposto para se atingir o objetivo descrito, o tipo de pesquisa, a unidade de análise, os aspectos éticos, os instrumentos de coleta de dados, a análise de dados, bem como o delineamento da pesquisa e a síntese do método. Ainda compõe este estudo a análise e resultados, as considerações finais, as referências, os apêndices e o anexo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está ordenada em uma sequência que enfatiza o “capital humano nas organizações”, posteriormente a “educação continuada”, em seguida a Lei nº 11.091/2005 e por fim, a “mudança organizacional”.

### 2.1 Capital humano nas organizações

Em resposta às mudanças ocasionadas pelo paradigma econômico, germina um recurso não palpável que gera vantagem competitiva relacionada ao conhecimento – o capital humano. O termo ‘capital humano’ foi mencionado pela primeira vez em 1961 pelo economista Theodore Schultz, posteriormente passou a ser inserido no mundo dos negócios, e em seguida, começou a circular pelo meio acadêmico (VARGAS et al., 2008).

O advento do capital humano acarreta uma série de transformações nas organizações e na sociedade. Alterações no contexto empresarial são marcantes – rapidez na tomada de decisão, inovação, extrapolação das barreiras geográficas, competitividade global, equilíbrio entre mudança e continuidade e, principalmente, a inserção do ativo intangível, ou seja, o capital humano, aquele que exerce grande influência na produtividade organizacional por meio do seu conhecimento tácito. Sendo assim, Morgan (2007, p. 19) elucida que “Administrar e organizar já são um desafio no melhor dos tempos e as dificuldades são ainda maiores no ambiente de mudança rápida dos dias de hoje.”

Nesse contexto, a organização é vista como um conjunto de indivíduos que realizam atividades em torno de um objetivo comum, gerido pelas funções de planejar, organizar, liderar e controlar, *i.e.*, as organizações são percebidas como “[...] unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.” (ETZIONI, 1964, p. 9). Novas exigências influenciam o arcabouço das organizações e perpassam pela dimensão do homem que é considerado o agente criador do conhecimento (DRUCKER, 1999; ANGELONI, 2008). Dessa forma, considera-se o capital humano como a força produtiva e o elemento essencial para as organizações, pautado em experiências e habilidades, bem como o produtor do conhecimento (DAVENPORT, 2001; VARGAS et al., 2008). Para que o comportamento do trabalhador do conhecimento (capital humano) se converta em conhecimento tácito, agregando valor à organização, novos ajustes são necessários. Sendo assim, esse trabalhador é definido como aquele que “[...] possui alto

grau de especialização, educação ou experiência, tendo como o objeto principal de seu trabalho a criação, a disseminação ou a aplicação do conhecimento.” (DAVENPORT, 2005, p. 10, tradução nossa).

Cabe salientar que o conhecimento tácito é aquele que “[...] está profundamente enraizado nas ações e experiências corporais do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora. [Também] [...] engloba as habilidades informais e de difícil detecção, muitas vezes captadas no termo ‘*know-how*’.” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 19, grifo do autor).

Para que um conhecimento seja permeável a toda organização, a cultura organizacional precisa manter uma comunicação bem sucedida entre seus colaboradores, tendo em vista, que a cultura organizacional pode contribuir com produtividade da organização (HEAD; YAEGER; SORENSEN, 2010). Logo, a cultura pode ser definida como “[...] um conjunto básico de premissas, convicções e regras implícitas que governam o dia-a-dia... [...].” (ROBBINS, 2004, p. 243). Morgan (2007) entende que a cultura pode ser compreendida como o conjunto de valores, ideais e rituais diários de uma coletividade. A cultura organizacional pode ser identificada nas rotinas da organização e nos significados dos atos realizados (RICHTER, 2008). Ela proporciona a identidade aos membros e o comprometimento com os interesses organizacionais, facilitando o equilíbrio do sistema social (ROBBINS, 2004). Considera-se que, se as abordagens culturais organizacionais forem bem definidas e conscientizadas podem refletir uma interpretação saudável por parte dos trabalhadores.

Em termos de cultura organizacional, Dutra (2009, p. 20) destaca que:

A criação de uma cultura de aprendizagem nas organizações é fundamental para dar respostas a um ambiente exigente, complexo e dinâmico. A existência dessa cultura depende dos vínculos estabelecidos entre as pessoas e a organização. As culturas centradas no comprometimento mútuo, entre pessoas e organização, na gestão participativa e na busca de renovação contínua terão mais chances de sucesso por estarem alinhadas com os valores que vêm sendo consolidado em nossa sociedade.

Um ponto indispensável nesse novo contexto é o da visão compartilhada da organização que se institui em uma identidade comum (ROMANI; DAZZI, 2008; RAISCH; BIRKINSHAW, 2008; SENGE, 2012). A visão compartilhada altera o comportamento das pessoas, fazendo-as com que se comprometam com a organização, promovendo a exposição de novas ideias, a desistência de posições arraigadas e o trabalho em equipe (SENGE, 2012).

Com o passar dos tempos, a evolução da sociedade ajustou o conhecimento como semeador de um novo estilo gerencial nas organizações. Esse estilo emergente é definido como um líder participativo, menos autoritário, com atuação proativa, consciente da sua responsabilidade, incentivador de novas ideias e da participação coletiva, com capacidade de ouvir e com o desafio de propor um ambiente de mudanças (ROMANI; DAZZI, 2008).

Portanto, um dos desafios para os gestores é quanto à sua atuação de influenciar o desenvolvimento institucional aliado às exigências norteadas pela economia contemporânea. Miller (1993) menciona que a estrutura organizacional rígida gera um fenômeno de inércia organizacional e forma uma barreira entre a exploração do conhecimento e o aperfeiçoamento das empresas.

Por conseguinte, diante dessa configuração, as organizações para serem competitivas e manter suas estratégias organizacionais em um meio de instabilidade e incertezas precisam cultivar o comprometimento e o desenvolvimento das pessoas, ou seja, o capital humano para o alcance dos seus objetivos institucionais, pois é fonte de vantagem competitiva e detém a força produtiva para o crescimento das organizações (BIANCHI, 2008).

Assim, visualiza-se um “modelo” de organização (Figura 1) a partir dos condicionantes: tecnologia, pessoas e estrutura organizacional.

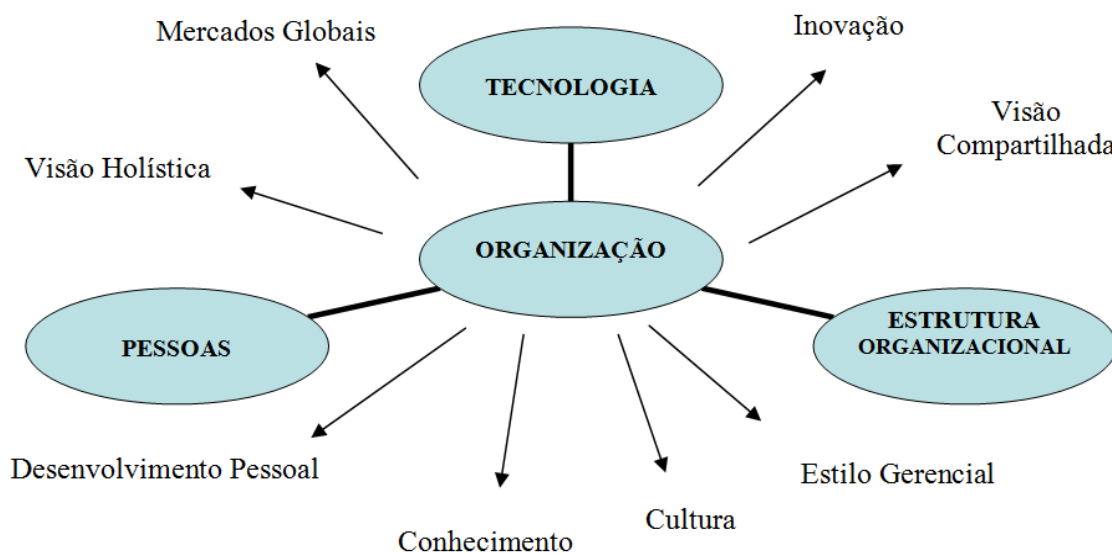


Figura 1 - “Modelo” de organização moderna baseado nas exigências do mercado.  
Fonte: Elaborado pela autora baseado em Angeloni (2008).

Nesse contexto, suscita nas organizações à reinvenção das suas práticas gerenciais, convergindo para a ampliação dos conhecimentos e um entendimento prático dos acontecimentos.

## **2.2 Educação continuada**

Durante muito tempo a educação foi privilégio de uma pequena elite, no entanto, com a evolução da civilização, a educação estendeu-se para as demais classes da sociedade (SOUZA, 2011). Segundo Prosdócimo e Ohira (1999), a educação no contexto pedagógico refere-se ao processo em que o ser humano compreende o mundo, ocasiona a mudança do comportamento e oportuniza a integração ao seu ambiente. Em termos gerais, a educação melhora a realidade social, garante o progresso e fomenta a mudança (PROSDÓCIMO; OHIRA, 1999; SOUZA, 2011).

É indiscutível que a educação adentrou no ambiente organizacional, especificamente na área de gestão de pessoas, para conceber o perfil profissional desejado para fins de agregação de valor e competitividade (ZANAGA, 1989; POMI, 2002). Os comportamentos profissionais foram transformados pelo avanço tecnológico, pelas necessidades atuais e pela sociedade do conhecimento. A rejeição do profissional no mercado de trabalho é consequência da estagnação da sua formação (PASSOS; SANTOS, 2005; MIRANDA; SOLINO, 2006).

As pessoas são os principais atores no alcance dos resultados na era do conhecimento, e, portanto, é de esperar que as organizações contribuam para a efetividade das capacidades organizacionais. Dutra e Comini (2011, p. 101) relatam que surge um novo contrato entre as pessoas e as organizações:

[...] um contrato estabelecido em torno do mútuo desenvolvimento. Esse novo contrato emerge como resultado de um ambiente mais competitivo onde há, de um lado, as organizações que percebem que sua sobrevivência está atrelada ao seu contínuo desenvolvimento, e, como consequência, as pessoas passam a ser valorizadas por sua contribuição para o desenvolvimento organizacional; de outro lado, há as pessoas que percebem a necessidade de seu desenvolvimento profissional de forma continuada como forma de garantir sua mobilidade na empresa e no mercado de trabalho.

A realidade é modificada frequentemente e o conhecimento precisa ser revisto e ampliado continuamente. A educação continuada é indispensável, pois implica na transformação de profissionais, possibilitando a participação ativamente da esfera que os



cerca. Logo, programas de educação continuada possibilitam a atualização de conhecimentos que permitem a análise das mudanças que ocorrem e em qual direção deve-se seguir (CHRISTOV, 2007).

Segundo Monteiro, Pi Chillida e Bargas (2004) a educação continuada é determinada em virtude das mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, pelo processo de conscientização da sociedade e pelas necessidades pessoais e profissionais de aprendizagem. Para Ribeiro (2009) a aprendizagem que os indivíduos atingiram ao longo de suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais são cada vez mais valorizadas e imprescindíveis à realidade.

Nesse ensejo, a educação continuada não desenvolve as pessoas somente no contexto profissional no aspecto técnico ou mecânico, todavia propaga ao indivíduo uma visão mais crítica e reflexiva. Contudo, formar profissionais ativos, dinâmicos e autônomos é necessário criar uma condição formativa para que possam desenvolver suas capacidades. Isso implica em receptividade, acolhimento, incentivo e encorajamento ao retornarem para as suas atividades profissionais (RIBEIRO, 2009).

### 2.2.1 Definição de educação continuada

A partir da década de 70 a educação continuada caracteriza-se pela conscientização do homem de que a educação está atrelada a sua realidade e pela interação com outros indivíduos. Na década de 80 essa visão se torna mais acentuada (PEREIRA; RODRIGUES, 2002). Já para a sociedade globalizada, dinâmica e competitiva a formação educacional e profissional é irrefutável. Nesse contexto, a educação continuada evidencia-se como um mecanismo para a atualização das pessoas na sociedade em mudança (ZAYAS, 2012).

As definições atribuídas à educação continuada são diversas, principalmente no meio organizacional. Nesse contexto, elencam-se terminologias encontradas na literatura de acordo com o Quadro 1.

<b>TERMO</b>	<b>AUTOR</b>
Aperfeiçoamento	Brasil (2006a)
Aprendizagem organizacional	Villardi e Leitão (2000), Fleury e Oliveira Junior (2002), Bastos, Gondim e Loiola, (2004), Fernandes (2008)
Capacitação	Brasil (2006a)
Desenvolvimento	Brasil (2006a), Terra (2000), Dutra (2008)
Educação corporativa	Mister (1999), Eboli (2004)
Educação continuada	Prosdócimo e Ohira (1999), Pereira e Rodrigues (2002), Miranda e Solino (2006), Crespo, Rodrigues e Miranda (2006), Christov (2007)
Qualificação	Brasil (2006a)
Treinamento	Abbad (1999), Abbad, Pilati e Pantoja (2003)
Treinamento e desenvolvimento	Picarelli (2002), Behnken (2006), Marras (2011)
Treinamento, Desenvolvimento e Educação	Demo et al. (2011)

Quadro 1 - Definições atribuídas à educação continuada.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Destarte, por mais variada que seja a definição de terminologias para a educação na esfera organizacional pelos autores, esses conceitos direcionam para o melhor desempenho profissional com desígnio de tornar essa prática um diferencial competitivo, na medida em que as pessoas apliquem o conhecimento adquirido no seu estabelecimento profissional e acompanhem mudanças em seus contextos.

Para tanto, o foco da pesquisa concerne à educação continuada por envolver uma configuração mais completa em relação à formação do profissional, tendo as seguintes definições esclarecedoras no Quadro 2.

ANO	AUTORES	CONCEITO
1989	Zanaga	[...] Atividades iniciadas pelo próprio indivíduo, que vem a ser o seu principal responsável. [...] É aquela que se faz ao longo da vida, para propiciar a atualização e prevenir a obsolescência do profissional.
2004	Pereira e Santos	[...] possibilita ao ser humano ser agente contínuo de desenvolvimento, como produtor, consumidor/ utilizador e criador/ inovador, fazendo uso de seus conhecimentos e criatividade. O processo de ensino/ aprendizagem lhe permite participar de maneira crítica, do contexto sócio-econômico-cultural que transforma o meio em que está integrado.
2006	Crespo, Rodrigues e Miranda	Atividades educacionais que têm por objetivo atualizar e desenvolver o conhecimento e as habilidades profissionais, de forma a permitir ao profissional um melhor desempenho da sua função.
2007	Christov	É um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, [...] orientações técnicas, estudos individuais. [...] Pressupõe um contexto de atuação [...]; condições para viabilização de suas ações [...].
2007	Brasil	[...] é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.
2009	Nietsche et al.	[...] é um processo educativo formal ou informal, dinâmico, dialógico e contínuo, de revitalização pessoal e profissional, de modo individual e coletivo, buscando qualificação, postura ética, exercício da cidadania, conscientização, reafirmação ou reformulação de valores, construindo relações integradoras entre os sujeitos envolvidos, para uma práxis crítica e criadora.
2012	Zayas	Instrumento por meio do qual os indivíduos buscam manter-se atualizados numa sociedade que muda muito mais rapidamente do que em décadas passadas. A educação ao longo da vida apresenta-se, assim, como um investimento no capital humano e como um recurso para inclusão social dos cidadãos.

Quadro 2 - Definições do termo “educação continuada”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses conceitos, percebe-se como a educação continuada direciona para o indivíduo, percorre pela organização e transita para a sociedade, recorrendo a um processo educativo contínuo para atualização de conhecimentos, desenvolvimento de atitudes e permissão de um melhor desempenho nas atividades profissionais. Além, de desenvolver a capacidade crítica, reflexiva e criadora para transformar o seu meio (profissional e social) e ser suscetível a mudanças.

Por conseguinte, o formato da educação continuada é apresentado tanto em caráter teórico quanto prático, com etapas de duração diversificada, de aspecto oficial ou de iniciativa pessoal (CRESPO; RODRIGUES; MIRANDA, 2006). Sendo assim, a educação continuada é evidenciada em múltiplas formas (ZANAGA, 1989; PROSDÓCIMO; OHIRA, 1999; MIRANDA; SOLINO, 2006; CRESPO; RODRIGUES; MIRANDA, 2006; CHRISTOV, 2007):

- a) cursos e treinamentos;
- b) participação em eventos (seminários, congressos, conferências);
- c) programas de pós-graduação (*lato senso e stricto sensu*);
- d) conversas informais, leituras profissionais, grupos de trabalho;
- e) cursos de educação à distância.

Mariotti (1999) alerta que, para o trabalho educacional em grupo se transformar em uma multiplicação de potenciais - por meio da soma de esforços, é indispensável o desenvolvimento de habilidades interpessoais, pois a interação de pessoas não depende apenas de boas intenções e que cada contribuição seja diferente dos demais.

No contexto da educação continuada, o desenvolvimento profissional não é responsabilidade única da instituição, todavia do indivíduo. Adicional a esse âmbito, a educação continuada implicará na mudança pessoal somente quando houver interação com a motivação e a comunicação organizacional (PEREIRA; RODRIGUES, 2002).

### 2.2.2 Efeitos da educação continuada

O profissional que atua no século XXI é aquele que faz uso do conhecimento para alcançar o desempenho. Assim, Dutra (2008, p. 69, grifo do autor) esclarece que o desempenho “[...] **é o conjunto de entregas e resultados de determinada pessoa para empresa ou negócio.**” Marras (2011) corrobora que o desempenho é o cumprimento ou execução de uma específica “missão ou meta” estipulada.

Amaro (2008) expõe que o trabalho exige um grau de complexidade maior e, conseqüentemente, a dos seus titulares. A partir daí, um novo perfil de trabalhador é demandado e perpassa pela concepção de competência. Sendo assim, Zarifian (2010) propõe a interligação de três elementos que concebem essa competência: iniciativa e responsabilidade, inteligência proativa em situações sustentadas pelos conhecimentos apreendidos e a capacidade de mobilizar as pessoas.

Davenport (2010) menciona que os trabalhadores do conhecimento são a chave para a inovação e o crescimento das organizações e que possuem grandes influências nas empresas.

Meister (1999) alega que a aprendizagem permanente é vital tanto para vida profissional quanto pessoal, além de corroborar que cada vez mais um número maior de organizações está tendo a incumbência de atender às necessidades educacionais dos seus colaboradores. É irrefutável que a educação e o desenvolvimento adquiriram notoriedade nas práticas organizacionais para solidificação de padrões de competitividade (EBOLI, 2004).

Pautando-se que o conhecimento é produzido em uma ampla escala e em menor tempo, ele tende a desatualizar-se rapidamente. Nessa situação, o foco é a aprendizagem contínua visando às particularidades organizacionais. Diante dessas assertivas, pode-se afirmar que a educação continuada busca subsidiar a absorção de conhecimentos com vista à atualização profissional destinada à competitividade no mercado profissional, centrando-se em melhores resultados.

Ao penetrar nessa conjuntura educacional, além da assimilação de conhecimentos outras capacidades são significativas, tais como: a disposição para análise, a firmação das relações interpessoais, a elaboração de ideias inovadoras, a comunicação precisa e o trabalho em grupo (PEREIRA, 2001). Cavalcanti, Gomes e Pereira Neto (2001) reiteram que não basta criar conhecimentos, fazer pesquisas ou reunir e preservar informações. Para serem competitivas e líderes nos seus setores, as organizações devem elaborar novos produtos e serviços.

Souza-Silva e Davel (2005) alertam que para o conhecimento tácito ser captado, absorvido e transmitido é indispensável uma interação social no momento da execução da prática profissional. Logo, observa-se que por trás da educação continuada existe uma miscelânea de inter-relações para que, de fato, possa traduzir esse processo educacional em produtividade.

Em virtude da ascendência das pessoas como capital humano, a competência passou a fazer a diferença no campo organizacional, mesmo com um arsenal tecnológico e recursos tangíveis disponibilizados pelas empresas. O novo contexto sugere, ou melhor, atribui ao

trabalho desenvolvido pelos indivíduos a garantia das organizações de estarem em pleno vapor no seu escopo (PICARELLI, 2002; DUTRA; COMINI, 2011).

Portanto, em linhas gerais, a educação continuada tem como objetivo:

- a) atender às necessidades de mudanças;
- b) ampliar a produtividade;
- c) valorizar o profissional (FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2002; POMI, 2002; MARRAS, 2011).

Nessa perspectiva, Marras (2011) aponta indicadores de resultados das ações de treinamento:

- a) maximização da produtividade;
- b) qualidade nos resultados;
- c) potencialização de eficiência e eficácia;
- d) mudanças comportamentais;
- e) aumento de conhecimentos e habilidades;
- f) harmonização no clima organizacional;
- g) ampliação da motivação pessoal.

Eboli (2004) alerta que as organizações que aprendem estão aptas para adquirir, criar e transferir conhecimentos, além de transformar seus comportamentos para analisar seus novos conhecimentos. É notório que a educação continuada gere um processo de mudança, seja para o indivíduo ou mesmo para a organização (Quadro 3).

<b>EFEITOS PROPICIADOS PELA EDUCAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>INDIVÍDUO</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
Crítico e consciente	Competitiva
Atualização/Ampliação de conhecimentos	Qualidade dos processos
Envolvimento interpessoal	Rentabilidade
Crescimento profissional	<i>Core competence</i>
Participação ativa do mundo	Valor econômico
Competência política	Compartilhamento de ideias
Satisfação pessoal	Perpetuidade
Cidadania	Sustentabilidade
Desenvolvimento de habilidades	Conectividade
Domínio pessoal	Visão compartilhada

Quadro 3 - Efeitos propiciados pela educação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Pereira e Rodrigues (2002), Brasil (2005), Christov (2007), Monteiro, Pi Chillida e Bargas (2004), Crespo, Rodrigues e Miranda (2006), Araujo (2008), Fleury e Fleury (2001b), Dutra (2008), Eboli (2004), Meister (1999), Senge (2012).

É visível a amplitude dos benefícios que a educação continuada confere. Não obstante, os benefícios serão frutificados caso ocorra a motivação pessoal e no caso da organização, quando a cultura propiciar os meios. Nesse sentido, a cultura organizacional poderá favorecer o desenvolvimento do indivíduo por meio da valorização da sua experiência, do aprimoramento do processo de comunicação, do aprendizado coletivo e da estimulação do senso crítico aliada com condições de trabalho propícias (CARVALHO, 1998). De fato, a educação é relevante para o desenvolvimento da organização (MARIOTTI, 1999).

### 2.2.3 Suportes à transferência das ações de educação continuada

O suporte à transferência organizacional é considerado as variáveis que afetam o comprometimento e o empenho do trabalhador. Essas variáveis apontam para: o clima organizacional, a percepção do trabalhador com relação ao apoio e valorização das suas atividades, as interações recíprocas entre o colaborador e a instituição, os *feedbacks*, a

cooperação gerencial e a infraestrutura acessível para desenvolvimento das funções laborais (ABBAD, 1999).

No que se refere aos pontos concernentes à política de treinamento, desenvolvimento e educação Demo et al. (2011) aponta para o levantamento contínuo de necessidades de treinamento; compartilhamento e produção de conhecimento; processo de aprendizagem para proporcionar crescimento e amadurecimento; desenvolvimento de competências; capacidade do colaborador aprender; desenvolvimento gerencial e desenvolvimento do indivíduo para atuar em postos de trabalho no futuro.

Behnken (2006) afirma que o processo de educação continuada, normalmente, é constituído pelo planejamento, programação, execução e avaliação. No entendimento de Picarelli (2002) são formados pelo planejamento, execução, avaliação e gerenciamento. Já Marras (2011) especifica o processo em diagnóstico, programação, execução e avaliação. De acordo com autores supracitados, as etapas do processo educacional das organizações são entendidas como um processo de planejamento que inicia pelo diagnóstico das necessidades de ações de educação continuada tendo em vista as funções versus o desempenho das pessoas nas atividades desenvolvidas, transcorrendo pela programação que envolve o conteúdo que subsidiará o conhecimento específico a ser transmitido, posteriormente pela concretização de fato, da ação e em seguida pela avaliação dessas ações (tanto de caráter imediato quanto de caráter a longo prazo).

Alves e Tamayo (1993) aludem que o treinamento positivo deve desenvolver na pessoa as habilidades exigidas pela tarefa, oportunizando o desempenho desejado no ambiente de trabalho. Corroborar-se a necessidade de avaliação para contemplar os resultados.

A organização ao proporcionar investimentos para o processo de treinamento, desenvolvimento e educação (interno ou externo) dos seus colaboradores, necessita de mensuração para avaliar o desempenho das pessoas após os programas educacionais, além de identificar os pontos positivos (FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004; HOURNEAUX JUNIOR, 2011). Behnken (2006) corrobora que a avaliação tem por intuito a provisão do *feedback*. Quanto ao ambiente organizacional, a modalidade de avaliação se refere ao desempenho do cargo, ou seja, relaciona-se à mudança do colaborador ao retornar para o seu departamento de trabalho. Assim, Hamblin (1978) apresenta cinco etapas para a avaliação de treinamento (Figura 2).



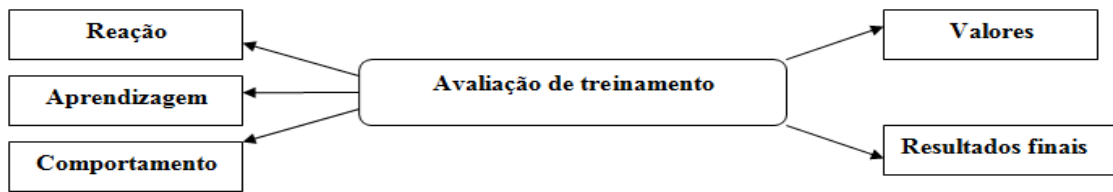


Figura 2 - Avaliação de treinamento.  
Fonte: Adaptado de Hamblin (1978).

Quanto à etapa de reação, tem-se a opinião dos participantes em relação ao conteúdo, ao facilitador e às condições do local; a etapa de aprendizagem refere-se à absorção do que foi apreendido e está sendo praticado; a etapa comportamento refere-se à mudança do participante; a etapa valores concentra-se nos valores das pessoas, mudança de perfil em relação à cultura organizacional; a etapa resultados finais traduz uma comparação do antes e pós treinamento, verificando melhorias no processo organizacional.

É na etapa final que se evidencia a mudança comportamental. No entanto, esse processo pode ou não acontecer (FLEURY; FLEURY, 2001b; FLEURY; OLIVEIRA JUNIOR, 2002). Deste modo, Alves e Tamayo (1993) relatam que o treinamento é um instrumento para a produtividade e competitividade, nesse escopo os resultados positivos devem ser fundamentados por dados objetivos.

Nesse aspecto, a avaliação do processo de educação continuada precisa ser validada a partir dos resultados no desempenho do profissional (ALVES; TAMAYO, 1993; FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004). Alusivo às funções centrais do treinamento, Alves e Tamayo (1993) direcionam para duas vertentes: a função formativa – que reabastece o processo curso a curso; e a função somativa – que qualifica a capacidade do efeito desejado no ambiente. Sendo assim, a função somativa persiste após a execução dos processos de treinamento por algum período.

Destarte, o aspecto de avaliação de treinamento traduz em verificar o desempenho do treinando, às melhorias aplicadas em seu trabalho e sua mudança a nível organizacional após o processo de educação continuada.

Nesse enfoque, para considerar os efeitos de avaliação do treinamento, variáveis antecedentes são apontadas em três categorias nos estudos de Abbad, Pilati e Pantoja (2003):

- a) características individuais – destaque para interesse em aplicar o que foi aprendido, motivação para treinamento, iniciativa para tomada de decisão e satisfação com o trabalho;

- b) características do treinamento – carga horária, natureza do objetivo principal, área e de conhecimento do curso entre outras;
- c) suporte e clima – suporte a transferência (apoio social, material e gerencial), base organizacional e aspecto funcional.

Tamayo e Abbad (2006) atestam que a avaliação desempenha um papel essencial, uma vez que constitui o responsável pela retroalimentação do sistema instrucional. Nos estudos de Abbad (1999) e Salorenzo (2000) observa-se que o ambiente pós-treinamento representa um fator positivo para determinação de transferência. Assim, Tamayo e Abbad (2006, p. 15) mencionam como suporte à transferência “[...] os fatores que podem interferir positiva ou negativamente na aplicação dos novos conhecimentos adquiridos, que podem ir desde a disponibilidade de equipamentos, até os aspectos de suporte da chefia e dos colegas do ex-treinando.”

Em termos de suporte organizacional entende-se que são as expectativas do treinando em relação ao apoio da organização à transferência do que foi aprendido, no que circundam à disponibilidades de oportunidades, recursos e clima apropriado ao uso das habilidades adquiridas (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

Portanto, pode-se inferir que os participantes do processo de educação continuada que não dispõem de um clima positivo para a transferência do que aprenderam conseqüentemente não aplicarão as habilidades adquiridas.

#### 2.2.4 Educação continuada nas organizações públicas

A aplicação da educação continuada em organizações públicas, nesse contexto, vai ao encontro de uma IFES no aspecto das atividades-meio referente ao processo administrativo, que tende à sustentação das atividades-fim, ou seja, da dimensão acadêmica.

Negligenciar as mudanças na administração pública é prejudicial para a sociedade. Dissolver os conceitos permanentes e os modelos estabelecidos conduz ao esforço para o comprometimento na melhoria do serviço ao cidadão (NEWCOMER, 1999). A promoção de reformas administrativas foi suscetível em vários países para responder as demandas da sociedade e para a conversão de um modelo estratégico (NEWCOMER, 1999; SOUZA, 2002). Segundo Souza (2002), um modelo que caracteriza uma nova administração é disciplinado pela eficiência, *downsizing* e descentralização, busca da excelência e orientação para o serviço público.

É *mister* que as organizações públicas se modifiquem no sentido de rever o desenho das estruturas, o aumento da competitividade, a flexibilização estrutural, a descentralização e a fomentação ao aprendizado dos seus servidores para serem mais habilidosos na relação com seu público (SOUZA, 2002).

Entretanto, na esfera pública e principalmente nas IFES's, que não são dotadas de autonomia financeira, torna-se complexa a mudança, em virtude da estabilidade das pessoas assegurada pela legislação e pela isonomia salarial, pela estrutura burocrática arraigada e pelo excesso de normas que consomem o sistema, condicionando à baixa produtividade (VIEIRA; VIEIRA, 2003). Contudo, a metamorfose da sociedade embalada pelo efeito do avanço tecnológico, induzidas pelo conhecimento e demais tendências, implicam na maturação para a reestruturação das organizações. Destarte, é imprescindível uma nova visão e uma atuação mais dinâmica baseada em conhecimentos (VIEIRA; VIEIRA, 2003).

Vieira e Vieira (2003) exprimem que mesmo com os entraves do processo burocrático na administração pública, uma nova percepção de modelo flexível com vista na gestão de tecnologias pode torná-la mais leve. Igualmente, é a intensidade do conhecimento que conduzirá aos métodos de gestão. Consequentemente, as IFES's podem ser autônomas sem perder sua identidade de universidade pública, considerando a particularidade de cada organização versus região. Dessa maneira, é que ínfimas ações, quando bem ajustadas podem gerar grandiosos resultados (SENGE, 2012).

Carvalho (2004) alega que é um desafio para as instituições públicas a mudança em suas estratégias por não ser relevante a competição no seu entorno. No entanto, admite que muitas ferramentas e arquétipos da gestão privada podem ser válidos na administração pública.

Instrumentos da gestão privada encontram espaço na gestão pública, por exemplo: os programas de qualidade. Contudo, o propósito da administração pública é bem longínquo do privado, ou seja, o contentamento do coletivo. Assim, a demanda desafiadora para os gestores públicos é a expansão de resultados para a população com nível pleno de qualidade. Por conseguinte, uma direção para conceder a melhoria do setor público é o desempenho propiciado pela racionalização, criação de indicadores, transparência e atuação dos servidores e gestores (CARVALHO, 2004).

Gradativamente, o setor público vai moldando sua atuação e se associando aos modelos das empresas privadas (SIGOLLO, 2002; MADUREIRA, 2005). Nessa perspectiva, Félix (2005) atesta que é inconcebível a realização de novas práticas sem um processo de capacitação e desenvolvimento planejado.

Madureira (2005) exprime que para efetivar uma gestão dinâmica em que os conflitos sejam otimizados, no sentido de propiciar um ambiente criador de aprendizagem e a mudança reflita em atitudes, a administração pública deve solidificar o processo de formação profissional contínua. Face ao processo de formação profissional contínua, a organização pública também tem o papel de impulsionar a substituição de mentalidade e de comportamento do servidor (SIGOLLO, 2002).

Mudanças no setor público devem centralizar suas ações na prestação de serviços ao cidadão, bem como nos resultados. No entanto, a remodelagem de procedimentos e normas são consideradas insatisfatórias caso não estejam alinhadas à formação contínua e ao âmbito comportamental. Ressalta-se que uma formação exclusivamente técnica raramente agregará valor para uma mudança com foco nas exigências, em virtude da incapacidade de uma visão reflexiva e contextualizada (MADUREIRA, 2005). Sendo assim, é importante que o ambiente seja:

[...] constituído por profissionais de diferentes formações, com diferentes histórias de vida, tem maior chance de fazer uma leitura de mundo muito mais abrangente, visualizar ângulos não percebidos por muitos, apresentar idéias originais e usar referências pouco comuns. A empresa formada por diferentes públicos internos tem um repertório rico de comportamento e conhecimento para atender a diferentes públicos externos. Ademais, é a diversidade que estimula a criatividade. (FACULDADE BOM JESUS, 2002, p. 7).

Amaral (2006) relata que apesar das adversidades e da discrepância da realidade com o ideal, algumas iniciativas no serviço público demonstram a possibilidade de mudança. E que a melhoria do serviço público pode estar atrelada ao aperfeiçoamento do servidor. Isso denota identificar o servidor com outros olhos e valorizá-lo.

A administração pública muitas vezes não tem o discernimento da atribuição do servidor, das suas capacidades, do seu conhecimento e do seu potencial para garantir o êxito do contexto público. Posto isto, Amaral (2006) sensibiliza que há desenvolvimento e produção de conhecimentos e tecnologias capazes de serem competitivas nas instituições públicas.

Reconhece-se uma adequação na gestão de pessoas no serviço público. Realçando o contexto das atividades-meio das IFES's, visualizam-se os seguintes instrumentos na valorização e formação dos servidores:

- a) Lei nº 11.091/2005 – dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais;

- b) Decreto nº 5.707/2006a – institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal;
- c) Decreto nº 5.825/2006b – estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação;
- d) Portaria nº 27/2014 – institui o Plano Nacional de desenvolvimento profissional dos servidores integrantes do plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

Diante desse panorama, Clemente e Dias (2013) sustentam o recurso “capital humano” como diferencial nas organizações. No setor público, reside no profissionalismo incitado pela formação contínua e condições favoráveis.

Portanto, com base em diversos estudos (MADUREIRA, 2005; FÉLIX, 2005; AMARAL, 2006; PEREIRA; SILVA, 2011) é sensato ratificar que o processo de educação contínua de servidores pode viabilizar possíveis mudanças na administração pública desmistificando a visão pejorativa da atividade pública e conferindo retorno satisfatório a coletividade.

### **2.3 Lei nº 11.091/2005**

Os servidores técnico-administrativos em educação das instituições federais foram contemplados com a estruturação do plano de carreira por meio da Lei nº 11.091/2005. Essa lei alcança os cargos efetivos regidos pela Lei nº 8.112/1990 e tem efeito para o servidor que atua na atividade-fim das Instituições Federais de Ensino.

Destacam-se os princípios que regem a gestão do plano de carreira, dentre eles: “III – qualidade do processo de trabalho; VII – desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais; VIII – garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal [...]” (BRASIL, 2005).

Por meio desses princípios é resguardado, aos servidores a possibilidade de desenvolvimento por meio de ações de educação continuada para aprimorar seu desempenho visando uma postura proativa no intuito de melhor atender aos usuários.

No plano de carreira vigente há duas formas de incentivo financeiro para que os servidores possam se capacitar: a progressão por capacitação profissional (referente a cursos compatíveis com o cargo ocupado e ao ambiente de trabalho) e o incentivo à qualificação (direcionado a aquisição de títulos e certificados na educação formal).

Deste modo, constata-se que essa lei é um instrumento favorável para a mudança na política de desenvolvimento de pessoal nas instituições federais de ensino superior pela busca da melhoria na gestão pública.

## **2.4 Mudança organizacional**

A mudança é inevitável. O indivíduo, as organizações e a sociedade estão intimados a conviver com transformações ininterruptamente. O processo de mudança é carregado de inovações tecnológicas e visão holística, associado ao conhecimento e à competitividade global, ou seja, a mudança é a mola propulsora de permanência na esfera global (TOFFLER, 1970; MEISTER, 1999; COLBARI; DAVEL; SANTOS, 2001; FISCHER, 2002; CASTRO, 2005; NERY, 2011).

A administração científica de Taylor (1856-1915) defendia a mudança organizacional de maneira leviana associada a ínfimas alterações - modificação dos processos de trabalho na intenção de aumentar a produtividade e de forma isolada (FISCHER, 2002). As mudanças ocorridas nas décadas de 1950 e 1960 ocorriam em ambientes considerados estáveis e previsíveis com necessidades apenas de equilibrar determinadas situações (ROBBINS, 2004). A partir das décadas de 1970 e 1980, o conceito de mudança organizacional é compartilhado com a visão estratégica das empresas, focando-se no ambiente externo, na competitividade, nos avanços tecnológicos e no papel central do cliente (FISCHER, 2002).

A mudança organizacional é concebida pela necessidade de responder aos desafios ambientais e competitivos. Morgan (2007) retrata que a organização está permanentemente em interação com o ambiente e que são provocadas a enfrentar o desafio da mudança. Essas mudanças focalizam nas práticas gerenciais e nas novas relações de trabalho (COLBARI; DAVEL; SANTOS, 2001). Ao realçar as práticas gerenciais e as relações de trabalho nas organizações contemporâneas percebe-se o distanciamento do modelo tradicional em que a empresa atendia ao processo de mudança como uma característica de adaptação separada da gestão (OVERHOLT, 1997; VILLARDI; LEITÃO, 2000). Sendo assim, a concepção de mudança nas organizações modernas pressupõe a justaposição do foco estratégico e da gestão com finalidade de harmonizar (Figura 3).

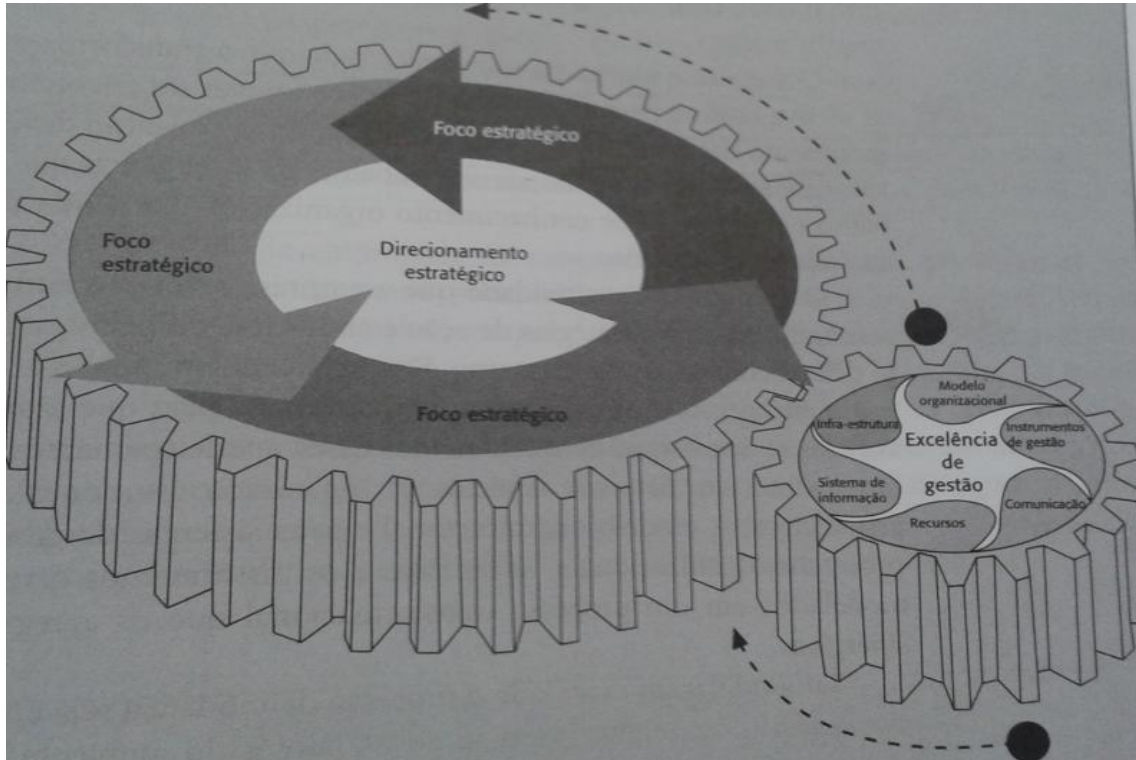


Figura 3 - Sinergia entre os componentes da lógica do funcionamento organizacional.  
 Fonte: Fischer (2002, p. 153).

Para Fischer (2002), o direcionamento estratégico está atrelado ao ambiente e competitividade externa. Porém, o direcionamento não funciona de maneira isolada e está de forma direta relacionado aos elementos da gestão, ou seja, à “configuração organizacional”. Nesse aspecto, para que haja a competitividade externa a organização deverá equalizar os instrumentos de gestão, subsidiando os recursos, a comunicação eficaz, a possibilidade de uma estrutura moderna e flexível, bem como a valorização das pessoas, fazendo com que elas se envolvam e se comprometam.

As intensas alterações que proliferam nos aspectos sociais, políticos e econômicos incorrem em revisão dos modelos gerenciais. Portanto, as mudanças incrementais que antes contextualizavam as empresas burocráticas e preconizavam sua estabilidade no mercado ficaram obsoletas e cederam espaço para uma abordagem mais dinâmica.

Em ocasiões de crise, a mudança é obrigatória para as organizações, tendo em vista sua sobrevivência. As práticas organizacionais são orientadas para resultados que visem ajustes, principalmente, às necessidades dos consumidores e a competição dos concorrentes. Concernente ao modelo de gestão, o direcionamento é para o “mercado” (COLBARI; DAVEL; SANTOS, 2001).

De uma forma geral, o processo de mudança está alicerçado nas condições de produtividade, na qualidade e no comprometimento das organizações vinculado à velocidade de resposta, ao rompimento de valores passados, na flexibilidade e na adaptabilidade da situação global. As organizações flexíveis e adaptáveis à evolução das condições de mercado e com gestores capazes de implementar a mudança são propensas ao sucesso organizacional (MODARRES, 2010). Sendo assim, caracteriza-se a organização flexível no contexto de mudança como aquela que desenvolve continuamente novas estratégias e adaptam-se às novas realidades do mercado, mudando todos os aspectos da organização. Elas são compostas de pessoas que entendem a necessidade de mudar as estruturas, processos e comportamentos para atender as diferentes necessidades dos clientes (OVERHOLT, 1997).

No entendimento de Meister (1999) os aspectos pertinentes para a mudança são: a tendência de competitividade sustentável – estruturas não hierárquicas, enxutas e flexíveis; a economia do conhecimento; a redução do prazo de validade do conhecimento; o direcionamento para empregabilidade e o mercado da educação global. Isso significa que o circuito da mudança perpassa por todos os níveis da organização focado em menos fronteiras, mais comunicação, ênfase na capital humano e aprendizagem e direcionamento para as expectativas do cliente. Consequentemente, o conhecimento é considerado o divisor de águas das empresas competitivas e não competitivas e ele tem prazo de validade, logo a educação contínua é a base para manter pessoas e organizações no mercado.

Quando a mudança parte para a racionalidade da estrutura há um rompimento com a estrutura anterior em que os processos de trabalho eram padronizados, controlados e todas as decisões eram centradas no topo da cadeia hierárquica (OVERHOLT, 1997). O redimensionamento ganha espaço, focando-se no aumento da produtividade e tendo como estratégia o *downsizing* que, em geral, perpassa pela orientação do mercado global, competitividade, produtividade, enxugamento do quadro funcional, levando à maior agilidade nas decisões e direcionamento para a redução de custos com vista à melhor eficiência organizacional (FREEMAN; CAMERON, 1993; CAMERON, 1994; MENDONÇA; VIEIRA, 1999).

As certificações aparecem no processo de mudanças na reestruturação das organizações, no sentido de avançar nas práticas organizacionais em busca de notáveis mercados. Dessa forma, programas de qualidade, normas internacionais e certificações são vistos como diferencial competitivo e consequentemente atenderia as exigências do cliente (COLBARI; DAVEL; SANTOS, 2001; RUAS, 2001). A arena das certificações não só invadiram as empresas privadas como também a administração pública. Nesse aspecto, Lima



(2007, p. 31, grifo do autor) corrobora: “Em 1990, o Governo criou o **Programa da Qualidade e Produtividade – PBQP**, cuja finalidade era sensibilizar e mobilizar o setor produtivo nacional para o desafio de um mundo em mudança, mais competitivo e mais exigente.” Bem como a GesPública:

O Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública) é o resultado da evolução histórica de uma série de iniciativas do Governo Federal para promover a gestão pública de excelência. Criado em 2005 por meio do decreto 5.378 de 23 de fevereiro de 2005, o Programa tem como principais características ser essencialmente público, ser contemporâneo, estar voltado para a disposição de resultados para a sociedade e ser federativo. (BRASIL, 2010).

Diante das circunstâncias que vêm afetando as organizações que começaram a surgir por volta da década de 1970 e permeiam até hoje, muitas empresas não conseguem adequar suas práticas. Deste modo, as empresas recorrem a consultores externos para diagnosticar, avaliar e adotar medidas que nortearão o processo de mudança (ROBBINS, 2004; CASTRO, 2005). No entanto, as práticas orientadas deverão ser contínuas e comunicadas a todos os membros para que atinja o comprometimento da organização.

As novas demandas postulam o autodesenvolvimento para manter a capacidade de inovar e atender às pressões ambientais. Conhecimentos técnicos e instrumentais são importantes, porém não suficientes para garantir a criação de vantagem competitiva. Portanto, é preponderante uma análise e um novo estilo no que concerne à gestão de pessoas (ALBUQUERQUE, 1999; EBOLI, 2004).

Por isso, uma vez que a organização compreenda e seja consciente dos novos moldes de gestão para um processo de reestruturação, sua estrutura deve ser flexível, em que as pessoas sejam valorizadas, pois possuem conhecimento que favorece a inovação de produtos e serviços para manter as empresas em sintonia com o mercado. Este contexto apresenta uma relação direta com a cultura organizacional e com as relações de poder. Aperfeiçoar as relações organizacionais com clientes internos, externos, fornecedores e parceiros é uma questão indispensável para as organizações do século XXI.

Posto isto, o cenário organizacional deve considerar a produção do conhecimento e as mudanças provenientes da exigência de clientes, os mercados acirrados, a tecnologia de ponta e as inovações. Efetivar a valorização dos seus profissionais, e principalmente, fortalecer a área de gestão de pessoas, que subsidia a formação continuada dos colaboradores é substancial. Portanto, as organizações devem reconhecer o potencial de seus trabalhadores,

compartilhando conhecimentos e responsabilidades para que estejam empenhadas num ciclo produtivo das empresas.

#### 2.4.1 Conceituação de mudança organizacional

A mudança é inerente ao escopo de uma organização. No entanto, o estudo sobre esta temática é complexo do ponto de vista conceitual, tipológico, sobre o objeto e o seu conteúdo (NEIVA; PAZ, 2007; 2012). Wood Jr. (2009) aborda que o tema “Mudança Organizacional” não é tarefa simples, tendo em vista a variedade de enfoques existentes.

Segundo Neiva (2004, p. 23) o conceito de mudança organizacional é:

Qualquer alteração, planejada ou não, em componentes que caracterizam a organização como um todo – finalidade básica, pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura, relação da organização com o ambiente – , decorrente de fatores internos e/ou externos à organização, que traz alguma consequência, positiva ou negativa, para os resultados organizacionais ou para sua sobrevivência.

Robbins (2004, p. 259) enfoca a mudança como planejada, que traça dois objetivos essenciais: “[...] ela busca melhorar a capacidade de a organização se adaptar às mudanças em seu ambiente e mudar o comportamento dos funcionários.” E nomeia seis forças específicas que suscitam a mudança:

- a) natureza da força do trabalho – os profissionais estão melhorando suas habilidades, as empresas precisam atrair e reter a força de trabalho;
- b) tecnologia – a exemplo, os computadores e aparelhos móveis estão inseridos nas empresas como artigo de primeira necessidade;
- c) choques econômicos – aumento do petróleo, queda do valor do euro;
- d) competição – a globalização possibilitou o aumento da competitividade;
- e) tendências sociais – interesse crescente na vida urbana;
- f) política internacional – criação de novas oportunidades, abertura dos mercados da China.

Para Bressan (2001, p. 64) mudança organizacional é:

[...] qualquer modificação, planejada ou não, nos componentes formais e informais mais relevantes (pessoas, estrutura, produtos, processos e cultura), que seja significativa, atinja a maioria dos membros da organização e tenha por objetivo a melhoria do desempenho organizacional em resposta às demandas internas e externas.

Mullins (2004) resume em cinco a variedade de forças que atuam sobre as organizações para que a mudança aconteça:

- a) mudança tecnológica – avanço na tecnologia da informação e sistemas de computação;
- b) explosão do conhecimento – aumento do número de pessoas instruídas, novas ideias, gama de informações disponibilizadas;
- c) rápida obsolescência dos produtos – preferências dos consumidores, a adoção de *self-service*, desenvolvimento tecnológico;
- d) mudança da natureza da força de trabalho – maiores oportunidades educacionais, oportunidades iguais, mudanças na composição da força de trabalho;
- e) qualidade da vida profissional – maior atenção à satisfação das necessidades e expectativas das pessoas no trabalho, organização do trabalho, comportamento gerencial.

Wood Jr., Curado e Campos (2009, p. 287, grifo do autor) adotam a definição para mudança organizacional como “[...] *qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou qualquer outro componente, capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização.*”

Diante da iminência da mudança é indispensável reconhecer as suas razões e o gerenciamento do processo; realizar o diagnóstico; definir a direção e por fim, o promover o monitoramento e a avaliação do processo.

Ao visualizar os diversos conceitos sobre mudança percebe-se a conexão com as seguintes peculiaridades:

- a) possibilidade de ser planejada ou não;
- b) relação com o ambiente externo;
- c) ocasiona consequências positivas ou negativas;
- d) envolve pessoas, tecnologia, processos, produtos e cultura;
- e) tem por objetivo a melhoria do desempenho organizacional;
- f) regida por forças diversas.

Assim, infere-se que a mudança é uma alternativa a ser considerada nos diversos cenários organizacionais. Portanto, Wood Jr. (2009, p. 4) menciona que se deve “[...] agir com sensibilidade crítica e manter a mente aberta.”

## 2.4.2 Cultura organizacional

A expressão cultura não eclodiu da teoria administrativa. Este termo é oriundo da antropologia e se incorporou nos estudos organizacionais em virtude da ligação estabelecida entre cultura e desempenho (FLEURY; SAMPAIO, 2002; RUSSO, 2010). A ideia de cultura adentrou nas ciências administrativas no final da década de 1950 (FLEURY; SAMPAIO, 2002). Mullins (2004) reforça que a cultura é crucial no desempenho e na eficácia.

No olhar de Fleury e Sampaio (2002, p. 293) cultura organizacional pode ser definida como:

Conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos que, em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade cultural, tanto agem como elemento de comunicação e consenso como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.

Na concepção de Russo (2010) a cultura organizacional pode ser conceituada como um sistema bem estruturado e marcado por valores, que estimula - quando corretamente conduzido, as pessoas da organização a produzirem mais esforço, criatividade e desempenho.

Outro aspecto destacado por Russo (2010) é quanto aos valores descritos como invisíveis para os membros da organização, mas que atua com grande influência nas ações e pensamentos.

Mullins (2004, p. 342) em sua concepção menciona que a cultura “[...] é reforçada por meio de um sistema de ritos e rituais, padrões de comunicação, organização informal, padrões esperados de comportamento e percepções do contrato psicológico.”

Para Robbins (2004, p. 242) a cultura desempenha variadas funções na organização:

Primeiro, desempenha o papel de definidora de fronteiras, ou seja, cria distinções entre uma organização e outra. Segundo, proporciona um senso de identidade aos membros. Terceiro, facilita o comprometimento com algo que se sobrepõe aos interesses individuais. Quarto, estimula a estabilidade do sistema social.

Introduzir a cultura no meio organizacional pode reduzir incertezas, otimizar processos de tomada de decisão, conceder valores consistentes e otimizar a coordenação e o controle (MULLINS, 2004).

A cultura é essencialmente subjetiva, assim a organização deve empenhar-se no desenvolvimento de uma cultura que estimule a motivação, as relações e o trabalho em equipe, tendo em vista que a dinâmica do grupo é conduzida por fatores que podem facilitar ou dificultar um processo de mudança (VERGARA; PINTO, 1998; MULLINS, 2004).

Schein (1985 apud MULLINS, 2004) atribui três níveis de cultura na perspectiva de cultura organizacional: o primeiro direciona-se para os artefatos visíveis, criações, padrões de comportamento e *layout*, o segundo para o envolvimento de valores em que governam o comportamento das pessoas e são difíceis de identificar e o terceiro corresponde a hipóteses básicas e subjacentes.

Robbins (2004) sinaliza que uma cultura dominante apresenta os valores essenciais disseminados pela maior parte da organização. Destaca também que, culturas fortes têm impacto preponderante sobre o comportamento das pessoas. Portanto, em uma cultura forte os valores são fortemente honrados e compartilhados.

Assim, Robbins (2004, p. 242) corrobora que “[...] uma cultura forte exercerá influência mais acentuada sobre o comportamento de seus membros em razão do grau de compartilhamento e intensidade, gerador de um clima interno de alto controle comportamental.”

Deste modo, entender e internalizar a cultura organizacional são imprescindíveis para a gestão de elevado desempenho, tendo em vista que os objetivos, o modo de gestão e o comportamento dos funcionários são influenciados pela cultura cultivada.

#### 2.4.3 Resistência à mudança organizacional

O processo de mudança é árduo e cauteloso, pois abrange a concorrência de produtos e serviços, o cenário político que regulamenta regras e leis, a inovação organizacional, a resistência dos profissionais e a capacidade de acompanhar as exigências do ambiente. Para Moreira (2006, p. 232) “Resistir a mudanças é um ato natural dos seres humanos porque equivale a sair de um estado controlado para um estado novo e desconhecido, portanto ameaçador.”

Este processo normalmente defronta-se com a resistência das pessoas e organizações (ROBBINS, 2004). A resistência permeia todos os níveis da organização calhando aos agentes de mudança o papel intrínseco de trabalhar a perspectiva de mudança do comportamento dos indivíduos (BATEMAN; SNELL, 2012; PAIVA; ANDRADE, 2013).

A resistência é um tema presente tanto na literatura acadêmica quanto na gerencial (HERNANDEZ; CALDAS, 2001). A expressão cunhada “resistência à mudança” foi utilizada pela primeira vez por Kurt Lewin (1947) e seu desígnio vem carregado de negatividade e empecilho na implantação da mudança organizacional.

Certamente, o processo de mudança origina sensações de incerteza ao novo contexto e pode assumir várias formas e eclodir de uma miscelânea de fatores (MULLINS, 2004). Para Mullins (2004) razões para a resistência individual são apontadas como:

- a) medo do desconhecido – o incógnito pode ocasionar angústia e medo;
- b) hábito – as pessoas tendem a rejeitar novas práticas;
- c) inconveniência ou perda de liberdade – ocorre a diminuição de liberdade ou aumento de controle;
- d) implicações econômicas – redução de remuneração ou qualquer outra forma de gratificação;
- e) segurança no passado – tendência a apegar-se aos padrões já conhecidos como uma forma para buscar a segurança;
- f) ameaça ao status ou aos símbolos – símbolos relacionados aos cargos;
- g) percepção seletiva – ponto de vista pessoal sobre determinado evento ou realidade.

Nery (2011) menciona que esse cenário vem acompanhado da resistência por parte dos profissionais apontando os motivos relacionados no Quadro 4.

1. O desconhecimento do futuro.
2. A permanência arraigada de traços da cultura.
3. Momentos de dificuldades empresariais.
4. A descrença em uma visão compartilhada de futuro.
5. Comportamentos reativos da organização.
6. Comportamentos reacionários da gestão.
7. As relações de poder que permeiam na organização.
8. Medo de perder o controle (influência, autoridade).
9. Perda de <i>status</i> social, mais trabalho.
10. Reconhecimento acurado de uma ameaça real, não imaginada.
11. Mais trabalho.
12. Confusão sobre tarefas pelas quais agora são responsabilizadas.
13. Interesses individuais para não aceitar as mudanças.
14. Falta de capacitação para os novos papéis podem ser alguns sintomas.

Quadro 4 - Fatores coibidores para o processo de mudança.  
Fonte: Nery (2011, p. 170).

Como a resistência é uma barreira para a transformação, é indispensável analisar de forma crítica seus pontos relacionados. Para tanto, Hernandez e Caldas (2001) apontaram contrapressupostos às diferentes teorias já mencionadas na literatura (Quadro 5).

PRESSUPOSTOS	CONTRAPRESSUPOSTOS
A resistência à mudança é um “fato da vida” e deve acontecer durante qualquer intervenção organizacional.	A resistência é escassa/ somente acontecerá em circunstâncias excepcionais.
	Ao tentar preveni-la, os agentes de mudança acabam contribuindo para sua ocorrência ou agravamento.
	A resistência é um comportamento alardeado pelos detentores de poder e pelos agentes de mudança quando são desafiados em seus privilégios ou ações.
A resistência à mudança é maléfica aos esforços de mudança organizacional.	A resistência é um fenômeno saudável e contributivo.
	A resistência é usada como desculpa para os processos de mudança fracassados ou inadequadamente desenhados.
Os seres humanos são naturalmente resistentes á mudança.	Os seres humanos resistem à perda, mas desejam a mudança: tal necessidade tipicamente se sobrepõe ao medo do desconhecido.
Os empregados são os atores organizacionais com maior probabilidade de resistir à mudança.	A resistência – quando ocorre – pode acontecer entre os gestores, agentes de mudanças e empregados (derivado da proposição original de Lewin).
A resistência à mudança é um fenômeno grupal/ coletivo.	A resistência é tanto individual quanto coletiva – a resistência vai variar de uma pessoa para outra, em função de muitos fatores situacionais e de percepção.

Quadro 5 - Pressupostos clássicos sobre resistência à mudança e possíveis contrapressupostos.

Fonte: Hernandez e Caldas (2001, p. 37).

Robbins (2004) assinala que a resistência não surge de maneira padronizada e que ela pode ser “aberta, implícita, imediata ou protelada”. Sendo as fontes de resistência individual ou organizacional a Figura 4 enumera motivos e fatores deste processo.

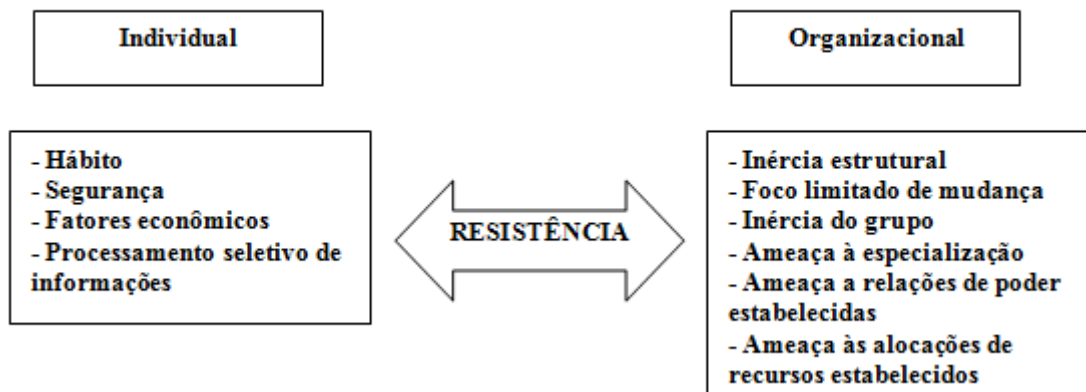


Figura 4 - Motivos e fatores de resistência à mudança organizacional.  
 Fonte: Baseado em Robbins (2004, p. 263-264).

Verifica-se que, elementos diversificados nutrem a resistência às mudanças, tanto individual quanto organizacional. Nesse âmbito, os gestores têm o papel central de liderar ativamente a mudança (BATEMAN; SNELL, 2012). Envolver-se com a mudança, assimilar novos hábitos e aproveitar novas oportunidades são indicadores de sucesso nas organizações. Portanto, compreender e reduzir os motivos de resistência é essencial para o sucesso da implantação da mudança.



### 3 MÉTODO DE PESQUISA

Apresenta-se o procedimento metodológico para o alcance dos objetivos delineados, tendo como problema proposto “Quais as mudanças organizacionais ocorreram a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) após a Lei nº 11.091/2005?”. Destaca-se que para fins dessa pesquisa aplica-se a uma IFES, especificamente ao NIB e relação com o aspecto das atividades-meio.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

O tipo de abordagem apresentada para o objeto de estudo é uma abordagem qualitativa. Portanto, essa abordagem direciona-se às informações coletadas por meio das entrevistas, dos contextos, das falas em seu ambiente natural e cotidiano, convertendo-se em interpretações por meio de uma postura reflexiva para geração de respostas às questões da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Quanto à natureza da pesquisa, classifica-se como pesquisa descritiva, pois normalmente são estruturadas e designadamente formadas para mensurar as características descritas na questão de pesquisa (HAIR JR. et al., 2005). Com base em Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102, grifo do autor), “Os **estudos descritivos** buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.” Ressalta-se a importância do alcance descritivo para evidenciar com precisão os pontos ou dimensões de um fenômeno, evento, grupo, contexto ou situação (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2013).

A estratégia de pesquisa adotada para o tema “Educação Continuada” é o estudo de caso, que segundo Yin (2010, p. 39) “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” Esse tipo de pesquisa foca-se em interações ambientais relacionadas a um indivíduo ou grupo escolhido por sua peculiaridade (GRESSLER, 2007; SEVERINO, 2010). Adotou-se o estudo de caso único no ambiente do Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão, caracterizado por uma administração pública e recorrente à educação continuada para os seus servidores.

### 3.2 Unidade de análise

A unidade de análise sugerida para o desenvolvimento deste estudo foi o Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA. Esse núcleo faz parte de uma IFES cuja administração é pública e o seu ambiente orienta para uma política de desenvolvimento de pessoal, baseado no processo educacional para o alcance da melhoria na gestão pública (BRASIL, 2005, 2006a, 2014). As atividades de educação continuada da instituição foram elaboradas com vista a atender a execução do Programa de Capacitação proposto na Resolução nº 68 - Conselho de Administração/2006 (CONSAD), que estabelece o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira de Cargos Técnico-Administrativos em Educação. O Programa de Capacitação visa atender a todos os servidores continuamente para a realização das atividades institucionais (UFMA, 2013b). A opção pelo NIB como objeto de estudo deveu-se ao quantitativo elevado de profissionais titulados neste ambiente de trabalho e pela interação direta com os usuários da instituição.

O NIB da UFMA foi criado em 2 de fevereiro de 2004 pela Resolução nº 73/2004 - Conselho Universitário (CONSUN), está vinculado ao gabinete do reitor e é conduzido por um regimento interno. Tem como missão apoiar a UFMA nas funções de ensino, pesquisa e extensão, bem como preservar a informação, possibilitando a sua recuperação e difusão através de serviços e produtos ofertados à comunidade acadêmica, absorvendo para si a responsabilidade de proporcionar a disseminação de conhecimentos capazes de provocar mudanças individuais, sociais, políticas e econômicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 1984, 2012). A estrutura interna do NIB está discriminada no organograma (Figura 5). Ressalta-se que a direção é exercida por um diretor, graduado em Biblioteconomia.

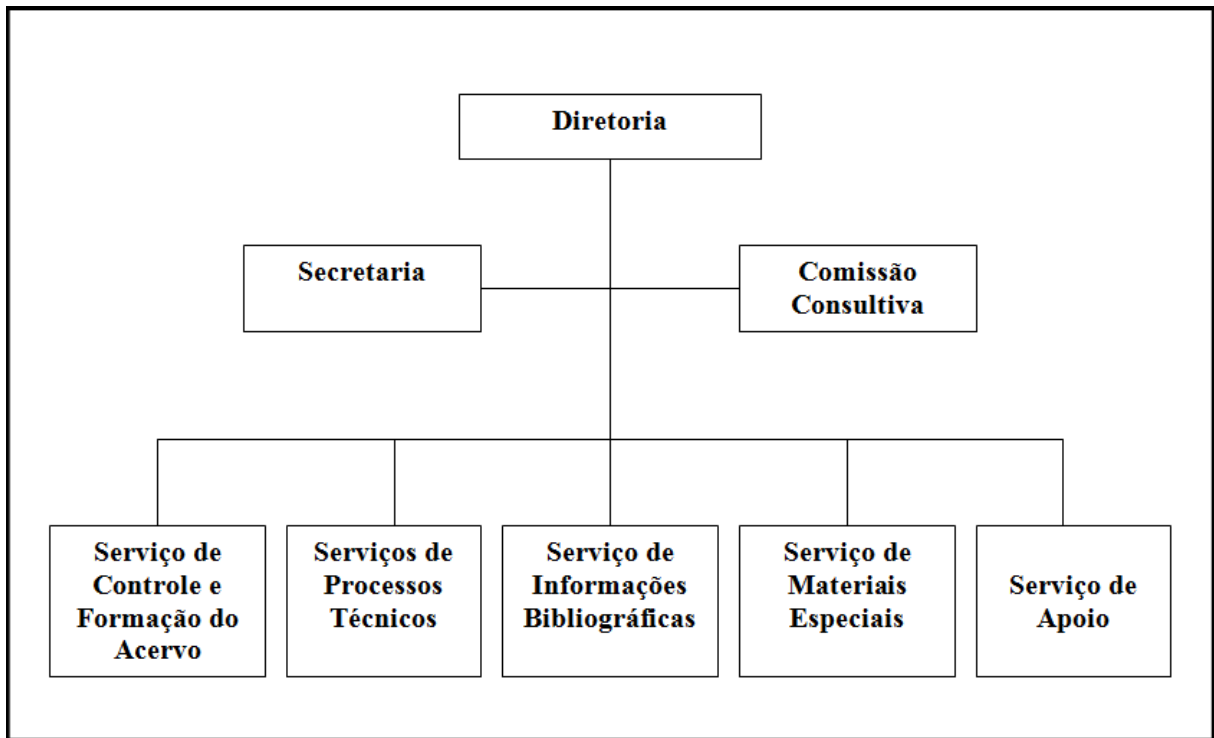


Figura 5 - Organograma da Biblioteca Central.  
Fonte: Universidade Federal do Maranhão (1984).

Os serviços de Controle e Formação do Acervo, Processos Técnicos e Serviços de Apoio estão centralizados na Biblioteca Central. Ressalva-se que a Biblioteca Central coordena e centraliza todos os processos técnicos das demais.

O NIB dispõe ainda do Portal de Periódicos, da Biblioteca de Teses e Dissertações, da Bases de Dados on-line e do Repositório Institucional, ferramentas para disseminação da produção científica da Instituição. O acervo é atualizado mediante compra anual de material bibliográfico, adquirido de acordo com as solicitações dos departamentos acadêmicos e da necessidade de atender assuntos ainda não contemplados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012).

Os serviços oferecidos pelo NIB são os seguintes: inscrição de usuários, circulação de acervo (empréstimo / renovação / devolução), reserva de material, espaço com equipamentos para acessibilidade, consulta à base de dados local, consulta a bases de dados eletrônicas, comutação bibliográfica, normalização de documentos técnico-científicos, levantamento bibliográfico e visitas orientadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2012).

O quadro funcional do NIB é composto por 42 servidores, constituído na sua maior parte por bibliotecários-documentalistas, no entanto encontram-se servidores com outros cargos, tais como: administrador, operador de máquina copadora, encadernador, arquivista, técnico em tecnologia da informação, auxiliar em administração e assistente em

administração. Ressalta-se que esse quantitativo de 42 servidores faz parte do quadro do campus de São Luís e são diretamente subordinados à direção do NIB. Os bibliotecários responsáveis pelas bibliotecas dos *campi* do interior e do Colégio Universitário (COLUN) são subordinados aos seus Centros Acadêmicos. O Núcleo é constituído por 16 Bibliotecas, sendo 9 (nove) no campus de São Luís e as demais distribuídas nos *campi* do interior (Quadro 6).

SUBORDINAÇÃO	BIBLIOTECA	CAMPUS
<b>NIB</b>	Biblioteca Central	São Luís
	Biblioteca de Pós-Graduação do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia	São Luís
	Biblioteca de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Meio Ambiente	São Luís
	Biblioteca de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Educação	São Luís
	Biblioteca de Pós-Graduação em Direito	São Luís
	Biblioteca Setorial de Medicina	São Luís
	Biblioteca Setorial de Enfermagem	São Luís
	Biblioteca Setorial de Hidrobiologia	São Luís
<b>Centros Acadêmicos dos respectivos <i>campi</i></b>	Biblioteca de São Bernardo	São Bernardo
	Biblioteca de Codó	Codó
	Biblioteca de Pinheiro	Pinheiro
	Biblioteca de Chapadinha	Chapadinha
	Biblioteca de Bacabal	Bacabal
	Biblioteca de Imperatriz	Imperatriz
<b>Colégio Universitário</b>	Biblioteca de Grajaú	Grajaú
	Biblioteca do Colégio Universitário	São Luís

Quadro 6 - Distribuição das Bibliotecas da UFMA.

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2013a).

Cada biblioteca é coordenada por um bibliotecário, exceto a Biblioteca Central que possui uma equipe distribuída em três turnos para a execução das atividades. O bibliotecário tem a função de disponibilizar informação; gerenciar unidades, como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação; tratar tecnicamente e desenvolver recursos informacionais; disseminar informação com o objetivo de facilitar o acesso e a geração do conhecimento; desenvolver estudos e pesquisas;

promover difusão cultural; desenvolver ações educativas, assim como assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

### **3.3 Aspectos éticos**

O estudo seguiu os preceitos éticos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B), também foi submetido à autorização da UFMA (ANEXO A) e ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ressalta-se que os participantes foram esclarecidos acerca da pesquisa e que os mesmos teriam o direito a qualquer momento de retirar o seu consentimento de participação sem nenhuma penalidade. Em relação ao instrumento de coleta de dados (entrevista) poderá incidir um pequeno desconforto emocional, mas nenhum risco de ordem física aos sujeitos pesquisados. Elucida-se também, que será assegurado o sigilo de identidade aos participantes tanto na coleta quanto na análise dos dados.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: observação não-participante, pesquisa documental e entrevista individual semiestruturada com os participantes da pesquisa, que se torna essencial para a compreensão acerca do problema, bem como o cumprimento dos objetivos. Nesse aspecto, realizou-se a triangulação, que consiste na combinação das diferentes fontes de evidência (FLICK, 2009; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O período de coleta de dados ocorreu a partir de janeiro de 2014. Os dados coletados dizem respeito ao período de 2005 a 2012, tendo como referência a instituição da Lei nº 11.091/2005.

Em termos de inclusão de participantes foram considerados os servidores que obtiveram titulação em programas de *lato sensu* e *stricto sensu* após a Lei nº 11.091/2005 em suas respectivas áreas até o ano de 2013. Assim, os critérios de exclusão dessa pesquisa foram os servidores com licença incentivada não remunerada, licença gestante, licença para tratamento de saúde, servidores advindos de outras instituições e os afastados para qualificação.

Esclarece-se que para essa pesquisa, as ações de educação continuada correspondem a todas as formas elucidadas nesse estudo oferecidas pela instituição, ou mesmo, por iniciativas particulares do servidor.

Documentos referentes à administração pública federal, à UFMA e ao NIB que direcionam a política de educação continuada, tais como: leis, levantamento dos cursos de capacitação oferecidos direta e indireta para os servidores do NIB, relatórios de conclusão, relatórios anuais de atividades, programação dos cursos de capacitação, levantamento da área de titulação dos participantes e relatórios de gestão foram analisados.

Foi necessária a utilização da técnica de observação de campo por meio de registro impresso (Apêndice C), no sentido de delinear, descobrir e identificar o ambiente, os problemas, a comunicação entre servidores e usuários, a prática das pessoas e as interações em seu ambiente de trabalho. Essa técnica foi desenvolvida no período de 1 a 3 dias nos setores. Ressalta-se, nessa etapa, a discricção, a fim de que não haja constrangimento dos observados. Destaca-se que a Biblioteca de Pós-Graduação em Ciências Exatas e Tecnologia não foi contemplada com a observação em virtude da atuação profissional da pesquisadora no setor.

Assim, Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 383) declaram que o pesquisador “[...] seja introduzido na comunidade, no contexto ou no ambiente gradualmente e na medida possível, de maneira que cada vez menos seja visto como estranho, como algo externo e obstrutivo.” A observação foi do tipo não-participante, caracterizado pelo distanciamento entre o observador e o ator, ou seja, o não envolvimento com o contexto apresentado (GRESSLER, 2007).

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) foi o principal instrumento de coleta de dados. A entrevista foi direcionada aos objetivos específicos no intuito de analisar as mudanças organizacionais, a partir das ações de educação continuada do Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão após a Lei nº 11.091/2005. Nesse caso, foi necessária a autorização dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desse modo, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 426) reforçam que as entrevistas semiestruturadas “[...] se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados.” As entrevistas aplicadas foram respondidas pelos respondentes com a presença do pesquisador e gravadas. Destaca-se que as entrevistas foram feitas com a autorização dos participantes e suas identidades foram preservadas. Dessa forma, visualiza-se

a interação entre os objetivos, unidade de análise, perguntas da entrevista e autores (Quadro 7).

<p><b>Problema:</b> Quais as mudanças organizacionais ocorreram a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) após a Lei nº 11.091/2005?</p>			
<p><b>Objetivo geral:</b> Analisar as mudanças organizacionais a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão após a Lei nº 11.091/2005.</p>			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	UNIDADE DE ANÁLISE	PERGUNTAS	AUTORES
<p>Identificar as ações de educação continuada realizadas no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão</p>	<p>Servidores Técnico-Administrativos do NIB</p>	<p>Em qual período você iniciou seu último curso (capacitação e pós-graduação)? E por qual motivo (vontade de aprender, manter-se atualizado, necessidade do setor em que atua ou aumento salarial)?</p>	<p>Brasil (2005, 2006a)</p>
		<p>Quais foram os cursos de capacitação que você participou recentemente? De quem foi a iniciativa?</p>	<p>Miranda e Solino (2006) Crespo, Rodrigues e Miranda (2006)</p>
		<p>Existe uma troca de experiências entre os colegas de trabalho para facilitar ou melhorar o trabalho? Como ocorre?</p>	<p>Mariotti (1999) Pereira e Rodrigues (2002)</p>

<p>Levantar os elementos associados à educação continuada que proporcionam mudança no cotidiano organizacional</p>	<p>Servidores Técnico-Administrativos do NIB</p>	<p>Como você avalia o nível de proximidade entre o seu curso de pós-graduação e o conjunto das tarefas realizadas em seu trabalho?</p>	<p>Brasil (2005, 2006a)</p>
		<p>Quando aplica o que aprendeu no curso, executa seu trabalho com maior rapidez?</p>	<p>Pomi (2002) Marras (2011)</p>
		<p>Como a qualidade do seu trabalho melhorou após a realização do curso?</p>	<p>Pomi (2002) Marras (2011)</p>
		<p>Como seu chefe o encoraja na aplicação do trabalho após o que aprendeu? E em relação a mudanças?</p>	<p>Miller (1993) Abbad (1999)</p>
		<p>O seu local de trabalho é adequado à aplicação de novas habilidades? Explique.</p>	<p>Abbad (1999) Clemente e Dias (2013)</p>
		<p>Como suas sugestões são levadas em consideração pela chefia?</p>	<p>Miller (1993) Abbad (1999)</p>
		<p>De que forma as suas tentativas de uso de novas habilidades são levadas em consideração?</p>	<p>Miller (1993) Abbad (1999)</p>



Investigar os resultados oportunizados pelas iniciativas de educação continuada ao Núcleo Integrado de Bibliotecas	Servidores Técnico-Administrativos do NIB	Como utiliza em seu trabalho o que foi ensinado no curso?	Freitas e Borges-Andrade (2004) Marras (2011)
		Como aproveita as oportunidades que têm para colocar em prática o que foi ensinado no curso?	Alves e Tamayo (1993) Modarres (2010)
		Após a realização do curso, tem sugerido mudanças na rotina de trabalho? (Especificar qual).	Alves e Tamayo (1993) Marras (2011)
		O curso realizado tem tornado você mais proativo e receptivo a mudanças no trabalho? Caso negativo, por quê? (Especificar o curso).	Alves e Tamayo (1993) Marras (2011)
		Você se sente motivado após a realização de cursos de capacitação?	Pereira e Rodrigues (2002)

Quadro 7 - Interação entre os objetivos, unidade de análise, perguntas da entrevista e autores.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.5 Análise de dados

A análise de dados corresponde ao processo de interpretação dos dados coletados, a fim de alcançar os resultados pretendidos. Sendo assim, é necessário o processamento das informações de maneira clara, compreensível, criteriosa e confiável (GIBBS, 2009). Em relação à interpretação de dados, pode-se considerar um processo que se constitui de uma atividade intelectual, pois denota evidências aos questionamentos, relacionando os resultados aos conhecimentos presentes (GRESSLER, 2007).

O processo de análise e interpretação de dados ocorreu por meio das seguintes etapas:

- a) análise de documentos – referente à política de educação continuada da instituição. Essa etapa foi constituída de três fases: seleção dos documentos, exploração do material e análise interpretativa direcionando para os objetivos do estudo;
- b) análise do conteúdo das entrevistas – a análise possibilita o alcance da percepção dos participantes, a compreensão e a interpretação da sua realidade (POUPART, 2010). Desse modo, as entrevistas foram transcritas na íntegra. Posteriormente, realizou-se a leitura completa das transcrições, codificando-as e categorizando-as, procedendo, assim, à análise de conteúdo, que consistiu em uma técnica de análise das comunicações. Para a aplicação dessa técnica foi utilizado como referência Bardin (2011), a qual estabelece três etapas para o desenvolvimento da análise: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações;
- c) observação – essa técnica necessitou da imparcialidade por parte do pesquisador (GRESSLER, 2007). “[...] a observação dos fenômenos, qualquer que seja a sua natureza, constitui o núcleo de todo procedimento científico.” (JACCOUD; MAYER, 2010, p. 254). As evidências da observação foram registradas em diários de campo e, posteriormente, foram reunidas e analisadas, possibilitando a categorização com base no referencial teórico e nos objetivos propostos.

### 3.6 Delineamento da pesquisa

O desenho da pesquisa qualitativa é um enfoque geral que possibilita o procedimento da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Portanto, para a concretização da pesquisa delineou-se as etapas apresentadas na Figura 6, expondo sinteticamente o caminho a ser traçado no estudo.

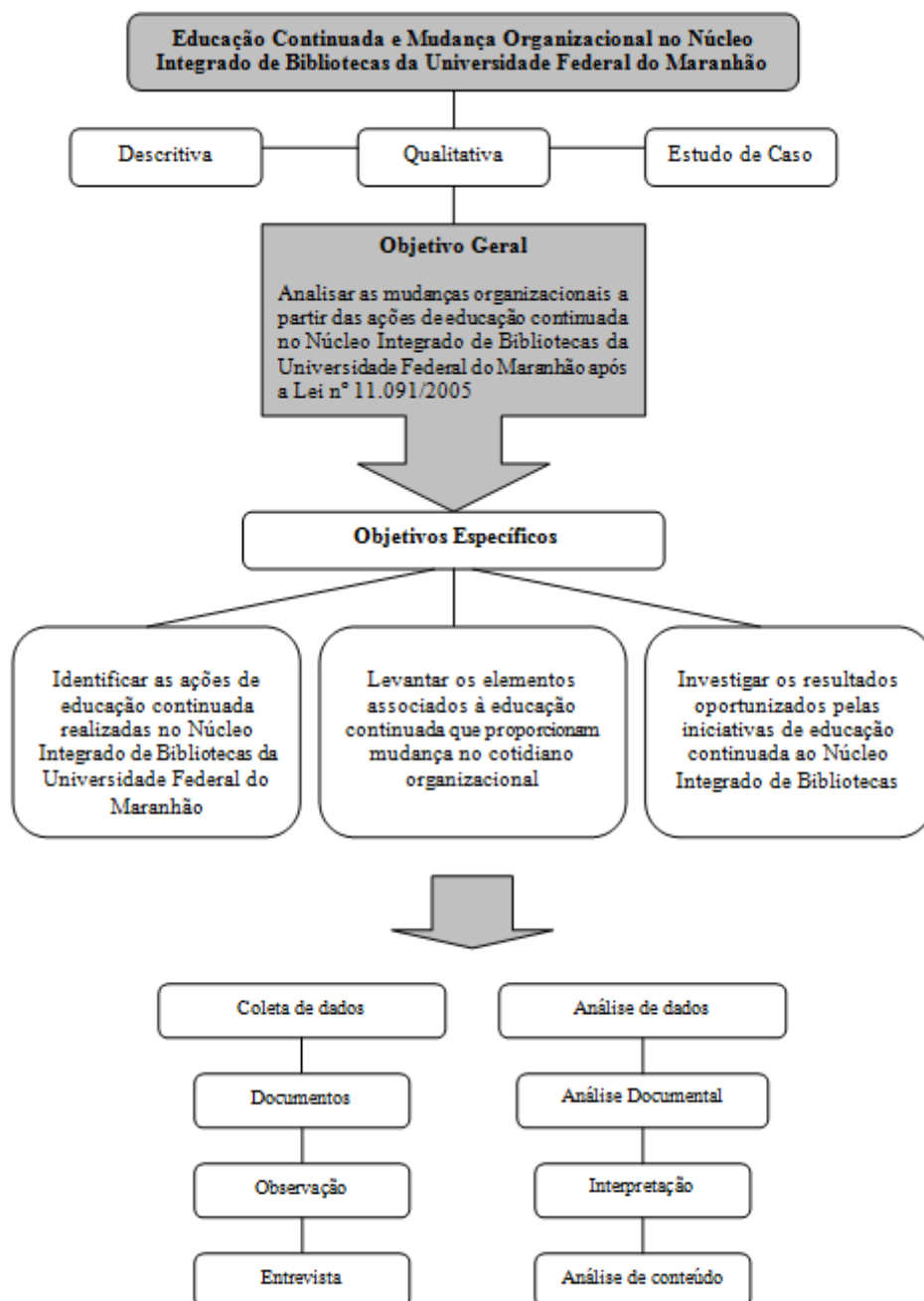


Figura 6 - Delineamento da pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.7 Síntese do método

<b>OBJETIVO</b>	<b>COLETA DE DADOS</b>	<b>FONTE/AUTORES</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>
Identificar as ações de educação continuada realizadas no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão	Documentos Entrevistas	Brasil (2005, 2006a), Miranda e Solino (2006), Crespo, Rodrigues e Miranda (2006), Mariotti (1999), Pereira e Rodrigues (2002)	-Análise documental  -Análise de conteúdo
Levantar os elementos associados à educação continuada que proporcionam mudança no cotidiano organizacional	Observação Documentos Entrevistas	Brasil (2005, 2006a), Pomi (2002), Marras (2011), Abbad (1999), Clemente e Dias (2013), Miller (1993)	-Interpretação  -Análise documental  -Análise de conteúdo
Investigar os resultados oportunizados pelas iniciativas de educação continuada ao Núcleo Integrado de Bibliotecas	Documentos Entrevistas	Freitas e Borges-Andrade (2004), Marras (2011), Alves e Tamayo (1993), Modarres (2010), Pereira e Rodrigues (2002)	-Análise documental  -Análise de conteúdo

Quadro 8 - Síntese do método.  
Fonte: Elaborado pela autora.

## **4 ANÁLISE E RESULTADOS**

O processo de análise de dados ocorreu inicialmente pela análise documental, a fim de mapear os participantes da pesquisa e as ações de educação continuada do NIB/UFMA. Em seguida, a observação de campo do tipo não-participante contemplou os objetivos segundo e terceiro e, por fim, a entrevista semiestruturada, que veio contribuir para o alcance de todos os objetivos idealizados.

### **4.1 Análise documental**

A análise documental focalizou as ações de educação continuada realizadas no NIB, respondendo, dessa forma, ao primeiro objetivo desta pesquisa. Analisaram-se os “Relatórios de Frequências Homologadas” (dezembro/2013 e janeiro/2014) e o “Relatório de servidores do NIB com sua respectiva formação” para que fosse estruturada a participação, na entrevista, dos servidores conforme critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. Posteriormente, analisaram-se documentos referentes à política de educação continuada da UFMA, como o “Registro de Certificados dos Cursos” da Divisão de Capacitação (DC).

Com a instituição da Lei nº 11.091/2005, a DC passou a realizar, em todos os semestres, uma programação de cursos de capacitação disponibilizada aos servidores da Instituição. Esses cursos são programados de acordo com a análise de desempenho dos servidores (por meio de sugestão dos próprios servidores e/ou das chefias) e também, para alcançarem a progressão na carreira (de acordo com o nível e carga horária dos servidores). No final de cada ano, elabora-se um relatório com os dados sobre os cursos, bem como a quantidade de servidores capacitados e, conseqüente, enviado ao Departamento de Recursos Humanos para compor o Relatório Anual de Gestão da Instituição e encaminhado ao Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o “Registro de Certificados dos Cursos” os cursos realizados para os servidores do NIB, observados no período de 2005 a 2012 (Quadro 9), foram os seguintes:

<b>Curso</b>	<b>Ano</b>	<b>Número de servidores capacitados do NIB</b>
Gestão Administrativa (1ª turma)	2006	4
Gestão Administrativa (2ª turma)	2006	3
Gestão e Processamento da Informação	2006	13
Gestão de Processos e da Qualidade em Bibliotecas*	2007	7
Formação de Multiplicadores	2007	5
Programa de Ambientação para Servidores Ingressantes	2008	2
Elaboração e Gerenciamentos de Projetos	2008	3
Formação de Gestores Públicos	2008	6
Inglês Instrumental (1ª turma)	2009	3
Inglês Instrumental (2ª turma)	2009	2
Aperfeiçoamento para Servidores Técnico-Administrativos	2009	1
Língua Portuguesa e Redação Oficial	2009	1
Preparatório para o Teste da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração	2009	4
Introdução ao Formato MARC 21: bibliográfico e autoridade*	2009	15
Preparatório para o Teste da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração	2010	2
Espanhol Instrumental	2010	1
Gestão Administrativa	2010	1
Aperfeiçoamento dos Talentos Humanos do Núcleo Integrado de Bibliotecas*	2011	4
Libras	2011	2
Minicurso de Língua Inglesa	2012	1
Programa de Informática	2012	1

Quadro 9 - Demonstrativo dos cursos realizados/ participação de servidores do NIB – período de 2005 a 2012.  
Fonte: Registro de Certificados dos Cursos/DC-UFMA.

\* Cursos de iniciativa da direção do NIB, para os servidores lotados no NIB.

Conforme o Quadro 9, percebe-se que 2009 foi o ano em que mais ocorreu cursos, contemplando 26 servidores, comparando-se com o de 2012, em que apenas 2 servidores participaram de cursos oferecidos pela Instituição. Posteriormente, nos anos de 2010 e 2011 observaram-se poucos participantes. Já em 2006 houve um número considerado de participantes, totalizando 20 servidores capacitados. Os anos de 2007 e 2008 apresentaram uma média de onze a doze participantes.

Em se tratando de cursos específicos para os servidores do NIB foram identificados os seguintes: “Gestão de Processos e da Qualidade em Bibliotecas”, “Curso de Introdução ao

Formato MARC: bibliográfico e autoridade” e “Curso de Aperfeiçoamento dos Talentos Humanos do Núcleo Integrado de Bibliotecas”. Os demais foram abertos para todos os servidores da UFMA.

Quanto à participação de servidores em eventos e outros cursos não promovidos pela DC enumerou-se as ações de 2005 a 2012 (Quadro 10).

<b>TIPO DE EVENTO</b>	<b>EVENTO</b>	<b>ANO</b>
Workshop	I Workshop de Bibliotecas Virtuais	2005
Encontro	I Encontro Internacional de Preservação de Bens Culturais	2006
Seminário	XIV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	2006
Workshop	Workshop Com As Instituições Federais De Ensino Superior	2006
Congresso	Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação	2007
Seminário	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	2008
Seminário	Seminário Brasileiro de Avaliação de Bibliotecas Universitárias	2008
Congresso	XXI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação	2009
Seminário	VI Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras	2009
Seminário	Seminário de Acesso Livre e Comunicação Científica	2009
Semana	I Semana de Conscientização de Uso da Biblioteca Digital	2009
Seminário	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	2010
Seminário	Seminário Mindlin	2010
Congresso	Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação	2011
Curso	Avaliação do MEC em Bibliotecas Universitárias	2011
Seminário	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	2012
Curso	Avaliação do MEC em Bibliotecas Universitárias	2012
Oficina	Avaliação de Bibliotecas Universitárias como instrumento de gerência: metodologia, processos e produtos	2012
Treinamento	Treinamento Portal Capes	2012
Curso	II Encontro de Usuários do SEER	2012

Quadro 10 - Participação de servidores do NIB em demais ações de educação continuada (2005/2012).

Fonte: Relatórios anuais do NIB (2005/2012).

Ao visualizar os “Relatórios Anuais de Atividades do NIB” (2005 a 2012) percebeu-se a menção das ações de educação e desenvolvimento aos servidores, mas ações e/ou mudanças provenientes do aperfeiçoamento profissional, treinamentos e participação em eventos quase não foram evidenciadas.

No relatório de 2008, constatou-se o início de ações que visavam a melhoria no desenvolvimento das atividades e imagem do NIB. Essas ações foram desenvolvidas por unidades setoriais (Enfermagem e Colun). As atividades desenvolvidas tinham por objetivo divulgar os serviços e produtos da biblioteca e promover o hábito de leitura.

Percebeu-se que o curso do Formato MARC 21 foi promovido em virtude da mudança do Sistema de Automação de Biblioteca (SAB) para o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e, nesse enfoque, a utilização desse novo formato, seria indispensável para o processamento técnico dos materiais. Em relação à mudança do sistema (SAB>SIGAA), ficou retratada nos relatórios de 2009, 2010 e 2011, que tratam da capacitação de alguns servidores para implantação e funcionamento do módulo biblioteca. Portanto, a alteração do sistema SAB para SIGAA caracterizou-se como uma mudança planejada.

Quanto às ações de educação continuada voltadas para *lato sensu* e *stricto sensu* observou-se diversificadas áreas do conhecimento (Quadro 11).

TITULAÇÃO	Nº DE SERVIDORES	ÁREA
Mestre	4	Administração
Mestre	1	Desenvolvimento Socioespacial e Regional
Mestre	1	História
Mestre	1	Educação
Mestre	1	Ciência da Informação
Especialista	6	Formação de Leitores
Especialista	1	Pedagogia Gestora
Especialista	2	Educação Especial
Especialista	1	Docência do Ensino Superior
Especialista	1	Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria
Especialista	1	Direito da Tecnologia da Informação
Especialista	2	Administração Pública
Especialista	1	Recursos Humanos
Especialista	1	Leitura e Prática Educativa
Especialista	1	Gestão Pública
Especialista	1	Desenvolvimento e Gestão de Pessoas

Quadro 11 - Demonstrativo dos servidores do NIB com titulação após a Lei nº 11.091/2005.

Fonte: Divisão de Direitos e Deveres (DDD)/UFMA.



As áreas que se referem às titulações dos servidores no NIB são as mais diversas. Observa-se que oito servidores já possuem titulação *stricto sensu*, sendo que quatro deles na área de administração. E quanto à titulação *latu sensu* seis deles apresentam especialização na área de formação de leitores. De acordo com o Decreto nº 5.825/2006 as áreas de administração e formação de leitores têm relação direta com o ambiente do NIB.

Os servidores do NIB participaram de diversas ações de educação continuada após a instituição da Lei nº 11.091/2005, que visa o desenvolvimento dos servidores. Vale a ressalva de que as ações aqui descritas corroboram com os autores Zanaga (1989), Prosdócimo e Ohira (1999), Miranda e Solino (2006), Crespo, Rodrigues e Miranda (2006), Christov (2007), no que tange à forma de como a educação continuada pode ocorrer, ou seja, por meio de cursos e treinamentos, participação em eventos e programas de pós-graduação. Nesse sentido, pode-se afirmar que ocorreram ações de educação continuada no NIB desde o ano de 2005, atendendo à legislação federal que respalda o desenvolvimento profissional dos servidores para agregar-lhes conhecimento às práticas laborais, melhorar o atendimento dos serviços prestados à sociedade e ao refinamento das competências.

#### **4.2 Observação de campo**

A observação de campo contemplou os acontecimentos, os eventos e as interações no ambiente da pesquisa. Esse momento não limitou-se apenas ao sentido da visão, mas a todos os sentidos do pesquisador (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A realização das observações, também contribuiu para a etapa posterior de análise de entrevistas.

Durante os meses de fevereiro e março de 2014, empreendeu-se a etapa de observação dos fenômenos. Essa etapa da pesquisa contou com o esforço da imparcialidade do pesquisador e configurou-se como não-participante (GRESSLER, 2007). O período de observação variou de 1 a 3 dias, conforme o fluxo de trabalho de cada setor e com o registro nos diários de campo numerados e datados (Quadro 12).

<b>DIÁRIO DE CAMPO</b>	<b>SETOR</b>	<b>DIAS OBSERVADOS</b>	<b>PERÍODO</b>
01	Biblioteca de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Educação	2	06 e 07/02/2014
02	Periódicos	1	10/02/2014
03	Processos Técnicos	2	12 e 18/02/2014
04	Administração do NIB	3	19 a 21/02/2014
05	Biblioteca Digital	1	24/02/2014
06	Biblioteca Central	3	25, 26 e 27/02/2014
07	Controle e Formação do Acervo	1	06/03/2014
08	Biblioteca Setorial de Hidrobiologia	2	07 e 10/03/2014
09	Biblioteca de Pós-Graduação em Direito	1	11/03/2014

Quadro 12 - Setores observados durante a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Obs.: As Bibliotecas Setoriais de Enfermagem e Medicina estavam em reforma no período de coleta de dados da pesquisa.

Durante este período, observou-se o cotidiano dos setores, as questões relativas ao ambiente de trabalho, a comunicação das pessoas (usuários, servidores e direção) e a prática dos servidores. A partir dessas constatações, foi identificada a necessidade de comunicação, principalmente entre a direção (NIB) e os demais servidores; de um planejamento global; de reestruturação física e manutenção de alguns ambientes; do apoio da chefia em ações com seus subordinados, no intuito de atender melhor as necessidades dos usuários; de compartilhamento de informações e interação entre setores. Além disso, notou-se a cultura organizacional fragilizada.

### **4.3 Análise do conteúdo das entrevistas**

As entrevistas semiestruturadas individuais possibilitaram o alcance dos objetivos propostos anteriormente. Identificou-se o perfil dos participantes segmentado por formação, titulação e tempo de serviço na instituição por meio das entrevistas conforme o Quadro 13.

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>
1	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Formação de Leitores	5 anos e 5 meses
2	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Formação de Leitores	5 anos
3	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Formação de Leitores	18 anos
4	Licenciatura em História	Mestre em História	1 ano
5	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Educação Especial	1 ano
6	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Gestão Pública	9 anos e 8 meses
7	Bacharel em Biblioteconomia	Mestre em Desenvolvimento Socioespacial e Regional	5 anos
8	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Pedagogia Gestora	2 anos e 6 meses
9	Bacharel em Biblioteconomia	Mestre em Administração	6 anos
10	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Formação de Leitores	5 anos
11	Bacharel em Administração	Especialista em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria	6 meses
12	Bacharel em Gestão Empreendedora	Especialista em Recursos Humanos	34 anos
13	Bacharel em Biblioteconomia	Mestre em Administração	18 anos
14	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Direito da Tecnologia da Informação	7 anos
15	Bacharel em Biblioteconomia	Especialista em Formação de Leitores	37 anos
16	Bacharel em Biblioteconomia	Mestre em Administração	10 anos

Quadro 13 - Perfil dos entrevistados.

Fonte: Elaborado pela autora por meio das entrevistas.

A análise das entrevistas está pautada na análise de conteúdo, técnica de análise popularizada por Bardin (1970), que consiste em uma análise das narrativas proferidas nas entrevistas. Primeiramente, categorias iniciais foram traçadas por meio dos discursos para a compreensão dos relatos. A categorização representa a divisão de elementos estruturados em classes por meio da sua hierarquia de análise. Bardin (2011, p. 147) retrata que a categorização é um procedimento de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação” e seguidamente direcionado por analogia através de parâmetros já estabelecidos. Assim, procedeu-se à técnica de análise, inicialmente a partir da elaboração das categorias iniciais e, por fim, apresentam-se as categorias finais.

### 4.3.1 Categorias iniciais

As categoriais iniciais foram às primeiras inferências acerca da unidade em análise. Essas categorias foram baseadas nos discursos de cada entrevista e no direcionamento da literatura. Assim, as categorias apresentadas seguem uma sequência lógica, subsidiada pelas narrativas dos entrevistados. Dessa forma, apresentam-se no Quadro 5 as seguintes categorias iniciais:

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	
<b>1</b>	Propósitos da educação continuada para os servidores
<b>2</b>	Limitações da educação continuada
<b>3</b>	Efeitos oportunizados pelas ações de educação continuada
<b>4</b>	Equilíbrio/compartilhamento mútuo
<b>5</b>	Suporte organizacional

Quadro 14 - Categorias iniciais.  
Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.3.1.1 Propósitos da educação continuada para os servidores

O plano de carreira vigente que consta na Lei nº 11.091/2005 possibilitou aos servidores técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino alguns benefícios, dentre eles cita-se: a ascensão salarial por meio de cursos de capacitação e pós-graduações. Nesse aspecto, a lei distingue o incentivo qualificação (fica condicionado à apresentação do certificado e título, bem como à área de conhecimento ao ambiente organizacional), do incentivo capacitação (decorre de um programa de capacitação compatível com o cargo e também ao ambiente organizacional).

A concessão de incentivo teve um destaque preponderante no que diz respeito ao motivo pelo qual os servidores decidiram iniciar uma pós-graduação. Dessa forma, evidencia-se nas falas dos entrevistados os motivos para início dos cursos: “Com toda sinceridade foi o financeiro. O principal fator foi o financeiro.” (Entrevistado 10). “[...] o da especialização foi principalmente pelo retorno financeiro.” (Entrevistado 2). “[...] incentivo financeiro, aprendizagem e adquirir novos conhecimentos.” (Entrevistado 14). “Por conhecimento e por

incentivo financeiro.” (Entrevistado 12). Dessa forma, constatou-se que a questão salarial tem uma relação direta como incentivador de aquisição de novos conhecimentos.

Quando questionados sobre os motivos de iniciar um curso de capacitação ou pós-graduação, alguns dos entrevistados também mencionaram a relação da educação continuada com o melhor desempenho, aquisição de conhecimentos e melhoria na qualidade das atividades. De tal modo, Madureira (2005) afirma que a formação profissional na administração pública deve ser encarada amplamente, como caráter contínuo e sistemático em um processo de gerenciamento dinâmico. Assim, os entrevistados aludiram sobre o motivo para sua formação:

[...] isso não foi prioridade [incentivo financeiro], não é o que tenho priorizado quando eu me proponho a realizar os cursos de capacitação [...] eu falei para ela [direção] porque que eu queria na verdade para eu desempenhar melhor as atividades [...]. A especialização também o que me motivou foi imprimir qualidade as minhas atividades. (Entrevistado 1).

“Eu queria entender mais um pouco da questão do funcionamento e a questão dos setores [...] como ser feito, resolver o que, como proceder em determinados casos. Por isso que eu achei interesse fazer.” (Entrevistado 5). O entrevistado 6, ainda comenta: “[...] quando eu entrei na universidade eu senti a necessidade de conhecer mais questões sobre administração pública. [...] meu interesse era em gestão pública para propiciar um melhor gerenciamento do meu serviço.” (Entrevistado 6).

Uma das vantagens de eu ter feito a especialização em gestão pública foi o fato de a gente trabalhar no setor público e o que me facilitou o entendimento acerca de licitação, de planejamento, de algumas coisas que a gente ouvia falar, vivenciava, mas não sabia o porquê que acontecia [...]. Surgiu a oportunidade de ter feito outras especializações, mas não era do meu interesse [...]. (Entrevistado 7).

Visualiza-se que a realidade em torno da gestão pública está se moldando aos poucos, tendo em vista que os servidores estão conscientes de sua atuação e de que os conhecimentos adquiridos estão agregando valor às atividades e à mudança na postura de comportamento.

Muito embora ainda se tenha a questão do incentivo financeiro como prioritária (MAGALHÃES et al., 2010), conforme observado nas narrativas dos entrevistados, já é possível notar que há motivações diferentes, como a intenção da melhoria do serviço prestado, fator esse extremamente positivo para a organização e seus usuários.

#### 4.3.1.2 Limitações da educação continuada

Ao avaliar a proximidade dos cursos realizados pelos servidores, com o conjunto das tarefas realizadas no dia a dia, identificou-se, em muitos casos, uma lacuna entre a formação e o desenvolvimento das atividades. Quando questionados a respeito dessa proximidade entre a formação e as atividades desenvolvidas os servidores reconhecem o distanciamento dessa relação:

Aí é que temos uns lapsos. Porque no período em que fiz o curso de especialização eu trabalhava mais na parte de gerenciamento de serviços, então, além de eu gostar da área, era fundamental para mim. Eu trabalhava com gerenciamento de serviços e gerenciamento de usuários, mais ou menos em uma área bem especializada. Então ele tava muito relacionado com a atividade que eu desenvolvia naquele momento. (Entrevistado 6).

“Assim, relação acho que não tem muita não.” (Entrevistado 8). “Em uma ordem direta eu não vejo aproximação.” (Entrevistado 10). “[...] entre o meu curso de pós-graduação e as minhas tarefas é pouco, a proximidade é pouca [...]” (Entrevistado 11). “Não tem muita coisa haver, não tem muita proximidade não.” (Entrevistado 12). “Relação distante da prática diária.” (Entrevistado 14). “Proximidade? Não vejo nenhuma.” (Entrevistado 15).

Por meio desses depoimentos, percebe-se a necessidade da administração pública em instituir avaliações na formação continuada dos seus servidores, bem como conhecer as habilidades e aptidões de cada um para melhor aproveitamento das competências e até mesmo para a valorização das pessoas (GEMELLI; FILIPPIM, 2010; MAGALHÃES et al., 2010).

Há servidores, os quais admitem que a educação continuada diz respeito a uma necessidade contínua e, buscam constantemente, novas possibilidades de aprendizado. As oportunidades oferecidas pelo programa de capacitação da instituição representam uma opção, mas os servidores estão garimpando cursos em outras instituições, muitas vezes pagos por eles mesmos.

A iniciativa de desenvolvimento parte, na maioria das vezes, pelo próprio servidor, deixando para a chefia apenas a autorização de sua participação. É visível a interdisciplinaridade de áreas em que os servidores cursaram recentemente ou estão realizando, sendo eles: Gestores públicos, Libras, Inglês Instrumental, Francês Instrumental, Formação de leitores, Gestão de empreendimentos criativos, Uso de base de dados, E-books, Controle de arquivos, Formação de tutores e Avaliação do MEC em bibliotecas universitárias. Portanto, entende-se que seria interessante instituir melhorias na fase inicial da realização dos cursos, ou seja, que as chefias sejam mais presentes, visando com que os cursos oferecidos

aos servidores, estejam realmente alinhados às necessidades do setor. Porque a educação continuada desenvolve nas pessoas habilidades para um melhor desempenho nas suas atividades laborais (ALVES; TAMAYO, 1993). No entanto, a organização deve conceder apoio para que haja a transferência de novos conhecimentos e habilidades (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

No que se refere à aplicabilidade do que foi ensinado nos cursos aos participantes a questão mais marcante foi por demanda (em casos específicos) e para a realização de atividades cotidianas. Um ponto a ser considerado é quanto à rotatividade de servidores indiscriminadamente entre setores, ocasionando o não aproveitamento de conhecimentos adquiridos nos cursos realizados. Na narrativa dos entrevistados 7 e 15 percebe-se essa situação:

A especialização foi interessante porque na época que eu estava indiretamente na formação do acervo, então eu pude entender essa questão de licitação, de compra, de pregão eletrônico. O interessante que eu estava vendo isso na teoria e vivenciei isso na prática nesse mesmo período. (Entrevistado 7).

“Olha, eu não utilizo em termos, porque na verdade eu estou na catalogação por uma imposição né, porque até porque eu nunca trabalhei no setor [...]” (Entrevistado 15).

Constata-se assim, que não houve benefícios significativos em relação à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na realização dos cursos no ambiente organizacional por parte dos servidores. Portanto, Gemmelli e Filippim (2010, p. 165) alegam que a administração eficiente “[...] é responsável em analisar as qualidades e habilidades de cada servidor, para encaminhá-lo ao setor no qual melhor desenvolva suas atribuições, gerando um atendimento de excelência à população.”

Por meio dos relatos percebe-se, que as oportunidades de colocar em prática os novos conhecimentos adquiridos, estão bem relacionadas com o setor de atuação de cada servidor. Sendo essas oportunidades esporádicas, em situações vivenciadas no dia a dia organizacional, ou mesmo não há ocasiões em que os aprendizados possam ser levados em consideração.

Há também a questão do suporte organizacional envolvido na carência de novas práticas. As narrativas dos entrevistados 2, 11, 14, 15 e 16 evidenciam essa situação: “Olha...pra desenvolver as atividades eu sempre recorro ao que já sei, o que eu aprendi durante qualquer curso, eu sempre tenho feito inter-relações, sempre busco é recapitular o que foi aprendido com o que estou fazendo.” (Entrevistado 2).

Pois é, quando me é oportunizado eu falo, [...] pelo menos aqui na biblioteca a gestão (ela) é muito centralizada. Então, geralmente as decisões, elas já chegam pra gente executar e não para discutir, então assim, não são muitas as oportunidades que a gente tem para isso. (Entrevistado 11).

“Na primeira situação oportuna coloco em prática.” (Entrevista 14). “Na verdade não estou fazendo nenhum aproveitamento.” (Entrevista 15). “Às vezes me falta tempo e uma equipe para melhor oportunização porque você acaba ficando tão abarrotada de atividades que você não tem tempo nem para você enquanto pessoa física.” (Entrevistado 16).

Diante desses relatos, é possível inferir que a organização precisa avaliar o desempenho dos servidores após os cursos, verificar a criticidade e as condições de trabalho, ou seja, após cada ação educacional é indispensável um processo avaliativo para mensurar os resultados (ALVES; TAMAYO, 1993; CARVALHO, 1998) a fim de suceder ao melhor aproveitamento dos conhecimentos adquiridos, tanto por parte da instituição quanto por parte dos servidores em relação às ações de educação continuada.

#### *4.3.1.3 Efeitos oportunizados pelas ações de educação continuada*

A promoção da educação continuada relacionada com a atividade desenvolvida pelo profissional traduz em agilidade na execução do trabalho (EBOLI, 2004; DUTRA, 2008). Sendo assim, as falas dos entrevistados (1, 2, 7, 9 e 14) corroboram os resultados proporcionados após o desenvolvimento das ações de educação continuada nas atividades organizacionais: “Sim...sim. Esse aprendizado nos cursos tem permitido agilidade, maior rapidez no desenvolvimento das atividades, melhores resultados também [...] na realização dos processos.” (Entrevistado 1).

É...se for diretamente relacionado, com certeza, mas nem sempre vai ser diretamente relacionado. Quanto mais coisas, quanto mais possibilidades de coisas você saber... eu posso não saber exatamente de uma coisa, mas eu vou saber pelo menos onde buscar e isso depois já é uma ajuda. (Entrevistado 2).

“Ah com certeza. E a gente consegue até ter maior poder de barganha quando a gente tem conhecimento. [...]” (Entrevistado 7). “Eu acredito que sim. Porque a gente passa a ter um conhecimento melhor daquela atividade.” (Entrevistado 9). “Rapidez não, mas com eficiência. Os resultados são melhores.” (Entrevistado 14).



A maioria dos entrevistados afirmou que, após o aprendizado dos cursos conseguiram executar suas atividades com maior rapidez. Portanto, a agilidade resultante da educação e desenvolvimento dos servidores propicia um maior desempenho na organização.

Os efeitos oportunizados pela educação continuada são sentidos tanto pelo indivíduo quanto pela organização (EBOLI, 2004; BRASIL, 2005; SENGE 2012). Assim, visualiza-se por meio de diferentes pontos de vista: “Melhora 100%. [...] foi um diferencial que facilitou minha vida nos processos, nas atividades que realizo na biblioteca.” (Entrevistado 1). “[...] me deu mais...eu adquiri mais habilidade.” (Entrevistado 3). “Melhorou porque hoje eu faço isso mais rapidamente do que se eu não tivesse nenhum conhecimento [...]” (Entrevistado 6).

Porque com os conhecimentos adquiridos no mestrado, apesar da minha graduação não ser em administração, esse tipo de atividade que requer esses conhecimentos eu acho que a gente tem um maior entendimento. Como no caso: os contratos, planejamento, que a gente não tem isso mesmo no nosso curso então eu acho que aí eu tive uma maior facilidade talvez de entender essas questões. (Entrevistado 9).

“Melhorou porque eu pude ter o entendimento do MARC 21, porque até então eu só conhecia teoricamente isso com estudos próprios [...]” (Entrevistado 10). “Olha, a maioria dos cursos eu fiz eram cursos de reciclagem de alguma forma eu já tinha feito, outros cursos ou na própria graduação. Então assim, ele me ajuda reciclando, rememorando alguns conceitos, algumas técnicas...nesse sentido.” (Entrevistado 11). “Um curso sempre agrega novos conhecimentos, experiências e trocas de realidades.” (Entrevistado 14). “Melhora porque você tem mais conhecimento, é que nem a agilidade e a melhora.” (Entrevistado 16).

Os benefícios produzidos após a realização de cursos, embora tímidos são visualizados pelos servidores. O que diferencia o senso de cada um é a vivência profissional e as experiências adquiridas antes do ingresso no serviço público ou até mesmo o tempo de serviço na instituição.

#### *4.3.1.4 Equilíbrio/compartilhamento mútuo*

As mudanças sugeridas pelos servidores nas suas rotinas de trabalho nem sempre são advindas da realização dos cursos. Ao serem questionados em relação a sugestões de mudanças apontaram que: as mudanças são sugeridas a partir da visualização das necessidades; sugeridas em avaliações de desempenho; algumas são repassadas para direção; sugestão de mudanças independente de cursos; não é possível mensurar qual curso direcionou para uma mudança específica; sugestão de mudança não é registrada oficialmente.

Em pesquisa realizada em outra IFES as ações de educação continuada desenvolvidas demonstram que resultam de forma isolada e que os resultados nem sempre são satisfatórios e visíveis (MAGALHÃES et al., 2010). Assim, evidencia-se nas falas a seguir o mesmo ponto de vista nas percepções dos entrevistados o mesmo ponto de vista: “É, não dá para mensurar em que medida foi esse curso ou aquele, mas eu acho que esse conjunto todo acaba influenciando.” (Entrevistado 2). “A partir dos cursos não, as mudanças sugeridas são a partir das necessidades que a gente observa no dia a dia do trabalho, não tem relação com os cursos.” (Entrevistado 4). “Eu sempre sugeri mudanças, independente dos cursos, é aquilo que estou te falando, quando me é oportunizado eu sempre falo. [...]” (Entrevistado 11).

Observa-se que os cursos efetivados pelos servidores, muitas vezes, não estão em sintonia com suas atividades diretas ou mesmo não sabem fazer uso do que foi aprendido para cultivar mudanças. Assim, Wood Jr. (2009) enumera fatores indispensáveis ao êxito da mudança: reconhecimento da relevância da mudança, comunicação dos objetivos e as modificações a serem implantadas, estímulo a treinamentos e, por fim, o encorajamento ao plano de mudança como elemento de ajuste ao meio organizacional.

De acordo com Zanaga (1989), Prosdócimo e Ohira (1999), Miranda e Solino (2006), Crespo, Rodrigues e Miranda (2006) e Christov (2007) conversas informais e grupos de trabalho são alternativas apresentadas como ações de educação continuada. Nesse escopo, os entrevistados assumem que há uma troca de experiências entre colegas de trabalho para facilitar ou melhorar o trabalho.

Sim. Eu tento facilitar as meninas do processamento técnico a partir dos conhecimentos, a partir dos cursos de capacitação e como autodidata (risos), eu sempre procuro dar *feedback* para os meus amigos. Quando é solicitada ou espontaneamente, com alguém mais próximo. (Entrevistado 1).

Sim. Como por exemplo, o pessoal de outros setores, quando a gente precisa, principalmente quando a gente está necessitando, na hora de um auxílio. É, tem sim, informal. É mais entre companheiros de trabalho, não envolve a direção. Mais por amizade e afinidade, é dessa forma. Totalmente informal. (Entrevistado 3).

Existe sim, a gente troca bastante ideia. De acordo com a necessidade mesmo, às vezes surge alguma dúvida ou às vezes você vê a outra pessoa que poderia fazer mais rapidamente a atividade. Informal. Seria importante grupo de estudo, mas a rotina não permite. (Entrevistado 6).

Sim. Como a gente trabalha com o sistema, então essa interação tem que estar sempre frequente porque às vezes você pensa que sabe e na hora se depara com uma situação que você nunca viu. Com os colegas do setor interagindo, perguntando, então tem um caderno lá que a gente anota (caderno vermelho para sinalizar) as dúvidas, tipo um manual, é um caderno que a gente coloca aquilo que a gente não conseguiu e que uma interagiu com a outra e não solucionou, aí a gente vai falar com o responsável pelo sistema para poder nos fazer o *feedback*. É só no dia a dia. (Entrevistado 8).

Constata-se que essa troca de experiências é mais evidente com colegas de trabalho que possuem alguma afinidade ou mesmo do setor em que atuam. Outro aspecto em destaque se faz em relação à ausência da direção nesse cenário. Outrossim, é quanto a oportunidade em existir um momento para essa troca de experiências de maneira formal e em um dia da semana. Assim, torna-se importante instituir práticas para que os servidores possam interagir compartilhando seu aprendizado individual, pois segundo Gemelli e Filippim (2010) o desempenho da instituição depende de como as pessoas estão organizadas, estimuladas, capacitadas, bem como do seu ambiente de trabalho.

#### *4.3.1.5 Suporte organizacional*

O encorajamento por parte da organização está incluso no suporte da transferência do que foi aprendido (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000). Essa seria uma das formas de possibilitar a ampliação da produtividade, manutenção do clima organizacional e das mudanças comportamentais (MARRAS, 2011). Posto isto, os relatos intensificam a carência de encorajamento na aplicação do que foi aprendido e até mesmo em relação a mudanças por parte da chefia.

Na verdade diretamente, formalmente, eu não vejo encorajamento após os cursos de capacitação por parte da chefia. Na verdade, a educação continuada é vista aqui... os próprios chefes internalizam uma educação continuada para progredir financeiramente, para aumento de salário, não é uma progressão para melhoria do processo em si, das atividades em si em que tu realizas, das tuas funções. Por isso mesmo é que eu não vejo encorajamento [...], mas a visão ainda aqui é para conseguir aumento no contracheque. Predomina essa visão de que a educação continuada é para te ganhar dinheiro. (Entrevistado 1).

Olha de verdade a gente não tem muito essa prática aqui na biblioteca do chefe incentivar essa aplicação. O que eu vejo mais é que esse incentivo é dado no momento em que várias vezes ele propiciou a execução de um curso que vai melhorar o desenvolvimento de nossas atividades e a liberação para que se possa participar desses cursos. Isso eu já considero um incentivo para usar esse tipo de conhecimento dentro do setor [...]. E em mudanças que eu tenha em mente, eu não lembro. (Entrevistado 6).

No geral, não há uma atividade pró-ativa de me encorajar a fazer. Quando tem alguma situação que a gente precisa implementar determinada mudança [...] em geral não tem muita resistência, ela até concorda pelo menos comigo tem sido assim. [...]. O encorajamento da chefia é mais no sentido da gente propor alguma solução, demonstrar persuadir e ela acatar, dizer “não está tudo bem, vamos fazer isso então” [...]. (Entrevistado 11).

“Bom, por parte da chefia imediata eu sinto pouco incentivo, pouca interação, pouco interesse. Muito lento, a gente não tem resposta imediata. [...]. Eu mando, mas a gente não tem resposta. *Feedback* muito lento.” (Entrevistado 13).

As narrativas apontam para uma lacuna entre a direção e os servidores no quesito encorajamento no desenvolvimento das atividades organizacionais, visto que a direção desconhece, de fato, os cursos que o servidor realiza. Assim, pressupõe-se que a direção carece de conhecimentos a respeito dos seus subordinados, das suas habilidades, necessitando até mesmo interagir mais com cada um deles, encorajando-os, compartilhando ideias e envolvendo-se interpessoalmente para que haja um desenvolvimento positivo para organização, bem como para seus usuários (MAGALHÃES et al., 2010).

Um local de trabalho adequado é um dos aspectos que influenciam na aplicação de novas habilidades e da transferência do que foi aprendido pós-treinamento (ABBAD, 1999; SALORENZO, 2000; ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003). O local de trabalho para a maioria dos participantes, necessita de melhorias. Assim, foram relatadas as seguintes particularidades de acordo com os entrevistados 1, 9, 10, 11 e 13:

[...] Com relação a condições de infraestrutura o meu setor...as atividades ficam um pouco precarizadas com relação a isso, o setor se ele fosse se houvesse condições melhores de infraestrutura talvez fosse o processo...se desenvolvesse de forma bem mais eficiente do que já acontece. (Entrevistado 1).

“Não, nosso local tem que melhorar muito. Eu acho que o espaço tinha que ser maior. Mobiliário e equipamentos, é tudo muito antigo e improvisado. Acho que deveria ter mais pessoal no nosso setor.” (Entrevistado 9). “[...] Adequado ele não está, em termos de espaço físico.” (Entrevistado 10). “Olha, eu acho que não. Eu trabalho num lugar que circula muita gente pedindo atendimento da área de biblioteconomia mesmo, ou seja, os usuários da biblioteca e acaba me atrapalhando no dia a dia [...]” (Entrevistado 11). “Não está 100%, porque como o ambiente é pequeno com o passar do tempo nós vamos ficar com pouco espaço. Aqui sempre trabalhamos com máquinas obsoletas, isso dificulta o trabalho.” (Entrevistado 13).

Diante das assertivas, há necessidade latente de espaço físico. No entanto, outras necessidades são apontadas como mobiliário, equipamentos e pessoal empenhado. Assim, Addad, Gama e Borges-Andrade (2000) corroboram que o suporte organizacional envolvem recursos e um clima adequado para a aplicação das novas práticas e está entre as expectativas dos treinandos.

Os efeitos das ações de educação continuada são visualizados no dia a dia. Não obstante, são resultados assertivos. Um dos enfoques a serem considerados é quanto ao suporte da chefia (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003), sendo assim, os esforços devem ser mútuos para que haja a ampliação de resultados para instituição.

Considera-se que a chefia deve levar em consideração as sugestões dos seus servidores e priorizar a comunicação para que haja estímulo dos seus subordinados. Ressaltam-se as declarações (Entrevistados 1, 2, 6 e 7) quanto às sugestões levadas à chefia: “[...]. Elas são aceitas, acatadas, é claro que depois de passarem por uma rigorosa avaliação se estiverem em conformidade com os interesses da chefia elas são acatadas.” (Entrevistado 1). “A proposta até que foi acolhida, mas questões acabaram depois emperrando numa continuidade.” (Entrevistado 2). “Na verdade a gente não tem uma comunicação muito direta com a chefia. Isso é um sério problema que se coloca na biblioteca que não se tem uma comunicação muito direta [...]” (Entrevistado 6).

Ultimamente até que eu tenho feito previsões de cenários, de coisas que podem acontecer, que acontecem, mas que eu falo e não se toma atitude no momento certo e estoura mais na frente. Risos...isso tem acontecido muito. Às vezes a pessoa vem e fala para mim eu intercedo pela pessoa e digo porque tal caminho deveria ser seguido porque eu levo em consideração o que a pessoa falou aí a chefia não concorda, ela toma outro direcionamento e eu percebo que ocasiona uma insatisfação do servidor e até mesmo o não cumprimento das atividades básicas dele, por causa disso. [...]. (Entrevistado 7).

Por meio desses relatos, verifica-se que é indispensável a mudança na postura da chefia em relação às sugestões de seus servidores. Ouvir não significa levar em consideração, precisa haver uma análise mais precisa em torno de cada proposta, dos prós e contras, se é viável, o que é necessário para colocá-la em prática e quando acatada, concluir a ideia, até mesmo para dar um *feedback* ao subordinado. Uma boa comunicação no sistema produzirá o equilíbrio organizacional, subsidiada por uma cultura forte que envolva as pessoas no processo de mudança, fazendo com que todos se comprometam.

O apoio dos colegas de trabalho e da chefia é essencial para uma postura proativa após as ações de educação continuada. O apoio institucional leva o participante a ter um comportamento atuante perante o que aprendeu (ABBAD, 1999). Nesse caso, tanto a chefia quanto a equipe de trabalho precisam agir com sensibilidade e acolhimento com as tentativas de uso de novas habilidades. Portanto, as relações de trabalho podem ser facilitadoras ou não do processo de mudança (VERGARA; PINTO, 1998; MULLINS, 2004). A direção é

inconsciente da importância do reconhecimento do servidor capacitado. Há a necessidade de participação da chefia em contemplar e apoiar as novas habilidades do servidor.

A gente acaba tendo autonomia para implementar as coisas. Porque como não, em regra não há um momento decisório, coletivo, nem de discussão. Se a gente resolver implementar uma outra coisa a gente vai lá e faz, depois que está fazendo é que se não der certo a gente paga sozinho né, não deu certo eu que me arrisquei. Mas, em termos de comunicação é mais informal, as decisões são mais autônomas mesmo. (Entrevistado 2).

Bom a equipe de trabalho procura desenvolver, acata, desenvolve de forma satisfatória [...], mas a chefia não tem interesse, não sinto interesse algum. Ela não vem aqui, nunca veio aqui [...] não vem *in loco*. Eu sinto falta dessa presença *in loco* para as necessidades, ver quem está trabalhando aqui. (entrevistado 13).

A maioria das vezes sim apoiou. Pode não ter, necessariamente o apoio físico. Apoiava incentivando, acha legal, acha interessante. A chefia também, a questão é que... é a história do empoderamento! Ela te permite, então tu que vais atrás de fazer aquilo possível. (Entrevistado 16).

Constata-se que o apoio da equipe de trabalho é presente no uso de novas habilidades e esse suporte produz resultados proveitosos. Todavia, a chefia precisa de uma atuação mais dinâmica e mais participativa em sua gestão. A motivação por ser um aspecto interior de cada pessoa e por constituir um fator intrínseco torna-se uma missão complexa trabalhar esse conceito na vida profissional (CASADO, 2002).

Contudo, a motivação no campo profissional pode contribuir para um melhor desempenho, a mudança e também, na satisfação dos trabalhadores. Entretanto, deverá existir uma interação com a comunicação organizacional (CASADO, 2002; PEREIRA; RODRIGUES, 2002). Ao relacionar a educação continuada com a motivação percebe-se um importante traço diferenciador no comportamento dos servidores. Observam-se nas falas dos entrevistados (6, 13, 14 e 15): “Ah! Com certeza. Eles ajudam bastante a desenvolver mais rapidamente, vê o seu trabalho de forma mais crítica, a pensar melhor no seu papel dentro do setor da universidade. Eles fazem bastante diferença.” (Entrevistado 6). “Eu me sinto particularmente motivada depois que eu concluí os cursos (cursos e mestrado). Eu me sinto motivada, mas não incentivada. [...]” (Entrevistado 13). “Sinto. Dá vontade de fazer algo mais. E colocar em prática tudo de uma vez o que aprendi, mas espero as ocasiões.” (Entrevistado 14). “Olha às vezes sim. Quando faz, a gente pensa que vai até conseguir mudar alguma coisa.” (Entrevistado 15).

Em suma, é indispensável resgatar a importância da organização no exercício da motivação dos seus colaboradores, da sinergia entre gestão e subordinados e do respeito às peculiaridades de cada um, bem como a valorização do grupo de trabalho.

#### 4.3.2 Categorias finais

A análise das cinco categorias iniciais sustentaram duas categoriais finais. Essas categorias finais foram assim intituladas: “Indicadores de mudança” e “Variáveis favoráveis para a mudança” conforme Quadro 15.

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
1. Propósitos da educação continuada para os servidores	I. Indicadores de mudança
2. Limitações da educação continuada	
3. Efeitos oportunizados pelas ações de educação continuada	
4. Equilíbrio/compartilhamento mútuo	II. Variáveis favoráveis para mudança
5. Suporte organizacional	

Quadro 15 - Categorias iniciais e finais.  
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse escopo, as categorias iniciais (propósitos da educação continuada para os servidores, limitações da educação continuada e efeitos oportunizados pelas ações de educação continuada) apontam para a primeira categoria final, denominada “Indicadores de mudança”.

A mudança é uma variável, presente nas organizações e que não deve ser ignorada. Um dos quesitos que provocam a mudança é sem dúvida o ambiente externo (ROBBINS, 2004; NEIVA, 2004), o qual afeta a instituição em análise e traz consequências na força do trabalho.

Há servidores que imputam o incentivo financeiro à educação continuada: “Com toda sinceridade foi o financeiro. O principal foi o fator financeiro.” (Entrevistado 10). Contudo, observa-se uma valorização por parte do servidor pela absorção de novos conhecimentos para compreender, melhorar e desenvolver as atividades cotidianas organizacionais do serviço público:

A pós-graduação me ajudou nessa questão da leitura, interpretando, de estar me usando das teorias de leitura, das teorias literárias para imprimir mais qualidade na análise documentária, nos processos técnicos no tratamento intelectual dos documentos. [...] os cursos de línguas me ajudaram bastante a desempenhar melhor os processos e atividades que envolvem o tratamento. (Entrevistado 1).

Uma das vantagens de eu ter feito a especialização em gestão pública foi o fato de a gente trabalhar no setor público e o que me facilitou o entendimento acerca de licitação, de planejamento, algumas coisas que a gente ouvia falar, vivenciava, mas não sabia o porquê que acontecia [...] adquiri novos conhecimentos acerca de estado, governo, mercado ampliei mais os meus conhecimentos, os meus horizontes [...]. (Entrevistado 7).

A categoria final “Indicadores de mudança” sugere mudanças positivas, tais como: a iniciativa da administração pública em incentivar a capacitação dos seus servidores, ou seja, a introdução de políticas voltadas para capacitação e desenvolvimento dos servidores com vistas à melhoria do serviço público, a disposição para aprender dos servidores e a mudança de postura por meio de conhecimentos adquiridos: “[...] com os cursos eu aprendi assim a tomar iniciativa para melhorar o que precisa ser melhorado, ir atrás, solicitar, reivindicar melhoras.” (Entrevistado 13).

[...] muitos conhecimentos que eu adquiri nesses cursos eu não tinha realmente, então eu devo muito a minha postura profissional de agora, a esses cursos. [...] eu nunca quis fazer um curso só por fazer, eu queria fazer para agregar conhecimento mesmo sabendo que teria o retorno financeiro [...]. (Entrevistado 7).

No entanto, um indicador de mudança necessário é quanto à avaliação e *feedback* das ações de educação continuada, para propiciar ajustes em relação aos cursos oferecidos e aos cargos desempenhos pelos servidores, bem como na intenção de contribuir para o desempenho da instituição, visualização de resultados efetivos e até mesmo para ponderar o custo-benefício dos gastos pela gestão. A narrativa do entrevistado 15 evidencia essa situação:

Quando você parte para fazer uma coisa de iniciativa própria é muito mais no seu benefício, [...], ninguém pensou na melhoria das coisas da biblioteca até porque não há uma brecha de se mudar essa situação que está aí. [...]. Para mim, não vejo muita perspectiva do jeito que a coisa está indo. [...]. Ninguém avalia nada, ninguém



planeja nada [...]. Não vai se mudar nunca sem fazer uma avaliação, se a gente não fizer uma crítica.

Nesse sentido, a avaliação é uma das etapas do processo de desenvolvimento e educação continuada (BEHNEN, 2006; MARRAS, 2011). Essa etapa, deve ser inserida após a consecução de todo o processo de educação continuada com o intuito de avaliar os pontos positivos e negativos, a abrangência de resultados, o *feedback* dos participantes e os resultados no desempenho profissional por meio da mudança comportamental do profissional.

A segunda categoria final, denominada “Variáveis favoráveis para a mudança” concentra-se esforços para o alcance de melhorias. A organização, ao fornecer o suporte organizacional para os servidores estará garantindo um resultado favorável. Todavia, Abbad (1999, p. 53) especifica que:

Restrições nos recursos materiais e financeiros, por exemplo, podem tanto afetar desempenho como transferência de aprendizagem. A falta de definição de objetivos de trabalho que contemplem a aplicação no trabalho de habilidades aprendidas em treinamento ou a falta de materiais necessários ao alcance de uma meta de trabalho podem impedir ou dificultar a transferência de treinamento e o desempenho eficaz nas tarefas do cargo.

Logo, a mudança após uma ação de educação continuada é passível de condições favoráveis (cultura organizacional, clima, comunicação, gestão participativa e recursos) para que ocorra a satisfação, tanto para o profissional, quanto para a organização. Sendo assim, a mudança não é uma ação isolada, mas um composto de ações sincrônicas voltadas para uma finalidade. Por meio da fala do entrevistado 11, visualiza-se a carência dessas condições favoráveis:

[...] na verdade a gente está criando um reservatório de conhecimento pronto e a disposição da Instituição. O que falta a UFMA como o todo, e não só o NIB é implementar, por exemplo, fazer um *benchmark* como outras instituições que já fazem, é buscar uma gestão mais participativa, uma gestão mais colaborativa. Se você recebe uma decisão pronta para executar e tu não teve a oportunidade de contribuir o teu nível de comprometimento com o que estão te enviando é menor, tu não participou, tu vai ser um mero robô que vai receber determinada demanda e muitas vezes você que está na operação que conhece de fato aquela atividade, tá sabendo que aquilo não vai dar certo, que aquilo vai dar errado, mas mesmo assim vai executar porque o chefe que não entende tão bem quando você, mandou. Então, isso é prejudicial para instituição, a gestão tem que ser mais participativa por meio da formação dessas pessoas, ela qualifica para cada um de nós participar ativamente e contribuir.

Um entendimento ponderado por Mariotti (1999) é quanto à inocência de presumir que após a implementação das ações de educação continuada, haja um processo de mudança

imediate no comportamento das pessoas. No entanto, o fato do servidor se dispor a buscar a assimilação de novos conhecimentos, já é fruto do processo de mudança e não se deve incorrer que, o que é aprendido seja um conhecimento mecânico e massificado (MARIOTTI, 1999; DUTRA, 2008; SENGE, 2012).

A participação nas decisões, o ambiente propício de condições físicas e humanas, as relações interpessoais, a confiança na chefia, a cultura organizacional favorável e a troca de informações, são elementos estimuladores para a satisfação com o trabalho, para o compromisso com a instituição e, conseqüentemente, para a promoção dos serviços de qualidade voltados para a coletividade, que é a finalidade da administração pública. Observa-se na fala dos entrevistados 9 e 16: “Nosso local [ambiente de trabalho] tem que melhorar muito. Eu acho que o espaço tinha que ser maior, mobiliário, equipamentos é tudo muito antigo e improvisado. Acho que deveria ter mais pessoal no nosso setor.” (Entrevistado 9). “Na realidade ele [chefe] não encoraja, ele meio que espera, porque quando ele sabe que você fez um curso, ele meio que espera você a ter a opinião ou a desenvolver alguma atividade sobre aquilo. [...]” (Entrevistado 16).

Nesse sentido, Senge (2012) defende a ideia de visão compartilhada, isso traduz um envolvimento de habilidades que instiguem o compromisso e o envolvimento de todos ao invés de mero consentimento. A aprendizagem em equipe e o diálogo representam um passo para construir um propósito unificado.

Criar um ambiente participativo na organização, possibilitará o estímulo à motivação, aos vínculos e ao trabalho em equipe que, por sua vez, conduzirá a plena produtividade nas atividades organizacionais e contentamento dos servidores. O suporte gerencial, o ambiente organizacional harmônico e as condições de trabalho favoráveis são variáveis que se relacionam com a transferência do conhecimento aprendido e a produtividade no trabalho (ABBAD, 1999). Logo, para resultar em ações construtivas há uma necessidade de equilibrar as obrigações, pois se balanceada resultará em comprometimento organizacional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra a relevância da educação continuada para o profissional e para a organização onde aquele está inserido. O ambiente de trabalho direcionado para as competências do servidor, voltado para seus conhecimentos e habilidades, favorecem o desenvolvimento das atividades laborais. É notório o grau de interesse por ações de educação continuada em servidores com menos tempo de instituição, independente de incentivo financeiro e, por vezes, custeadas por ele próprio.

Por meio dos instrumentos de coleta de dados, obteve-se êxito na consecução dos objetivos pretendidos. Quanto ao primeiro objetivo de “identificar as ações de educação continuada realizadas no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão”, constatou-se que as ações são desenvolvidas pela Instituição desde a vigência da Lei nº 11.091/2005, tanto para servidores do NIB quanto para os demais servidores. Os cursos de capacitação oferecidos pela Instituição tiveram relação direta e indireta com as atividades do NIB. Outras ações efetivadas foram: eventos realizados por servidores, conversas informais, cursos de iniciativa própria, dentro e fora da instituição, além de programas de pós-graduação (*latu e stricto sensu*) cursados.

Quanto ao segundo objetivo de “levantar os elementos associados à educação continuada que proporcionam mudança no cotidiano organizacional”, observou-se que: as ações de educação continuada impuseram um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades correlacionadas, reduziram o tempo de busca e viabilizaram maior facilidade para o acesso a informações desconhecidas, conferiram receptividade e incentivo por parte dos colegas de trabalho, bem como a motivação e a iniciativa. No entanto, suportes como: encorajamento pela direção, comunicação efetiva, liderança participativa, decisões coletivas, insuficiência de pessoal para o desenvolvimento do trabalho, demora no *feedback*, cultura organizacional fraca e infraestrutura insuficiente foram relatados como fatores deficitários, que possivelmente contribuiriam para a mudança no cotidiano organizacional se fossem remodelados.

Findando com o terceiro objetivo de “investigar os resultados oportunizados pelas iniciativas de educação continuada ao NIB”, constatou-se diferentes possibilidades, tais como: habilidade de leitura e escrita, agilidade nos procedimentos, melhor desempenho nas atividades organizacionais, ampliação do portfólio de conhecimentos, oportunidade de conquistar novos espaços, criticidade com os processos, conhecimento das realidades de

outras instituições do mesmo segmento, motivação para que o servidor tenha a satisfação pessoal, reflexão sobre a atuação profissional, obtenção de suporte para o direcionamento de como agir ou buscar soluções nas situações inesperadas e compreensão do universo (administração pública) em que estão inseridos.

Nesse sentido, o estudo conseguiu responder ao problema suscitado - “Quais as mudanças organizacionais ocorreram a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) após a Lei nº 11.091/2005?”. De uma maneira geral, uma ação específica de educação continuada não produziu um resultado “preciso e tangível”, mas a soma do conjunto de várias ações permitiu um leque de possibilidades no propósito de mudança organizacional, tendo em vista que a unidade de análise (NIB) é uma biblioteca universitária que atende um público variado e a formação da maioria dos servidores é interdisciplinar.

Em termos gerais, o desenvolvimento de ações em educação continuada contribuiu para uma melhoria nas atividades cotidianas. Mudanças significativas que impactassem beneficemente no cotidiano dos usuários foram propostas à direção, no entanto não foram concretizadas. Os resultados demonstram que há carência de apoio mais efetivo por parte da direção. A valorização das habilidades dos servidores não é reconhecida e a comunicação é deficiente. Isso leva à visualização de uma cultura fraca que acaba por intimidar novas possibilidades de mudança e inovação pelos servidores.

Um aspecto indispensável que não foi identificado neste estudo diz respeito à avaliação após as ações de educação continuada. Ela identificaria se houve um melhor desempenho pelo servidor em seu local de trabalho e quais pontos poderiam ser aperfeiçoados. Outro ponto imprescindível concerne ao distanciamento das práticas de educação continuada dos servidores ao conjunto de tarefas realizadas por eles.

Portanto, pode-se considerar que a educação continuada faz uma diferença na vida profissional e, conseqüentemente, na organização. Destaca-se que o suporte organizacional, o ambiente de trabalho e as condições propiciam o desenvolvimento das novas habilidades, satisfação pessoal e um *feedback* positivo ao usuário atendido por estes profissionais. Nesse sentido, sugere-se que a organização reveja sua conduta perante seus servidores no quesito educação continuada e valorização de habilidades.

Como limitação da pesquisa, durante o período de coleta de dados, especificamente na realização das entrevistas individuais, os servidores da instituição aderiram à greve, reduzindo o quantitativo de entrevistas previstas.

Os resultados apresentados referem-se, em parte, à área de gestão de pessoas, especificamente ao processo de educação, treinamento e desenvolvimento. Dessa forma, fica como convite para estudos posteriores a análise da política de gestão de pessoas da Instituição, sob outro olhar, a nível macro, tendo em vista que a Lei nº 11091/2005 é de âmbito nacional e alcança outras IFES.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G. **Um modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 1999.

ABBAD, G.; GAMA, A. L. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **RAC**, v.4, n. 3, p. 25-45, set./dez. 2000.

ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. **R. Adm.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 205-218, jul./ago./set. 2003.

ALBUQUERQUE, L. G. de. Estratégias de recursos humanos e competitividade. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. de (Org.). **Administração contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 215-249.

ALVES, A. R.; TAMAYO, A. Sistema de avaliação do treinamento da Telebrás – SAT. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 73-80, out./dez. 1993.

AMARAL, H. K. do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 57, n. 4, p. 549-563, out./dez. 2006.

AMARO, R. de A. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, nov./ dez. 2008.

ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Edições 70, 1970.

BARROSO, A. C. de O.; GOMES, E. B. P. Tentando entender a gestão do conhecimento. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 147-170, mar./abr. 1999.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. R. *Adm.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220-230, jul./ago./set. 2004.

BATEMAN, T. S.; SNELL, S. A. *Administração*. 2. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.

BEHNKEN, S. P. Gestão estratégica de RH. In: STAREC, C.; GOMES, E.; BEZERRA, J. *Gestão estratégica da informação e inteligência competitiva*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 231-241.

BIANCHI, E. M. P. G. *Alinhamento estratégico de negócio e gestão de pessoas para obtenção de vantagem competitiva*. 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORGES, M. A. G. A compreensão da sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 25-32, set./dez. 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de fevereiro de 2006a. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006b. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm)>. Acesso em: 15 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.091, de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)>. Acesso em: 15 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Gespública. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.gespublica.gov.br/folder\\_rngp](http://www.gespublica.gov.br/folder_rngp)>. Acesso em: 15 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 27, de janeiro de 2014. Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014.

BRESSAN, C. L. **Mudança organizacional na percepção dos gerentes**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2001.

CAMERON, K. S. Strategies for successful organizational downsizing. **Human Resource Management**, v. 33, n. 2, p. 189-211, 1994.

CARVALHO, M. do S. M. V. de. Gestão de Competências: uma nova abordagem de recursos humanos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 163-171, set./out. 1998.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos de gestão. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 307-316, mar./abr. 2004.

CASADO, T. A motivação e o trabalho. In: LIMONGI-FRANÇA, A. C. et al. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 247-258.

CASTRO, C. S. de. Gestão de recursos humanos no setor de telecomunicações: novas empresas, novas práticas? **RAE**, v. 45, 2005. Edição Especial.

CAVALCANTI, M. do C. B.; GOMES, E. B. P.; PEREIRA NETO, A. F. de. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento: um roteiro para ação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 9-12.



CLEMENTE, A.; DIAS, H. de L. Capital humano no setor público: análise dos municípios paulistas do Vale do Ribeira. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 27-44, abr./jun. 2013.

COLBARI, A.; DAVEL, E.; SANTOS, G. O mercado como princípio de autoridade nas organizações contemporâneas: padrões de gestão, formação profissional e identidade em duas empresas capixabas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 9-37, mar./abr. 2001.

CRESPO, I. M.; RODRIGUES, A. V. F.; MIRANDA, C. L. Educação continuada para bibliotecários: características e perspectivas em um cenário de mudança. **Biblios**, ano 7, n. 25-26, jul./dic. 2006.

DAVENPORT, T. H. **Capital humano: o que é e por que as pessoas investem nele**. São Paulo: Nobel, 2001.

\_\_\_\_\_. **Thinking for a living: how to get better performance and results from knowledge workers**. Boston: Harvard Business School Press, 2005.

\_\_\_\_\_. Process management for knowledge work. In: BROCKE, J. V.; ROSEMANN, M. (Ed.). **Handbook on Business Process Management**. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2010. p. 17-35. v. 1.

DEMO, G. et al. Políticas de gestão de pessoas no novo milênio: cenário dos estudos publicados nos periódicos da área de administração entre 2000 e 2010. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 12, n. 5, set./out. 2011.

DE SORDI, J. O. **Administração da informação: fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2008.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, J. S.; COMINI, G. M. Competência como base para a gestão estratégica de pessoas. In: EBOLI, M. et al. **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 101-121.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **RAC**, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

DRUCKER, P. F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Cengage Learning, 1999.

EBOLI, M. **Educação corporativa: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

ETZIONI, A. **Organizações complexas**. São Paulo: Pioneira, 1964.

FACULDADES BOM JESUS. **Capital humano**. Fae Business School. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2002.

FÉLIX, C. M. R. A prática de competências gerenciais no setor público. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 255-278, mar./abr. 2005.

FERNANDES, C. B. Aprendizagem organizacional como um processo para alavancar o conhecimento nas organizações. In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 135-152.

FISCHER, R. M. Mudança e transformação organizacional. In: LIMONGI-FRANÇA, A. C. et al. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 147-164.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais – o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001a. p. 189-211.

\_\_\_\_\_. Construindo o conceito de competência. **RAC**, p. 183-196, 2001b. Edição Especial.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JUNIOR, M. de M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: LIMONGI-FRANÇA, A. C. et al. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 133-146.

FLEURY, M. T. L.; SAMPAIO, J. dos R. Uma discussão sobre cultura organizacional. In: LIMONGI-FRANÇA, A. C. et al. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002. p. 283-294.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, I. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 3, jul./set. 2004.

FREEMAN, S. J.; CAMERON, K. S. Organizational downsizing: a convergence and reorientation framework. **Organization Science**, v. 4, v. 1, Feb. 1993.

GEMELLI, I. M. P.; FILIPPIM, E. S. Gestão de pessoas na administração pública: o desafio dos municípios. **RACE**, Unoesc, v. 9, n. 1-2, p. 153-180, jan./dez. 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Loyola, 2007.

GUIMARÃES, T. de A. A nova administração pública e a abordagem da competência. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125-140, maio/jun. 2000.

HAIR JR., J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle de desempenho**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

HEAD, T.; YAEGER, T.; SORENSEN, P. Global organization structural design: speculation and a call for action. **Organization Development Journal**, v. 28, n. 2, 2010.

HERNANDEZ, J. M. da C.; CALDAS, M. P. Resistência à mudança: uma revisão crítica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 31-45, abr./jun. 2001.

HOURNEAUX JUNIOR, F. Avaliação de resultados. In: EBOLI, M. et al. **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 311-334.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 254-294.

KRAEMER, M. E. P. Universidade corporativa como alavanca da vantagem competitiva. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 3, n. 1, maio, 2004.

LEI, D.; HITT, M. A.; BETTIS, R. **Competências essenciais dinâmica mediante a meta aprendizagem e o contexto estratégico**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, P. D. B. **Excelência em gestão pública: a trajetória e a estratégia do gspública**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

MADUREIRA, C. A formação profissional contínua no contexto da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 5, p. 1109-1135, set./out. 2005.

MAGALHÃES, E. M. de et al. A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 55-86, jan./fev. 2010.

MARIOTTI, H. **Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 1999.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.

MENDONÇA; J. R. C. de; VIEIRA, M. M. F. Fundamentos para análise do *downsizing* como estratégia de mudança organizacional. **REAd**, v. 5, n. 3, maio/jun. 1999.

MILLER, D. The architecture of simplicity. **Academy of Management Journal**, v. 18, n. 1, p. 116-138, Jan. 1993.

MIRANDA, A. C. C. de; SOLINO, A. da S. Educação continuada e mercado de trabalho: um estudo sobre os bibliotecários do estado Rio Grande do Norte. **Perpect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 383-397, set./dez. 2006.

MODARRES, M. Reorganization: contingent effects of changes in the Ceo and structural complexity. **Academy of Strategic Management Journal**, v. 9, n. 1, p. 95-109, 2010.

MONTEIRO, M. I.; PI CHILLIDA, M. de S.; BARGAS, E. B. Educação continuada em um serviço terceirizado de limpeza de um hospital terceirizado. **Rev. Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 3, p. 541-548, 2004.

MOREIRA, B. L. T & D como facilitador das mudanças organizacionais: inovação e empreendedorismo. In: BOOG, G. G.; BOOG, M. T. **Manual de treinamento e desenvolvimento: gestão e estratégias**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 230-240.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MULLINS, L. J. **Gestão da hospitalidade e comportamento organizacional**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

NEIVA, E. R. **Percepção de mudança organizacional: o papel das atitudes e das características organizacionais**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

NEIVA, E. R.; PAZ, M. das G. T. da. Percepção de mudança organizacional: um estudo em uma organização pública brasileira. **RAC**, v. 11, n. 1, p. 31-52, jan./mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes, dos valores, do poder e da capacidade organizacional. **R.Adm.**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 22-37, jan./fev./mar. 2012.

NERY, S. Gestão de mudanças. In: EBOLI, M. et al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 162-198.

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

NIETSCHE, E. A. et al. Política de educação continuada institucional: um desafio em construção. **Rev. Eletr. Enf.**, v. 11, n. 2, p. 341-348, 2009.

NONAKA, I. A empresa inovadora de conhecimento. In: **HARVARD BUSINESS REVIEW. Gestão do Conhecimento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. p. 27-49.

OVERHOLT, M. H. Flexible organizations: using organizational design as a competitive advantage. **Human Resource Planning**, v. 20, n. 1, 1997.

PAIVA, D. S.; ANDRADE, J. C. S. Resistências à mudança organizacional: análise do processo de implantação do sistema de gestão integrada no Senai-Ba. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 6, n. 3, p. 614-632, set. 2013.

PASSOS, R.; SANTOS, G. C. Em tempos de globalização e mudança: a identificação da cidadania na sociedade de informação. **Transinformação**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 7-16, jan./abr. 2005.

PEREIRA, C. de S. Aprendizagem, educação e trabalho na sociedade do conhecimento. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 6, p. 107-117, nov./dez. 2001.

PEREIRA, M. F. A gestão organizacional: em busca do comportamento holístico. In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 19-53.

PEREIRA, A. M.; RODRIGUES, R. A educação continuada do catalogador: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n. 1, 2002.

PEREIRA, A. M.; SANTOS, P. L. V. A. da C. Educação continuada do catalogador na modalidade a distância: uma proposta alternativa. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./abr. 2004.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. da S. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos Ebape.br**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 9, p. 627-647, jul. 2011. Edição Especial.

PICARELLI, V. A gestão por competências. In: **MANUAL DE GESTÃO DE PESSOAS E EQUIPES: estratégias e tendências**. São Paulo: Gente, 2002. p. 215-237. v. 1.

POMI, R. M. Indicadores de desempenho em gestão do capital humano. In: **MANUAL DE GESTÃO DE PESSOAS E EQUIPES: estratégias e tendências**. São Paulo: Gente, 2002. p. 261-281. v. 1.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 215-253.

PROSDÓCIMO, Z. P. A.; OHIRA, M. L. B. Educação continuada do bibliotecário: revisão de literatura. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 4, n. 4, 1999.

RAISCH, S.; BIRKINSHAW, J. Organizational ambidexterity: antecedents, outcomes, and moderators. **Journal of Management**, v. 34, n. 3, p. 375-409, Mar. 2008.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. 2, p. 48-54, 2009.

RICHTER, F. A. Cultural organizacional e gestão do conhecimento. In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 55-74.

ROBBINS, S. P. **Fundamentos do comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ROMANI, C.; DAZZI, M. C. S. Estilo gerencial nas organizações da era do conhecimento. In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 78-103.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.

RUSSO, G. **Diagnóstico da Cultura Organizacional: o impacto dos valores organizacionais no desempenho das terceirizações**. Rio de Janeiro: Dedix, 2010.

SALLORENZO, L. H. **Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, DF, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, M. R. C.; SILVA, C. E. Universidades corporativas como vantagem competitiva na era do conhecimento. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v. 2, n. 1, p. 31-52, 2011.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 28. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGOLLO, W. Competência em empresa pública: o caso Sabesp. In: **MANUAL DE GESTÃO DE PESSOAS E EQUIPES: estratégias e tendências**. São Paulo: Gente, 2002. p. 297-315. v. 1.

SOUZA, E. C. L. de. A capacitação administrativa e a formação de gestores governamentais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, p. 73-88, jan./ fev. 2002.

SOUZA, P. R. Educação, economia e sociedade: um mundo novo e uma nova educação. In: EBOLI, M. et al. **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 3-18.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Formação e aprendizagem pela prática: a força das relações de parentesco por consideração em uma organização de ensino superior. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 43-67, jan./fev. 2005.

TAMAYO, N.; ABBAD, G. da S. Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. **RAC**, v. 10, n. 3, p. 9-28, jul./set., 2006.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil: livro verde**. Brasília, DF, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade**. São Paulo: Negócio, 2000.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 03/84**. Aprova o regimento da Biblioteca Central. São Luís, 1984.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Luís, 2012.

\_\_\_\_\_. Guia da UFMA. São Luís, 2013a.

\_\_\_\_\_. Pró- Reitoria de Recursos Humanos. **Programa de Capacitação**. São Luís, 2013b.

VARGAS, V. do C. C. de et al. Avaliação dos intangíveis: uma aplicação em capital humano. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 15, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2008.

VERGARA, S. C.; PINTO, M. C. S. Cultura e Mudança Organizacional: o caso TELERJ. **RAC**, v. 2, n. 2, p. 63-84, maio/ago. 1998.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. F. Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 4, p. 899-920, jul./ago. 2003.

VILLARDI, B. Q.; LEITÃO, S. P. Organizações de aprendizagem e mudança organizacional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 53-70, maio/jun. 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANAGA, M. P. Educação contínua: atitudes e experiências dos bibliotecários do Sistema de Bibliotecas da Unicamp. **Transinformação**, v. 1, n. 3, set./dez. 1989.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

ZAYAS, E. L. B. et al. (Org.). **O paradigma da educação continuada: o desafio do século XXI**. Porto Alegre. Penso, 2012.

WOOD JR., T.; CURADO, I. B.; CAMPOS, H. M. de. Mudança organizacional na Rhodia Farma. In: WOOD JR., T. **Mudança organizacional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 285-311.

WOOD JR. T. Mudança organizacional: uma introdução ao tema. In: WOOD JR., T. **Mudança organizacional**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 3-18.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Santa Maria  
 Centro de Ciências Sociais e Humanas  
 Programa de Pós Graduação em Administração

**Título do projeto:** Educação Continuada e Mudança Organizacional no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão.

**Pesquisadores responsáveis:** Prof. Dr. Gilnei Luiz de Moura e Ingrid Guterres Simas.

**Instituição/Departamento:** UFSM – Centro de Ciências Sociais e Humanas

**Telefone para contato:** (55) 3220-9258

**Local da coleta de dados:** São Luís – MA/ UFMA.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a entrevista, é muito importante que você compreenda as informações. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

O objetivo do estudo consiste em analisar as mudanças organizacionais a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão após a Lei nº 11.091/2005, bem como identificar as ações de educação continuada realizadas no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão; levantar os elementos associados à educação continuada que proporcionam mudança no cotidiano organizacional e investigar os resultados oportunizados pelas iniciativas de educação continuada ao Núcleo Integrado de Bibliotecas.

Como benefício, esta pesquisa originará amplo conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando uma avaliação na relação da educação continuada e mudança organizacional no NIB/UFMA. É importante ressaltar que a entrevista poderá acarretar um pequeno desconforto emocional, mas nenhum risco de ordem física. Além disso, as informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luís-MA, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009. Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

## APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade



Universidade Federal de Santa Maria  
 Centro de Ciências Sociais e Humanas  
 Programa de Pós Graduação em Administração

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** Educação Continuada e Mudança Organizacional no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão.

**Pesquisador responsável:** Profº Drº Gilnei Luiz de Moura.

**Instituição/Departamento:** UFSM/ Departamento de Ciências Administrativas.

**Telefone para contato:** (55) 9149 0428.

**Local da coleta de dados:** São Luís - MA / Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB)/ UFMA.

O pesquisador do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa no Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB)/Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujos dados serão coletados a partir da aplicação de um roteiro de entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), situado na Av. Roraima, nº 1000, Prédio 74 C, sala 4303 – Cidade Universitária, UFSM no Departamento de Ciências Administrativas, no Núcleo de Pesquisa em Administração por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Profº Drº Gilnei Luiz de Moura. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 10/04/2014, com o número do CAAE 25622014.0.0000.5346.

---

Profº Drº Gilnei Luiz de Moura  
 Pesquisador

**APÊNDICE C – Diário de Campo para Observação**

Diário de campo nº \_\_\_\_\_ Setor \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Características ambientais**

---

---

---

---

---

**Aspectos da comunicação**

---

---

---

---

---

**Prática das pessoas**

---

---

---

---

---

**Outras observações/aspectos**

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Cidade:** São Luís **Setor:** \_\_\_\_\_

**Formação** \_\_\_\_\_

**Entrevistador (a):** \_\_\_\_\_

**Entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Cargo:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço na Instituição:** \_\_\_\_\_

**Em quantos setores você já trabalhou no NIB?** \_\_\_\_\_

**Após a instituição da Lei nº 11.091/2005, quantas chefias já passaram pelo NIB?** \_\_\_\_\_

**Auto-apresentação**

**Objetivo da pesquisa**

**Característica da entrevista:** anonimato e confidencialidade.

**Autorização para gravação**

**Perguntas:**

1. Em qual período você iniciou seu último curso (capacitação e pós-graduação)? E por qual motivo (vontade de aprender, manter-se atualizado, necessidade do setor em que atua ou aumento salarial)?
2. Como você avalia o nível de proximidade entre o seu curso de pós-graduação e o conjunto das tarefas realizadas em seu trabalho?
3. Quais foram os cursos de capacitação que você participou recentemente? De quem foi a iniciativa?
4. Como utiliza em seu trabalho o que foi ensinado no curso?
5. Como aproveita as oportunidades que têm para colocar em prática o que foi ensinado no curso?
6. Quando aplica o que aprendeu no curso, executa seu trabalho com maior rapidez?

7. Como a qualidade do seu trabalho melhorou após a realização do curso?
8. Após a realização do curso, tem sugerido mudanças na rotina de trabalho? (Especificar qual).
9. O curso realizado tem tornado você mais proativo e receptivo a mudanças no trabalho? Caso negativo, por quê? (Especificar o curso).
10. Existe uma troca de experiências entre os colegas de trabalho para facilitar ou melhorar o trabalho? Como ocorre?
11. Como seu chefe o encoraja na aplicação do trabalho após o que aprendeu? E em relação a mudanças?
12. O seu local de trabalho é adequado à aplicação de novas habilidades? Explique.
13. Como suas sugestões são levadas em consideração pela chefia?
14. De que forma as suas tentativas de uso de novas habilidades são levadas em consideração?
15. Você se sente motivado após a realização de cursos de capacitação?

## ANEXO A – Autorização da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.132, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.



GABINETE DO REITOR

### A U T O R I Z A Ç Ã O

Autorizamos a realização da pesquisa intitulada *Educação Continuada e Mudança Organizacional no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão* relativa ao projeto de Dissertação do Mestrado em Administração de **Ingrid Guterres Simas**, no Programa de Pós-Graduação em Administração PPGA/UFMS, sob orientação do Prof. Dr. Gilnei Luiz de Moura.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as mudanças organizacionais a partir das ações de educação continuada no Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão após a Lei nº 11.091/2005.

Conforme consta no projeto de pesquisa, a unidade de análise é o Núcleo Integrado de Bibliotecas da Universidade Federal do Maranhão e os sujeitos a serem pesquisados são os técnico-administrativos em educação do Campus de São Luís.

Sugerimos a manifestação do Comitê de Ética antes da concretização da pesquisa referenciada.

São Luís (MA), 28 de novembro de 2013.

  
NATALINO SALGADO FILHO  
NATALINO SALGADO FILHO  
REITOR  
Mat. UFMA - 3326-4  
Mat. SIAPE - 406325-8