

Tribunal de Contas da União
Instituto Serzedello Corrêa
Especialização em Gestão da Educação Corporativa

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO
UTILIZADAS POR SERVIDORES DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO
QUE ATUAM EM FISCALIZAÇÕES**

Maria Paula Beatriz Estellita Lins

Brasília, 2009.

Maria Paula Beatriz Estellita Lins

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO
UTILIZADAS POR SERVIDORES DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO
QUE ATUAM EM FISCALIZAÇÕES**

Monografia apresentada à
Universidade Gama Filho como
requisito parcial para a obtenção
do título de especialista em
Gestão da Educação
Corporativa.

Professor Orientador: Vinícius Pinto Corrêa

BRASÍLIA – DF

2009

Banca Examinadora:

PROF. VINÍCIUS PINTO CORRÊA

Orientador

PROF. MARCELO DE ARAÚJO ALMEIDA

Membro

PROF. RAFAEL DE ALENCAR LACERDA

Membro

Brasília, 19 de junho de 2009

Agradeço ao Prof. Vinícius pelo apoio oferecido ao longo da elaboração da monografia e, principalmente, pela empolgação demonstrada em cada etapa do estudo.

Estendo meus agradecimentos à Profa. Corina, que ofereceu contribuições valiosas à primeira versão do projeto, e aos coordenadores e demais professores da Pós-graduação.

Agradeço aos amigos e colegas do Instituto Sezerdello Corrêa, que contribuíram com a pesquisa, deram suas sugestões ou simplesmente torceram por mim: Salvatore, Luiz Wolmer, Georges (Maninho), Paula Roure, Pedro, Dione, André, Flávio, Gilvan, Marcela, Ana Corina, Victor, Alípio, Carla, Rodrigo, Leo, Carol, Denise, Tiago, Luciana, Lorena, Aline, Vilmar, Marisa e Luciano. Destaco o meu agradecimento ao Salvatore, que me apoiou em todas as etapas do estudo – da escolha do tema à análise estatística – com paciência e bom humor.

Agradeço aos colegas do TCU que participaram da pesquisa, na validação do instrumento, no preenchimento dos questionários ou no grupo focal. Espero que a minha contribuição esteja à altura da importância do trabalho que realizam.

Agradeço à Verônica, minha filha, uma grande companheira de aprendizagem vivencial, e aos meus pais, de quem herdei o desejo de sempre estudar e saber coisas novas. Também agradeço ao Sérgio, meu namorado, pelo apoio, pelo carinho e por nunca poupar elogios a tudo o que eu invento fazer.

RESUMO

No Tribunal de Contas da União (TCU), o Instituto Sezerdello Corrêa (ISC) exerce o papel de promover o desenvolvimento de competências dos servidores, por meio de ações educacionais formais ou da aprendizagem informal. O estudo se propôs a identificar as ações para apoiar os servidores do TCU no uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, ao atuarem em fiscalizações que requerem o desenvolvimento de competências. Os objetivos específicos do estudo foram: adaptar uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho e validá-la no contexto do TCU; identificar as estratégias de aprendizagem no trabalho que os servidores do TCU utilizam quando atuam em fiscalizações; categorizar as estratégias de aprendizagem identificadas de acordo com o modelo proposto por Holman et al. (2001); identificar alternativas para que o ISC apóie a utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho; e apresentar propostas que estimulem a aprendizagem informal e a autogestão da aprendizagem no TCU. A principal referência teórica adotada foi o modelo de Warr e Allan (1998, *apud* PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009), com as adaptações de Holman et al. (2001), que classifica as estratégias de aprendizagem no trabalho em: cognitivas (reprodução, reflexão intrínseca, reflexão extrínseca) ou comportamentais (busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, aplicação prática). O estudo teve duas etapas: uma etapa quantitativa, de natureza descritiva, por meio da aplicação de um questionário de estratégias de aprendizagem no trabalho, com 403 respostas válidas; uma etapa qualitativa, de natureza exploratória, por meio de um grupo focal com 8 participantes. O instrumento foi validado com 29 itens distribuídos em seis fatores, parcialmente correspondentes ao modelo de Holman et al. (2001): *reflexão extrínseca* se diferenciou em *reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais* e *reflexão sobre o contexto estratégico*; apenas um item de *reflexão intrínseca* foi validado e incluído no fator *aplicação prática*. Os fatores que concentraram as estratégias mais utilizadas foram *busca de ajuda interpessoal* e *busca de ajuda em material escrito*, o que foi corroborado no grupo focal, que também enfatizou a *aplicação prática*. Como alternativas para apoiar a utilização das estratégias de aprendizagem no trabalho, destacaram-se ações relativas à gestão do conhecimento, de responsabilidade não só do ISC, mas também da parceria com outras unidades organizacionais.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem no trabalho, aprendizagem informal, aprendizagem formal, aprendizagem, gestão do conhecimento, desenvolvimento de competências.

ABSTRACT

At Brazilian Court of Audit (TCU), Serzedello Corrêa Institute (ISC) promotes the development of employees competences by offering formal or informal learning activities. This research intended to identify procedures to provide employees support to use learning strategies at workplace when they work in inspections that demand competencies development. The specific aims of this study were: to adapt a scale of learning strategies at workplace and validate it; to identify the learning strategies at workplace used by TCU employees when they work at inspections; to categorize the identified learning strategies in conformity with Holman et al. (2001) model and revalidate it at TCU context; to identify alternatives that ISC can use to give employees support to use learning strategies at workplace; to present proposals to stimulate informal learning and self-learning at TCU. The main theoretical reference of the research was Warr and Allan model (1998, *apud* PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009), adapted by Holman et al. (2001), that classifies learning strategies at workplace as: cognitive (reproduction, intrinsic work reflection, extrinsic work reflection) or behavioural (interpersonal help seeking, help seeking from written material, practical application). The research had two stages: a quantitative descriptive stage, in which a questionnaire was applied and had 403 valid responses; and a qualitative exploratory one, with a focus group formed by 8 participants. The instrument, adapted to inspections reality, was validated with 29 items organized in 6 factors, that partially correspond to Holman et al. (2001) model: *extrinsic work reflection* was divided in *reflection about organizational areas performance* and *reflection about strategical context*; only one item of *intrinsic reflection* was validated and was included at *practical application* factor. *Interpersonal help seeking* and *help seeking from written material* concentrated the more usual strategies, what was confirmed on the focus group, in which *practical application* was also often reported. Alternatives to support the use of learning strategies at workplace were related to knowledge management, which is not exclusively at charge of ISC, but also of other organizational areas of TCU.

Key-words: learning strategies at workplace, informal learning, formal learning, learning, knowledge management, development of competencies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abrangência de conteúdo das categorias de ações de aprendizagem.....	17
Figura 2 – Relação entre aprendizagem por reflexão e competência	19
Figura 3 – Diagrama de declividade.....	33
Figura 4 – Comparação quanto ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho por servidores no Distrito Federal e nos estados.....	47
Figura 5 – Comparação quanto a horas de treinamento em fiscalizações, nos últimos doze meses, por servidores no Distrito Federal e nos estados	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das classificações em estudos sobre estratégias de aprendizagem	21
Quadro 2 – Estratégias de aprendizagem e conceitos correlatos	22
Quadro 3 – Modelo de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho	23
Quadro 4 – Desafios encontrados nos trabalhos de fiscalização	50
Quadro 5 – Estratégias de aprendizagem no trabalho referidas no grupo focal.....	51
Quadro 6 – Propostas para incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho	54
Quadro 7 – Propostas de melhoria para ações educacionais formais ou para sua integração com a aprendizagem informal.....	55
Quadro 8 – Propostas para melhorias nos trabalhos de fiscalização	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 1.....	35
Tabela 2 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 2.....	36
Tabela 3 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 3.....	37
Tabela 4 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 4.....	37
Tabela 5 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 5.....	38
Tabela 6 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 6.....	39
Tabela 7 – Perfil dos respondentes quanto a sexo, faixa etária, escolaridade, cargo, função e lotação .	40
Tabela 8 – Perfil dos respondentes quanto ao tempo de atuação no Tribunal e ao tempo de atuação em fiscalizações	41
Tabela 9 – Total de horas de participação em ações de treinamento e desenvolvimento com conteúdos relacionados a fiscalização, nos últimos doze meses	41
Tabela 10 – Média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo e moda para os itens validados do questionário.....	42
Tabela 11 – Média e desvio padrão alcançados nos fatores	44
Tabela 12 – Correlação de Pearson entre os fatores.....	44
Tabela 13 – Diferenças no uso de estratégias segundo o sexo	45
Tabela 14 – Diferenças no uso da estratégia <i>busca de ajuda interpessoal</i> segundo a idade	45
Tabela 15 – Diferenças no uso de estratégias segundo o total de horas de treinamento e desenvolvimento.....	46
Tabela 16 – Diferenças no uso de estratégias segundo a lotação	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.2. JUSTIFICATIVA	14
1.3. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS	15
1.3.1. OBJETIVO GERAL.....	15
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
2. DESENVOLVIMENTO.....	16
2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.2. MÉTODO.....	27
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	27
2.2.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA	27
2.2.3. ETAPA QUANTITATIVA	28
2.2.3.1. CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	28
2.2.3.2. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	29
2.2.4. ETAPA QUALITATIVA	30
2.3. RESULTADOS	33
2.3.1. VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO	33
2.3.2. DADOS COLETADOS.....	40
2.3.3. GRUPO FOCAL	49
2.4. DISCUSSÃO.....	58
3. CONCLUSÕES	62
3.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	62
3.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	63
3.3. AGENDA DE PESQUISA.....	63
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXO I – Instrumento para validação com juízes	69
ANEXO II – Instrumento para validação semântica	72
ANEXO III – Versão on-line do questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho	76


QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO
Instruções

Na Parte I, são apresentadas afirmativas que descrevem estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas pelo servidor para aprender no seu trabalho. Por favor, leia atentamente cada afirmativa e avalie em que medida você utiliza essas estratégias **quando atua numa fiscalização (de qualquer natureza)**. Os itens versam sobre o que você faz para adquirir conhecimentos e habilidades, e não sobre o seu desempenho profissional.

Para responder cada afirmativa considere esta escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUNCA FAÇO									SEMPRE FAÇO

Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOR** a frequência com que você utiliza a estratégia.

Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIOR** a frequência com que você utiliza a estratégia.

Na Parte II, por favor, preencha as questões relativas a dados pessoais.

Parte I

Escolha o número que melhor representa a sua percepção sobre a frequência com que você utiliza cada estratégia de aprendizagem **ao trabalhar nas fiscalizações**. Por favor, não deixe questões sem resposta.

	Estratégias de Aprendizagem no Trabalho	Frequência com que Utilizo a Estratégia									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Procuro entender como o desempenho das diferentes unidades do TCU poderia ser melhorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Por meio de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Tento compreender como a atuação das diferentes unidades do TCU influencia a execução do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Consulto informações disponíveis no Portal do TCU para melhor executar o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Aprendo a melhorar a qualidade do meu trabalho aplicando novos conhecimentos e habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Peço ajuda aos colegas de equipe, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Para aprender, busco entender como diferentes etapas do meu trabalho estão relacionadas entre si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Leio e busco localizar instruções, artigos técnicos e normas dos órgãos fiscalizados para aprender em meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Aperfeiço o meu trabalho ao observar o cenário do órgão fiscalizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Para aprender durante a fiscalização, observo a atuação dos meus colegas de equipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Para aprender, tento conhecer como as diferentes unidades do TCU estão relacionadas entre si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Para aprender sobre meu trabalho, busco compreender a sua relação com os resultados das diferentes unidades do TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos, instruções e a legislação vigente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Procuro aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Aprendo sobre o trabalho de fiscalização, observando os representantes do órgão fiscalizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégias do TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Tento novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Consulto sistemas disponíveis na Administração Pública ou no TCU para obter informações necessárias à execução do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Procuro refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados no TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Para obter informações de que necessito no trabalho, leio informativos internos ou matérias publicadas no clipping de notícias do TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Consulto servidores de outras unidades do TCU para buscar novos conhecimentos e informações que influenciam o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades do TCU e a finalidade do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Para aprender durante a fiscalização, imito procedimentos que outros colegas da equipe adotam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pelo TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II

Em cada questão, escolha a opção que melhor se aplica a você. Não deixe nenhuma questão sem resposta. Reiteramos que será preservado o sigilo e que as informações serão utilizadas apenas para caracterizar os diferentes segmentos do público-alvo.

<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino		Idade <input type="text"/>	
Escolaridade <input type="text"/>		Há quanto tempo trabalha no TCU <input type="text"/>	
Há quanto tempo atua em fiscalizações <input type="text"/>		Cargo <input type="text"/>	
Função <input type="text"/>		Lotação <input type="text"/>	
Ao longo dos últimos doze meses, aproximadamente quantas horas você dedicou à realização de atividades de treinamento e desenvolvimento (cursos, seminários, oficinas, pós-graduação, etc.; eventos presenciais ou a distância; realizados no TCU ou fora do TCU), com conteúdos direta ou indiretamente relacionados aos trabalhos de fiscalização:			
Seleccione as horas <input type="text"/>			
<input type="button" value="Enviar"/>		<input type="button" value="Cancelar"/>	

Questionário desenvolvido por: ???
Programador: Cleo Almeida - (61) 92163944

ANEXO IV – Texto de

e-mail que encaminhou o questionário 76

ANEXO IV – Texto de e-mail que encaminhou o questionário	77
ANEXO V – Textos de e-mail encaminhados aos dirigentes das unidades	78
ANEXO VI – Tabela de Variância Total gerada pela Análise dos Componentes Principais (SPSS)....	80
ANEXO VII – Matriz de Padrões gerada pela Análise dos Componentes Principais (SPSS)	81
ANEXO VIII – Matriz de Padrões gerada pela Fatoração dos Eixos Principais (SPSS)	82
ANEXO IX– Matriz de Padrões gerada pela Fatoração dos Eixos Principais (SPSS) com extração forçada para seis fatores	83
ANEXO X – Tabela de Variância Total gerada pela Fatoração dos Eixos Principais (SPSS)	84

1. INTRODUÇÃO

O Tribunal de Contas da União (TCU) é um órgão da Administração Pública Federal, cuja missão é assegurar a efetiva e regular gestão dos recursos públicos, em benefício da sociedade. Seu negócio caracteriza-se pelo controle externo. Nessa instituição, o Instituto Sezerdello Corrêa (ISC) é a unidade que possui o papel de promover o desenvolvimento de competências dos servidores.

Ao longo dos últimos anos, o TCU implantou os modelos de Gestão por Competências e de Educação Corporativa, que orientam a atuação do ISC e o seu investimento no desenvolvimento contínuo. Desse modo, os programas de capacitação são voltados para as competências técnicas, pessoais ou de liderança e gestão, com foco no alcance de resultados efetivos para os participantes e para a estratégia organizacional.

Ainda assim, nem sempre as ações educacionais alcançam os objetivos propostos. Dentre os motivos desse problema, destaca-se o fato de que, na cultura do Tribunal, o desenvolvimento de competências ainda é fortemente associado à realização de treinamentos que, entretanto, nem sempre atendem às necessidades da atividade profissional e no momento exato em que elas surgem.

Constata-se então a necessidade de investir em estratégias diversificadas de aprendizagem e oferecer suporte principalmente àquelas que são utilizadas no próprio ambiente de trabalho. Esse investimento também atende ao interesse do modelo de Educação Corporativa de valorizar a autogestão do desenvolvimento, por parte dos servidores e das unidades de trabalho.

O ISC pretende, desse modo, apoiar o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, e não apenas promover a aprendizagem formal, sobretudo para aqueles servidores que atuam no controle externo, área-fim do Tribunal. Nessa área de atuação, destaca-se a importância da aprendizagem informal nos processos de fiscalização, que são dinâmicos, sempre envolvem questões específicas sobre os órgãos fiscalizados e suas atividades, além de cumprir cronogramas que não podem ser facilmente interrompidos para a realização de treinamentos.

Nesse sentido, este estudo se propõe a descrever quais são as estratégias de aprendizagem no trabalho utilizadas por servidores que atuam em fiscalizações e identificar ações que os apoiem nesse sentido.

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Como o ISC pode apoiar os servidores do TCU a usar estratégias de aprendizagem informal para desenvolver competências em trabalhos de fiscalização?

1.2. JUSTIFICATIVA

Para investir na aprendizagem informal no TCU, o ISC necessita conhecer quais são as estratégias que os servidores naturalmente utilizam para aprender no ambiente de trabalho. Essa informação poderá fornecer subsídios para o estímulo a ações informais de desenvolvimento de competências e de incentivo à autogestão da aprendizagem, por parte de cada servidor, e voltada para as demandas da atividade profissional.

A pesquisa é voltada para a atuação em fiscalizações por se tratar de um dos principais processos pelos quais o TCU exerce o controle externo. Além disso, as fiscalizações envolvem atividades diversificadas realizadas, em grande parte, no órgão auditado, e seu escopo pode variar muito ao longo da sua execução, de acordo com os indícios de irregularidades encontrados.

Pesquisas brasileiras recentes lograram identificar estratégias de aprendizagem no trabalho utilizadas por profissionais de ocupações distintas, na iniciativa privada ou no serviço público (PANTOJA, 2004; BEVILÁQUA-CHAVES, 2007; BORGES-ANDRADE e COELHO, 2008; BORGES-ANDRADE e PAGOTTO, 2008; OSBI e GONDIM, 2008; BRANDÃO, 2009). Contudo, não existem estudos semelhantes com servidores voltados para a atividade de controle externo ou que considerem as especificidades dos trabalhos de fiscalização.

A partir dos resultados desta pesquisa, o ISC poderá investir na promoção de recursos e condições favoráveis ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, particularmente na área de controle externo. Os resultados poderão ser úteis para a definição de ações educacionais ou de propostas voltadas para a gestão do conhecimento institucional, a fim de oferecer o suporte às estratégias mais utilizadas pelos servidores.

1.3. DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é identificar ações que o ISC pode promover para apoiar os servidores do TCU no uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, ao atuarem em fiscalizações que requerem o desenvolvimento de competências.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Adaptar uma escala a partir do instrumento de Estratégias de Aprendizagem no Local de Trabalho (Pantoja, 2004) e do questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho de Brandão (2009), para aplicação no TCU, validando-a nesse contexto;
- b) Identificar as estratégias de aprendizagem no trabalho que os servidores do TCU utilizam quando atuam em fiscalizações;
- c) Categorizar as estratégias de aprendizagem identificadas de acordo com o modelo proposto por Holman et al. (2001), revalidando-o no contexto do TCU;
- d) Identificar alternativas para que o ISC apóie a utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho;
- e) Apresentar propostas que estimulem a aprendizagem informal e a autogestão da aprendizagem no TCU.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O foco deste estudo será a utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho, com destaque para o contexto de aprendizagem informal. Desse modo, inicialmente serão apresentadas definições para aprendizagem e aprendizagem no trabalho, assim como para aprendizagem formal e informal. A seguir, virão conceitos para estratégias de aprendizagem e, mais especificamente, estratégias de aprendizagem no trabalho, com descrição de um modelo teórico de referência.

De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004), a aprendizagem é um processo de mudança do comportamento do indivíduo, não resultante unicamente da maturação, mas também da interação com o meio. Pozo (2002, *apud* OSBI e GONDIM, 2008) define aprendizagem de modo semelhante, associando-a a toda mudança duradoura resultante da realização prática, que não provém somente de maturação biológica e é capaz de ser transferida para outras situações.

Abbad e Borges-Andrade (2004) explicam que, na linguagem comum, o ato de aprender pode ser relacionado a adquirir, tomar, reter, segurar, pegar, agarrar, prender e assimilar; na linguagem técnica, aprender se refere também a aplicar no ambiente a competência adquirida, em diferentes contextos e situações. Aprendizagem no trabalho, nesse sentido, pode ser relacionada aos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que o servidor adquire pela interação no seu ambiente de trabalho, com uso de diferentes estratégias, e que podem ser manifestados, evidenciados ou revelados em seu desempenho.

No contexto do modelo de gestão por competências do TCU, a aprendizagem remete ao desenvolvimento de competências técnicas, pessoais ou de liderança e gestão. Essa instituição define competência como “a capacidade do servidor de mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes e de demonstrar um saber agir responsável que o leve a obter desempenho compatível com as expectativas de seu espaço ocupacional” (TCU, 2007).

De modo geral, para desenvolver competências, as instituições promovem ações educacionais, geralmente reconhecidas como treinamentos. Segundo Oliveira (2007), no período de *taylorismo*, o treinamento surgiu como o primeiro mecanismo formal de aquisição de conhecimento no trabalho. Ao longo do tempo, o contexto das organizações ficou mais dinâmico, e o conhecimento tornou-se mais volátil. O enfoque de

desenvolvimento ampliou-se e passou a considerar outros mecanismos de aquisição interna de conhecimento.

“É o caso do aprender fazendo (learning by doing), do aprender com a mudança (learning by changing), do aprender pela análise do desempenho, do aprender pelo treinamento (learning by training), do aprender pela pesquisa (learning by searching) e do aprender pelo uso, como destacam Fleury e Fleury (1995). Reuniões, por exemplo, podem servir de ocasião para discussão e análise de eventos passados e para utilizar a experiência como aprendizagem. O processo de planejamento organizacional também pode desencadear um ciclo de mudanças expressivas e oferecer uma oportunidade singular para a aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2007, p. 45)

Salorenzo (2000, *apud* BEVILÁQUA-CHAVES, 2007) indica quatro atividades, que podem ocorrer dentro ou fora do trabalho: instrução, relacionada à formulação e ao desenvolvimento de objetivos instrucionais e métodos de ensino; treinamento, concebido como a aquisição de um conjunto de habilidades, atitudes, regras, conceitos, conhecimentos e normas necessárias para a realização das atividades; educação, relacionada a eventos de aprendizagem voltados para os objetivos dos trabalhos executados; e desenvolvimento, que remete a um processo amplo voltado para o amadurecimento global do indivíduo. Posteriormente, foram propostas alterações nesse modelo, tal como a inclusão da atividade de informação – ações educacionais de curta duração (aulas, manuais, roteiros, etc.) – e a modificação na ordem de apresentação dos conceitos de desenvolvimento e educação (VARGAS e ABBAD, 2006).

Pantoja e Borges-Andrade (2009) concordam que nem todas as oportunidades de aprendizagem nas organizações estão associadas a ações formais de treinamento, desenvolvimento e educação (T, D & E). Embora as empresas costumem promover a aprendizagem por meio de ações formais, deve-se considerar também a aprendizagem informal ou natural, que ocorre em ambientes não sistematizados para esse fim, conforme demonstra a Figura 1.

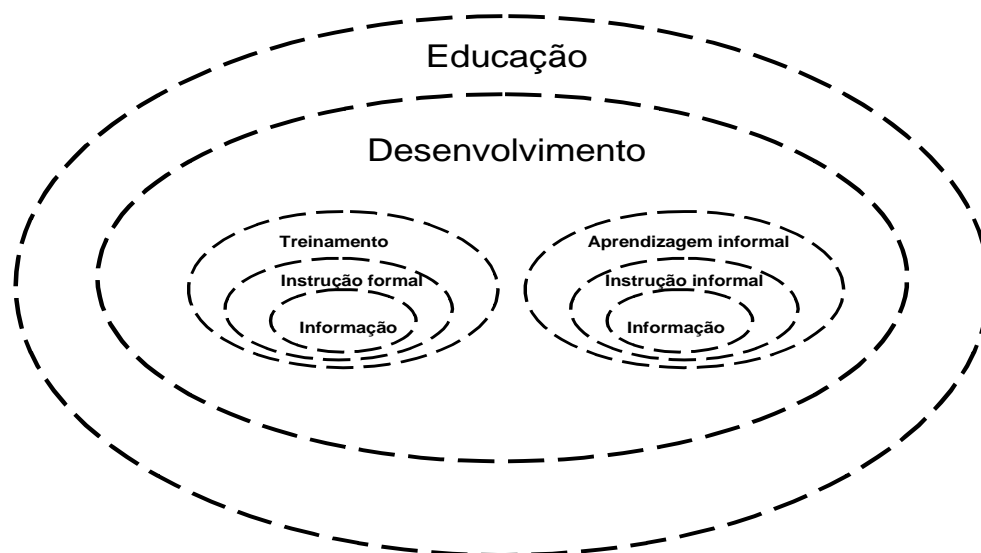


Figura 1 – Abrangência de conteúdo das categorias de ações de aprendizagem

Fonte: Lopes-Ribeiro, 2005 (*apud* BEVILÁQUA-CHAVES, 2007), adaptada de acordo com alterações posteriores (VARGAS e ABBAD, 2006)

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), a aprendizagem informal ou natural ocorre a todo tempo, por tentativa e erro, imitação, busca de ajuda de outros profissionais e observação, conforme o ritmo de desenvolvimento e o estilo pessoal dos aprendizes. A aprendizagem formal ou induzida, ao contrário, necessita de estruturação e é estabelecida para otimizar a aquisição, retenção e transferência de CHAs.

Abbad, Borges-Andrade e Nogueira (2006) ressaltam que a aprendizagem informal ocorre sem sistematização e em função dos interesses dos indivíduos, sem prescindir de um ambiente organizacional que favoreça a organização, disseminação e o armazenamento de informações. A aprendizagem formal, por sua vez, é organizacionalmente mediada e envolve menos autodireção do indivíduo (ERAUT, 1998, *apud* ANTONELLO, 2005).

*“A aprendizagem formal no ambiente organizacional, embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas, normalmente consideradas pertencentes ao domínio de Desenvolvimento de Recursos Humanos, apresenta em algumas situações um caráter “experiential”. As denominadas ações de desenvolvimento formal constituem-se de educação continuada, treinamento e educação básica, cursos de especialização e mestrado profissional, seminários e workshops“ (DUTRA, 2001, *apud* ANTONELLO, 2005, p. 185).*

Osbi e Gondim (2008) acrescentam que a aprendizagem formal conta com a presença de um instrutor e de avaliações contínuas do processo de desenvolvimento, enquanto a informal conta com auxílio de pessoas que colaboram entre si na resolução de

problemas no contexto de trabalho. Sonnentag et al. (2004, *apud* BEVILÁQUA-CHAVES, 2007) afirmam que as atividades de aprendizagem informal frequentemente ocorrem nos contextos de socialização organizacional ou quando é necessária adaptação a um novo emprego ou nova demanda.

“A despeito da variedade de definições, alguns aspectos parecem razoavelmente consolidados na literatura acerca dos processos de aprendizagem informal no trabalho. Compõem este elenco: a) são ações específicas, pontuais e condicionadas aos interesses do indivíduo; b) não constituem ações sistematicamente programadas, tampouco há controle por parte da organização acerca do que será aprendido; c) sua ocorrência pode estar ou não articulada aos objetivos organizacionais e do trabalho; d) não estão direcionadas ao alcance de resultados específicos previamente delineados pela organização.” (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009, p. 46)

Berg e Chyung (2008) diferenciam atividades de aprendizagem informal intencionais das não-intencionais. As intencionais são mais fáceis de observar, descrever e pesquisar e podem ser exemplificadas por aprendizagem autodirecionada, fazer perguntas, receber *feedback* ou *mentoring*, estabelecer rede de relacionamentos; as não-intencionais, por sua vez, tendem a ocorrer durante a realização das tarefas diárias, como aprender com os erros ou tentativa e erro, e dificilmente podem ser separadas do trabalho em si. Esses autores destacam também que a aprendizagem informal acontece por meio das interações sociais diárias, por ocasião da participação de trabalhos em grupo, atividades lado a lado com outros, contatos com clientes ou ao lidar com desafios.

Svensson, Ellström e Aberg (2004, *apud* PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009, p. 45), por sua vez, ressaltam que “os processos de aprendizagem formal e informal no trabalho devem estar interligados, na medida em que o indivíduo se configura como elo mais forte dessa corrente”. A aprendizagem informal é importante, mas não é suficiente para que os conhecimentos necessários sejam adquiridos. Nessa linha, Antonello (2005) também aponta o equívoco da literatura em buscar características ou atributos que separem radicalmente aprendizagem formal da informal, visto que o mais importante é identificar sua integração.

Day (1998) sugere que o treinamento pode produzir melhores resultados quando o seu desenho reconhece o que as pessoas já estão aprendendo no trabalho, como e por que estão aprendendo, seja em reuniões, intervalos ou interações com clientes. Além disso, faz referência a estudos que estimam que mais de 70% da aprendizagem acontece informalmente. Svensson, Ellström e Aberg (2004) acrescentam que a integração entre

aprendizagem formal e informal é necessária para criar competências desejáveis, tanto na perspectiva individual quanto na organizacional.

Enos, Kehrhahn e Bell (2003) relatam que os modelos de desenvolvimento de proficiência mostram que ela é largamente desenvolvida por meio de atividades de aprendizagem informal, caracterizadas por ação e reflexão. Indivíduos que são competentes em um domínio particular demonstram uma extensa e bem organizada base de conhecimento construída por meio da experiência.

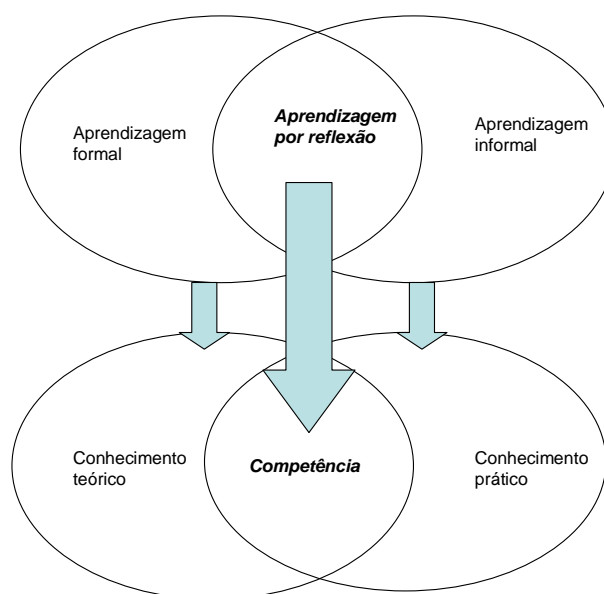


Figura 2 – Relação entre aprendizagem por reflexão e competência

Fonte: Svensson, Ellström e Aberg (2004)

A Figura 2 mostra como o desenvolvimento da competência envolve a união entre conhecimento prático e teórico. Mais frequentemente a educação formal aperfeiçoa a habilidade de assimilar a aprendizagem informal no trabalho. Isso ocorre porque a aprendizagem experiencial pressupõe ferramentas conceituais e conhecimento explícito sobre a tarefa e o processo de trabalho, que podem ser usados para identificar e interpretar experiências. Esse conhecimento explícito dificilmente é desenvolvido por meio da experiência; o conhecimento adquirido por meio da experiência tem um caráter implícito. Desse modo, são necessários sistemas para educação formal baseada no trabalho e treinamento desenhado para apoiar aprendizagem informal no trabalho. Numa outra

direção, educação formal também deve ser apoiada pela aprendizagem informal para ser efetiva.

Neste estudo, caracteriza-se a aprendizagem formal como um processo estruturado, propiciado pela instituição profissional ou por entidades que integram o sistema formal de educação e treinamento (escolas de governo, instituições de ensino, faculdades, universidades) e geralmente reconhecida por um diploma ou certificado. A aprendizagem informal, por sua vez, pode ser intencional ou acidental, por iniciativa do indivíduo, no ambiente de trabalho, como consequência da própria atividade profissional, ou fora do ambiente de trabalho, com impacto nas rotinas e processos organizacionais.

Na aprendizagem formal ou informal, podem ser utilizadas estratégias diversificadas para favorecer o desenvolvimento de competências. O termo “estratégias de aprendizagem” pode remeter à melhor forma de ensinar ou aprender um conteúdo que é transmitido, referindo-se a estratégias propostas numa ação educacional ou a estratégias que o próprio indivíduo utiliza para facilitar a aprendizagem ou a realização de uma nova tarefa.

Segundo Borges-Andrade e Coelho (2008), estratégias de aprendizagem são esforços ativos voltados para a aquisição, retenção, recuperação e uso ou aplicação posterior de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para Zerbini (2005), estratégias de aprendizagem são capacidades cognitivas, habilidades comportamentais e de autocontrole emocional utilizadas pelo aprendiz para controlar os próprios processos psicológicos de aprendizagem, como atenção, aquisição, memorização e transferência.

Dansereau (1978, *apud* BEVILÁQUA-CHAVES, 2007) identifica duas classes de estratégias de aprendizagem: as estratégias primárias são aquelas em que os indivíduos identificam o que necessita ser aprendido, como aprender, quais as dificuldades (compreensão, retenção, recuperação e utilização); as estratégias de manutenção dão suporte à execução eficiente e eficaz das estratégias primárias (cultivo de atitude positiva perante a aprendizagem, concentração e monitoramento).

De modo geral, o termo “estratégias de aprendizagem” é utilizado mais freqüentemente no contexto educacional. Boström e Lassen (2006) afirmam que há um consenso de que o termo descreve o modo como estudantes escolhem lidar com tarefas específicas de aprendizagem, embora os pesquisadores utilizem definições variadas ou adicionem outras dimensões ao termo.

Em revisão de literatura, Beviláqua-Chaves (2007), identificou que essa área ainda é pouco pesquisada, sobretudo no contexto organizacional. Considerando nove

estudos internacionais de referência, aplicados em diversos contextos, essa autora destacou dois grandes blocos para o estudo das estratégias de aprendizagem, sintetizados no Quadro 1, destacando a congruência entre as classificações e definições apresentadas.

	Categorias de estratégias de aprendizagem	Tipos de estratégias
Primeiro bloco: três categorias	Comportamentais	Busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, aplicação prática.
	Analíticas ou cognitivas	Repetição, organização, elaboração
	Auto-regulatórias	Controle emocional, controle da motivação, monitoramento da compreensão.
Segundo bloco: duas categorias	Cognitivas	Ensaio ou memorização, elaboração, organização.
	Metacognitivas	Planejamento, monitoramento, controle, regulação da aprendizagem.

Quadro 1 – Síntese das classificações em estudos sobre estratégias de aprendizagem

Pantoja e Borges-Andrade (2009) destacam que, nas várias definições apresentadas em seu estudo, estão envolvidos três importantes aspectos:

“(a) Estratégias de Aprendizagem compreendem atividades de processamento de informações facilitadoras da aquisição, retenção, recuperação e uso posterior de novas informações; (b) englobam também comportamentos adotados pelo indivíduo, direcionados à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades; e (c) o uso das Estratégias de Aprendizagem pode contribuir tanto para a aquisição, retenção e recuperação das novas informações, como também para sua aplicação em diferentes contextos.” (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009, p. 47)

Padalino e Perez (2007), por sua vez, destacam que as estratégias de aprendizagem podem ser modificadas com o intuito de aumentar a efetividade da aprendizagem em uma atividade ou ambiente específico. Desse modo, não existem estratégias melhores por si só, mas sim estratégias adequadas ao que necessita ser aprendido.

Boström e Lassen (2006) apontam ainda que o conhecimento prévio dos estudantes, seu estilo de aprendizagem e os problemas que enfrentam influenciam a escolha da estratégia de aprendizagem. Estudos conduzidos em contexto educacional indicaram que indivíduos podem e devem ser ensinados a monitorar e usar estratégias e estilos de aprendizagem diversificados.

Zerbini e Abbad (2008) esclarecem que estratégias de aprendizagem, hábitos de estudo e estilos de aprendizagem são conceitos correlatos. Em um estudo sobre estratégias de aprendizagem num curso a distância, as autoras diferenciam os três termos.

Conceitos correlatos	Descrição
Estratégias de aprendizagem	<i>Procedimentos</i> focados em <i>atividades de aprendizagem</i> , utilizados pelos indivíduos de modo a garantir o sucesso de todas suas etapas.
Estilos de aprendizagem	<i>Preferências</i> dos indivíduos quanto a <i>aspectos contextuais e às maneiras de estudar</i> : nível de ruído e temperatura do ambiente ao estudar, horário de preferência de estudo, estudo individual ou em grupo, por exemplo.
Hábitos de estudo	<i>Procedimentos</i> focados <i>no contexto e nas atividades de aprendizagem</i> , utilizados pelo indivíduo para integrar esses dois fatores, com o objetivo de melhorar a aquisição e retenção da aprendizagem: uso da biblioteca, gerenciamento do tempo de estudo, habilidades de leitura, fazer anotações, procedimentos de revisão, entre outros.

Quadro 2 – Estratégias de aprendizagem e conceitos correlatos

Warr e Allan (1998, *apud* PANTOJA, 2004) destacam que estilos de aprendizagem caracterizam uma predisposição do indivíduo quanto à aprendizagem. São, portanto, mais estáveis e menos modificáveis que as estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, são mais maleáveis, específicas a determinadas situações de aprendizagem e sujeitas a mudança induzida por ações de treinamento ou outras iniciativas.

No contexto organizacional, as estratégias de aprendizagem no trabalho devem valorizar a oportunidade de o profissional refletir sobre o que é absorvido e adaptar o conteúdo às situações de trabalho vivenciadas. Antonello (2004) considera que o conhecimento está incrustado nos seres humanos, na interação entre indivíduos, nos recursos físicos, nos bancos de dados, na cultura e vários outros fatores do contexto. “Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação.” (ANTONELLO, 2004, p. 28)

Neste estudo, referimo-nos às estratégias de aprendizagem no trabalho como atividades manifestas ou encobertas, empreendidas pelo indivíduo e direcionadas ao desenvolvimento de competências e à sua aplicação em diferentes contextos de trabalho, em resposta às demandas do seu ambiente.

Uma das principais referências nessa área é o modelo proposto por Warr e Allan (1998, *apud* PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009), que classifica as estratégias de

aprendizagem no trabalho em três categorias: cognitivas, comportamentais ou auto-reguladoras.

Categorias	Estratégias de aprendizagem no trabalho
Cognitivas	- <i>repetição</i> mental do material a ser aprendido pelo indivíduo para ele próprio;
	- <i>organização</i> , definida como a identificação pelo indivíduo de questões-chave e criação de estruturas mentais que agrupam e interrelacionam os elementos a serem aprendidos;
	- <i>elaboração</i> ou o uso pelo aprendiz de procedimentos para examinar implicações e criar conexões mentais com o material a ser aprendido e o conhecimento de que ele já dispõe.
Comportamentais	- <i>busca de ajuda interpessoal</i> , que inclui procedimentos de busca ativa, por parte do indivíduo, de auxílio de outras pessoas, como pares e professores, para aumentar o seu entendimento sobre o material a ser aprendido, indo além do recebimento rotineiro da instrução;
	- <i>busca de ajuda de material escrito</i> , que compreende a pesquisa e localização pelo indivíduo de informações em documentos, manuais, programas de computador e outras fontes não-sociais;
	- <i>aplicação prática</i> , que se refere às tentativas do aprendiz de colocar em prática os próprios conhecimentos enquanto aprende.
Auto-reguladoras	- <i>controle emocional</i> , ou procedimentos usados pelo indivíduo para livrar-se da ansiedade e prevenir-se de falhas na concentração, causadas por pensamentos intrusos de ansiedade;
	- <i>controle motivacional</i> , ou estratégias que o indivíduo utiliza para manter a atenção e a motivação, mesmo quando tem pouco interesse pela tarefa;
	- <i>monitoramento da compreensão</i> , ou estratégias empregadas pelo indivíduo tanto para verificar o quanto está aprendendo, como para modificar seu próprio comportamento, ou ambos, se necessário.

Quadro 3 – Modelo de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

Fonte: Warr e Allan (1998, *apud* PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2009)

Warr e Allan (1998, *apud* PANTOJA, 2004) argumentam que atividades de diferentes naturezas e complexidades exigem a adoção de diferentes estratégias de aprendizagem e, ainda, que os indivíduos em ambiente de trabalho provavelmente apresentam motivações e ansiedades diversas daquelas manifestadas por estudantes em ambientes estritamente acadêmicos.

Esse modelo tem orientado diversos estudos sobre estratégias de aprendizagem no trabalho e validação de escalas de estratégias de aprendizagem. Warr e Downing (2000, *apud* PANTOJA, 2004), por exemplo, buscaram examinar a estrutura fatorial das nove dimensões especificadas na classificação proposta por Warr e Allan (1998). Os resultados indicaram uma estrutura composta de oito dimensões em que os itens relacionados às estratégias cognitivas de Organização e Elaboração permaneceram em um único fator (Reflexão Ativa). De fato Warr e Allan já haviam encontrado uma alta correlação entre esses dois fatores.

É importante a contribuição de Holman et al. (2001), que utilizaram a classificação de Warr e Allan para mensurar estratégias de aprendizagem junto a funcionários do *call center* de uma empresa britânica. Seus resultados forneceram evidências para uma estrutura composta por seis dimensões, considerando apenas estratégias cognitivas e estratégias comportamentais. No entanto, uma diferença encontrada foi que as estratégias de organização e elaboração não se agregaram em um único fator, conforme evidenciado no estudo de Warr e Downing (2000), anteriormente relatado.

No modelo de Holman et al. (2001), as estratégias comportamentais mantiveram os nomes propostos por Warr e Allan. As estratégias cognitivas, por sua vez, passaram a ser chamadas de:

- a) reflexão intrínseca: identificação de elementos centrais componentes das ações de trabalho, bem como esquemas mentais que agrupam e relacionam tais elementos constituintes;
- b) reflexão extrínseca: atividades de identificar implicações e conexões possíveis entre as diferentes partes componentes do sistema intra e extra-organizacional, visando integrá-las às ações de trabalho;
- c) reprodução: repetir para si mesmo as informações que estão sendo adquiridas não envolvendo reflexão sobre o material, nem sua alteração, ou a visão de como ele poderia estar relacionado com outro material.

No trabalho de Pantoja, Borges-Andrade e Lopes-Ribeiro (2003, *apud* PANTOJA, 2004), os resultados sugeriram uma estrutura semelhante àquela encontrada na pesquisa desenvolvida por Holman et al. (2001), ou seja, constituída pelos mesmos seis fatores.

Pantoja (2004), por sua vez, encontrou evidências de relações entre variáveis individuais (idade, gênero, escolaridade e tempo de experiência de trabalho), de organização do trabalho (grau de interação e uso de tecnologia no trabalho) e contextuais (suporte à aprendizagem contínua) e a ocorrência das cinco dimensões de estratégias, a saber: busca de ajuda em material escrito; reprodução; busca de ajuda interpessoal; reflexão extrínseca; aplicação prática e reflexão intrínseca reunidas num único fator. Já Brandão (2009) identificou cinco dimensões, sendo que reflexão extrínseca e reflexão intrínseca ficaram reunidas em um único fator.

Para Brandão e Borges-Andrade (2008), existe uma suposição geral de que o uso das estratégias de aprendizagem no trabalho está positivamente associado à eficácia da aprendizagem, embora nem sempre as investigações empíricas confirmem essa relação.

Além disso, a maioria dos estudos sobre o tema foi realizada em contextos educacionais, havendo carência de pesquisas em ambientes de trabalho.

Dentre os estudos realizados, Pantoja (2004) refere que foram encontradas relações significativas entre as estratégias cognitivas de organização e elaboração com eficácia da aprendizagem, mas não entre a estratégia de repetição mental e ganhos de aprendizagem. Ainda assim, os trabalhos examinados indicaram que essas estratégias cognitivas interagem entre si para explicar o sucesso da aprendizagem.

Com relação às estratégias comportamentais, os resultados foram ambíguos quanto às estratégias de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material. Entretanto, foi verificado um efeito significativo direto entre a estratégia de aplicação prática e a eficácia da aprendizagem.

Segundo Brandão, muitos estudos não abordam as estratégias de auto-regulação, visto que elas não apresentam resultados consistentes com aprendizagem (ZERBINI, CARVALHO e ABBAD, 2005, *apud* BRANDÃO, 2009). Warr e Downing (2000) ressaltam, todavia, que o menor ganho de conhecimento expresso por aprendizes que referem mais pesquisa, ajuda interpessoal, controle emocional e controle motivacional pode derivar em parte das diferenças entre as pessoas quanto ao domínio de competências e não apenas do uso das estratégias propriamente ditas. Esses autores destacam a necessidade de mais investigações sobre estratégias de aprendizagem no contexto organizacional.

Em suma, embora as empresas e organizações públicas que investem no desenvolvimento dos trabalhadores enfoquem principalmente a aprendizagem formal, é possível que a maior parte da aprendizagem se dê por via informal. Pode-se supor, ainda, que a aprendizagem informal tenha maior capacidade de oferecer respostas imediatas e contextualizadas segundo os processos de responsabilidade do profissional aprendiz. O grande desafio que surge é a criação de condições para que o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho aconteça com maior facilidade e torne-se parte da cultura da organização.

Nesse sentido, acredita-se que as instituições devam investir na aprendizagem informal, de modo integrado com a aprendizagem formal, incentivando os profissionais a gerenciarem suas próprias necessidades de desenvolvimento e oferecendo ferramentas que os apoiem nessa iniciativa. O domínio de estratégias de aprendizagem diversificadas no trabalho pode ser um recurso efetivo nesse sentido, embora ainda se necessite conhecer mais como se dá o seu impacto.

2.2. MÉTODO

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em duas etapas: uma etapa quantitativa, de natureza descritiva; uma etapa qualitativa, de natureza exploratória.

Na etapa quantitativa foi aplicada uma escala desenvolvida para o contexto do TCU, a partir do instrumento de Estratégias de Aprendizagem no Local de Trabalho (Pantoja, 2004) e do questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho de Brandão (2009). Para subsidiar a adaptação, foram considerados os modelos de Warr e Downing (2000) e, principalmente, de Holman et al. (2001), bem como estudos brasileiros sobre estratégias de aprendizagem no trabalho, que partiram das mesmas referências teóricas.

Ao término da aplicação dos instrumentos, além da frequência das respostas, os dados receberam tratamento estatístico para orientar sua análise. Também foi realizada a análise fatorial e foi calculado o Alfa de Cronbach, para verificar a confiabilidade de coerência interna, visto que o instrumento foi adaptado. Para tratar os dados, foram utilizados os aplicativos *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences*, em sua versão 12.0, e o *Microsoft Excel*, na versão *Office 2007*.

Na etapa qualitativa, foi realizado um grupo focal, com 8 (oito) participantes, com o propósito de melhor compreender o fenômeno investigado e colher subsídios para que o ISC apóie a utilização das estratégias de aprendizagem no trabalho. Os participantes foram esclarecidos quanto ao objetivo do estudo e também quanto à sua utilização na monografia final de um curso de especialização em Educação Corporativa.

A pesquisadora conduziu o grupo focal e contou com apoio de um gravador para, posteriormente, fazer a transcrição, que subsidiou a análise do conteúdo. Duas estagiárias de psicologia também participaram do grupo focal e fizeram registros sobre as principais idéias apresentadas pelos participantes.

2.2.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desta pesquisa é caracterizada por servidores que realizaram atividades de fiscalização, atividade típica da área-fim do TCU, em 2008 ou no primeiro quadrimestre de 2009. Foram identificados 708 (setecentos e oito) servidores nessas condições, lotados na sede (em Brasília) ou nas unidades regionais do Tribunal.

Para a etapa quantitativa, optou-se pela coleta de dados censitária. Na etapa qualitativa, por sua vez, foi caracterizada uma amostra por conveniência, restrita aos servidores que atuavam em Brasília, visto que era necessária a presença no grupo focal.

2.2.3. ETAPA QUANTITATIVA

2.2.3.1. CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a construção do instrumento, inicialmente foi analisada a escala de Pantoja (2004), da qual 24 itens foram aproveitados, sendo que 9 sofreram pequenas mudanças na redação, em detalhes que não se aplicavam ao contexto do TCU ou para buscar maior objetividade na redação. Depois disso, foram acrescentados 11 itens da escala de Brandão (2009), dos quais 3 foram transcritos e 8 sofreram adaptações. Ao final ainda foram propostos 2 novos itens que abordavam questões específicas do TCU.

Para confirmar as alterações realizadas na escala, foi construído um instrumento prévio (Anexo I), e foi realizada a validação por juízes, com participação de seis servidores do ISC que atuavam na área de Educação Corporativa. Inicialmente foi considerado como critério que o item seria aceito se pelo menos quatro deles o classificassem na categoria proposta.

Esse critério inicial validou 34 dos 37 itens. Um item foi eliminado; outro sofreu alterações no texto; e outro foi alterado do fator *reflexão intrínseca* para o fator *reflexão extrínseca*. Também foram propostos pequenos ajustes na redação de mais três itens.

Apesar de os itens do fator *reprodução* terem sido validados pelo critério adotado, essa categoria ficou comprometida por não se adequar totalmente à realidade do Tribunal, que não se caracteriza por atividades repetitivas ou que dependem de automatismo. Os juízes avaliaram, por conseguinte, que 4 itens desse fator tendiam a gerar interpretação de cunho negativo, o que poderia distorcer as respostas. Por esse motivo, concluiu-se sobre a necessidade de propor modificações no fator e dar uma conotação neutra ao enfoque da aprendizagem em atividades menos complexas que porventura integrassem o trabalho de fiscalização. Por esse motivo, os 4 itens apontados foram eliminados e foi acrescido um novo item baseado no instrumento de Brandão (2009).

Finalmente, os juízes chamaram a atenção para o fato de os fatores do instrumento não contemplarem claramente estratégias de aprendizagem típicas do TCU, como a observação e a imitação. Borges-Andrade e Coelho (2008) e Borges-Andrade e Pagotto (2008) já haviam constatado, em seus estudos, duas estratégias que não puderam ser

incluídas na classificação disponível: aprendizagem por imitação e aprendizagem pelo trabalho em equipe. Nesse sentido, foram propostos 5 itens adicionais à escala.

Cabe registrar também a sugestão apresentada de mudar os nomes dos fatores *reflexão intrínseca* e *reflexão extrínseca* para *reflexão sobre o trabalho* e *reflexão sobre o contexto*, respectivamente, tendo em vista que os nomes originais favoreceram interpretações dúbias por parte dos juízes. Essa proposta foi considerada importante, mas não foi adotada de modo a preservar os termos do modelo teórico adotado e facilitar a comparação dos resultados, ao término do trabalho, com outros estudos que usaram a mesma referência. De toda forma, o instrumento não traria o nome dos fatores, o que, portanto, eliminaria o risco de falsas interpretações na coleta de dados.

Após os ajustes necessários, o questionário, que totalizou 38 itens (Anexo II), foi submetido à validação semântica, por meio da aplicação a 11 (onze) servidores integrantes do público-alvo, para checar se a redação, a escala e as instruções eram claras. Dentre esses servidores, 8 (oito) preencheram o instrumento, dos quais 6 (seis) ofereceram diversas sugestões.

Desse processo, 2 itens do questionário foram eliminados e 14 itens receberam modificações. A escala decorrente da adaptação foi formada por 36 itens, sendo 32 itens distribuídos nos 6 fatores previstos no modelo de Holman et al. (2001) - reprodução (3 itens); reflexão sobre o trabalho (3 itens); reflexão sobre o contexto (8 itens); busca de ajuda interpessoal (6 itens); busca de ajuda em material escrito (8 itens); aplicação prática (4 itens) – e mais 4 itens relacionados a observação. Ao final, também foram acrescentadas questões para levantamento de dados pessoais.

2.2.3.2. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado aos integrantes da população-alvo do estudo por meio de uma página eletrônica (Anexo III), armazenada em um provedor de *internet*, com um *hiperlink* de acesso enviado ao e-mail institucional (Anexo IV). Ao todo o instrumento foi encaminhado a 697 pessoas, excluídos os 11 participantes da validação semântica.

Também foram encaminhados e-mails aos dirigentes das unidades (Anexo V), no início e no fim do prazo de preenchimento, para solicitar o incentivo à participação dos servidores. Esses e-mails foram enviados em nome do Diretor-Geral do ISC, que apoiou a realização da pesquisa.

Os fatores do questionário foram mensurados por auto-relato dos participantes em uma escala de dez pontos, variando de 1 (nunca faço) a 10 (sempre faço). Também foram solicitados dados pessoais, mediante escolha de alternativas, para caracterização dos respondentes, sem a sua identificação.

No prazo de oito dias, 406 servidores responderam o instrumento. Dentre eles, seis pessoas receberam o questionário em Excel, pois estavam com dificuldades de acesso à versão on-line devido a problemas no provedor de *internet* da unidade em que trabalhavam. Nesse caso, os instrumentos preenchidos foram recebidos por e-mail, o que possibilitaria a identificação dos respondentes. Garantiu-se, contudo, o sigilo, e as respostas foram acrescentadas ao banco de dados.

2.2.4. ETAPA QUALITATIVA

A segunda parte do estudo caracterizou-se pela realização de um grupo focal, com representantes da população que recebeu o questionário na etapa anterior. Segundo Morgan (1997, *apud* GONDIM, 2002), o grupo focal é uma técnica de coleta de dados a partir das interações grupais que ocorrem na discussão de um tópico proposto pelo pesquisador.

No grupo focal, o foco da análise é o próprio grupo, ou seja, para efeito de análise e interpretação dos resultados, as opiniões são do grupo, ainda que não compartilhadas por todos os participantes (GONDIM, 2002). Diferencia-se, portanto, das entrevistas grupais, nas quais o entrevistador é mais diretivo e sua abordagem objetiva ouvir a opinião de cada participante para comparar suas respostas. No grupo focal, o moderador segue um roteiro, mas deve promover uma discussão fluida para que não precise intervir muitas vezes.

Com relação à composição dos grupos focais, Gondim (2002) destaca que o acaso nem sempre é um bom critério, pois é preciso avaliar se o participante tem algo a dizer e se estará confortável no grupo. Isso é particularmente importante em organizações formais, quando dificilmente se formam grupos desconhecidos.

Embora se convençione que o número de participantes num grupo focal varia de 4 a 10 pessoas, Gondim (2002) afirma que essa decisão dependerá do nível de envolvimento com o assunto de cada participante. Da mesma forma, o número total de grupos depende dos objetivos da investigação, sendo que o principal indicador é a saturação das alternativas de resposta.

A explicitação das regras nos momentos iniciais do grupo focal é necessária para que se promova uma discussão produtiva com a máxima variedade de tópicos relevantes. Segundo Morgan (1997, *apud* GONDIM, 2002), as regras são: só uma pessoa fala de cada

vez; discussões paralelas devem ser evitadas para que todos participem; ninguém deve dominar a discussão; todos têm o direito de dizer o que pensam.

Nesta pesquisa o grupo focal teve abordagem exploratória, com foco na produção de conteúdos complementares à etapa quantitativa. Foram escolhidos 40 possíveis participantes, dentre os servidores residentes em Brasília, de diferentes unidades de lotação. Tomou-se também o cuidado para compor o grupo com pessoas com diferentes tempos de experiência na organização.

O convite inicial foi feito por contato telefônico, e as pessoas eram substituídas por outro nome, de acordo com os critérios estabelecidos, quando informavam sobre a indisponibilidade. Após 34 telefonemas, foi possível formar um grupo de 10 participantes. Em seguida, foi encaminhado o convite formal por meio eletrônico (Outlook), com controle da aceitação. Ao final, 9 pessoas confirmaram a participação e 8 de fato compareceram.

Ao iniciar o grupo focal, foi realizada uma apresentação de 15 minutos para: contextualizar a pesquisa e informar seus objetivos; apresentar os conceitos de competência, de aprendizagem informal e de estratégias de aprendizagem no trabalho; obter compromisso com as regras de funcionamento do grupo focal.

O roteiro para a condução do grupo focal foi orientado por quatro perguntas gerais:

a) Quais são os principais desafios que vocês costumam encontrar quando trabalham em fiscalizações?

b) Quais os meios que vocês utilizam para desenvolver competências no decorrer das fiscalizações e que consideram eficazes para superar esses desafios?

c) Dentre esses ou outros possíveis meios que podem ser utilizados para desenvolver competências no decorrer das fiscalizações, quais não têm sido eficazes para superar os desafios encontrados?

d) Como o ISC pode apoiar vocês de modo a facilitar esse processo de aprendizagem durante os trabalhos de fiscalização?

A primeira questão foi utilizada para contextualizar e favorecer o trabalho do grupo, além de aquecer os participantes para as questões seguintes, que trataram mais diretamente do objeto deste estudo. O grupo focal teve a duração de 1h50.

Após a transcrição das falas dos participantes, o discurso foi reorganizado, obedecendo à estruturação de um texto escrito, mediante a supressão das perguntas e a

rearticulação das verbalizações. Para a análise do conteúdo obtido, foi adotado o modelo de Giorgi (1985), com as seguintes etapas:

a) composição do discurso: visão geral, envolvendo não apenas uma apresentação, mas também uma compreensão, a busca do entendimento a partir de uma totalidade discursiva. Essa etapa envolveu a leitura e releitura do texto transcrito, bem como a organização do discurso;

b) delimitação dos elementos significativos da experiência: identificação de categorias ou temas predominantes no discurso, destacando-se os pontos mais importantes de acordo com o objeto de estudo da pesquisa;

c) compilação de pontos para uma síntese: transformação da linguagem cotidiana do sujeito em linguagem técnica, a partir da compreensão do discurso com base nas referências teóricas;

d) discussão: aproximação dos relatos e de suas elaborações com os autores citados, confrontando as experiências dos sujeitos com a evolução dos conhecimentos a respeito do fenômeno.

Segundo Hair et al. (2005) na análise de conteúdo, para chegar aos dados, o pesquisador examina a frequência com que palavras e temas principais ocorrem e identifica o conteúdo e as características de informações presentes. O resultado final desse processo tende a quantificar os dados qualitativos. Contudo, na etapa qualitativa deste estudo, o foco principal foi obter sugestões para o ISC estimular o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho, independente da frequência com que elas foram mencionadas pelos participantes no grupo focal. O aproveitamento dessas sugestões para a definição das propostas finais de atuação do ISC foi analisado com base nos da etapa quantitativa do estudo.

2.3. RESULTADOS

2.3.1. VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO

Antes da análise de validação do instrumento, realizou-se uma inspeção preliminar do banco de dados. Neste caso, não houve erros de digitação ou itens sem resposta, visto que o próprio instrumento fazia esse controle no momento do preenchimento. Na verificação de manipulação (Hair et al., 2005), buscou-se algum respondente que houvesse apresentado respostas idênticas em todos os itens. Nesse processo, três participantes foram eliminados da amostra.

Para validar o instrumento com as adaptações realizadas, procedeu-se à análise fatorial. Segundo Dancey e Reidy (2006), a análise de fatores identifica os grupos de variáveis altamente correlacionadas entre si e que, portanto, formam um fator.

Num primeiro momento, a matriz de correlações identifica as questões relacionadas a determinados construtos ou idéias, isto é, questões que se correlacionam entre si porque mensuram o mesmo construto. No entanto, esse procedimento não é suficiente no caso da validação de um instrumento psicométrico. Dancey e Reidy (2006) destacam que a análise fatorial é imprescindível, pois permite que se descubra a validade fatorial das questões que compõem cada escala ou construto.

Nesse sentido, tanto a análise de componentes principais (PC) quanto a fatoração pelos eixos principais (PAF) realizam a análise de fatores, ou seja, reduzem um grande número de variáveis a um número menor, denominados componentes ou fatores, respectivamente. Embora esses dois métodos difiram quanto ao tratamento da variância, na prática ambos são usados para explorar os dados ou confirmar hipóteses (DANCEY e REIDY, 2006).

Ao realizar a análise fatorial, pode-se optar por métodos com ou sem rotação. A rotação é utilizada quando se supõe que existe correlação entre os fatores. Nesse caso, os métodos que fazem a rotação de eixos ajudam na interpretação de dados, pois maximizam as altas correlações e minimizam as baixas.

“A rotação é uma técnica já bem estabelecida que torna a interpretação mais fácil, enfatizando as diferenças nas cargas (das variáveis com cada fator). Quando os dados são fortes e os padrões claros, a escolha do método de rotação não importa muito, pois as conclusões serão semelhantes.” (DANCEY e REIDY, 2006, pp. 434-435).

Neste estudo, procedeu-se inicialmente à análise dos componentes principais (PC), para identificar quantos fatores eram observados, e à fatoração pelos eixos principais

(PAF) com rotação oblíqua (método Promax), para confirmar a distribuição das variáveis nos fatores propostos. No que se refere aos requisitos para realização da análise fatorial, inicialmente verificou-se que a amostra atendeu à recomendação de um tamanho mínimo de cinco vezes o número de variáveis analisadas (HAIR et al., 2005).

Além disso, apurou-se o resultado do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que indica qual é o grau de suscetibilidade ou o ajuste dos dados à análise fatorial, isto é, qual é o nível de confiança que se pode esperar dos dados para que a análise fatorial seja empregada com sucesso (HAIR et al, 2005). Nesse caso, o KMO foi 0,928, ou seja, expressou um grau de ajuste muito bom.

Inicialmente a Tabela de Variância Total (Anexo VI), gerada a partir da análise de Componentes principais, indicou sete possíveis fatores, com base nos autovalores acima de 1. O diagrama de declividade (*Scree Plot*), por sua vez, não foi claro ao indicar o número de fatores, como pode ser constatado no Gráfico 1, visto que não expressa objetivamente o ponto em que o gráfico começa a ficar quase horizontal.

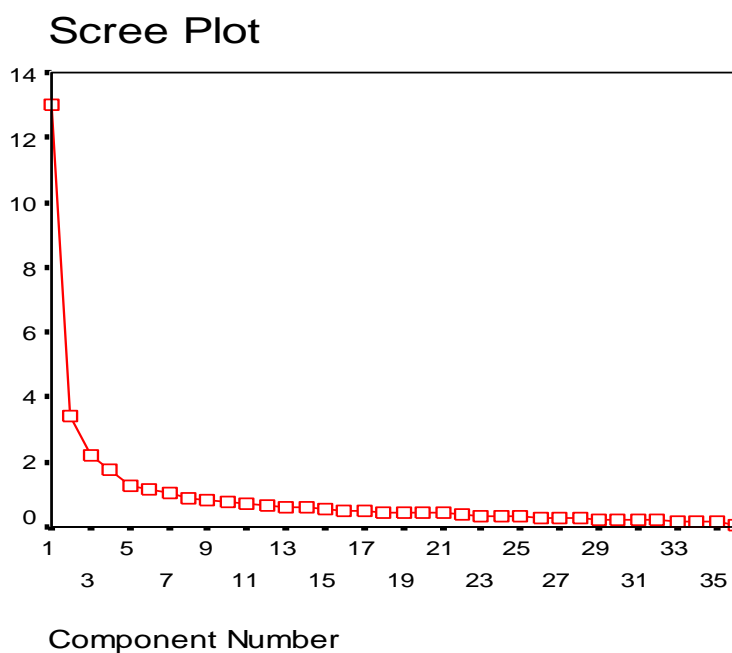


Figura 3 – Diagrama de declividade

Fonte: SPSS (Análise de componentes principais)

Contudo, ao analisar a Matriz de Padrões (Anexo VII), verificou-se que o sétimo fator contava apenas com dois itens predominantes, contrariando a recomendação de que “o número mínimo de itens em uma escala para mensurar um determinado conceito deve ser de pelo menos três” (HAIR et al, 2005, p. 200). Além disso, os dois itens não pareciam estabelecer uma relação semântica que justificasse a configuração do fator:

- a) AJMAT_7 (busca de ajuda em material escrito): Para obter informações de que necessito no trabalho, leio informativos internos ou matérias publicadas no clipping de notícias do TCU.
- b) AJINT_5 (busca de ajuda interpessoal): Consulto servidores de outras unidades do TCU para buscar novos conhecimentos e informações que influenciam o meu trabalho.

A fatoração pelos eixos principais (PAF) ofereceu mais subsídios para a confirmação de seis fatores. A Matriz de Padrões (Anexo VIII) demonstrou que a carga do item AJMAT_7 passou a predominar no sexto fator, mas o item revelou-se híbrido, por ainda apresentar carga fatorial de magnitude semelhante (diferença inferior a 0,1) no sétimo fator. Para verificar esse critério – que é um indicativo para que o item seja eliminado – apesar de a planilha originalmente não ter apresentado as cargas fatoriais abaixo de 0,3, optou-se por incluí-las nos itens cuja carga predominante foi inferior a 0,4.

Por consequência, foi eliminado o item APLPR_1 (aprendo a melhorar a qualidade do meu trabalho, aplicando novos conhecimentos e habilidades).

Outros três itens foram eliminados por apresentarem carga fatorial inferior a 0,3:

- a) RINT_1: Por meio de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor;
- b) RINT_2: Para aprender, busco entender como diferentes etapas do meu trabalho estão relacionadas entre si;
- c) OBS_3: Aprendo sobre o trabalho de fiscalização, observando os representantes do órgão fiscalizado.

Para fins da análise dos dados neste estudo, eliminou-se ainda o item AJINT_5, que restou isolado no sétimo fator. Contudo, é possível que a melhor solução para esse item e o item AJMAT_7 seja rever a redação dos itens e revalidá-los em outra ocasião.

Por fim, a análise fatorial foi repetida com definição para seis fatores, a fim de confirmar a eliminação de cada item contra-indicado, e a distribuição dos itens após a retirada dos que foram eliminados (Anexo IX).

Depois de executado, entre outros indicadores, o procedimento da análise fatorial permite analisar as comunalidades. “A comunalidade diz quanto da variância em uma determinada variável é explicada pela solução do fator (todos os fatores combinados).” (HAIR et al., 2005, p. 395). Após a extração, as comunalidades variam entre 0 e 1: quanto mais próxima do 0, os fatores comuns tendem a não explicar nenhuma variância da variável; quanto mais próximo do 1, mais os fatores explicam a variância da variável.

Os dados obtidos na validação estatística indicaram que os seis fatores explicaram 57% da variância total, conforme se constata na Tabela de Variância Total Explicada gerada pela fatoração pelos eixos principais (Anexo X). Esse resultado atendeu ao critério de explicar o máximo de variação com o mínimo de fatores (DANCY e REIDY, 2006).

Além disso, a estabilidade dos fatores foi constatada por meio do cálculo dos Alphas de Cronbach, que analisam a confiabilidade de coerência interna. Hair et al. (2005) indicam que geralmente os pesquisadores consideram um Alpha de Cronbach mínimo de 0,7 para indicar uma boa confiabilidade. Acima de 0,8, considera-se a confiabilidade muito boa, e excelente quando acima de 0,9. Observa-se a seguir que os alphas para os seis fatores variaram de bons a excelentes.

Tabela 1 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 1

Fator	Itens	Carga fatorial	Comunalidade (h ²)	Correlação item-fator	Alpha, excluído o item	
1	RExt_3	17. Para aprender, tento conhecer como as diferentes unidades do TCU estão relacionadas entre si.	0,96	0,87	0,88	0,905
	RExt_4	18. Para aprender sobre meu trabalho, busco compreender a sua relação com os resultados das diferentes unidades do TCU.	0,91	0,82	0,86	0,908
	RExt_2	6. Tento compreender como a atuação das diferentes unidades do TCU influencia a execução do meu trabalho.	0,86	0,79	0,86	0,910
	RExt_1	2. Procuo entender como o desempenho das diferentes unidades do TCU poderia ser melhorado.	0,75	0,64	0,76	0,928
	RExt_7	32. Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades do TCU e a finalidade do meu trabalho.	0,57	0,75	0,74	0,931
Número de itens = 5						
Alpha de Cronbach = 0,932						

O fator 1 reuniu cinco itens originalmente relacionados à estratégia de *reflexão extrínseca* do modelo de Holman et al. (2001). O enfoque que pareceu reunir essas variáveis foi a visão a respeito das unidades que compõem a organização. Por esse motivo, o fator foi nomeado *reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais* e correspondeu à aprendizagem decorrente das percepções do participante acerca de como suas atividades profissionais se relacionam com demandas, a atuação e os resultados de diferentes unidades do sistema intra-organizacional. A necessidade de atribuir uma nova denominação a esse fator decorreu da necessidade de diferenciá-lo do outro fator que reuniu os itens restantes de *reflexão extrínseca*, como será visto mais à frente.

Tabela 2 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 2

Fator	Itens	Carga fatorial	Comunalidade (h²)	Correlação item-fator	Alpha, excluído o item	
2	AjInt_2	9. Peço ajuda aos colegas de equipe, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	0,97	0,78	0,80	0,838
	AjInt_1	1. Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	0,94	0,7	0,74	0,846
	AjInt_3	16. Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	0,79	0,60	0,73	0,849
	AjInt_4	23. Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimentos.	0,61	0,62	0,70	0,858
	Obs_2	15. Para aprender durante a fiscalização, observo a atuação dos meus colegas de equipe.	0,59	0,53	0,62	0,867
	AjInt_6	36. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo.	0,54	0,48	0,59	0,879
Número de itens = 6						
Alpha de Cronbach = 0,877						

O fator 2 correspondeu aos itens que originalmente estavam atribuídos à estratégia de *busca de ajuda interpessoal* (HOLMAN et al., 2001). Também foi acrescentado um item relacionado à observação, cuja descrição de fato envolve a interação com colegas de equipe. O fator, portanto, pode ser associado a comportamentos de busca ativa, por parte do indivíduo, de auxílio de outras pessoas, como pares e supervisores, para aumentar o seu entendimento sobre novos conhecimentos e habilidades no trabalho, indo além do recebimento rotineiro de instrução.

Com relação ao item AjInt_6, nota-se um ligeiro aumento do Alpha de Cronbach decorrente de sua retirada, o que, contudo, não é significativo. Além disso, a correlação item-fator é moderada, ou seja, suficiente para justificar sua manutenção na escala.

Tabela 3 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 3

Fator	Itens		Carga fatorial	Comunalidade (h2)	Correlação item-fator	Alpha, excluído o item
3	AjMat_5	19. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos, instruções e a legislação vigente.	0,80	0,56	0,66	0,787
	AjMat_2	7. Consulto informações disponíveis no Portal do TCU para melhor executar o meu trabalho.	0,76	0,42	0,52	0,804
	AjMat_6	26. Consulto sistemas disponíveis na Administração Pública ou no TCU para obter informações necessárias à execução do meu trabalho.	0,72	0,53	0,60	0,791
	AjMat_8	34. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pelo TCU.	0,58	0,53	0,60	0,793
	AjMat_4	12. Leio e busco localizar instruções, artigos técnicos e normas dos órgãos fiscalizados para aprender em meu trabalho.	0,57	0,44	0,57	0,798
	AjMat_1	3. Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico.	0,49	0,47	0,59	0,793
	AjMat_3	10. Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet.	0,41	0,35	0,46	0,812
Número de itens = 7						
Alpha de Cronbach = 0,821						

Ao fator 3, por sua vez, ficaram associados os itens relativos à estratégia denominada *busca de ajuda em material escrito* no modelo de Holman et al. (2001). Desse modo, envolve procedimentos para obter informações com auxílio de documentos, manuais, sistemas computacionais e outras fontes não sociais.

Tabela 4 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 4

Fator	Itens		Carga fatorial	Comunalidade (h2)	Correlação item-fator	Alpha, excluído o item
4	AplPr_2	20. Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	0,96	0,72	0,79	0,866
	AplPr_4	30. Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	0,94	0,76	0,78	0,870
	AplPr_3	25. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	0,85	0,72	0,81	0,861
	RInt_3	27. Procuo refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho.	0,66	0,62	0,73	0,889
Número de itens = 4						
Alpha de Cronbach = 0,901						

O fator 4 reuniu itens relativos à aplicação prática com o único item de *reflexão intrínseca* que restou da análise fatorial. Por um lado, esse resultado poderia ser associado ao estudo de Pantoja (2004), no qual essas duas estratégias foram consolidadas em um único fator. Por outro, constata-se que a redação do item Rint_3 faz referência à aplicação de conhecimentos e habilidades no trabalho, ainda que do ponto de vista da reflexão. Ao final, o fator ficou mais diretamente à *aplicação prática* (HOLMAN et al., 2001), referindo-se às tentativas do indivíduo de colocar em prática e testar as informações e os conhecimentos enquanto aprende. Nesse caso, conclui-se a estratégia de *reflexão intrínseca* não foi validada no contexto das fiscalizações.

Tabela 5 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 5

Fator	Itens	Carga fatorial	Comunalidade (h ²)	Correlação item-fator	Alpha, excluído o item	
5	Rep_1	5. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los.	0,86	0,68	0,66	0,592
	Rep_2	13. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	0,67	0,58	0,57	0,651
	Rep_3	21. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	0,55	0,38	0,51	0,689
	Obs_4	33. Para aprender durante a fiscalização, imito procedimentos que outros colegas da equipe adotam.	0,37	0,32	0,39	0,752
Número de itens = 4						
Alpha de Cronbach = 0,736						

No fator 5 ficaram três itens associados à estratégia caracterizada como de *reprodução* por Holman et al. (2001), caracterizada como um esforço de aprendizagem por meio de repetição e automatismo das ações ou da repetição de informações que estão sendo adquiridas.

Além disso, o fator recebeu um item que havia sido associado a uma suposta estratégia de observação (Obs_4), mas com enfoque semelhante ao de *reprodução*. Percebe-se, contudo, que o Alpha de Cronbach do fator aumentaria para 0,752 sem esse item, o que é um indicativo para que ele seja eliminado. A correlação item-fator corrobora essa decisão, visto que o valor de 0,39 é fraco.

Tabela 6 – Composição, carga fatorial, comunalidade e Alphas de Cronbach para o fator 6

Fator	Itens	Carga fatorial	Comunalidade (h ²)	Correlação item-fator	Alpha, excluído o item	
6	RExt_5	24. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégias do TCU.	0,72	0,66	0,72	0,762
	RExt_8	35. Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.	0,65	0,59	0,68	0,786
	RExt_6	28. Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados no TCU.	0,64	0,62	0,69	0,777
	Obs_1	14. Aperfeiçoar o meu trabalho ao observar o cenário do órgão fiscalizado.	0,35	0,54	0,58	0,821
Número de itens = 4						
Alpha de Cronbach = 0,832						

Finalmente, no fator 6, ficaram os itens restantes de *reflexão extrínseca* (HOLMAN et al., 2001) mais um item de observação. Neste caso, o ponto comum parece ter sido o enfoque sobre o contexto da organização, no sentido do seu referencial estratégico e da sua atuação perante a sociedade. É possível que o termo “cenário”, no item relativo à observação, tenha sido interpretado dessa maneira. Por esse motivo, o fator foi denominado *reflexão sobre o contexto estratégico*, envolvendo a aprendizagem decorrente da compreensão sobre o contexto estratégico em que se situa o trabalho desenvolvido.

Cabe ainda destacar que os itens incluídos no instrumento e caracterizados como *observação* não constituíram um fator à parte, mas foram considerados nos demais fatores. Dentre eles, apenas um foi descartado.

2.3.2. DADOS COLETADOS

Embora a coleta de dados tenha sido censitária, somente 403 participantes constituíram a amostra final do estudo, o que representou um total de 56,92% do público-alvo. A Tabela 7 a seguir apresenta o perfil estabelecido pelos respondentes que constituíram essa amostra.

Tabela 7 – Perfil dos respondentes quanto a sexo, faixa etária, escolaridade, cargo, função e lotação

Variáveis	Ocorrência	
Tipo	F	%
Sexo		
Feminino	103	25,6%
Masculino	300	74,4%
Faixa Etária		
até 25 anos	12	3,0%
de 26 a 34 anos	112	27,8%
de 35 a 44 anos	132	32,8%
de 45 a 54 anos	117	29,0%
acima de 54 anos	30	7,4%
Escolaridade		
Ensino médio	2	0,5%
Graduação	205	50,9%
Especialização	143	35,5%
Mestrado	48	11,9%
Doutorado	5	1,2%
Cargo		
Analista de Controle Externo (ACE)	394	97,8%
Técnico de Controle Externo (TCE)	9	2,2%
Função		
Não ocupa função	342	84,9%
Secretário	4	1,0%
Assessor	22	5,5%
Diretor	26	6,5%
Chefe de Serviço	1	0,2%
Especialista Sênior	7	1,7%
Outra	1	0,2%
Lotação		
Típicas	87	21,6%
Especializadas	86	21,3%
Regionais	222	55,1%
Outras	8	2,0%

Conforme se verifica na tabela, a maioria dos respondentes é do sexo masculino (74,4%), o que reflete o perfil do público-alvo estudado, composto por apenas 24,43% de mulheres, segundo dados obtidos antes do início da pesquisa. Com relação à faixa etária, 32,8% dos participantes afirmam ter entre 35 e 44 anos, e a grande maioria (89,6%) concentra-se na faixa entre 26 e 54 anos. A escolaridade é alta, visto que 50,9% possuem graduação e 48,6% possuem alguma modalidade de pós-graduação. Dentre os respondentes, 97,8% são Analistas e 84,9% não exercem função. Finalmente, no que diz respeito à lotação, 55,1% atuam nos estados da Federação (nas unidades regionais do

TCU) e os demais atuam na sede (unidades típicas, especializadas ou outras, situadas no Distrito Federal).

A seguir, na Tabela 8, percebe-se que o tempo de experiência dos respondentes é bastante diversificado, seja no Tribunal, de modo geral, ou especificamente na atuação em fiscalizações.

Tabela 8 – Perfil dos respondentes quanto ao tempo de atuação no Tribunal e ao tempo de atuação em fiscalizações

Tempo de atuação no Tribunal	F	%	Tempo de atuação em fiscalizações	F	%
Menos de 6 meses	39	9,7%	Menos de 6 meses	44	10,9%
de 6 meses a 2 anos incompletos	59	14,6%	de 6 meses a 2 anos incompletos	62	15,4%
entre 2 anos completos e 4 incompletos	57	14,1%	entre 2 anos completos e 4 incompletos	58	14,4%
entre 4 anos completos e 7 incompletos	49	12,2%	entre 4 anos completos e 7 incompletos	56	13,9%
entre 7 anos completos e 10 incompletos	37	9,2%	entre 7 anos completos e 10 incompletos	39	9,7%
entre 10 anos completos e 15 incompletos	72	17,9%	entre 10 anos completos e 15 incompletos	71	17,6%
entre 15 anos completos e 19 anos incompletos	14	3,5%	entre 15 anos completos e 19 anos incompletos	19	4,7%
19 anos ou mais	76	18,9%	19 anos ou mais	54	13,4%

A Tabela 9 apresenta os dados informados pelos participantes sobre a participação em treinamento e desenvolvimento. Nota-se que o intervalo que vai de 41 a 90 horas de treinamento apresentou uma maior concentração de pessoas (21,3%). Contudo, a maioria (56,8%) apresentou um máximo de 40 horas anuais dedicadas à aprendizagem formal nessa área de atuação.

Tabela 9 – Total de horas de participação em ações de treinamento e desenvolvimento com conteúdos relacionados a fiscalização, nos últimos doze meses

Horas de participação em ações de T&D com conteúdos relacionados a fiscalização	F	%
não participei de treinamento e desenvolvimento no período	44	10,9%
até 8 horas	48	11,9%
de 9 a 20 horas	61	15,1%
de 21 a 40 horas	76	18,9%
de 41 a 90 horas	86	21,3%
de 91 a 120 horas	28	6,9%
mais de 120 horas	60	14,9%

Em seguida, foram identificados os itens utilizados com maior frequência segundo as respostas apresentadas ao instrumento, sintetizadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo e moda para os itens validados do questionário

Descrição	Fator	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo	Moda
19. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos, instruções e a legislação vigente.	3	9,12	1,25	3	10	10
10. Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet.	3	9,10	1,38	2	10	10
23. Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimentos.	2	8,80	1,34	1	10	10
26. Consulto sistemas disponíveis na Administração Pública ou no TCU para obter informações necessárias à execução do meu trabalho.	3	8,76	1,49	2	10	10
16. Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	2	8,73	1,65	1	10	10
9. Peço ajuda aos colegas de equipe, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	2	8,68	1,58	1	10	10
1. Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	2	8,55	1,69	1	10	10
7. Consulto informações disponíveis no Portal do TCU para melhor executar o meu trabalho.	3	8,48	1,65	3	10	10
15. Para aprender durante a fiscalização, observo a atuação dos meus colegas de equipe.	2	8,28	1,83	1	10	10
3. Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico.	3	8,24	1,70	2	10	10
12. Leio e busco localizar instruções, artigos técnicos e normas dos órgãos fiscalizados para aprender em meu trabalho.	3	8,21	1,88	1	10	10
35. Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.	6	8,13	1,93	1	10	10
34. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pelo TCU.	3	8,10	1,94	1	10	10
36. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo.	2	7,91	2,07	1	10	10
27. Procuro refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho.	4	7,80	1,87	1	10	8
14. Aperfeiço o meu trabalho ao observar o cenário do órgão fiscalizado.	6	7,57	1,89	1	10	8
25. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	4	7,57	1,84	1	10	8
20. Procuro aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	4	7,53	1,80	1	10	8

Descrição	Fator	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo	Moda
24. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégias do TCU.	6	7,43	2,19	1	10	8
30. Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	4	7,13	1,95	1	10	7
28. Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados no TCU.	6	7,10	2,26	1	10	8
17. Para aprender, tento conhecer como as diferentes unidades do TCU estão relacionadas entre si.	1	6,39	2,34	1	10	8
18. Para aprender sobre meu trabalho, busco compreender a sua relação com os resultados das diferentes unidades do TCU.	1	6,28	2,39	1	10	7
32. Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades do TCU e a finalidade do meu trabalho.	1	6,26	2,43	1	10	8
21. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	5	6,18	2,05	1	10	7
6. Tento compreender como a atuação das diferentes unidades do TCU influencia a execução do meu trabalho.	1	6,15	2,40	1	10	7
2. Procuo entender como o desempenho das diferentes unidades do TCU poderia ser melhorado.	1	5,92	2,50	1	10	8
13. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	5	5,91	2,56	1	10	8
5. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los.	5	5,67	2,52	1	10	5

Percebe-se que os quatro itens que apresentaram uma média mais elevada tiveram desvio padrão mais baixo, o que indica menor variabilidade das respostas. Ao contrário, os itens com médias inferiores tenderam a apresentar desvio padrão mais elevado.

De modo geral, pode-se dizer que os fatores 2 e 3 – *busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito*, respectivamente – concentram as estratégias mais utilizadas pelos servidores do TCU quando atuam em fiscalizações. Em contrapartida, as estratégias menos utilizadas concentram-se nos fatores 1, *reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais*, e 5, *reprodução*. Esses dados também se refletem nos cálculos de média e desvio padrão para os fatores estabelecidos a partir dos itens originais da escala, conforme demonstra a Tabela 11.

Tabela 11 – Média e desvio padrão alcançados nos fatores

	Média	Desvio Padrão
Fator 1 – reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais	6,20	2,14
Fator 2 – busca de ajuda interpessoal	8,50	1,34
Fator 3 – busca de ajuda em material escrito	8,57	1,13
Fator 4 – aplicação prática	7,51	1,63
Fator 5 – reprodução	5,91	1,95
Fator 6 – reflexão sobre o contexto estratégico	7,56	1,69

Para analisar o relacionamento entre os seis fatores encontrados no estudo, foram calculadas as correlações entre eles. Os resultados estão apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 – Correlação de Pearson entre os fatores

Variável	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Fator 1 – reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais	1	,282(**)	,351(**)	,537(**)	,390(**)	,667(**)
Fator 2 – busca de ajuda interpessoal		1	,539(**)	,434(**)	,304(**)	,413(**)
Fator 3 – busca de ajuda em material escrito			1	,555(**)	,351(**)	,527(**)
Fator 4 – aplicação prática				1	,341(**)	,665(**)
Fator 5 – reprodução					1	,353(**)
Fator 6 – reflexão sobre o contexto estratégico						1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Fonte: SPSS

As correlações positivas entre os fatores foram significativas e variaram de leves a moderadas. Destacam-se a correlação entre as estratégias 1 (reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais) e 6 (reflexão sobre o contexto estratégico) e a correlação entre os fatores 6 e 4 (aplicação prática).

Em seguida, verificou-se a relação entre características dos respondentes – sexo, idade, escolaridade, tempo de atuação em fiscalizações e horas de treinamento – e o uso das estratégias de aprendizagem. Em todos os casos foi necessário o uso de estatística não-paramétrica, tendo em vista que, na coleta dos dados, o questionário apresentava alternativas previamente definidas com base nas características da população-alvo. Adotou-se como critério de significância estatística o valor de p menor ou igual a 0,05.

O teste não-paramétrico de Manh-Whitney foi usado para comparar as seis dimensões das estratégias de aprendizagem no trabalho segundo o sexo. Foram encontradas diferenças significativas apenas nas estratégias *busca de ajuda interpessoal* (com $p=0,02$) e *busca de ajuda em material escrito* (com $p=0,00$), utilizadas com maior frequência por homens, conforme demonstrado na Tabela 13.

Tabela 13 – Diferenças no uso de estratégias segundo o sexo

Estratégia	SEXO	N	Posto médio
Busca de ajuda interpessoal	masculino	103	232,82
	feminino	300	191,42
Busca de ajuda em material escrito	masculino	103	243,81
	feminino	300	187,65

Para analisar o uso das estratégias segundo as demais características dos respondentes, foi utilizado o teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis. Com relação à idade, houve diferenças significativas apenas no uso da estratégia *busca de ajuda interpessoal* (com $p=0,003$), demonstradas na Tabela 14.

Tabela 14 – Diferenças no uso da estratégia *busca de ajuda interpessoal* segundo a idade

Estratégia	Idade	N	Posto médio
Busca de ajuda interpessoal	até 25 anos	12	218,88
	de 26 a 34 anos	112	229,84
	de 35 a 44 anos	132	203,95
	de 45 a 54 anos	117	185,60
	acima de 54 anos	30	146,68

É possível verificar que a estratégia *busca de ajuda interpessoal* tende a ser mais utilizada na faixa de 26 a 34 anos e, em seguida, pelos servidores com até 25 anos. Dos 35 anos em diante, o uso dessa estratégia tende a cair.

A relação entre horas de treinamento e desenvolvimento com o uso de estratégias foi significativa no caso dos fatores *reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais* ($p=0,001$), *busca de ajuda em material escrito* ($p=0,035$) e *reflexão sobre o contexto estratégico* ($p=0,003$). A tabela 15 mostra as diferenças relativas a esses fatores.

Tabela 15 – Diferenças no uso de estratégias segundo o total de horas de treinamento e desenvolvimento

Horas de treinamento	N	Posto médio		
		Reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais (posto médio)	Busca de ajuda em material escrito	Reflexão sobre o contexto estratégico
não participei de T&D no período	44	174,99	198,41	178,20
até 8 horas	48	163,54	168,02	149,79
de 9 a 20 horas	61	195,51	210,83	218,78
de 21 a 40 horas	76	187,93	202,89	197,96
de 41 a 90 horas	86	206,88	183,13	201,95
de 91 a 120 horas	28	256,16	242,23	236,04
mais de 120 horas	60	244,73	229,98	233,47

É possível observar que o grupo que menos utiliza as três estratégias é aquele que participou de até 8 horas de treinamento, e o que mais utiliza as três estratégias é o que realizou de 91 a 120 de T&D, seguido do que tem mais de 120 horas de participação.

Não foram identificadas diferenças significativas quanto ao uso de estratégias segundo a escolaridade ou o tempo de atuação em fiscalizações.

Por fim, a variação no uso das estratégias conforme a lotação foi um dado importante a pesquisar, sobretudo para identificar se os servidores localizados nos estados (Secretarias Regionais) tendem a utilizar estratégias diferentes daqueles localizados no Distrito Federal (Secretarias Típicas ou Especializadas na sede). Por meio do teste de Mann-Whitney, foram identificadas diferenças significativas entre esses dois grupos apenas com relação à estratégia *busca de ajuda interpessoal* ($p=0,017$), mais referida nas unidades do D. F., e à estratégia *reprodução* ($p=0,27$), mais utilizada nos estados. Esses resultados estão sintetizados na Tabela 16.

Tabela 16 – Diferenças no uso de estratégias segundo a lotação

Estratégia	Lotação	N	Posto médio
Busca de ajuda interpessoal	DF	181	217,24
	Estados	222	189,58
Reprodução	DF	181	187,83
	Estados	222	213,55

Apesar disso, a Figura 4, mostra que os escores médios em todas as estratégias foram bastante próximos nos dois grupos, excetuando os casos que marcaram a opção *outros* na lotação.

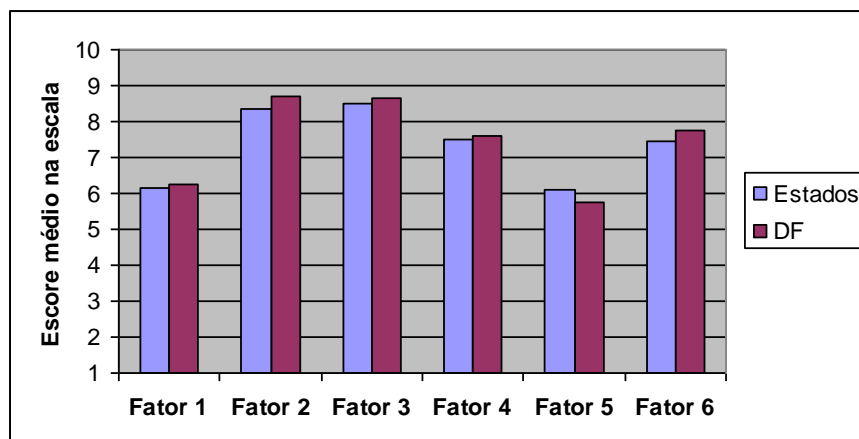


Figura 4 – Comparação quanto ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho por servidores no Distrito Federal e nos estados

Com relação a horas de treinamento, o teste de Mahn-Whitney não apontou diferenças significativas entre o grupo de servidores que atua nos estados e os lotados em unidades do D. F. A Figura 5 sintetiza os dados que fazem essa comparação no que diz respeito a horas de treinamento, excetuando os casos que marcaram a opção *outros* na lotação.

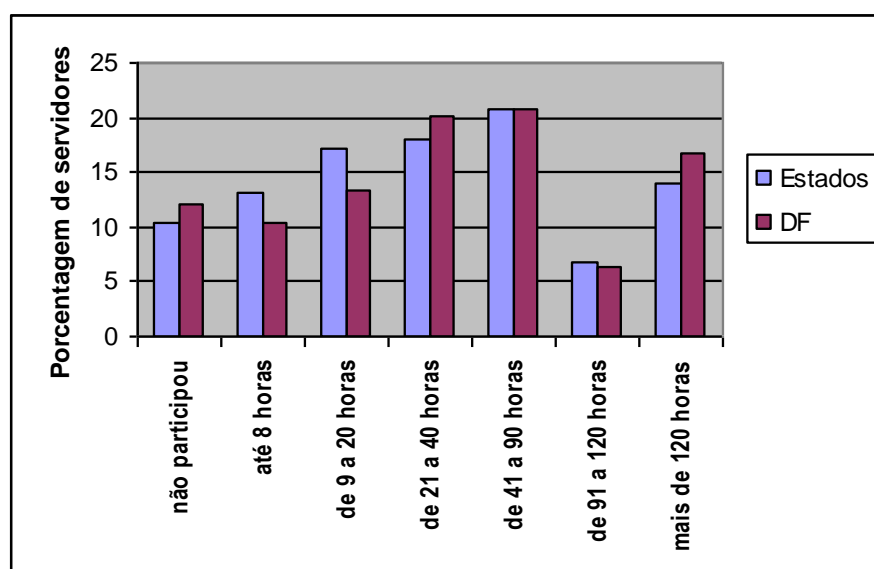


Figura 5 – Comparação quanto a horas de treinamento em fiscalizações, nos últimos doze meses, por servidores no Distrito Federal e nos estados

Nota-se que, de modo geral, houve diferenças inferiores a 5% na distribuição dos servidores dos estados ou do Distrito Federal em relação ao tempo dedicado a treinamento e desenvolvimento em fiscalizações nos últimos doze meses.

2.3.3. GRUPO FOCAL

O grupo focal foi voltado principalmente para o objetivo de identificar alternativas para que o ISC apóie a utilização de estratégias de aprendizagem no trabalho. Além das sugestões colhidas a esse respeito, também foram identificadas propostas de melhoria nas ações educacionais formais ou caminhos para integrar aprendizagem formal e informal. Além disso, foram registradas informações relacionadas com o próprio processo de fiscalização.

O Quadro 4 sintetiza os principais desafios referidos no âmbito das auditorias. Estas contribuições decorreram da questão inicial que foi sugerida ao grupo, cujo objetivo foi delimitar o contexto da análise.

Desafios	Falas exemplificativas
Muitas vezes o gestor sabe muito mais sobre o assunto que o analista do TCU.	<i>“Então fica meio complicado porque você vai fazer uma análise do trabalho do gestor, você vai fazer críticas ao trabalho do gestor, sendo que você está num nível que não se compara ao dele de conhecimento daquela matéria.”</i>
Os analistas fazem certos trabalhos para os quais não estão realmente capacitados.	<i>“A gente fica trabalhando, a gente fica fazendo certos trabalhos que a gente realmente não está capacitado pra fazer.”</i>
Há auditorias sobre temas que exigem a participação de profissionais especializados, que, muitas vezes, estão em outra unidade ou que não têm o interesse de atuar na sua área de formação.	<i>“O Tribunal tem que abrir. Auditoria então é de tal setor?”</i>
Às vezes há um desnível da equipe de auditoria.	<i>“O grande problema crítico que a gente tem também é quando você tá começando a entender a questão com o gestor, e o colega não.”</i>
No caso de auditorias em obras, os referenciais de preço são difíceis de utilizar, pois todas as obras têm sua especificidade ou, muitas vezes, não há obras semelhantes que possam ser comparadas.	<i>“Por lei, a gente é obrigado a fazer avaliação de preço em relação a referenciais. Só que o próprio nome disso é referenciais, ou seja, tudo tem sua especificidade. (...) E nessa especificidade fica difícil a gente poder fazer uma coisa assim inquestionável.”</i>
Não se consegue passar para os outros a aprendizagem que se obtém numa determinada auditoria.	<i>“A gente não está tendo nenhum tipo de aporte pra esse conhecimento que é institucional.”</i>
O tempo de planejamento é limitado.	<i>“O roteiro diz que nós temos que ter tempo para a fase de planejamento porque o planejamento, ele poupa esse suor.”</i>

Desafios	Falas exemplificativas
As condições variam conforme o local da obra, mas há limitações (tempo limitado, diretores desconhecem a possibilidade ou priorizam a necessidade de economizar com passagens e diárias) para realizar a visita durante a fase de planejamento para conhecer o objeto da auditoria.	<i>“Ficou super-viciado o trabalho porque Brasília não representa nada, é totalmente diferente do resto do país. Aí a gente precisa ir a um local real, um local onde as coisas acontecem.” “Cinco dias não é o prazo nem de pedir a passagem.” “Se a gente quer fazer o trabalho bem feito, a gente tem que gastar, não tem como.”</i>
Dificuldade de obter a documentação solicitada ao órgão (não querem entregar, questionam a necessidade, alegam sigilo bancário), que implica habilidade de negociação.	<i>“Então este é um desafio, mas enfoca experiência, muita experiência, muita maneira de abordar. É uma habilidade, não é?” “Se determinar prazo, “sigilo bancário, não vamos entregar!” (...) É muito complicado. E você tem pedir tudo com muita antecedência. E aí cai de novo na questão do planejamento. Você tem cinco dias pra fazer o planejamento. (...) Cinco dias é o prazo que você vai gastar pra produzir os documentos.”</i>
Analistas novos no Tribunal demandam apoio dos mais experientes, mas isso não é considerado no contexto da auditoria.	<i>“Porque vai fazer auditoria: você e um inexperiente. Praticamente você, além de fazer o trabalho, você tem que ensinar a outra pessoa a trabalhar.(...) São duas coisas diferentes e infelizmente as pessoas não levam em conta isso.”</i>
Com relação à formação do analista, destacou-se que ainda que seja especializado em sua área de atuação, necessita lidar com uma diversidade de conhecimentos.	<i>“Ah, aqui a gente trabalha só com referência de preço. Vai lá mexer com preço. Só que metade ou mais do que a gente faz lá é tratando de questões jurídicas.”</i>
Há também desafios quanto a questões internas, entre unidades, que realizam análises complementares em um mesmo caso, mas têm entendimentos contraditórios.	<i>“Então esse tipo de desarticulação interna... Pra um parece de um jeito, pra outro parece de outro.”</i>
Os diretores não acompanham os trabalhos de auditoria e, quando o relatório fica pronto, propõem mudanças, mas não oferecem <i>feedback</i> . Uma das limitações a esse respeito é o fato de o Tribunal trabalhar com metas que sobrecarregam o diretor.	<i>“Ele não acompanhou o planejamento, não te orientou em nada... no final ele põe o “de acordo”. E aí, seu trabalho está bom? Tem que ter o feeling, não tem feedback.” “Nós trabalhamos com metas também. Quando você está fazendo uma coisa, ele já tem que estar fazendo outra.”</i>
As metas contemplam processos que não vão gerar qualquer resultado para o Tribunal.	<i>“E com essa coisa de metas que tem aí, o Tribunal leva com a mesma seriedade esses processinhos bobos que recebe da Ouvidoria (...) e um processo de grande envergadura. Então a prioridade parece que não tem esse sentido de interesse maior da sociedade.”</i>
O Tribunal não tem regras explícitas com relação à postura, aos trajés e ao comportamento durante a auditoria.	<i>“Porque vai fazer auditoria: você e um inexperiente... praticamente você, além de fazer o trabalho, você tem que ensinar a outra pessoa a trabalhar... você tem que ensinar as coisas básicas, tipo assim, você tem que ir de terno: ó, vai de terno. Na entrevista, se você não tem nada muito pra falar, fica calado.” “Nós estamos levando o nome do Tribunal. Tem pessoas que não se atêm a esse tipo de coisa.”</i>
Auditados levam o trabalho do analista para o lado pessoal.	<i>“Eu tive problema sabe onde? No TCU. (...) Eu estava numa auditoria interna, e o cara me olha de cara feia até hoje. (...) Eu fui lá cumprir minha missão.”</i>

Desafios	Falas exemplificativas
É difícil conhecer o entendimento predominante do Tribunal em determinadas questões.	<i>“Qual o entendimento predominante nisso? Então às vezes você tem que fazer pesquisas... e é muito demorado... e às vezes são ineficazes até.”</i>
É difícil acessar a informação gerada nas auditorias, sobretudo nos casos de sigilo bancário; há conhecimentos discriminados em diversos meios e não são acessíveis a todos.	<i>“Tem muita inteligência de auditoria que fica, que morre ali.” “Aí o acórdão não é publicado. A auditoria se perdeu porque a única coisa que a gente de pesquisa é o relatório. É olhar jurisprudência e o relatório. O relatório não foi publicado.”</i>
Os novos analistas têm dificuldades para identificar o método e os padrões utilizados nas auditorias.	<i>“E eu continuo com dificuldade de metodologia e de padrões.”</i>
Existem limitações para contratar consultoria no caso de auditorias que tratam de objetos que exigem conhecimento especializado.	<i>“Enquanto nós tivermos essa dificuldade, se nós pudéssemos entrar em contato ou pudesse contratar consultoria. Eu pedi: “será que não dá pra vir alguém dessa área?” Não pode vir 2 horas aqui? O ISC pagaria 2 horas pra ele.”</i>
No contexto das parcerias em que o Tribunal tem investido com outros órgãos de controle, as informações levantadas não são divulgadas.	<i>“Que adianta eu conseguir o contato, conseguir essa informação, mas a informação morrer no relatório. (...) E quando chega a informação aqui, onde é que vai ficar? Como é que eu vou acessar isso daí?”</i>
Muitas vezes a equipe responsável por uma auditoria não pesquisa auditorias ou outros trabalhos anteriores.	<i>“Existe uma metodologia, mas ela não está sendo seguida.”</i>
O modelo tradicional de sala de aula no qual o ISC investe não atende às necessidades de desenvolvimento geradas pelo trabalho de auditoria.	<i>“Por isso eu vejo o Instituto hoje ainda muito arcaico. De que jeito? Em que medida? Exatamente na medida em que ele quer fazer instrução naquele modelo tradicional de aulinha e aí vai todo mundo pro Google pra pegar informação aqui.”</i>
O ISC investe em cursos sem resultado.	<i>“Fizemos 10 milhões de treinamentos no ano passado. Pois é, e isso serviu pra que na prática, pra melhorar o trabalho? Ganhou o quê? Me dá um exemplo prático de que agregou alguma coisa.”</i>

Quadro 4 – Desafios encontrados nos trabalhos de fiscalização

O Quadro 5 sintetiza as estratégias de aprendizagem no trabalho mencionadas pelos participantes do grupo focal. As falas foram organizadas segundo os fatores encontrados na validação do questionário, na etapa quantitativa.

Estratégias	Falas exemplificativas
Busca de ajuda interpessoal	<i>“Então o primeiro aprendizado é o aprendizado com o colega. Se é eficaz ou não, muitas vezes a gente não sabe. Às vezes a gente consegue ver que não é, como? (...) O gestor responde e volta aquele bando de correção. Caramba, o nosso colega pegou de outro colega, né. (...) A gente vê claramente isso, que é uma coisa dessa cultura aí de passagem pro outro.” “É, é colocar um experiente com um inexperiente.” “Lista de discussões. Tem a lista Fiscombras onde todo mundo acessa lá e eu acho fantástico. O cara vai lá: “ah, eu tô aqui com uma composição tal e o cara mudou</i>

Estratégias	Falas exemplificativas
	<p><i>a produtividade. Eu posso considerar isso ou não?”</i></p> <p><i>“Eu vou atrás de de pessoas especializadas às vezes fora do Tribunal ou parte também.”</i></p> <p><i>“Eu já entrei em contato com a Unesp, que trabalha com gás, né, uma referência na parte de gás.”</i></p> <p><i>“Então eu fui atrás do Instituto Brasileiro de Engenharia de Custos.”</i></p> <p><i>“Eu acho legal você também conversar com as pessoas. Muita coisa não ta no relatório. Muita coisa é contada...”</i></p>
Busca de ajuda em material escrito	<p><i>“Então às vezes você tem que fazer pesquisas... (...) E agora tem o Juris, a Jurisprudência sistematizada.”</i></p> <p><i>“Mas, no caso que eu enfrento aqui, eu vou atrás de literatura.”</i></p> <p><i>“Eu busquei todos os trabalhos, claro, os trabalhos a que eu tive acesso. Pedi processo, mandei vir processo da tecnologia.”</i></p>
Reflexão sobre o contexto estratégico	<p><i>“Então a prioridade parece que não tem esse sentido de interesse maior da sociedade.”</i></p>
Aplicação prática/reflexão intrínseca	<p><i>“Mas na verdade isso é uma técnica de aprendizagem: quando a gente não tem referencial, uma coisa que a gente faz é tentar ver incoerências no próprio trabalho, comparar um trabalho desse com um que já foi feito.”</i></p> <p><i>“Tem coisas que a gente não aprende em treinamento, só no dia-a-dia mesmo.”</i></p> <p><i>“Então tem que ter esse feeling... conhecer o objeto...”</i></p> <p><i>“Analisamos linhas em fiscalização, mas analisamos processos até resultantes de fiscalização.”</i></p> <p><i>“A gente tenta, mas tem certas coisas que só se aprende lá, fazendo fiscalização.”</i></p> <p><i>“Então uma atitude que eu tive que tomar, até sair da minha educação e dizer: “olha, eu vou bater na mesa. Não está tendo diálogo.” (...) Então a gente tem que ter essa dose de saber quando que está passando, né, se eles estão abusando.”</i></p> <p><i>“Só que errando é que aprende mais.(...) Porque o tribunal, tudo bem, não pode errar, mas a gente também tem que ter uma habilidade pra conseguir, dentro de certos limites, errar. A gente não pode ficar o resto da vida fazendo só um tipo de procedimento.”</i></p>
Reprodução	<p><i>“A gente tinha um processo de TCE que era bem típico. Então a gente montou um grupo de quatro pessoas e essas pessoas só podiam fazer TCE. (...) E no fim acho que já estava todo mundo querendo se matar porque era o mesmo trabalho rotineiro, e a maioria das pessoas não têm isso, não gosta de ficar fazendo a mesma coisa durante muito tempo.”</i></p> <p><i>“Antigamente, na própria secretaria, fizeram um esquema de separar uma equipe pra auditoria e uma equipe de processo e não durou 6 meses. (...) É preciso especializar? É preciso, mas às vezes também você colocar as pessoas fazendo o mesmo tipo de trabalho durante muito tempo não dá certo. As pessoas ficam insatisfeitas. E inclusive você precisa sair um pouco daquela rotina pra você enriquecer também o seu método de trabalho.”</i></p>
Reflexão sobre a atuação de unidades organizacionais	<p><i>“A outra coisa são questões internas, assim, entre unidades. (...) Aí estavam tentando convencer a gente a mudar o que a gente tinha olhado pra poder ficar bem pra eles. Então esse tipo de desarticulação interna...”</i></p>

Quadro 5 – Estratégias de aprendizagem no trabalho referidas no grupo focal

As estratégias mais referidas no grupo focal foram *busca de ajuda interpessoal*, *busca de ajuda em material escrito* (associada também a vários dos desafios apresentados no Quadro 4) e *aplicação prática*. Associada à *aplicação prática*, foram incluídos

comentários que remetem à estratégia de *reflexão intrínseca* (HOLMAN et al, 2001), que teve apenas um item validado na etapa quantitativa.

Cabe destacar também que as estratégias caracterizadas como *reprodução* foram associadas a experiências ineficazes. Do mesmo modo, foi questionada a eficácia de algumas medidas voltadas para a *busca de ajuda em material escrito*, devido à falta de recursos que ofereçam o suporte, e a *busca de ajuda interpessoal*.

Com relação às ações que o ISC pode promover para incentivar o uso das estratégias de aprendizagem no trabalho, os comentários estão apresentados no Quadro 6.

Propostas	Falas exemplificativas
Fazer um banco semelhante ao <i>Indicador de Conhecimento</i> para facilitar a localização de servidores, a fim formar uma equipe mais especializada.	“A gente precisa partir pra essas estratégias de planejar melhor e de talvez articular melhor os servidores aí de várias unidades que a gente tem.”
Divulgar e orientar o uso da atual Jurisprudência sistematizada.	“E agora tem o Juris, a Jurisprudência sistematizada, que auxilia, mas ainda não se tem o hábito de olhar lá. A gente até pensa depois: ah, eu podia ter olhado lá. Daí é uma coisa ainda a ser mais divulgada.”
Criar listas de discussão específicas por temas.	“Eu acho que realmente precisa especializar, criar listas específicas porque é horrível aquela lista da Auditar. (...) O povo já está colocando qualquer coisa, menos trabalho. (...) É uma coisa bem interessante pra discutir temas e criar um conhecimento dentro daquela área.”
Organizar as informações das listas de discussão e manter os registros para consulta e pesquisa.	“Da mesma forma os e-mails da lista lá do Fiscobras, outras listas de discussão... Também tem que alguém pegar aquelas informações mais importantes, recorta o que é importante e começar a sistematizar e colocar acessível pra todos. Eu acho que isso é primordial.”
Incentivar os novos servidores a acessarem as listas que se referem a temas comuns a diversas áreas.	“Por exemplo, TI não é exclusividade da Sefti ali, pois cada secretaria tem uma parte de instrução ou de análise de TI.”
Extrair as informações interessantes das auditorias e colocar num sistema acessível a todos que atuam no controle externo, inclusive nos casos protegidos por sigilo bancário, quando não seriam expostas informações que o comprometessem.	“Tem conhecimento que está discriminado em alguns meios no limbo e a gente tá tentando, tá discutindo como colocar isso institucionalizado ou acessível pra todos. (...) A gente analisa um monte de coisas nos relatórios por conta de auditoria, passa pra frente e depois quando chegar mais dentro do acórdão, vamos ver o que ficou decidido ali. Só que muita coisa não sai lá no acórdão, né. (...) Então teria que extrair: não, essa premissa aqui é interessante, essa aqui e essa... E pegar, colocar num sistema aí qualquer.” “Será que a gente não tinha jeito de criar o nosso próprio Google?” (...) “Quem teria que sair pra ministrar o curso, sei lá, carregar essas informações de algum lugar, ter esse curso já pronto eletronicamente.”

Propostas	Falas exemplificativas
Analisar alternativas para contratar atividades de consultoria no caso de objetos de auditoria que envolvam temas especializados.	<i>“Eu pedi: “será que não dá pra vir alguém dessa área?” (...) Não pode vir 2 horas aqui? O ISC pagaria 2 horas pra ele.”</i>
Retomar o desenvolvimento dos Procedimentos de Auditoria (PA), que buscam catalogar toda a legislação e a jurisprudência do Tribunal, pertinentes a determinado assunto.	<i>“Na antiga SAUDI, nós tínhamos um procedimento que era um trabalho feito de catalogação de toda a legislação e da jurisprudência de todo o tribunal. Em geral, os analistas têm pouco tempo para levantar toda a legislação na fase de planejamento das auditorias. (...) Acho uma pena que o tribunal tenha deixado de adotar esses procedimentos. Eu trabalhei na SAUDI e percebia uma certa resistência de servidores de outras unidades em utilizar esse instrumento de trabalho, talvez por falta de conhecimento ou de disseminação da importância do trabalho. Muita gente tinha essa resistência, talvez devido à sua forma habitual de trabalhar.”</i>
Atualizar o Manual de Instrução de Processos de Tomada e Prestação de Contas e divulgar o uso.	<i>“O tribunal tem esse manual de análise de contas que também é pouco utilizado. Está desatualizado. Como o Tribunal tem renovado seu quadro técnico, com a vinda de novos analistas, é muito comum notar a dificuldade que esses os novos servidores encontram ao se deparar com processos volumosos de contas, sem que disponham de orientações sistematizadas como subsídio, e passam a utilizar como referência instruções de outros processos.”</i>
Reunir informações sobre os especialistas que gostam de atuar em cada área e que poderiam ajudar outras pessoas no caso de dificuldades naquela área específica, ou investir em um processo de consulta sobre isso.	<i>“É uma especialização no sentido de quem tem esse conhecimento. É que aquele conhecimento fica dentro da pessoa, não vai escrito em lugar nenhum e poderia estar cadastrado. A quem eu posso recorrer?”</i> <i>“Então aqui vai uma sugestão pro ISC estimular: olha, quem tem conhecimento em alguma área, trabalhou muito em torno de um processo, em cima de um assunto, mande seu nome.”</i> <i>“Aí eu jogaria: olha, preciso de alguém que saiba disso.”</i> <i>“Aí eu jogaria: olha, preciso de alguém que saiba disso. Aí talvez o ISC pudesse fazer esse meio-campo e buscar: olha, estamos precisando de alguém que saiba disso.”</i>
Institucionalizar o processo de ajuda interpessoal.	<i>“Se tem um colega que já sabe aquilo, me passa o que preciso, depois volta pro trabalho, tá resolvido. O papel dele é esse. O processo não é individual nosso. O processo, a auditoria, é do tribunal.”</i> <i>“Aquele tempo em que ele te ajuda não vai contar pra produtividade. Talvez servisse como pontuação pro Reconhe-Ser. E não deixa de ser um incentivo.”</i>
Investir no desenvolvimento de trabalhos, manuais e procedimentos para consulta.	<i>“Talvez fosse o caso de reunir com esses especialistas e desenvolver trabalhos, manuais, procedimentos.”</i>
Catalogar as dificuldades que as equipes de auditoria enfrentam quanto à falta de instrumentos.	<i>“Talvez o ISC pudesse fazer esse trabalho de reunir com as equipes de auditoria, acompanhar o que está sendo feito, selecionar algumas auditorias</i>

Propostas	Falas exemplificativas
	<i>importantes, conversar com a equipe posteriormente ao trabalho e verificar essas dificuldades quanto à falta de instrumentos e ir catalogando essas dificuldades.”</i>

Quadro 6 – Propostas para incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho

Ao longo do grupo focal, foram registradas sugestões mais diretamente voltadas para o enfoque de cursos e treinamentos o para a necessidade de integrar essas ações com o trabalho. Esses registros estão apresentados no Quadro 7.

Propostas	Falas exemplificativas
Investir na especialização dos analistas que trabalham em determinadas áreas muito específicas.	<i>“Patrocínio envolve legislação de convênios e outras. Não há uma necessidade de ter uma especialização que é o nosso dia-a-dia. Mas, por exemplo, a parte de etróleo poderia. Então se eu for para a Eletronuclear, uma especialização nisso.”</i>
Realizar treinamentos para o corpo técnico em condução e técnicas de reunião.	<i>“Então temos que ter um treinamento em reunião e um questionário, nem que o questionário seja verbal, mas estruturar melhor. Então tem que ter essas duas coisas: tem que ter um curso nessa área e mais tempo pra equipe planejar.”</i>
Planejar ações educacionais junto com as equipes (unidades da área-fim) no sentido de identificar as demandas e o modo de tratá-las.	<i>“Olha, estamos aqui com uma demanda, a gente vai, trata desse jeito.”</i>
Promover um curso de formação mais longo, sem foco nas disciplinas cobradas no concurso, e com maior ênfase na parte prática (inclusive com manuseio dos sistemas).	<i>“O que eu vejo agora do curso de formação é que o pessoal sai, revisa no curso o que foi pedido no concurso. Eu vejo assim. O tempo é curto e ainda ficam passando por tudo isso. Então eu acho o seguinte. O curso de formação tinha que ser voltado para o que você vai fazer.”</i>
Fazer <i>benchmarking</i> junto à ENAP para conhecer a organização do curso de formação de gestores públicos.	<i>“E assim, se eu for comparar um curso com o outro, o curso da ENAP, eles são tão profissionais e têm uma sistemática tão boa que o pessoal do ISC devia ir lá pra ver como eles trabalham. Porque é tão melhor, mas é tão melhor que é assim incomparável.”</i>

Propostas	Falas exemplificativas
Oferecer cursos (e módulo no curso de formação) voltados para estudos de caso.	<p><i>“Pode pegar uma auditoria já pronta e, olha só: “você vai fazer essa auditoria aqui”. Só que já está tudo pronto. “O que você requereria? Eu requereria isso aqui. Vamos ver o que a equipe de auditoria pediu. Pediu isso. E aí, o que você vai fazer com isso? Aí vamos ver o que o pessoal da auditoria fez”... E aí vai.</i></p> <p><i>Você pode até chamar um dos componentes daquela equipe.”</i></p> <p><i>“Você pega um recém chegado. Ah, agora você vai fazer uma auditoria. É muita coisa pra ele aprender ali. Eu acho que os cursos deveriam ser voltados para estudos de caso. Pega um relatório, faz a equipe, você vai fazer a auditoria lá no órgão tal. Você dá alguns dados hipotéticos e deixa com ele: “você faz esse relatório de auditoria”. No final do curso você mostra o relatório original..”</i></p>
Elaborar estudos de caso com base nos relatórios de gestão de órgãos jurisdicionados, publicados na internet, assim como no Relatório e Certificado de Auditoria e Parecer da CGU.	<p><i>“Então esses relatórios podem ser utilizados em cursos práticos lá, pra novos analistas pra fazer trabalho de análise de contas. Casos práticos e atuais. Os relatórios estão na internet, portanto, é público.”</i></p>
Utilizar as informações colhidas nos questionários de avaliação, ao final dos cursos, e dar feedback aos participantes.	<p><i>“Ao final do curso, ainda tem aquela coisa do questionário? A gente não recebe o feedback do curso. Eu agora não preencho quase nada e chega no fim, eu escrevo: “cadê o feedback disso aqui?” Porque eu coloco ali: “não, a minha chefia não está me dando oportunidade para tal ponto específico”. Aí você manda lá... E aí, vai fazer o que com aquilo? Às vezes até o ISC trabalha aquilo, mas pra gente não dá retorno.”</i></p>
Promover cursos voltados para detectar fraudes e evitar cursos com enfoque na atividade privada (acompanhamento visando lucro).	<p><i>“Eu fiz curso aí no mercado que não tinha nada a ver com o tribunal. E depois era pra eu apresentar, repassar lá pra eles. Eu não tenho o que repassar. Não tem nada a ver, não faz sentido repassar. O curso é voltado pra atividade privada. É na área de acompanhamento, benefícios, visando lucro. O tribunal não visa lucro. O tribunal visa à economia dos recursos públicos e fraudes. O tribunal precisa investir em curso para detectar fraudes.”</i></p>

Quadro 7 – Propostas de melhoria para ações educacionais formais ou para sua integração com a aprendizagem informal

Por fim, registraram-se medidas que poderiam aperfeiçoar os processos de fiscalizações, mas que não dependem necessariamente de ações de aprendizagem. Embora esse não tenha sido o propósito do grupo focal, trata-se de condições importantes, que provavelmente podem apoiar o processo de aprendizagem.

Propostas	Falas exemplificativas
<p>A clientela de uma unidade não pode ser restrita ao trabalho dos colegas daquela unidade, porque muitas vezes o especialista está em outra. Sugere-se a formação da equipe não necessariamente em função da unidade responsável, mas dos especialistas no assunto, ou futuramente uma estrutura matricial.</p>	<p><i>“Não existe funcionário daqui ou dali. Em vez de fazer um trabalho com dificuldade, vamos tentar fazer o melhor possível. E o outro colega lá, ele daria uma contribuição muito maior.”</i></p> <p><i>“O Tribunal tem que abrir. Auditoria então é de tal setor.”</i></p>
<p>Divulgar e facilitar a possibilidade de, ainda na fase do planejamento da auditoria, fazer uma visita ao órgão para conhecer o seu objeto, sobretudo no caso de temas muito específicos, para obter uma visão global que facilite o próprio planejamento. Também o uso do roteiro da auditoria e a importância do tempo para a fase de planejamento precisam ser mais divulgados.</p>	<p><i>Então podemos amenizar talvez essa falha nesse conhecimento adquirido. (...) Queremos saber o que tem para depois nós voltarmos, fazermos na nossa matriz, o nosso entendimento. Então é uma visão global que pode amenizar. (...) Mas o que que acontece? Nós temos que divulgar mais essa nossa ferramenta porque muitas vezes os nossos diretores não sabem.</i></p>
<p>Conceder mais tempo para a fase de planejamento, inclusive para que as ferramentas propostas possam ser aplicadas.</p>	<p><i>“O problema disso aí também, eu acho que pesa muito, é o tempo que nós temos pra preparar uma auditoria. (...) Tem que entrar naquele trabalho mais, mais complexo. Então que que acontece. A gente tem que ter tempo.”</i></p>
<p>Realizar um pré-planejamento com a Diretoria, que já orientaria o planejamento posterior da equipe.</p>	<p><i>“A gente teria que ter uma espécie de pré-planejamento anual inicial, enquanto está acontecendo a decisão lá do Plenário que aprova as auditorias.”</i></p>
<p>Favorecer condições para que os diretores acompanhem passo a passo as auditorias.</p>	<p><i>“Porque você tendo uma pessoa que não está executando, mas ele está acompanhando o seu trabalho, ele pode te orientar melhor, ajudar na construção do planejamento e da execução mesmo.”</i></p>
<p>Garantir que, nas primeiras auditorias, os novos analistas sempre sejam acompanhados por uma pessoa bem experiente.</p>	<p><i>“Então eu até precisava começar as primeiras auditorias com uma pessoa bem experiente pra exatamente ajudar a ir assimilando... que tem coisas que a gente não aprende em treinamento, só no dia-a-dia mesmo. Então, eu acho nessa troca, apesar de ser pesada, o que pode ser ponderado são os prazos.”</i></p>
<p>Estabelecer prioridades voltadas para o interesse maior da sociedade. Nos casos de denúncias na Ouvidoria, antes de investigar, seria necessário fazer uma pesquisa prévia (Siafi, contas) para buscar algum indício, pois muitas vezes são decorrentes de questões pessoais.</p>	<p><i>“O Tribunal leva com a mesma seriedade esses processinhos bobos que recebe da Ouvidoria. (...), e um processo de grande envergadura. Então a prioridade parece que não tem esse sentido de interesse maior da sociedade. (...) Então o tribunal não tem que dar atenção a esse tipo de denúncia de subalterno que está com raiva do chefe, aí pega e denuncia. (...) É bom fazer uma pesquisa no Siafi primeiro, ver as contas, se tem algum indício. Se não tiver, chega lá, não acha nada.”</i></p>
<p>Editar parâmetros para a identificação de questões de relevância em contas.</p>	<p><i>“A recomendação é que seja voltado para questões mais relevantes, mas fica muito a critério do analista discernir verificar se é relevante ou não. Então, pra resumir, a idéia seria fazer um estudo e estabelecer, editar parâmetros.”</i></p>

Quadro 8 – Propostas para melhorias nos trabalhos de fiscalização

2.4. DISCUSSÃO

Assim como no trabalho de Pantoja, Borges-Andrade e Lopes-Ribeiro (2003, *apud* PANTOJA, 2004), os resultados da etapa quantitativa deste estudo sugeriram uma estrutura semelhante àquela encontrada na pesquisa desenvolvida por Holman et al. (2001). Contudo, *reflexão extrínseca* foi diferenciada em dois fatores e apenas um item foi validado para *reflexão intrínseca*, que ficou agrupado no fator *aplicação prática*.

É possível que a constituição dos fatores *reflexão sobre a atuação das unidades organizacionais* e *reflexão sobre o contexto estratégico* reflita o papel do TCU, que tem um papel ativo perante outros órgãos públicos e a sociedade. O agrupamento do item de *reflexão intrínseca* com os itens de *aplicação prática*, à semelhança do estudo de Pantoja (2004), sugeriu uma tendência para unir essas duas dimensões num único fator.

Foram pesquisadas evidências de relações entre variáveis individuais (idade, escolaridade, tempo de atuação em fiscalizações e horas de treinamento) e as dimensões de estratégias encontradas. Com relação ao sexo, ao contrário de Pantoja (2004), os homens tenderam a usar mais a estratégia *busca de ajuda interpessoal*. De modo geral, os achados foram diferentes daqueles apontados por Pantoja (2004) ou Beviláqua-Chaves (2009).

Nas duas etapas do estudo, as estratégias mais utilizadas foram *busca de ajuda interpessoal* e *busca de ajuda em material escrito*. Na etapa quantitativa, a estratégia de *reprodução* foi a menos referida e, na qualitativa, foram apresentados relatos que limitam ou questionam a eficácia dessa estratégia sobre a aprendizagem. Esse resultado pode ser relacionado ao estudo de Pantoja (2004), no qual não foram evidenciadas relações significativas entre a estratégia de *repetição mental* e ganhos de aprendizagem.

Também com relação às estratégias comportamentais, assim como Pantoja (2004) encontrou resultados ambíguos quanto às estratégias de *busca de ajuda interpessoal* e *busca de ajuda em material escrito*, também no grupo focal foram lançadas dúvidas sobre a eficácia dessas estratégias. .

Com relação às propostas referidas no grupo focal, nem todas as sugestões apresentadas estão diretamente relacionadas ao papel do ISC, embora a questão tenha sido direcionada nesse sentido, mas dependem de uma equipe multidisciplinar que envolva também outras unidades do Tribunal. Houve um grande destaque para a necessidade de o TCU investir na aprendizagem informal, por meio do compartilhamento de conhecimento no trabalho, que possibilita o repasse e a disseminação de informações e experiências que os profissionais dominam, e favorece a sua aplicação conforme a necessidade. “Para os empregados e trabalhadores, de uma forma geral, compartilhar conhecimento é um

procedimento para ajudar a suprir a necessidade de aprender continuamente, imposta a cada profissional que deseja manter-se qualificado para o trabalho que realiza.” (TONET e PAZ, 2006, p. 76)

Contudo, Tonet e Paz (2006) destacam que, embora se mostre de suma importância, o compartilhamento de conhecimento ainda é de difícil concretização. De fato, as sugestões colhidas junto aos participantes do grupo focal exigem diferentes frentes de investimento: especialistas para identificar os conhecimentos em cada área de interesse e para organizá-los; profissionais para catalogar os conhecimentos; criação de um banco de dados para registro de informações que facilitem a identificação de especialistas; desenvolvimento de plataforma virtual adequada, que favoreça amplo acesso e pesquisa facilitada; criação e publicação de manuais, cartilhas, regulamentos e outros documentos; divulgação dos novos produtos e serviços; ações para reconhecer e valorizar a utilização dessas estratégias; e, possivelmente, mudanças na cultura organizacional.

Segundo Thayer (1979, *apud* TONET e PAZ, 2006), o atendimento às necessidades e funções comunicacionais da organização dependem de três sistemas: o de comunicação operacional (operações e tarefas que devem ser desempenhadas na organização); o sistema regulador da comunicação (ordens, regras e instruções reguladoras dos processamentos que ocorrem na organização); e o sistema de *feedback* relativo às condições das pessoas ou dos canais de comunicação, para garantir o influxo de recursos e informações provenientes do meio ambiente. Desse modo, além do investimento mencionado, é preciso planejar o processo de gestão de conhecimento a partir da análise desse contexto amplo e complexo, em que as informações tratadas podem ter origens diversas e gerar impacto no nível operacional ao estratégico.

Nesse sentido, Tonet e Paz (2006) propõem um processo de compartilhamento de conhecimento em quatro fases: iniciação, implementação, apoio e incorporação. Na iniciação, as ações buscam identificar e analisar as necessidades de conhecimentos ou as oportunidades para empregar novos ou diferentes conhecimentos, assim como localizar suas fontes. Na implementação, as ações visam à promoção e integração entre fontes e destinatários do conhecimento. Na fase de apoio, criam-se oportunidades para exercitar o conhecimento compartilhado, até que ele seja incorporado, assimilado e aplicado. As ações na incorporação fazem com que o conhecimento compartilhado possa fluir entre aqueles que deverão usá-lo.

Além disso, o modelo de compartilhamento supõe que quatro elementos básicos sejam evidenciados: a fonte do conhecimento, o destinatário, o conhecimento a ser

compartilhado e o contexto em que o compartilhamento de conhecimento ocorre (Tonet e Paz, 2006). As propostas nessa área deverão, portanto, estar integradas e considerar as condições de cada um desses elementos.

Essas considerações indicam que as ações identificadas no grupo focal não devem ser implementadas isoladamente. O compartilhamento da informação, nesse contexto, favorece não só a aprendizagem informal, mas também a comunicação institucional e a integração entre processos de trabalho. É preciso, portanto, investir em um projeto que considere as propostas apresentadas num escopo único, com envolvimento dos diversos níveis de liderança da instituição e sintonia entre unidades de trabalho.

Com relação às sugestões voltadas para os processos de treinamento e desenvolvimento, além de contribuir para o reconhecimento da contribuição que a aprendizagem informal pode oferecer aos trabalhos de auditoria, os resultados alcançados no grupo focal indicam a necessidade de rever o escopo dos programas formais. O discurso dos participantes é claro no que diz respeito à crítica ao enfoque puramente teórico de cursos e treinamentos oferecidos no ISC. O desenvolvimento de competências na área de fiscalizações parece depender da integração entre teoria e prática, que pode ser favorecida por uma combinação de diferentes abordagens formais ou informais ou mesmo pela inclusão de mecanismos de aprendizagem informal também dentro dos programas formais. Destaca-se, portanto, a importância da complementaridade entre aprendizagem formal e informal.

Esses resultados também sugerem a institucionalização ou a sistematização de estratégias de aprendizagem no trabalho. Essa abordagem não contradiz a definição da aprendizagem informal, que depende da iniciativa do indivíduo, mas pode ser favorecida pela organização.

“A aprendizagem informal pode ocorrer a partir de uma experiência formalmente estruturada, com base em atividades específicas para este fim. Aprendizagem informal pode ser planejada ou não planejada, mas, normalmente, envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo. Estes autores afirmam que aprendizagem informal pode se encontrar em processos formais de ensino.” (WATKINS e MARSICH, 1992, apud ANTONELLO, 2005, p. 185)

As propostas decorrentes do grupo focal sugerem a combinação de diferentes abordagens, que tendem a enriquecer o processo de desenvolvimento de competências e ampliar o acesso à aprendizagem. Antonello (2005) já vislumbrava a importância de encorajar gestores a identificar, reconhecer e explorar a ampla gama de oportunidades de

aprendizagem e seu possível potencial para estimular a autogestão do desenvolvimento. Esse entendimento parece aplicar-se também ao contexto das fiscalizações, no sentido de que os servidores podem tornar-se autônomos e autogeridos em seu processo de desenvolvimento na medida em que se tornam mais competentes para extrair o melhor a partir de uma diversidade de oportunidades de aprendizagem.

Não cabe, contudo, apenas investir na sistematização do conhecimento ou nos meios para compartilhamento de conhecimentos. Cabe ainda alertar o público-alvo quanto às formas de aprendizagem disponíveis, e principalmente oferecer possibilidades para que possam tirar o maior proveito possível.

3. CONCLUSÕES

Pretende-se aqui retomar os objetivos propostos inicialmente para o estudo para sintetizar as principais contribuições alcançadas e as limitações. A partir disso são oferecidas contribuições para pesquisas futuras sobre estratégias de aprendizagem no trabalho.

3.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O objetivo geral do estudo foi alcançado no sentido de identificar ações que o ISC pode promover para apoiar os servidores do TCU no uso de estratégias de aprendizagem no trabalho. Embora o foco tenha se localizado na atuação em fiscalizações, possivelmente as ações propostas beneficiem outros processos de controle externo. Isso ficou claro principalmente no grupo focal, onde os participantes relacionavam os desafios e as sugestões tanto a situações de fiscalização, como também à instrução de processos.

A revisão de literatura mostrou que o tema Estratégias de Aprendizagem no Trabalho surgiu no ambiente educacional acadêmico, mas vem crescendo também no contexto organizacional. A validação de instrumentos nessa área vem contribuindo para uma melhor compreensão de como se dá a aprendizagem informal no trabalho. Contudo, os instrumentos identificados não se aplicavam totalmente à realidade do TCU.

Disso decorreu a necessidade de realizar a adaptação da escala, que correspondeu ao primeiro objetivo específico do estudo. De fato o instrumento foi validado com um total de 29 itens e algumas mudanças na organização dos fatores.

O segundo e o terceiro objetivos específicos foram alcançados ao longo da análise fatorial para validação do instrumento, quando foram comparadas as categorias identificadas com aquelas propostas no modelo teórico de Holman et al. (2001). A diferença crucial nesse sentido foi a diferenciação do fator *reflexão extrínseca* em duas categorias diferentes. Também foram analisadas as estratégias utilizadas em relação a outras variáveis consideradas no estudo.

O quarto e o quinto objetivos específicos foram alcançados mais diretamente com a etapa qualitativa, a partir das informações colhidas no grupo focal realizado. Desse modo, colheram-se sugestões para o ISC não só apoiar a utilização de estratégias no trabalho, mas também para integrar aprendizagem formal e informal, o que é uma tendência proposta na revisão teórica.

Com relação ao quinto objetivo específico, muitas sugestões identificadas no grupo focal constituíram um investimento na gestão do conhecimento institucional. Desse modo, foram utilizadas referências teóricas nessa área para subsidiar as propostas que estimulem a aprendizagem informal e a autogestão da aprendizagem no TCU.

3.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação do estudo diz respeito ao fato de ter sido realizado em um contexto bastante específico. Além de ter sido realizado apenas no TCU, contemplou o processo de fiscalizações e um público limitado da instituição. É possível que os resultados tragam contribuições para outros processos semelhantes de controle externo, mas merecem ser investigadas também outras atividades características da organização.

Com relação ao modelo teórico, cabe destacar que foi adotada uma das referências possíveis. Outros modelos podem subsidiar estudos semelhantes e trazer contribuições significativas no que diz respeito ao uso de estratégias de aprendizagem no trabalho.

Quanto ao método, destaca-se o fato de o grupo focal ter envolvido apenas servidores lotados em Brasília. É possível supor que existam outras variáveis no contexto específico das Secretarias regionais que, se fossem identificadas no estudo, apontariam mais diferenças no uso de estratégias por servidores que atuam nos Estados.

Além disso, a realização de um único grupo focal limitou o levantamento de sugestões para apoio à aprendizagem informal. Seria recomendável realizar pelo menos mais dois grupos focais e garantir a participação de servidores de unidades que não foram representadas no grupo realizado.

Há ainda uma série de construtos teóricos ou enfoques que obviamente não foram considerados na pesquisa. Nesse sentido, serão oferecidas sugestões para trabalhos futuros que podem enriquecer a compreensão sobre estratégias de aprendizagem no trabalho e favorecer um investimento mais efetivo nessa área.

3.3. AGENDA DE PESQUISA

A partir das limitações identificadas neste estudo e da revisão de literatura, são propostas a seguir alternativas para estudos complementares em estratégias de aprendizagem no trabalho.

Uma primeira iniciativa nesse sentido seria descrever como as estratégias de aprendizagem são combinadas em situações diversas de trabalho. Seria possível também

comparar os processos de aprendizagem formal e de aprendizagem informal no contexto de controle externo ou em outros contextos. Desse modo, caberia identificar em que situações recorre-se mais a ações formais de treinamento e desenvolvimento, e em quais condições é mais utilizada a aprendizagem informal no trabalho. Ainda nesse escopo, propõe-se aprofundar a análise sobre quais alternativas são consideradas mais efetivas pelos servidores, e não apenas as mais comuns.

Em complemento às alternativas apresentadas, uma opção seria relacionar o uso das estratégias ou a sua efetividade em relação às competências em questão. Tomando como referência a classificação adotada no TCU, é possível que a abordagem varie se o foco está no desenvolvimento de competências técnicas, de competências pessoais ou de competências de liderança e gestão.

Os estudos realizados no TCU também podem incluir outros construtos importantes no âmbito da aprendizagem, tal como a relação entre o uso das estratégias no trabalho e o suporte à aprendizagem contínua no ambiente de trabalho, a motivação para a aprendizagem ou o suporte à transferência da aprendizagem.

Finalmente, ao longo da implantação de ações de suporte à aprendizagem informal, cabe realizar estudos longitudinais para verificar se, de fato, o investimento é válido e alcança os resultados esperados.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J.E. **Aprendizagem humana em organizações e trabalho**. In: Zanelli, J.C.; Borges-Andrade, J.E. e Bastos A.V.B. (Eds.) *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E.; e NOGUEIRA, R. S. **Medidas de aprendizagem**. In: Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.; Mourão, L. (Orgs). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANTONELLO, C. S. **Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais**. *Revista Alcance*, v. 12, n. 2, p. 183-209, maio/ago 2005.

ANTONELLO, C. S. **A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica**. In: Antonello, C. S.; Ruas, R. L.; BOFF, L. H.. (Org.). *Os Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências*. 1ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BERG, S. A; CHYUNG, S. Y. **Factors that influence informal learning in the workplace**. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 20, No. 4, 2008, pp. 229-244.

BEVILÁQUA-CHAVES, A. **Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

BORGES-ANDRADE, J. E; COELHO, A. C. F. **Estratégias de Aprendizagem Utilizadas por Agentes de Aeroporto em Situação de Desastre Organizacional**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, 2008, Florianópolis. *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 2008. Disponível em <<http://www.sbpot.org.br/iicbpot/trabalhos/1686.htm>>. Acesso em 8 dez. 2008.

BORGES-ANDRADE, J. E. e PAGOTTO, C. P. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por controladores de tráfego aéreo em contexto de mudança organizacional e ocupacional**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, 2008, Florianópolis. *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, 2008. Disponível em <<http://www.sbpot.org.br/iicbpot/trabalhos/1685.htm>>. Acesso em 22 abr. 2009.

BOSTRÖM, L. e LASSEN, L. M. **Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition**. *Education þ Training*, Vol. 48 No. 2/3, 2006, pp. 178-189.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BRANDÃO, H. P. e BORGES-ANDRADE, J. E. **Estratégias de aprendizagem no trabalho, percepção de suporte organizacional e experiência profissional como preditores da expressão de competências gerenciais**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, 2008, Florianópolis. Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho - CBPOT, 2008. v. 3.

DANCEY, P. C. e REIDY, J. **Estatística sem matemática para Psicologia: usando o SPSS para Windows**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DAY, N. **Informal Learning Gets Results**. Workforce 77, no. 6 (June 1998): 30-36.

ENOS, M. D., KEHRHAHN, M. T., BELL, A. **Informal Learning and the Transfer of Learning: How Managers Develop Proficiency**. Human Resource Development Quarterly, vol. 14, no. 4, Winter 2003

GIORGI, A. **Sketch of a Psychological Phenomenological Method**. Phenomenology and Psychological Research, Pittsburgh: P.A. Duquesne University Press, cap. 1, 1985, pp. 8-22.

GONDIM, S.M. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos**. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação, 12(24), 2002, 149-161.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOLMAN, D.; EPITROPAKI, O; FERNIE, S. **Understanding learning strategies in the workplace: a factor analytic investigation**. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 74, 2001, pp. 675-681.

OLIVEIRA, C. C. S. B. **Aprendizagem e Competências em Tecnologia da Informação: análise de suas relações em organização bancária**. Tese de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OSBI, L. C. M. e GONDIM, S. M. G. **Estratégias de aprendizagem no desenvolvimento de competências gerenciais**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, 2008, Florianópolis. Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2008.

Disponível em <<http://www.sbpot.org.br/iiicbpot/trabalhos/2481.htm>>. Acesso em 8 dez. 2008.

PADALINO, Y. e PERES, H. H. C. **E-learning: estudo comparativo da apreensão do conhecimento entre enfermeiros**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, jun.; 15 (3), 2007.

PANTOJA, M. J. **Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem – uma análise multinível**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

PANTOJA, M. J. **Estratégias de Aprendizagem e suas Relações com Competências e Mudança Organizacional**. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO, 2008, Florianópolis. Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 2008. Disponível em <<http://www.sbpot.org.br/iiicbpot/trabalhos/2481.htm>>. Acesso em 8 dez. 2008.

PANTOJA, M. J. & BORGES-ANDRADE, J. E. **Estratégias de Aprendizagem no Trabalho em Diferentes Ocupações Profissionais**. RAC-Eletrônica, Curitiba, v. 3, n. 1, art. 3, p. 41-62, Jan./Abr. 2009.

SVENSSON, L., ELLSTRÖM, P., AOBORG, C. **Integrating formal and informal learning at work**. The Journal of Workplace Learning, Vol. 16 No. 8, 2004, pp. 479-491.

TONET, H. C. e PAZ, M. G. T. **Um modelo para o compartilhamento de conhecimento no trabalho**. Revista de Administração Contemporânea, v. 10, nº 2, Abr/Jun 2006, pp. 75-94.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Manual de Mapeamento de Perfis Profissionais**, Price Waterhouse Coopers, Brasília, 2007.

VARGAS, M. R. M. e ABBAD, G. S. **Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E**. In: Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G.; Mourão, L. (Orgs). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WARR, P. e DOWNING, J. **Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition**. British Journal of Psychology (2000), 91, 311-333.

ZERBINI, T.; CARVALHO, R. S.; ABBAD, G. **Treinamento a Distância via Internet: Construção e Validação de Escala de Estratégias de Aprendizagem**. In:

XXIX ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Brasília, 2005.

ZERBINI, T. e ABBAD, G. **Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala.** PsicoUSF, dic. 2008, vol.13, no.2, p.177-187.

ANEXO I – Instrumento para validação com juízes

Na coluna à direita, indique a qual fator, na sua opinião, cada item parece relacionado.

Use esta legenda para os fatores:

1 - Busca de ajuda em material escrito

2 - Reprodução

3 - Busca de ajuda interpessoal

4 - Reflexão extrínseca

5 - Reflexão intrínseca

6 - Aplicação prática

<i>Estratégias de Aprendizagem no Trabalho</i>	<i>Fator Relacionado</i>
1. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos que já conheço.	
2. Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico.	
3. Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	
4. Procuo conhecer como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.	
5. Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	
6. Através de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor.	
7. Executo meu trabalho sem saber precisamente quais são seus objetivos ou para que ele é necessário.	
8. Consulto colegas de outras equipes para buscar novos conhecimentos e informações que influenciam o meu trabalho.	
9. Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras áreas da organização e a finalidade do meu trabalho.	
10. Peço ajuda aos meus colegas, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	

11. Para obter informações de que necessito no trabalho, leio informativos internos ou matérias publicadas no clipping de notícias.	
12. Faço meu trabalho sem pensar muito sobre ele.	
13. Consulto sistemas disponíveis na Administração Pública ou no TCU para obter informações necessárias à execução do meu trabalho.	
14. Executo minhas atividades repetindo automaticamente ações rotineiras de trabalho.	
15. Consulto colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	
16. Leio e busco localizar instruções, artigos técnicos e normas dos órgãos fiscalizados para aprender em meu trabalho.	
17. Procuo entender como o desempenho das diferentes áreas da organização poderia ser melhorado.	
18. Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.	
19. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras áreas da organização.	
20. Consulto informações disponíveis no Portal do TCU para melhor executar o meu trabalho.	
21. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	
22. Tento conhecer como as diferentes áreas da organização estão relacionadas entre si.	
23. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, informativos, fascículos e relatório editados pelo TCU.	
24. Juntamente com meus colegas de trabalho, busco trocar informações e conhecimentos.	
25. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégias da organização.	
26. Busco associar novas informações e conhecimentos às minhas atividades de trabalho.	
27. Busco entender como diferentes aspectos do meu trabalho estão relacionados entre si.	

28. Aprendo a melhorar a qualidade do meu trabalho, aplicando novos conhecimentos e habilidades.	
29. Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	
30. Visando obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet.	
31. Busco relacionar a execução do meu trabalho aos valores adotados na organização.	
32. Para melhor execução do meu trabalho, busco ajuda em manuais, documentos técnicos e na legislação vigente.	
33. Realizo meu trabalho sem fazer críticas ou questionamentos às normas e/ou procedimentos adotados para sua execução.	
34. Procuo compreender como novos conhecimentos e habilidades podem ser integrados ao meu trabalho.	
35. Tento compreender como a atuação das diferentes áreas da organização influencia a execução do meu trabalho.	
36. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções editadas pelo TCU.	
37. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	

ANEXO II – Instrumento para validação semântica

Caro colega,

O ISC está adaptando um instrumento que se propõe a identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas no ambiente de trabalho. Nosso propósito é enviá-lo a todos os servidores que atuam em fiscalizações de modo a investigar a aprendizagem informal durante essa atividade. As respostas irão orientar a definição de ações que apoiem o desenvolvimento de competências nesse contexto. Além disso, a pesquisa subsidiará a minha monografia para o curso de Pós-graduação em Educação Corporativa, promovida pelo ISC.

Neste momento, gostaria de contar com o seu apoio para validar o instrumento, no que diz respeito à sua inteligibilidade e adequação ao contexto do TCU. Solicito, portanto, que siga as instruções para o preenchimento do questionário e registre se houver dúvidas ou se constatar alguma inadequação: redação ou escala pouco clara, itens mal escritos ou dúbios, itens que não se aplicam à realidade da instituição ou da atividade de fiscalização, dentre outras questões.

Peço que responda este e-mail com o questionário preenchido e as suas sugestões até o próximo dia 8, sexta-feira. Estou à disposição para eventuais esclarecimentos ou informações complementares.

Muito obrigada,

Maria Paula B. Estellita Lins

Instituto Serzedello Corrêa - ISC

Serviço de Gestão de Competências - SEGES

Analista de Controle Externo - Educação Corporativa

(61) 3316-5873

[Modelo do questionário enviado em versão Excel¹](#)

Questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

INSTRUÇÕES

Na Parte I, são apresentadas afirmativas que descrevem **estratégias de aprendizagem** que podem ser utilizadas pelo servidor para aprender algo no seu trabalho. Por favor, leia atentamente cada afirmativa e avalie em que medida você utiliza essas estratégias quando atua numa fiscalização (de qualquer natureza).

Os itens versam sobre o que você faz para adquirir conhecimentos e habilidades, e não sobre o seu desempenho profissional.

Para responder cada afirmativa considere esta escala:

NUNCA FAÇO | | | | | | | | | | | **SEMPRE FAÇO**
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOR** a frequência com que

¹ As opções para o respondente marcar não estão aparentes, pois eram expostas quando a célula correspondente era clicada.

você utiliza a estratégia.

*Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIOR** a frequência com que você utiliza a estratégia.*

Na Parte II, por favor, preencha as quatro questões relativas a dados pessoais.

Parte I

Clique sobre cada célula para abrir a escala e escolha o número que melhor representa a sua percepção sobre as estratégias de aprendizagem que você utiliza ao trabalhar nas fiscalizações. Por favor, não deixe questões sem resposta.

Estratégias de Aprendizagem no Trabalho	Frequência com que Utilizo a Estratégia
1. Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	
2. Para melhor executar meu trabalho, procuro entender como o desempenho das diferentes áreas da organização poderia ser melhorado.	
3. Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico.	
4. Por meio de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor.	
5. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los.	
6. Tento compreender como a atuação das diferentes áreas da organização influencia a execução do meu trabalho.	
7. Consulto informações disponíveis no Portal do TCU para melhor executar o meu trabalho.	
8. Aprendo a melhorar a qualidade do meu trabalho, aplicando novos conhecimentos e habilidades.	
9. Peço ajuda aos meus colegas, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	
10. Visando obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet.	
11. Para aprender, busco entender como diferentes aspectos do meu trabalho estão relacionados entre si.	
12. Leio e busco localizar instruções, artigos técnicos e normas dos órgãos fiscalizados para aprender em meu trabalho.	
13. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	

14. Aperfeiçoar o meu trabalho ao observar o contexto do órgão fiscalizado.	
15. Para aprender durante a fiscalização, observo a atuação dos meus colegas de equipe.	
16. Consulto colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	
17. Para aprender, tento conhecer como as diferentes áreas da organização estão relacionadas entre si.	
18. Procuo conhecer como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.	
19. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções editadas pelo TCU.	
20. Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	
21. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	
22. Aprendo sobre o processo de fiscalização, observando os representantes do órgão fiscalizado.	
23. Juntamente com meus colegas de trabalho, busco trocar informações e conhecimentos.	
24. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégias da organização.	
25. Para melhor execução do meu trabalho, busco ajuda em manuais, documentos técnicos e na legislação vigente.	
26. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	
27. Consulto sistemas disponíveis na Administração Pública ou no TCU para obter informações necessárias à execução do meu trabalho.	
28. Procuo refletir como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho.	
29. Para aprimorar a execução do meu trabalho, busco memorizar dados sobre o órgão fiscalizado.	
30. Para aprender, busco relacionar o meu trabalho aos valores adotados na organização.	
31. Para obter informações de que necessito no trabalho, leio informativos internos ou matérias publicadas no clipping de notícias.	
32. Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	
33. Consulto colegas de outras equipes para buscar novos conhecimentos e informações que influenciam o meu trabalho.	
34. Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras áreas da organização e a finalidade do meu trabalho.	
35. Para aprender durante a fiscalização, imito procedimentos que outros colegas adotam.	

36. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, informativos e relatórios editados pelo TCU.	
37. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras áreas da organização.	
38. Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.	

Parte II

Em cada questão, escolha a opção que se aplica a você. Não deixe questões sem resposta.

Dados pessoais	Opções
1. Idade	
2. Grau de escolaridade completo	
3. Há quanto tempo atua em fiscalizações	
4. Ao longo dos últimos doze meses, aproximadamente quantas horas você dedicou à realização de atividades de treinamento e desenvolvimento (cursos, seminários, oficinas, pós-graduação, etc.; eventos presenciais ou a distância; realizados no TCU ou fora do TCU), <u>com conteúdos direta ou indiretamente relacionados aos trabalhos de fiscalização:</u>	

Após concluir o preenchimento, salve o arquivo e encaminhe para a caixa lsc_competencias@tcu.gov.br.

Agradecemos a participação!

ANEXO III – Versão on-line do questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho



QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO

Instruções

Na Parte I, são apresentadas afirmativas que descrevem estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas pelo servidor para aprender no seu trabalho. Por favor, leia atentamente cada afirmativa e avalie em que medida você utiliza essas estratégias **quando atua numa fiscalização (de qualquer natureza)**. Os itens versam sobre o que você faz para adquirir conhecimentos e habilidades, e não sobre o seu desempenho profissional.

Para responder cada afirmativa considere esta escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUNCA FAÇO					SEMPRE FAÇO				

Quanto mais próximo do número **UM** você se posicionar, **MENOR** a frequência com que você utiliza a estratégia.
Quanto mais próximo do número **DEZ** você se posicionar, **MAIOR** a frequência com que você utiliza a estratégia.

Na Parte II, por favor, preencha as questões relativas a dados pessoais.

Parte I

Escolha o número que melhor representa a sua percepção sobre a frequência com que você utiliza cada estratégia de aprendizagem **ao trabalhar nas fiscalizações**. Por favor, não deixe questões sem resposta.

Estratégias de Aprendizagem no Trabalho		Frequência com que Utilizo a Estratégia									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Busco ajuda dos colegas de equipe quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Procuo entender como o desempenho das diferentes unidades do TCU poderia ser melhorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, apostilas e material técnico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Por meio de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos até memorizá-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Tento compreender como a atuação das diferentes unidades do TCU influencia a execução do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Consulto informações disponíveis no Portal do TCU para melhor executar o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Aprendo a melhorar a qualidade do meu trabalho aplicando novos conhecimentos e habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Faço ajuda aos colegas de equipe, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Para obter informações importantes para a execução do meu trabalho, consulto a Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Para aprender, busco entender como diferentes etapas do meu trabalho estão relacionadas entre si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Leio e busco localizar instruções, artigos técnicos e normas dos órgãos fiscalizados para aprender em meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Aperfeiço o meu trabalho ao observar o cenário do órgão fiscalizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Para aprender durante a fiscalização, observo a atuação dos meus colegas de equipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Consulto servidores mais experientes quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Para aprender, tento conhecer como as diferentes unidades do TCU estão relacionadas entre si.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Para aprender sobre meu trabalho, busco compreender a sua relação com os resultados das diferentes unidades do TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos, instruções e a legislação vigente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Procuo aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Aprendo sobre o trabalho de fiscalização, observando os representantes do órgão fiscalizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Juntamente com meus colegas de equipe, busco trocar informações e conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégias do TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Consulto sistemas disponíveis na Administração Pública ou no TCU para obter informações necessárias à execução do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	Procuo refletir sobre como novos conhecimentos e habilidades podem ser adotados em meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Para aprender sobre meu trabalho, busco relacioná-lo aos valores adotados no TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Para obter informações de que necessito no trabalho, leio informativos internos ou matérias publicadas no clipping de notícias do TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	Consulto servidores de outras unidades do TCU para buscar novos conhecimentos e informações que influenciam o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Busco compreender as relações entre as demandas requeridas por outras unidades do TCU e a finalidade do meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	Para aprender durante a fiscalização, imito procedimentos que outros colegas da equipe adotam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, manuais e relatórios editados pelo TCU.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Para melhor execução do meu trabalho, reflito como ele contribui para atender às expectativas da sociedade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto servidores de outras equipes da unidade onde atuo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II

Em cada questão, escolha a opção que melhor se aplica a você. Não deixe nenhuma questão sem resposta. Reiteramos que será preservado o sigilo e que as informações serão utilizadas apenas para caracterizar os diferentes segmentos do público-alvo.

Sexo	Idade
<input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino	Selecione a idade
Escolaridade	Há quanto tempo trabalha no TCU
Selecione a escolaridade	Selecione o tempo
Há quanto tempo atua em fiscalizações	Cargo
Selecione o tempo	Selecione o cargo
Função	Lotação
Selecione a função	Selecione a lotação
Ao longo dos últimos doze meses, aproximadamente quantas horas você dedicou à realização de atividades de treinamento e desenvolvimento (cursos, seminários, oficinas, pós-graduação, etc.; eventos presenciais ou a distância; realizados no TCU ou fora do TCU), com conteúdos direta ou indiretamente relacionados aos trabalhos de fiscalização:	
Selecione as horas	

ANEXO IV – Texto de e-mail que encaminhou o questionário

De: ISC_Compentências

Enviada em: quarta-feira, 13 de maio de 2009 16:46

Assunto: Questionário de Estratégias de Aprendizagem em Fiscalizações

Prezado servidor,

O Programa de Desenvolvimento de Competências Técnicas em Controle Externo (PDCT-CE) foi construído ao longo de 2008 e atualmente oferece cursos presenciais ou a distância para os servidores que atuam na área-fim do Tribunal. Verifica-se, no entanto, a necessidade de ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagem, de modo a atender às demandas do trabalho no momento exato em que surgem.

Para subsidiar essa análise e estruturar ações que melhor atendam às necessidades dos servidores que atuam em fiscalizações, enviamos um questionário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas no ambiente de trabalho. Essas estratégias correspondem a atividades manifestas ou encobertas, empreendidas pelo servidor e direcionadas ao desenvolvimento e à aplicação de competências, em resposta às demandas do ambiente.

Solicitamos acessar o link abaixo e preencher o questionário **até o dia 20 de maio**. As respostas serão tratadas como um todo, garantindo-se o anonimato dos respondentes, e também subsidiarão uma monografia de conclusão da Pós-graduação em Educação Corporativa, promovida pelo ISC.

Quaisquer dúvidas podem ser solucionadas pelo ramal 5873, com Maria Paula Lins.

Instituto Sezerdello Corrêa
Serviço de Gestão de Competências

<http://www.pesquisaead.com.br/estrategia/index.php>

ANEXO V – Textos de e-mail encaminhados aos dirigentes das unidades

De: ISC

Enviada em: quinta-feira, 14 de maio de 2009 14:04

Para: Lista "Secretários da Segecex-Estados"

Cc: Lista "Segecex-unidades Estados"

Assunto: Questionário sobre estratégias de aprendizagem em fiscalizações



Tribunal de Contas da União
Secretaria-Geral da Presidência
Instituto Serzedello Corrêa

Senhor Secretário,

O Programa de Desenvolvimento de Competências Técnicas em Controle Externo (PDCT-CE) foi construído ao longo de 2008 e atualmente oferece cursos presenciais ou a distância para os servidores que atuam na área-fim do Tribunal. Verifica-se, no entanto, a necessidade de ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagem, de modo a atender às demandas do trabalho no momento exato em que surgem.

Para subsidiar essa análise e estruturar ações que melhor atendam às necessidades da área-fim, será enviado por e-mail um questionário sobre estratégias de aprendizagem utilizadas no ambiente de trabalho a todos os servidores que atuaram em fiscalizações em 2008 ou 2009. O questionário deverá ser preenchido por todos que o receberem **até o dia 20 de maio**.

Solicitamos o apoio dos gestores no sentido de incentivar os servidores a responderem o questionário. As respostas serão tratadas como um todo, garantindo-se o anonimato dos respondentes, e também subsidiarão uma monografia de conclusão da Pós-graduação em Educação Corporativa, promovida pelo ISC.

Quaisquer dúvidas podem ser solucionadas pelo ramal 5873, com Maria Paula Lins.

Atenciosamente,

Luciano Carlos Batista
Diretor-Geral do ISC

De: ISC_ASSESSORIA

Enviada em: segunda-feira, 18 de maio de 2009 12:08

Assunto: Prazo para preenchimento de questionário - Secex-1



Tribunal de Contas da União

Secretaria-Geral da Presidência

Instituto Serzedello Corrêa

Senhor Secretário,

Encerra-se no próximo dia 20 o prazo para o preenchimento do questionário de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho. O instrumento foi encaminhado a todos os servidores que atuaram em fiscalizações em 2008 ou 2009 (relação abaixo).

Solicitamos verificar os servidores que ainda não preencheram o questionário e providenciar que o façam no prazo definido. As respostas subsidiarão a análise das estratégias mais utilizadas no contexto das fiscalizações e possibilitarão a definição de ações que apoiem as necessidades de desenvolvimento dos servidores.

Quaisquer dúvidas podem ser solucionadas pelo ramal 5873, com Maria Paula Lins.

Cordialmente,

Vilmar Agapito Teixeira
Diretor-Geral Substituto

ANEXO VI – Tabela de Variância Total gerada pela Análise dos Componentes Principais (SPSS)

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	13,021	36,171	36,171	13,021	36,171	36,171	8,192
2	3,436	9,544	45,715	3,436	9,544	45,715	7,780
3	2,192	6,089	51,804	2,192	6,089	51,804	9,954
4	1,736	4,823	56,627	1,736	4,823	56,627	7,972
5	1,285	3,569	60,196	1,285	3,569	60,196	4,330
6	1,175	3,264	63,460	1,175	3,264	63,460	6,555
7	1,068	2,967	66,427	1,068	2,967	66,427	3,252
8	,896	2,488	68,915				
9	,809	2,248	71,163				
10	,754	2,093	73,256				
11	,724	2,011	75,267				
12	,684	1,899	77,166				
13	,620	1,723	78,890				
14	,600	1,666	80,556				
15	,545	1,513	82,069				
16	,516	1,433	83,503				
17	,477	1,324	84,827				
18	,463	1,287	86,114				
19	,426	1,182	87,296				
20	,421	1,169	88,465				
21	,417	1,159	89,624				
22	,409	1,136	90,760				
23	,356	,989	91,749				
24	,346	,962	92,710				
25	,321	,892	93,602				
26	,293	,813	94,415				
27	,284	,789	95,205				
28	,273	,759	95,963				
29	,232	,644	96,608				
30	,230	,638	97,246				
31	,216	,601	97,847				
32	,207	,576	98,423				
33	,181	,502	98,925				
34	,170	,473	99,398				
35	,140	,388	99,786				
36	,077	,214	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

ANEXO VII – Matriz de Padrões gerada pela Análise dos Componentes Principais (SPSS)

Pattern Matrix(a)

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
REXT_3	,949						
REXT_4	,926						
REXT_2	,883						
REXT_1	,846						
REXT_7	,668						,317
AJINT_2		,964					
AJINT_1		,957					
AJINT_3		,858					
AJINT_4		,673					
OBS_2		,670					
AJINT_6		,603					,333
APLPR_2			1,004				
APLPR_4			,969				
APLPR_3			,898				
RINT_3			,733				
APLPR_1			,450	,406			
RINT_2			,346				
RINT_1			,318				
AJMAT_2				,865			
AJMAT_5				,809			
AJMAT_6				,720			
AJMAT_4				,621		,356	
AJMAT_8				,602			,501
AJMAT_1				,510			
AJMAT_3		,326		,458		-,348	
REP_1					,886		
REP_2					,733		
REP_3					,684		
OBS_4					,442		,358
OBS_3							
REXT_8						,677	
REXT_5	,342					,649	
REXT_6						,602	
OBS_1						,394	
AJMAT_7						,470	,610
AJINT_5	,332						,556

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

ANEXO VIII – Matriz de Padrões gerada pela Fatoração dos Eixos Principais (SPSS)

Pattern Matrix(a)

	Factor						
	1	2	3	4	5	6	7
REXT_3	,963						
REXT_4	,910						
REXT_2	,856						
REXT_1	,749						
REXT_7	,575						,385
AJINT_2		,971					
AJINT_1		,935					
AJINT_3		,787					
AJINT_4		,613					
OBS_2		,592					
AJINT_6		,537					
AJMAT_5			,798				
AJMAT_2			,755				
AJMAT_6			,715				
AJMAT_8			,582				,349
AJMAT_4			,572				
AJMAT_1			,489				
APLPR_1			,461	,410			
AJMAT_3			,414				
RINT_1							
APLPR_2				,957			
APLPR_4				,937			
APLPR_3				,854			
RINT_3				,656			
RINT_2							
REP_1					,857		
REP_2					,672		
REP_3					,554		
OBS_4		,257			,372		,212
OBS_3							
REXT_5						,724	
REXT_8						,647	
REXT_6						,635	
AJMAT_7						,397	,325
OBS_1						,352	
AJINT_5							,554

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

**ANEXO IX– Matriz de Padrões gerada pela Fatoração dos Eixos Principais (SPSS)
com extração forçada para seis fatores**

Pattern Matrix(a)

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
RExt_3	,966					
RExt_4	,941					
RExt_2	,843					
RExt_1	,759					
RExt_7	,662					
AjInt_2		,942				
AjInt_1		,918				
AjInt_3		,775				
AjInt_4		,605				
Obs_2		,577				
AjInt_6		,562				
AjMat_5			,791			
AjMat_2			,706			
AjMat_6			,673			
AjMat_8			,589			
AjMat_4			,586			
AjMat_1			,461			
AjMat_3		,303	,427			
AplPr_4				,907		
AplPr_2				,904		
AplPr_3				,829		
RInt_3				,613		
Rep_1					,858	
Rep_2					,665	
Rep_3					,550	
Obs_4					,388	
RExt_5						,705
RExt_8						,662
RExt_6						,562
Obs_1						,363

Extraction Method: Principal Axis Factoring. Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 7 iterations.

ANEXO X – Tabela de Variância Total gerada pela Fatoração dos Eixos Principais (SPSS)

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	13,021	36,171	36,171	12,633	35,093	35,093	8,002
2	3,436	9,544	45,715	3,104	8,623	43,716	7,541
3	2,192	6,089	51,804	1,779	4,941	48,657	8,572
4	1,736	4,823	56,627	1,318	3,661	52,318	9,777
5	1,285	3,569	60,196	,925	2,568	54,886	4,540
6	1,175	3,264	63,460	,766	2,128	57,014	8,614
7	1,068	2,967	66,427	,616	1,710	58,724	3,222
8	,896	2,488	68,915				
9	,809	2,248	71,163				
10	,754	2,093	73,256				
11	,724	2,011	75,267				
12	,684	1,899	77,166				
13	,620	1,723	78,890				
14	,600	1,666	80,556				
15	,545	1,513	82,069				
16	,516	1,433	83,503				
17	,477	1,324	84,827				
18	,463	1,287	86,114				
19	,426	1,182	87,296				
20	,421	1,169	88,465				
21	,417	1,159	89,624				
22	,409	1,136	90,760				
23	,356	,989	91,749				
24	,346	,962	92,710				
25	,321	,892	93,602				
26	,293	,813	94,415				
27	,284	,789	95,205				
28	,273	,759	95,963				
29	,232	,644	96,608				
30	,230	,638	97,246				
31	,216	,601	97,847				
32	,207	,576	98,423				
33	,181	,502	98,925				
34	,170	,473	99,398				
35	,140	,388	99,786				
36	,077	,214	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.