



**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Especialização em Gestão de Pessoas
Trabalho de Conclusão de Curso**

**AS ESCOLAS DE GOVERNO FEDERAIS E SUAS
CONTRIBUIÇÕES PARA O ALCANCE DOS RESULTADOS
DAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS: O CASO DO
INSTITUTO SERZEDELLO CORRÊA DO TRIBUNAL DE
CONTAS DA UNIÃO**

**Autor: Adriano Cesar Ferreira Amorim
Orientadora: Profa. Dra. Rosana Márcia Rolando Aguiar**

**Brasília - DF
2014**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB

ADRIANO CESAR FERREIRA AMORIM

**AS ESCOLAS DE GOVERNO FEDERAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ALCANCE
DOS RESULTADOS DAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS: O CASO DO INSTITUTO
SERZEDELLO CORRÊA DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO**

Monografia apresentada ao Programa de MBA em
Gestão de Pessoas da Universidade Católica de
Brasília, como requisito parcial para a obtenção do
certificado de Especialista em Gestão de Pessoas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Márcia Rolando
Aguiar

**Brasília - DF
2014**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Monografia de autoria de Adriano Cesar Ferreira Amorim, intitulada “AS ESCOLAS DE GOVERNO FEDERAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ALCANCE DOS RESULTADOS DAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS: O CASO DO INSTITUTO SERZEDELLO CORRÊA DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO”, apresentada como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialista em Gestão de Pessoas da Universidade Católica de Brasília, em 09/10/2014, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Dra. Rosana Márcia Rolando Aguiar
Orientadora
UCB

Prof. Edgar Benício
Orientador
UCB

Brasília - DF
2014

RESUMO

Referência: AMORIM, Adriano Cesar Ferreira. **As escolas de governo federais e suas contribuições para o alcance dos resultados das organizações públicas:** o caso do Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União. 2014. 37 folhas. Trabalho de Conclusão do Curso de MBA em Gestão de Pessoas - Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF, 2014.

As escolas de governo do setor público, assim como as universidades corporativas no setor privado, ao adotar os princípios e práticas da educação corporativa, assumem como propósito principal o de promover o desenvolvimento de pessoas internas e externas à organização com foco no alcance dos resultados críticos para o negócio. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi o de avaliar em que medida a atuação do Instituto Serzedello Corrêa – ISC, escola de governo vinculada ao Tribunal de Contas da União – TCU, contribui para o alcance dos resultados dessa instituição. Para tanto, foram realizadas pesquisas documentais e aplicado um questionário de questões fechadas e abertas, respondido por gestores dessa escola de governo, com o objetivo de levantar informações sobre a atuação do Instituto e sobre os resultados dos seus programas educacionais. A partir dos dados coletados, verificou-se que o ISC oferta uma série de ações educacionais, tanto para servidores do TCU, como para servidores de outros órgãos públicos, outros órgãos de controle, e cidadãos. Busca, com isso, atuar sobre todos os atores que de forma direta ou indireta possam contribuir para os alcances dos objetivos estratégicos do TCU. Entretanto, o processo de formulação e de avaliação das ações educacionais conduzidas pelo Instituto considera muito pouco o impacto dessas ações nos resultados do Tribunal. A concepção dos programas educacionais não considera o impacto de cada ação nos resultados do TCU e conta com pouca participação das unidades de negócio e de suas lideranças. Além disso, o diagnóstico que subsidia a formulação dos programas educacionais é fortemente baseado nas demandas de capacitação das unidades e em menor medida nas competências críticas para o negócio do TCU, com pouca atenção aos planos institucionais e às informações advindas dos trabalhos de fiscalização do Tribunal. As avaliações das ações educacionais estão focadas na satisfação dos participantes com a ação educacional em detrimento das avaliações de aplicação (transferência) e de resultados. Por outro lado, os indicadores de desempenho dos programas educacionais não medem o impacto dessas ações nos resultados do TCU. A pouca preocupação com os resultados do TCU nas fases de formulação e de avaliação dos programas educacionais e a ausência de indicadores que avaliem o impacto desses programas nos resultados organizacionais dificultam realizar uma mensuração da contribuição da atuação do ISC para os objetivos estratégicos do TCU.

Palavras-chave: escola de governo; universidade corporativa; educação corporativa; Instituto Serzedello Corrêa; Tribunal de Contas da União.

ABSTRACT

The schools of government of the public sector, as the corporate universities in the private sector, when they adopt the principles and practices of corporate education, set as their main purpose the promotion of people development, of their own employees or people from outside the organization, while focusing on achieving critical results for their business. The Serzedello Corrêa Institute - ISC is a school of government annexed to the Court of Accounts of Brazil (Tribunal de Contas da União - TCU) and it offers a series of educational events for its employees, employees of other government organizations, and citizens, in general. It tries to reach all players, in a direct or indirect way that may contribute to achieving the strategic objectives of TCU. However, the development process and evaluation of these educational events conducted by the Institute are estimated to be of very low impact in the results of the Brazilian Court of Accounts. The development of educational programs does not consider the impact of each event in the results of TCU and it has to deal with low participation of the business units and its leaderships. Furthermore, the diagnosis that supports the development of educational programs is greatly based in the professional development demands of the business units, and, in a lower scale, it is also based in the critical competences of the TCU business. In addition, the institutional plans and information from the results of work of the Court are hardly taken into account. The evaluation of these educational events are based on the participants' satisfaction, but not in the evaluation of knowledge application (transference of knowledge) and results. Moreover, the performance indicators of the educational programs do not measure the impact of these events in the results of TCU. The lack of concern shown over the results of TCU in the phases of development and the evaluation of the educational programs and the nonexistence of indicators to measure the impact of these programs in the organizational results hinder the measurement of ISC's contribution to the strategic objectives of TCU.

Keywords: schools of government; corporate university; corporate education; Serzedello Corrêa Institute; Court of Accounts of Brazil.

SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT	5
SUMÁRIO.....	6
1. INTRODUÇÃO	7
1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	8
1.2. OBJETIVOS.....	8
1.2.1. Objetivo geral	8
1.2.2. Objetivos específicos	8
1.3. JUSTIFICATIVA.....	8
2. REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1. EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	10
2.2. AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS.....	11
2.3. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA	13
2.4. AS ESCOLAS DE GOVERNO.....	17
2.4.1. Conceitos de escolas de governo.....	17
2.4.2. O papel das escolas de governo	18
2.5. O TCU E O SEU PLANO ESTRATÉGICO	20
2.6. O INSTITUTO SERZEDELLO CORRÊA	23
3. MATERIAL E MÉTODOS	25
3.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA	25
3.2. COLETA DE DADOS.....	25
4. RESULTADOS	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
6. REFERÊNCIAS	32
ANEXO.....	35

1. INTRODUÇÃO

A complexidade, a conectividade e a velocidade das mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea têm tornado o ambiente que cerca as organizações públicas e privadas cada vez mais competitivo e restritivo à sua sobrevivência.

Esse ambiente oferece um constante desafio às estratégias organizacionais, que devem ser capazes de levar as empresas e órgãos públicos ao alcance dos resultados necessários ao sucesso e à sustentabilidade de seus negócios.

Nesse sentido, considerando que as pessoas que compõem as organizações são as responsáveis pela formulação e pela implementação dessas estratégias, a gestão dos talentos organizacionais constitui-se em fator crítico para o alcance dos resultados organizacionais.

Pessoas motivadas, preparadas e alinhadas na direção do alcance desses resultados deve ser o objetivo principal de todos os processos que envolvem a gestão de pessoas no contexto organizacional, incluindo, especialmente, os processos ligados à formação e à capacitação dessas pessoas.

As organizações sempre se preocuparam com a capacitação de seus colaboradores, mas a percepção de que, nem a universidade tradicional, nem os modelos tradicionais de treinamento, eram capazes de fazer frente às exigências específicas de capacitação dessas pessoas, fez com que as empresas começassem a investir em modelos próprios de desenvolvimento de pessoas, mais direcionados ao alcance dos resultados organizacionais, estruturados, muitas vezes, sob a denominação de universidades corporativas.

No setor público, ocorreu movimento semelhante, pois as organizações públicas, impelidas pela crescente pressão da sociedade por serviços públicos de qualidade, e pela necessidade de atuar de forma mais transparente e eficiente, também passaram a desenvolver seus próprios modelos de capacitação, conhecidos como escolas de governo, voltados para o alcance dos resultados dessas organizações.

O Tribunal de Contas da União - TCU, órgão responsável por dar apoio ao Congresso Nacional no exercício do controle externo da Administração Pública Federal, dispõe de uma escola de governo vinculada à sua estrutura, o Instituto Serzedello Corrêa -ISC, que tem como propósito conduzir as ações educacionais necessárias ao alcance dos seus resultados institucionais. (AMORIM, 2013).

O presente trabalho pretende estudar o caso do Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União, no que diz respeito ao alinhamento de sua atuação ao Plano Estratégico

do TCU e à sua contribuição para o alcance dos resultados institucionais do Tribunal previstos nesse Plano.

1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O ISC, como escola de governo vinculada ao TCU, responsável pela capacitação dos seus servidores e de sua cadeia de valor, deve conduzir suas ações observando as diretrizes e objetivos previstos no Plano Estratégico do Tribunal. Nesse contexto, a questão que se pretende estudar no presente trabalho é se o Instituto efetivamente contribui para o alcance dos resultados estabelecidos no Plano Estratégico do TCU.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

Avaliar em que medida a atuação do Instituto Serzedello Correa contribui para o alcance dos resultados institucionais do Tribunal de Contas da União estabelecidos em seu Plano Estratégico.

1.2.2. Objetivos específicos

- Conceituar educação corporativa e universidades corporativas;
- conceituar escolas de governo sob o ponto de vista doutrinário e legal;
- definir o papel das escolas de governo no âmbito da administração pública, sob a ótica dos princípios e diretrizes da educação corporativa;
- descrever a atuação do ISC como escola de governo vinculada ao Tribunal de Contas da União;
- identificar os resultados alcançados pelo ISC e a relação desses resultados com os objetivos estratégicos do TCU;
- identificar possíveis oportunidades de melhoria nos processos de trabalho do ISC no que diz respeito à sua contribuição para o alcance dos objetivos estratégicos do TCU.

1.3. JUSTIFICATIVA

A União tem uma despesa de mais de R\$ 130 bilhões anuais com seus mais de 1,15 milhão de servidores ativos (BRASIL, 2014a). Esse contingente de pessoas é responsável por

gerir um orçamento de quase R\$ 2,5 trilhões e transformá-lo em políticas públicas que atendam às inúmeras demandas e necessidades da população (BRASIL, 2014).

O tamanho e a complexidade do desafio de gerir essas políticas, de forma efetiva e transparente, exigem que as pessoas que compõem e conduzem as organizações públicas estejam adequadamente preparadas para o alcance dos resultados que a sociedade espera, qual seja, o atendimento de suas necessidades em áreas como educação, saúde e segurança, por exemplo.

A preparação desses servidores cabe, fundamentalmente, às escolas de governo, já que são essas instituições as principais responsáveis por promover o desenvolvimento das competências necessárias para que os servidores públicos tenham a capacidade de converter, de forma eficaz, eficiente e efetiva, o montante de recursos investidos pela sociedade em serviços públicos que atendam aos seus anseios.

A avaliação da efetividade dos resultados da atuação das escolas de governo, portanto, assume um caráter estratégico, pois contribui diretamente para os resultados das organizações públicas e, por consequência, nos resultados das políticas públicas a cargo dessas organizações.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Educação corporativa, no âmbito do TCU, é compreendida como um

processo corporativo formado pelo conjunto de práticas de desenvolvimento de pessoas e de aprendizagem organizacional com o objetivo de adquirir, desenvolver e alinhar competências profissionais e organizacionais; permitir o alcance dos objetivos estratégicos; incentivar a colaboração e o compartilhamento de informações e conhecimentos; estimular processos contínuos de inovação; e promover o aperfeiçoamento organizacional. (BRASIL, 2008, p.2):

Esse mesmo texto normativo, estabelece os princípios da educação corporativa que devem ser observados no âmbito do TCU, entre os quais: a “vinculação das ações de educação aos objetivos e estratégias do Tribunal”; a “corresponsabilidade de gerentes com o processo de desenvolvimento do servidor e da equipe”; e a “avaliação de ações de educação com base na aprendizagem ou na mudança de comportamento dos participantes e no impacto produzido por essas ações nos resultados do TCU”. (BRASIL, 2008, p. 1).

Meister (1999), por sua vez, entende educação corporativa como o esforço institucional estruturado de desenvolvimento continuado do potencial humano, abrangendo a organização, sua cadeia de valor e a sociedade, com o objetivo de contribuir para o alcance dos resultados essenciais à sobrevivência e ao crescimento sustentado da organização.

A educação corporativa, fundamenta-se, portanto, em dois grandes pilares: o desenvolvimento de pessoas voltado para o alcance dos resultados organizacionais e a preocupação com a cadeia de valor da organização.

A educação corporativa surgiu, e ganha força no contexto das organizações, especialmente, segundo Meister (1999, p. 1), pelas seguintes características do atual cenário global:

a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da ‘economia do conhecimento’; a redução do prazo de validade do conhecimento’; o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para a vida toda; e uma mudança fundamental no mercado da educação global.

Esse cenário mostrou-se um desafio quase intransponível para a formação tradicional exercida pelas universidades acadêmicas e pelos centros de treinamento das empresas. Por outro lado, ao se vincular ao alcance dos resultados estratégicos das organizações e ao se preocupar com o desenvolvimento de sua cadeia de valor (clientes e fornecedores), a educação corporativa passou a exercer um papel estratégico dentro das organizações, não

alcançado pelos modelos anteriores de capacitação, constituindo-se em fator crítico para o sucesso e a sustentabilidade dos negócios.

Para tanto, toda a atividade de educação corporativa deve ser baseada nas necessidades estratégicas das organizações (TARAPANOFF e AGUIAR, 2006).

Na prática, todo o processo de educação corporativa, desde a concepção dos programas educacionais até a avaliação dos seus resultados, deve estar intimamente ligado à preocupação com o atingimento dos resultados organizacionais. Todo o esforço e o investimento em educação corporativa devem garantir retorno para a organização em termos de resultados para o seu negócio.

2.2. AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

Como já mencionado anteriormente, as universidades corporativas surgiram a partir da constatação de que as universidades acadêmicas tradicionais e os centros de treinamento não estavam sendo capazes de atender às necessidades das organizações no que diz respeito ao desenvolvimento de seus colaboradores e sua contribuição para os resultados estratégicos.

Esse cenário levou as organizações a investirem em sistemas de capacitação que adotassem os princípios e as práticas de educação corporativa, que, em muitos casos, foram chamados de universidades corporativas.

Segundo Allen (2002, apud EBOLI, 2010a), a universidade corporativa pode ser entendida como uma entidade educacional que conduz atividades que estimulam o aprendizado, o conhecimento e a sabedoria, tanto individuais, quanto organizacionais, e que se constitui em uma ferramenta estratégica para ajudar a organização a atingir sua missão.

É um “guarda-chuva” estratégico que tem como finalidade o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, com o objetivo de viabilizar as estratégias empresariais da organização (MEISTER, 1999, p. 29).

Com o propósito de avaliar a evolução que esses modelos de capacitação sofreram, no intuito de se adequarem às necessidades organizacionais, cabe estabelecer uma comparação entre as universidades corporativas, as universidades tradicionais e os centros de treinamento e desenvolvimento.

Quadro 1 – Comparação entre universidade tradicional e universidade corporativa

Universidade tradicional	Universidade corporativa
Cursos e programas regulados por lei e estruturados segundo normas rígidas do Ministério da Educação	Cursos e programas livres, atendendo às necessidades das pessoas que integram às organizações
Preponderância de aulas expositivas e teóricas	Preponderância de metodologias que privilegiam a aprendizagem por meio de atividades práticas, de estudos de caso, simulação, jogos de empresas
Aprendizagem temporária	Aprendizagem contínua
Liga o conhecimento estruturado à formação técnica e científica de um indivíduo	Liga o conhecimento, nem sempre estruturado, às necessidades estratégicas de uma organização
Aprendizagem baseada em conceitos acadêmicos	Aprendizagem baseada na prática do mundo dos negócios
Ensina crenças e valores universais	Ensina crenças e valores do ambiente de negócios

Fonte: Instituto MVC (apud GOULART, 2005, p. 42)

Quadro 2 – Diferenças entre centro de treinamento e desenvolvimento - T&D e Universidade Corporativa - UC

	Centro de T&D	UC
Objetivo principal	Desenvolver habilidades individuais	Desenvolver competências críticas do negócio
Foco do aprendizado	Aprendizado individual	Aprendizado organizacional
Escopo	Tático	Estratégico
Ênfase dos programas	Necessidades individuais	Estratégias de negócios
Público-alvo	Interno	Interno e externo
Local	Espaço real	Espaço real e virtual
Resultado	Aumento das habilidades individuais	Aumento da competitividade

Fonte: Meister, 1999; Eboli, 2004 (apud EBOLI, 2010 p. 150)

Esse novo direcionamento fortaleceu estrategicamente as áreas de capacitação das organizações, transformando-as em um dos pilares de uma gestão organizacional bem sucedida e sustentável. (EBOLI, 2010).

O surgimento das universidades corporativas marcou a transição do tradicional modelo de “Centro de Treinamento & Desenvolvimento” para um modelo de educação corporativa com uma preocupação mais ampla e abrangente com o desenvolvimento de todos os colaboradores de uma organização. (EBOLI, 2010).

Apesar de as universidades corporativas poderem assumir diversas denominações, estruturas e formas de atuação, Meister (1999, p.30), afirma que elas tendem a organizar-se em torno de princípios e objetivos semelhantes:

- ofertar ações educacionais que sustentem as questões mais relevantes para o sucesso e a sustentabilidade do negócio;
- considerar o modelo de universidade corporativa um processo e não um espaço físico;
- elaborar um currículo básico que desenvolva a cidadania corporativa, proporcione uma estrutura contextual para a organização e crie competências básicas entre os colaboradores;
- preocupar-se com o desenvolvimento da cadeia de valor e de parceiros (clientes, distribuidores, fornecedores de produtos terceirizados, assim como universidades);
- passar do treinamento conduzido pelo instrutor para vários formatos de desenvolvimento de aprendizagem;
- encorajar e facilitar o envolvimento dos líderes com o aprendizado, inclusive como facilitadores;
- passar do modelo de financiamento corporativo por alocação para a fonte de recursos próprios;
- assumir um foco global no desenvolvimento de programas educacionais;
- criar um sistema de avaliação dos resultados e dos investimentos;
- utilizar a universidade corporativa para obter vantagem competitiva e entrar e novos mercados.

As universidades corporativas, ao se colocarem como um modelo de capacitação mais efetivo e aderente às necessidades de negócio das organizações, passam a ser um elemento chave para a sustentabilidade dessas organizações, merecendo, cada vez mais, a atenção e o investimento das instituições às quais se vinculam.

2.3. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A avaliação e a mensuração dos resultados decorrentes das ações educacionais conduzidas pelas universidades corporativas podem ser consideradas duas das questões mais discutidas e frágeis do processo de educação corporativa.

A capacitação dos colaboradores requer um esforço e um investimento institucional que leva, naturalmente, à necessidade de se demonstrar o quanto essas ações contribuíram para os resultados de quem suportou esse investimento.

As avaliações tradicionalmente realizadas pelas universidades corporativas têm sofrido críticas, especialmente por não considerarem o cumprimento dos objetivos institucionais e de

suas estratégias, e por não medirem o retorno sobre o investimento - ROI. (TARAPANOFF e AGUIAR, 2006).

As medidas de desempenho da educação corporativa têm, comumente, dado ênfase ao nível de satisfação e à quantidade de horas e de cursos oferecidos, indicadores que não mostram se o profissional capacitado terá melhor desempenho ou se vai ajudar a organização a cumprir com os seus objetivos institucionais. “Desempenho, e não satisfação, deve ser o objetivo fundamental da moderna educação corporativa” (ALLEN, 2002, apud TARAPANOFF e AGUIAR, 2006).

A avaliação de desempenho das universidades corporativas deve levar em consideração a sua contribuição para o cumprimento da missão institucional e para o alcance dos resultados estratégicos do negócio.

Nesse sentido, Tarapanoff e Aguiar (2006) afirmam que as avaliações, métricas e indicadores de desempenho dessas universidades devem basear-se:

- no entendimento claro dos objetivos organizacionais;
- no conhecimento sobre as competências organizacionais disponíveis;
- no conhecimento sobre as lacunas e novas necessidades de competências críticas; e
- na melhora do desempenho profissional e no cumprimento das estratégias e objetivos institucionais.

Ao fim das ações educacionais, com os colaboradores no ambiente de trabalho, é necessário medir e entender o porquê da melhora (ou não) do desempenho profissional e o cumprimento (ou não) das estratégias e objetivos institucionais (TARAPANOFF e AGUIAR, 2006).

O sucesso de um programa de capacitação depende da correta seleção dos participantes e das competências a serem desenvolvidas; da escolha adequada dos métodos, meios e instrutores (processo); do momento e do local apropriados; de tal forma que atendam ou superem as expectativas da organização, com a melhoria do desempenho voltado para os resultados. (KIRKPATRICK, 1998 apud HORNEAUX JR., 2010).

Uma das mais conhecidas e utilizadas metodologias de avaliação de resultados das ações educacionais foi proposta por Kirkpatrick (1998, apud HORNEAUX JR., 2010) e consiste em avaliar os programas em quatro níveis: reação, aprendizado, comportamento ou transferência e resultados, conforma descrito no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Os quatro níveis de avaliação do treinamento

Nível	Natureza	Questão	Instrumento
Reação	Gostaram?	Quanto os participantes gostaram do curso?	Formulários
Aprendizado	Aprenderam?	Quanto eles aprenderam?	Testes, exames, simulações
Comportamento (transferência)	Estão utilizando?	Quanto eles estão aplicando no trabalho?	Mensuração do desempenho
Resultados	Estão pagando?	Qual o retorno do treinamento sobre o investimento?	Análise do custo-benefício

Fonte: KIRKPATRICK, 1998; EBOLI, 2004 (apud HORNEAUX JR., 2010, p. 315)

Além de Kirkpatrick, outros autores criaram metodologias para a avaliação de programas de capacitação. O Quadro 4 mostra uma análise comparativa feita por Marinelli (2006, apud HORNEAUX JR., 2010), com a metodologia de Kirkpatrick:

Quadro 4 – Comparação entre as principais metodologias de avaliação

Metodologia	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Kirkpatrick (1998)	Reação	Aprendizagem	Comportamento (transferência)	Resultados	----
Parker (1976)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Resultados profissionais	Retorno sobre investimento
Hamblin (1978)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Mudança organizacional	Valor final
Philips (1996)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Resultados profissional	Retorno sobre investimento
Parry (1996)	Reação	Aprendizagem	Comportamento no cargo	Resultados profissionais	Retorno sobre investimento

Fonte: Marinelli, 2006 (apud HORNEAUX JR., 2010, p. 316)

As metodologias são bastante semelhantes em termos de estrutura comparadas com a proposta por Kirkpatrick, exceto pela introdução de um quinto nível de avaliação, que se preocupa com o retorno financeiro como forma de mensurar os resultados dos programas educacionais.

Barney (2002, apud TARAPANOFF e AGUIAR, 2006), da universidade corporativa Motorola, propôs uma metodologia, denominada de “Modelo de Análise de Falhas de Desempenho” (*Performance Gap Analysis Model*), que prevê uma inversão dessa sequência, com o processo de treinamento corporativo devendo começar pela justificativa de seu custo-benefício. Segundo esse autor, as métricas da educação corporativa devem basear-se no entendimento dos objetivos e no conhecimento dos pontos fracos da organização. Para justificar o valor de negócio da educação corporativa e destacar a sua importância no processo de aprendizado institucional, devem ser avaliadas questões como: em que negócio a empresa se saiu mal? O que causou tais resultados? O desempenho dos funcionários é parte da

explicação desse problema? Onde devem ser feitos investimentos em capital humano para reduzir falhas?

Além da metodologia de avaliação utilizada, outra questão crítica e que envolve muita discussão, é a criação de indicadores de desempenho que meçam efetivamente a contribuição da educação corporativa para os resultados do negócio.

Para Sabbag (2010, p. 272) o sucesso de um sistema de educação corporativa não pode ser medido por indicadores do tipo:

- quantidade de cursos no catálogo - é preciso focar nas necessidades reais da organização, que são dinâmicas;
- quantidade de horas anuais de treinamento e quantidade de alunos - significa que a maioria é treinamento e não desenvolvimento;
- assiduidade aos cursos - otimiza o investimento, mas a participação obrigatória não resulta obrigatoriamente em aprendizado;
- satisfação em avaliações de final de curso - avaliar a reação imediata não é o mesmo que avaliar o aprendizado real ou a efetividade do investimento.

A utilização de indicadores dessa natureza é mais comum pelo fato de serem indicadores tangíveis e de fácil mensuração, mas que podem levar a uma percepção de que a educação se restringe a cursos em sala de aula; que os cursos são “produtos” e não a aprendizagem; e que o investimento é massivo e sem foco. (SABBAG, 2010).

Esse mesmo autor sugere a criação de indicadores em cinco categorias:

- concepção: reconhecimento externo obtido com educação corporativa; consistência do modelo educacional; consenso sobre os diagnósticos de necessidades.
- apoio: qualidade da integração entre áreas de recursos humanos; integração com setores-clientes; qualidade e permanência dos parceiros;
- realização: quantidade anual de novos programas sob medida; ampliação do uso de *e-learning* e de auto desenvolvimento; ampliação da oferta a novos alunos; quantidade de novos itens na biblioteca e na base de conhecimentos; percentual médio de livre adesão nos cursos; quantidade de pessoal certificado em cursos externos;
- efetividade: percentual de indivíduos que ampliaram suas competências; quantidade de educadores internos; quantidade de mentores ou *coaches*; investimento anual médio por indivíduo (tempo e dinheiro); quantidade de coletivos com elevado desempenho;
- satisfação: dirigentes, em especial de recursos humanos; pessoal da educação corporativa; clientes (alunos e educadores).

O que se percebe, portanto, é que as universidades corporativas, ao mesmo tempo em que ganham relevância nas organizações, pela contribuição que podem dar aos resultados do negócio, também são cada vez mais cobradas pelo retorno que dão aos investimentos feitos para o seu funcionamento. O uso de indicadores que avaliem seus resultados à luz do seu impacto nos objetivos das organizações, torna-se fator crítico para a sustentabilidade das universidades corporativas.

2.4. AS ESCOLAS DE GOVERNO

2.4.1. Conceitos de escolas de governo

As escolas de governo foram trazidas ao ordenamento supralegal por meio da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, que deu a seguinte redação ao §2º do art. 39 da Constituição Federal de 1988:

Art. 39 [...]

[...]

§2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

[...] (BRASIL, 1998, p.1).

Essa menção constitucional, no entanto, não foi suficiente para definir, com clareza, o conceito de escola de governo, que foi melhor elaborado por ocasião da publicação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

Art. 4º Para os fins deste Decreto, são consideradas escolas de governo as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. As escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades. (BRASIL, 2006, p. 3).

As escolas de governo podem assumir as mais diversas estruturas: departamentos de recursos humanos, centros de formação e desenvolvimento, institutos, fundações etc. (MULLER, 2010), mas apesar dessas diferentes denominações, Pacheco (2000) afirma que é possível identificar as seguintes características comuns a esse grupo de instituições:

- alinham-se às estratégias do governo;
- apoiam as mudanças que se quer produzir no setor público;

- desempenham, ao mesmo tempo, uma função de antena e de antecipação de tendências;
- aliam modernização e profissionalização com os princípios da nova gestão pública, considerando o cidadão o destinatário final da modernização do setor público;
- dão ênfase ao desenvolvimento gerencial e à liderança como alavancas da mudança e da inovação;
- buscam metodologias aplicadas ao desenvolvimento profissional, afastando-se da abordagem acadêmica.

No nível federal, essas escolas organizam-se em torno do Sistema de Escolas de Governo da União - SEGU, previsto no Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que conta, além do ISC, com: a Academia Nacional de Polícia (vinculada ao Departamento de Polícia Federal); o Centro de Altos Estudos da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional; o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do INSS; a Escola da Advocacia-Geral da União; a Escola de Administração Fazendária (vinculada ao Ministério da Fazenda); a Escola de Inteligência (vinculada à Agência Brasileira de Inteligência); a Escola Nacional de Administração Pública (vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão); a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (vinculada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística); a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (vinculada ao Ministério da Saúde); a Escola Nacional de Serviços Penais (vinculada ao Ministério da Justiça); a Fundação Joaquim Nabuco (vinculada ao Ministério da Educação); o Instituto Rio Branco (vinculado ao Ministério das Relações Exteriores); a Universidade Banco Central do Brasil; o Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados; e o Instituto Legislativo Brasileiro (vinculado ao Senado Federal).

2.4.2. O papel das escolas de governo

Uma visão burocrática do papel das escolas de governo normalmente limita o seu campo de atuação a uma dimensão institucional, estatal e administrativa, restringindo sua missão à profissionalização do serviço público e/ou modernização da burocracia do Estado. (ZOUAIN, 2003).

Entretanto, de forma semelhante ao que ocorreu na iniciativa privada, esse modelo de pensar a capacitação dos servidores públicos começou a se mostrar insuficiente para fazer frente ao aumento da complexidade da atuação estatal, à ampliação da interação do Estado

com a sociedade e à cobrança cada vez maior por serviços públicos de qualidade, transparentes, eficientes e efetivos.

Assim, como nas universidades corporativas, criadas pelas grandes empresas privadas para assegurar o alinhamento da capacitação aos desafios estratégicos que tais empresas enfrentam, o governo necessita de suas escolas corporativas de gestão, alinhadas fortemente às políticas e diretrizes de governo para a melhoria da gestão pública. (PACHECO, 2002).

Ainda segundo essa mesma autora, a escola de governo, deve estar preparada para exercer esse novo papel de suporte a uma gestão pública comprometida com resultados; que pratica a avaliação permanente e a competição administrada entre organizações similares; que abre as organizações em busca de parcerias efetivas; que estimula dirigentes, gerentes e funcionários a obter mais resultados com os mesmos ou menos recursos.

Por outro lado, Zoauin (2003), ressalta que cada vez mais os governos recorrem à sociedade em busca de parcerias para o desenvolvimento de ações de interesse público, ampliando a concepção de Estado, de governo e de serviço público, o que amplia os limites de atuação das escolas de governo, de um instrumento de modernização do Estado, para o desenvolvimento e a ampliação da capacidade de governo e para o aprimoramento da ação dos atores sociais que atuam na esfera pública.

Nesse sentido, as escolas de governo devem atuar sobre as pessoas que se encontram na direção de organizações estatais ou não estatais, podendo tanto ser dirigentes públicos do Estado, como dirigentes públicos de partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais organizados, associações de gênero, etnias, entidades ambientais etc., enfim, instituições que, embora não estatais, também atuam com suas ações, interesses, recursos, projetos e metas pré-estabelecidas, na chamada esfera pública. (ORBAN, 2001).

Assim como ocorre no caso das universidades corporativas, as escolas de governo são cada vez mais cobradas pelos impactos de suas ações nos resultados das organizações públicas que as sustentam.

Borins (2000, apud PACHECO, 2002) identifica, entre as tendências recentes ligadas à capacitação de agentes públicos, a crescente preocupação com a avaliação de resultados dos investimentos realizados em capacitação. Para atingir níveis de excelência, as escolas de governo devem gerar produtos e serviços que agreguem valor imediato ao desempenho da administração pública. (PACHECO, 2002).

Nessa mesma linha, Orban (2001) e Pacheco (2002) afirmam que a preocupação deve ser com a efetividade, passando do foco nos produtos, no número de horas aula/ano oferecidas

e na quantidade de cursos do catálogo que foram realizados, para uma ideia de resultados a serem alcançados com a capacitação.

Pode-se dizer, portanto, que se aplicam às escolas de governo os mesmos princípios e diretrizes das universidades corporativas do setor privado, com a diferença de que os resultados das organizações públicas têm como foco a formulação e a execução, de forma eficiente, efetiva e transparente, das políticas públicas que atendem às necessidades da sociedade e do país.

2.5. O TCU E O SEU PLANO ESTRATÉGICO

O Tribunal de Contas da União foi criado em 1890 pelo Decreto nº 966-A, por iniciativa de Rui Barbosa, então ministro da Fazenda, e desde a Constituição de 1891, a primeira republicana, suas competências têm sido objeto do texto constitucional. (BRASIL, 2011).

Ao TCU cabe auxiliar o Congresso Nacional a exercer sua competência de controle externo da Administração Pública Federal, que consiste na fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e indireta, quanto à legalidade, legitimidade, economicidade, aplicação das subvenções e renúncia de receitas. (BRASIL, 2011).

A essa obrigação constitucional soma-se a pressão crescente da sociedade pela moralidade, pela transparência e pela eficiência na atuação dos gestores públicos, exigindo a entrega de serviços públicos de qualidade e aderentes às necessidades do cidadão.

Nesse cenário, as competências constitucionais do TCU alçam esse órgão a exercer um papel fundamental na melhoria da transparência, da gestão e do desempenho da Administração Pública, o que leva à necessidade de estratégias institucionais que assegurem resultados que atendam a todas essas expectativas.

A formulação das estratégias do TCU, resultado do seu Planejamento Estratégico para o período de 2011 a 2015, baseou-se nas metodologias *Balanced Scorecard* - BSC e Análise de Cenários Prospectivos. A metodologia de análise de cenários prospectivos permitiu estudo detalhado da probabilidade de ocorrência de eventos futuros que pudessem impactar significativamente o foco de atuação do Tribunal, contribuindo para um planejamento estratégico maduro e consistente. Também possibilitou a identificação de parceiros

estratégicos que auxiliarão o Tribunal no cumprimento de sua missão e no alcance de sua visão de futuro. (BRASIL, 2011).

A identidade estratégica do TCU, exposta no seu Plano Estratégico (2011-2015), é definida por:

Negócio: “*Controle externo da Administração Pública e da gestão dos recursos públicos federais.*”

Missão: “*Controlar a Administração Pública para contribuir com seu aperfeiçoamento em benefício da sociedade.*”

Visão: “*Ser reconhecido como instituição de excelência no controle e no aperfeiçoamento da Administração Pública.*”

Os objetivos estratégicos, por sua vez, constituem elo indissolúvel entre as diretrizes da instituição e seu referencial estratégico. Determinam o que deve ser feito para que a organização cumpra sua missão e alcance sua visão de futuro. Traduzem, consideradas as demandas e expectativas da sociedade, do Congresso Nacional e do Estado, os desafios a serem enfrentados pelo Tribunal no cumprimento do papel institucional que lhe é reservado. (BRASIL, 2011).

Já os indicadores de desempenho são utilizados para analisar determinada situação, identificar problemas, ser fator de avaliação e monitoramento do trabalho, além de auxiliar na tomada de decisões. São a quantificação de quão bem um negócio (seus objetivos, atividades e processos) atinge uma meta específica. (BRASIL, 2011).

O Plano Estratégico do TCU apresenta vinte e quatro objetivos estratégicos, divididos em quatro dimensões (Resultados, Processos Internos, Pessoas e Inovação, Orçamento e Logística) e mais de cinquenta indicadores de desempenho associados a esses objetivos.

O Quadro 5 a seguir, apresenta, a título de exemplo, alguns desses objetivos estratégicos e os respectivos indicadores de desempenho.

Quadro 5: Objetivos estratégicos e indicadores de desempenho – Plano Estratégico do TCU (2011 – 2015)

Objetivo estratégico	Indicadores de desempenho
Contribuir para melhoria da gestão e do desempenho da Administração Pública	1. Benefícios da atuação do TCU: <ol style="list-style-type: none"> a. Benefícios financeiros do controle confirmados; b. Relação custo x benefício das ações de controle; c. Contribuição do TCU para melhoria da gestão e do desempenho da Administração Pública. 2. Índice de cumprimento das deliberações do TCU. 3. Índice de governança corporativa dos órgãos da administração pública federal.
Contribuir para a transparência da	1. Índice de transparência da administração pública.

Administração Pública	
Coibir a ocorrência de fraudes e desvios de recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de fiscalizações em que houve detecção de fraude e/ou desvio de recurso. 2. Índice de confirmação de indícios de irregularidades apontados pela área de inteligência.
Condenar efetiva e tempestivamente os responsáveis por irregularidades e desvios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempestividade na atuação do TCU: <ol style="list-style-type: none"> a. Tempo médio de julgamento processos em que houve sanção e/ou condenação em débito; b. Tempo médio para trânsito em julgado dos processos em que houve sanção e/ou condenação em débito. 2. Índice de recuperação dos débitos e multas.
Aprimorar as ações de controle voltadas à melhoria do desempenho da Administração Pública	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de aderência das ações de controle voltadas à melhoria do desempenho aos padrões aprovados.
Intensificar ações de controle para combate ao desperdício de recursos públicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de ações de controle visando o combate ao desperdício de recurso público. 2. Volume de HDF para combate ao desperdício de recursos públicos.
Facilitar o exercício do controle social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tempestividade no atendimento às manifestações. 2. Tempestividade no atendimento às denúncias recebidas.
Atuar em cooperação com a Administração Pública e com a rede de controle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhos realizados em cooperação no âmbito da rede de controle.
Fortalecer cultura orientada a resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de implementação dos planos institucionais: <ol style="list-style-type: none"> a. Índice de implementação das ações; b. Índice de alcance das metas. 2. Índice de processos de trabalho prioritários com indicadores de desempenho definidos e monitorados.
Desenvolver cultura de inovação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de implementação de iniciativas inovadoras: <ol style="list-style-type: none"> a. Índice de implementação de iniciativas inovadoras na área de controle; b. Índice de implementação de iniciativas inovadoras na área de apoio.
Desenvolver competências gerenciais e profissionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Índice de capacitação dos servidores: <ol style="list-style-type: none"> a. Índice de servidores capacitados; b. Índice de servidores que cumpriram a meta mínima de horas/ano de capacitação; c. Grau de impacto das ações de capacitação; d. Índice de unidades com plano de desenvolvimento elaborado. 2. Satisfação com a liderança; 3. Índice de dirigentes que participaram de ações de desenvolvimento gerencial.
Estruturar a gestão do conhecimento organizacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfação com as práticas de gestão do conhecimento organizacional. 2. Uso efetivo das bases de conhecimento: <ol style="list-style-type: none"> a. Quantidade de acesso às bases de conhecimento; b. Índice de crescimento das bases de conhecimento. 3. Índice de capacitação em gestão do conhecimento

	organizacional. 4. Quantidade de ações de gestão do conhecimento empreendidas.
Modernizar e integrar as práticas de gestão de pessoas	1. Satisfação dos servidores com as práticas de gestão de pessoas. 2. Índice de processos de trabalho de gestão de pessoa integrados ao modelo de gestão por competências.
Promover a melhoria da governança no TCU	Indicadores de Desempenho 1. Índice de governança do TCU (iGovTCU). 2. Índice de governança de TI do TCU (iGovTI).

Fonte: Plano Estratégico do TCU (BRASIL, 2011)

2.6. O INSTITUTO SERZEDELLO CORRÊA

O ISC, nos termos do art. 19 da Resolução-TCU nº 253, de 2012, é uma unidade de apoio estratégico do TCU que tem por finalidade propor políticas e diretrizes e coordenar ações de educação corporativa, seleção externa de servidores, gestão do conhecimento organizacional e gestão documental. (BRASIL, 2012).

Considerando essas atribuições, pode-se afirmar que o ISC é a escola de governo vinculada ao TCU e, portanto, deve ser a responsável pelo desenvolvimento de ações educacionais que contribuam para o alcance dos objetivos estratégicos do Tribunal e o cumprimento de sua missão. (AMORIM, 2013).

Nesse sentido a atuação do Instituto tem como foco principal o desenvolvimento de competências consideradas críticas para os resultados do TCU e abrange tanto os servidores do quadro de pessoal do Tribunal como servidores de outros órgãos e entidades da Administração Pública e a sociedade. (AMORIM, 2013).

O planejamento das ações educacionais a cargo do Instituto é concretizado por meio do Plano de Diretor de Desenvolvimento de Competências do TCU - PDDC, que é parte integrante do Sistema de Planejamento do TCU, no nível operacional. (BRASIL, 2013).

O PDDC possui periodicidade anual e contempla as ações do ISC necessárias ao cumprimento dos demais planos institucionais e o conjunto de indicadores e metas a serem utilizadas para avaliar o desempenho do Instituto. (BRASIL, 2013).

O PDDC (BRASIL, 2014b) traz, por público-alvo e/ou unidade organizacional do TCU, os “temas específicos” para os quais deverão ser ofertadas algum tipo de ação educacional. Para cada “tema específico” encontram-se definidos metas de quantidade de participantes e de carga horária total para o período de um ano (abril de 2014 a março de 2015). Além disso há uma meta vinculada à satisfação dos participantes com a capacitação oferecida.

O PDDC prevê os seguintes números (BRASIL, 2014b):

	Quantidade de participantes (ano)	Carga horaria total (ano)
Público interno	5.049	126.432
Público externo	60.190	1.754.415
TOTAL	65.239	1.880.847

Fonte: PDDC (BRASIL, 2014b)

Em termos de público-alvo, o Plano contempla ações tanto para os servidores do TCU, público interno, quanto ações para servidores de outros órgãos públicos, servidores de outros órgãos de controle, nacionais e internacionais, e para membros de conselhos municipais de políticas públicas. (BRASIL, 2014b).

A parte inicial do Plano apresenta, ainda, os objetivos estratégicos que se pretende alcançar com a capacitação tanto do público interno quanto do público externo.

Assim, de acordo com o PDDC, as ações voltadas para o público interno pretendem contribuir para o alcance dos seguintes objetivos estratégicos do TCU (BRASIL, 2014b):

- desenvolver competências gerenciais e profissionais;
- fortalecer cultura orientada a resultados;
- intensificar ações que promovam a melhoria da gestão de riscos e de controles internos da Administração Pública,
- aprimorar as ações de controle voltadas à melhoria do desempenho da Administração Pública
- promover a melhoria da governança do TCU.

Para o público externo, os objetivos estratégicos objeto das ações educacionais do ISC, segundo o PDDC são (BRASIL, 2014b):

- contribuir para a melhoria da gestão e do desempenho da Administração Pública;
- contribuir para a transparência da Administração Pública;
- atuar em cooperação com a Administração Pública e a rede de controle;
- facilitar o exercício do controle social;
- atuar em cooperação com a Administração Pública e a rede de controle.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1. TIPOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho pode ser classificado, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa descritiva, pois preocupa-se em descrever as características de um determinado fenômeno, (GIL, 2002), neste caso, a atuação do ISC e a sua contribuição para os resultados do TCU.

Trata-se, ainda de uma pesquisa qualitativa, que não procura enumerar ou medir o fenômeno, nem se utiliza de ferramentas estatísticas na análise dos dados coletados, mas envolve a obtenção de dados descritivos sobre a situação em estudo, buscando compreendê-la segundo a perspectiva dos seus participantes. (GODOY, 1995).

A abordagem qualitativa oferece diferentes possibilidades de se realizar pesquisa, entre elas, o estudo de caso, utilizado neste trabalho, que se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e tem como propósito o exame detalhado de um ambiente ou de uma situação em particular, escolhida com base no problema ou na questão que preocupa o pesquisador. (GODOY, 1995a).

3.2. COLETA DE DADOS

Os procedimentos técnicos utilizados na coleta e na análise dos dados foram a pesquisa documental e o levantamento.

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica, diferenciando-se dessa por basear-se em materiais que não receberam um tratamento analítico, tais como regulamentos, memorandos, ofícios, relatórios etc. (GIL, 2002).

A pesquisa documental se deu por meio da consulta a documentos e normativos internos do ISC e do TCU com o objetivo de estabelecer um contexto institucional e obter dados sobre os planos institucionais e sobre a atuação da escola de governo do TCU.

O levantamento, por sua vez, caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (GIL, 2002).

Entre as vantagens desse tipo de procedimento estão: o conhecimento direto da realidade, livre da interpretação do pesquisador; economia e rapidez; e a possibilidade de quantificação. (GIL, 2002).

Para a coleta de dados nos levantamentos podem ser utilizadas técnicas de interrogação, como o questionário, a entrevista e o formulário. Dentre eles, o questionário é o meio mais rápido e barato de coleta de dados, além de não exigir treinamento e garantir o anonimato. (GIL, 2002).

O questionário aplicado no presente trabalho teve como objetivo obter informações mais detalhadas sobre a atuação do ISC e sobre os resultados dos programas educacionais. O questionário foi aplicado a todos os três gestores que compõem o nível de gerência tática do ISC.

O instrumento, constante do Anexo deste trabalho, é constituído por questões qualificadoras, fechadas (com a utilização de uma escala tipo Likert de 6 pontos, graduadas de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”) e abertas, em um total de 19 questões, incluídas as questões subordinadas.

A escala Likert, original, consiste em um sistema de sistema de cinco categorias de resposta (pontos) graduadas de “aprovo totalmente” ao “desaprovo totalmente”, e um ponto neutro no meio da escala, com os respondentes marcando somente os pontos fixos estipulados na linha. (VIEIRA e DALMORO, 2008).

Escalas com quantidades de opções de resposta distintas daquela proposta originalmente por Likert são chamadas de escalas “tipo Likert” (VIEIRA e DALMORO, 2008).

Optou-se, no presente trabalho, por uma escala do tipo Likert, pela sua confiabilidade, validade e sensibilidade (CUMMINS e GULLONE, 2000 apud VIEIRA e DALMORO, 2008), com um número par de opções de resposta, para eliminar a possibilidade de neutralidade dos respondentes, tendo em vista que o pequeno número de entrevistados (três), poderia inviabilizar as conclusões do estudo em muitos dos itens questionados.

Além disso, para efeitos de resultado, foram consideradas, para cada questão, as médias aritméticas das respostas dos três gestores, observadas as regras de arredondamento.

4. RESULTADOS

O questionário em anexo aplicado aos gestores do ISC é constituído por questões afirmativas, sobre as quais os gestores deveriam manifestar seu grau de concordância ou discordância.

As questões buscaram colher informações sobre a abrangência da atuação do Instituto, sobre o processo de formulação e de avaliação dos programas educacionais e sobre como o ISC mensura os seus resultados.

Em relação à questão 1, que traz a afirmativa de que “as ações educacionais conduzidas pelo ISC atingem, além dos servidores do TCU, outros atores que possam contribuir direta ou indiretamente para o alcance dos resultados do TCU”, a média das respostas foi de “6” (concordo totalmente). Ao especificar esses atores, os gestores citaram: servidores de outros Tribunais de Contas, de outros órgãos de controle, servidores de outros órgãos e entidades da Administração Pública, conselheiros municipais e estaduais de políticas públicas e cidadãos.

Ao buscar o desenvolvimento de servidores públicos, tanto da Administração Pública em geral, como daqueles que atuam em órgãos de controle, além de conselheiros municipais e cidadãos, as ações do ISC impactam o alcance de alguns dos objetivos estratégicos do TCU, como o de “contribuir para melhoria da gestão e do desempenho da Administração Pública”, de “coibir a ocorrência de fraudes e desvios de recursos”, de “atuar em cooperação com a Administração Pública e com a rede de controle” e de “facilitar o exercício do controle social”.

Quanto à afirmação contida na questão 2 de que “a concepção dos programas e das ações educacionais do Instituto abrange a definição, de forma mensurável, da previsão do impacto de sua realização nos resultados do negócio”, a média das respostas foi de “1” (discordo totalmente).

A mesma média, “1” (discordo totalmente), foi obtida para a questão 3: “as unidades de negócio do TCU participam da definição dos indicadores de resultados esperados com a realização dos programas educacionais do ISC”.

A vinculação dos resultados das ações educacionais aos resultados do negócio é outro pilar da educação corporativa e, por consequência, deve pautar as ações das escolas de governo. As respostas a essas duas questões demonstram que não há preocupação com os impactos que as ações educacionais terão nos resultados do Tribunal. A concepção dos programas educacionais não contempla a previsão de seu impacto nos resultados do TCU,

dificultando a vinculação das ações educacionais com esses resultados. Além disso, os gestores do TCU não participam da definição dos indicadores de resultados das ações educacionais, afastando ainda mais a mensuração dos resultados das ações educacionais da mensuração dos resultados do negócio do TCU.

Já para a afirmação da questão 4 que “as lideranças do TCU participam ativamente do processo de diagnóstico e de formulação dos programas educacionais do ISC” a média de respostas foi de “4” (concordo parcialmente).

A participação das lideranças no diagnóstico e na formulação dos programas é fundamental para o alinhamento das ações educacionais aos resultados que se espera do TCU. Considerando que as lideranças são as responsáveis pela formulação e pela implementação das estratégias que levam ao alcance dos resultados, o ISC deve criar mecanismos para que essas lideranças participem mais efetivamente do processo de diagnóstico e de formulação das ações educacionais como forma de assegurar que essas ações estejam alinhadas às necessidades do negócio.

Quanto aos subsídios utilizados no “diagnóstico para a definição dos programas e das ações educacionais do Instituto”, objeto da questão 5:

- a) Há uma concordância parcial (“4”) quando se afirma que o ISC utiliza “a identificação das competências críticas para o alcance dos resultados estratégicos do TCU” como subsídio;
- b) há muita concordância (“5”) na afirmativa de que o ISC utiliza “as demandas de capacitação apresentadas pelas unidades de negócio” como subsídio;
- c) há uma discordância parcial (“3”) quanto à afirmação de que “as prioridades definidas nos planos estratégico, táticos e operacionais do TCU” são usadas como subsídio;
- d) há muita discordância (“2”) na afirmação de que “os resultados de trabalhos de fiscalização do TCU” são usados como subsídios.

As respostas a essas questões indicam que, no diagnóstico que serve de base para a formulação dos programas educacionais, o maior peso é dado às demandas de capacitação apresentadas pelas unidades. As competências críticas para o alcance dos resultados também são consideradas, porém em menor grau, e pouca atenção é dada as prioridades definidas nos planos institucionais do TCU. Além disso, uma importante fonte de informações, que são as avaliações que o TCU faz sobre a gestão pública, traduzidas por meio de suas fiscalizações e acórdãos, não é utilizada como subsídio para a atuação do Instituto.

Quanto à avaliação das ações educacionais conduzidas pelo ISC (questão 6):

- a) Há muita concordância (“5”) quanto à afirmativa de que “todos os programas educacionais sofrem avaliação de reação”;
- b) há muita discordância (“2”) quanto à afirmativa de que “todos os programas educacionais sofrem avaliação de aprendizado”;
- c) há muita discordância (“2”) quanto à afirmativa de que “todos os programas educacionais sofrem avaliação de aplicação”;
- d) há discordância total (“1”) quanto à afirmativa de que “todos os programas educacionais sofrem avaliação de resultados”.

As respostas dos entrevistados quanto a esse grupo de questões apontam que as avaliações das ações educacionais preocupam-se mais com a avaliação de reação, que mede tão somente a satisfação dos participantes com a ação ofertada. O aprendizado, a aplicação do conhecimento e o retorno da capacitação sobre o investimento realizado são pouco, ou não são avaliados pelo Instituto ao fim de suas ações educacionais. Esse tipo de enfoque avaliativo analisa a qualidade da ação educacional em si, mas pouco tem a contribuir com a mensuração da efetividade da ação ou do impacto dessa ação nos resultados do TCU.

Quanto aos indicadores de resultados utilizados pelo Instituto (questão 7):

- a) Há concordância total (“6”) quando se afirma que o ISC usa “a quantidade de horas de treinamento ofertadas” como indicador de resultado;
- b) há muita discordância (“2”) quando se afirma que o ISC usa “a quantidade de cursos ofertados” como indicador de resultado;
- c) há concordância total (“6”) quando se afirma que o ISC usa “a quantidade de vagas ou de participantes” como indicador de resultado;
- d) há discordância total (“1”) quando se afirma que o ISC usa “a melhoria dos resultados do TCU” como indicador de resultado;
- e) há discordância total (“1”) quando se afirma que o ISC usa “a melhoria da qualidade dos processos de trabalho do TCU” como indicador de resultado.

Por fim, no tocante aos indicadores de desempenho utilizados pelo Instituto, percebe-se que a avaliação dos resultados do ISC é feita com base em indicadores, tais como quantidade de horas de treinamento e quantidade de participantes, que se preocupam mais com a mensuração do volume de trabalho desenvolvido pelo Instituto, e não com os impactos desse trabalho nos resultados do Tribunal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de governo podem ser entendidas como uma adaptação, para o setor público, das universidades corporativas criadas pelas organizações do setor privado para fazer frente à necessidade de maior alinhamento do desenvolvimento dos seus colaboradores internos e externos aos resultados dos negócios.

Tanto nas universidades corporativas como nas escolas de governo, o eixo norteador da atuação deve ser o alcance dos resultados das organizações que as abrigam e, para tanto, todos os processos envolvidos, do diagnóstico, passando pela formulação e chegando até a avaliação dos programas educacionais, devem estar intimamente ligados às estratégias dessas organizações.

No caso do ISC, escola de governo vinculada ao TCU, os dados e informações contidos no presente trabalho mostram que há uma preocupação com o alinhamento da sua atuação educacional ao alcance dos resultados do TCU, mas que não se traduz, necessariamente, em uma contribuição efetiva e perceptível do ISC para com esses resultados.

O Plano Diretor de Desenvolvimento de Competências do TCU - PDDC, que é o instrumento de planejamento das ações educacionais do ISC, mostra que os programas educacionais contemplam o desenvolvimento de competências tanto para servidores do TCU, como para os outros atores, externos ao Tribunal, que influenciam no alcance dos objetivos estratégicos do TCU.

Assim, ao capacitar servidores de outros órgãos públicos, por exemplo, o ISC tem como foco alguns dos objetivos estratégicos do Tribunal, especialmente o de “contribuir para melhoria da gestão e do desempenho da Administração Pública”. Da mesma forma, ao promover ações educacionais voltadas para os conselheiros municipais de políticas públicas, o ISC busca “fortalecer o exercício do controle social”, outro objetivo estratégico do TCU.

Se, por um lado, no que diz respeito à abrangência de atuação, o ISC se esforça para desenvolver ações voltadas a todos os interessados, por outro lado, os processos de trabalho de educação corporativa conduzidos pelo ISC não possuem mecanismos que indiquem que o efeito das ações educacionais nos resultados do Tribunal esteja sendo considerado nesses processos.

Na formulação dos seus programas educacionais, o ISC, como forma de alinhar todo o processo educacional ao alcance dos resultados do TCU, deve prever o impacto de cada ação nesses resultados, incluindo as unidades de negócios e as lideranças do TCU no processo de concepção desses programas e na definição dos indicadores que medirão esse impacto.

Além disso, o Instituto deve ampliar as fontes de informação que subsidiam a concepção desses programas. O diagnóstico que fundamenta o desenho dos programas é mais baseado nas demandas de capacitação e nas competências críticas para o negócio e pouco se utiliza dos planos institucionais e das informações dos trabalhos de fiscalização do TCU. Se um dos objetivos do TCU é “contribuir para melhoria da gestão e do desempenho da Administração Pública” e os trabalhos de fiscalização apontam, em muitos casos, oportunidades de melhoria nos órgãos fiscalizados, a utilização das conclusões dessas fiscalizações poderia ser um grande direcionador das ações de capacitação.

Sobre o aspecto da avaliação desses programas educacionais, os resultados deste trabalho mostram uma forte ênfase na avaliação de reação, que mede a satisfação do participante com a capacitação oferecida, em detrimento das avaliações que mensuram o aprendizado, a aplicação e os impactos da capacitação.

Como o Instituto pouco se preocupa com as avaliações de resultado, fica difícil estabelecer uma relação entre os seus programas educacionais e os resultados do TCU. Nesse sentido, o ISC deve investir mais nas avaliações de aplicação (transferência) e de resultados, especialmente daqueles programas vinculados aos objetivos mais estratégicos do TCU, como forma de aferir o quanto (ou se) essas ações contribuem para esses resultados.

Para tanto, o Instituto também deve evoluir na construção dos seus indicadores de desempenho. Indicadores como “quantidade de horas de treinamento” e “quantidade de vagas” medem o esforço do ISC e o volume de ações ofertadas, mas nada dizem sobre os resultados dessas ações nos resultados do Tribunal.

O volume anual de ações educacionais e a abrangência da atuação do ISC expressam sua capacidade operacional e o potencial de contribuição com os resultados do TCU, caso todo esse esforço estivesse direcionado nesse sentido. Entretanto, como há pouca preocupação com esse direcionamento durante as fases de formulação e de avaliação dos resultados dessas ações educacionais, não há como mensurar os efeitos da atuação do Instituto nos resultados do Tribunal.

7. REFERÊNCIAS

AMORIM, Adriano C. F. O Programa de Capacitação de Servidores Públicos e de Cidadãos do Tribunal de Contas da União: um exemplo de atuação estratégica das escolas de governo. **Revista do TCU**, ano 45, n. 126, jan/abr. 2013

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. 40. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 24 fev. 2006. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 106. Ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 5 jun. 1998. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 12.952, de 20 de janeiro de 2014. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2014. **Diário Oficial da União**. 14. ed. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 21 jan. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Boletim Estatístico de Pessoal e Informações Organizacionais**. Secretaria de Gestão Pública. Vol. 19, n. 214. fev. 2014a. 414p.

BRASIL, Portaria-CCG nº 17, de 30 de abril de 2014. Aprova o Plano Diretor de Desenvolvimento de Competências para o período de 1º de abril de 2014 a 31 de março de 2015. **BTCU Especial**. n. 17. Brasília, DF, 21 mai. 2014b.

BRASIL. Resolução-TCU nº 212, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre as ações de educação no âmbito do Tribunal de Contas da União. **BTCU**. n. 25. Brasília, DF, 7 jul. 2008.

BRASIL. Resolução-TCU nº 253, de 21 de dezembro de 2012. Define a estrutura, as competências e a distribuição das funções de confiança das unidades da Secretaria do Tribunal de Contas da União. **BTCU**. n. 30. Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Resolução-TCU nº 257, de 6 de novembro de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Planejamento e Gestão da Estratégia do Tribunal de Contas da União. **BTCU**. n. 43. Brasília, DF, 11 nov. 2013.

BRASIL, Tribunal de Contas da União. **Plano Estratégico do Tribunal de Contas da União - 2011/2015**. Brasília: TCU, 2011. 72p.

EBOLI, Marisa. Fundamentos e evolução da educação corporativa. In: EBOLI, Marisa et al (Org.). **Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010. Cap. 7. p. 140-161.

EBOLI, Marisa. Papeis e responsabilidades na gestão da educação corporativa. In: EBOLI, Marisa et al (Org.). **Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010a. Cap. 6. p. 122-139.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995a.

GOULART, Sonia. Universidade Corporativa e Universidade Tradicional: A Parceria Necessária. In: RICARDO, Eleonora Jorge Ricardo (Org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. Cap. 3. p. 39-49.

HOURNEAUX JR., Flavio. Avaliação dos resultados. In: EBOLI, Marisa et al (Org.). **Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010. Cap. 14. p. 311-334.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999. 296p. Tradução de Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto.

MULLER, Claudia C. **Matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação a distância**: uma proposta para as escolas de governo. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ORBAN, João S. **Escolas de governo e escolas de serviço público**: limites e problemas (estudo de caso da FESP/RJ e FUNDAP/SP). 2001. 84 f. Dissertação – Mestrado em Administração Pública, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2001.

PACHECO, Regina S. Escolas de governo: tendências e desafios - ENAP-Brasil em perspectiva comprada. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, Ano 51, n. 2, p.35-53, abr.-jun. 2000.

PACHECO, Regina S. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP - Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, Ano 53, n. 1, p.75-88, jan.-mar. 2002.

SABBAG, Paulo Y. Gestão de projetos de educação corporativa. In: EBOLI, Marisa et al (Org.). **Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010. Cap. 11. p. 252-274.

TARAPANOFF, Kira; AGUIAR, Afrânio C. Avaliação em educação corporativa. In: **Futuro da indústria – educação corporativa: reflexões e práticas**. Brasília: CNI/IEL e MDIC, 2006. p.117-130.

VIEIRA, Kelmara M.; DALMORO, Marlon. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?. **XXXII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**, v. 32, 2008.

ZOUAIN, Deborah M. Escolas de governo e escolas de serviço público: limites e problemas: Estudo de caso da FESP/RJ e FUNDAP/SP. In: **VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, 2003, Panamá. Anais... . Panamá: CLAD, 2003.

ANEXO**QUESTIONÁRIO**

1) As ações educacionais conduzidas pelo ISC atingem além dos servidores do TCU, outros atores que possam contribuir, direta ou indiretamente, para o alcance dos resultados do TCU

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

Especifique os atores:.....

2) A concepção dos programas e das ações educacionais do Instituto abrange a definição, de forma mensurável, da previsão do impacto de sua realização nos resultados do negócio

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

3) As unidades de negócio do TCU participam da definição dos indicadores de resultados esperados com a realização dos programas educacionais do ISC

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

4) As lideranças do TCU participam ativamente do processo de diagnóstico e de formulação dos programas educacionais do ISC

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

5) O diagnóstico para a definição dos programas e das ações educacionais do Instituto utiliza como subsídio:

a) a identificação das competências críticas para o alcance dos resultados estratégicos do TCU

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

b) as demandas de capacitação apresentadas pelas unidades de negócio

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

c) as prioridades definidas nos planos estratégico, táticos e operacionais do TCU

d) os resultados de trabalhos de fiscalização do TCU, tendo em vista que eles apontam oportunidades de melhoria para a Administração Pública

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

e) Outros - especifique:.....

6) Quanto à avaliação das ações educacionais conduzidas pelo Instituto:

a) todos os programas educacionais sofrem avaliação de reação (modelo de Kirkpatrick no Primeiro Nível)

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

b) todos os programas educacionais sofrem avaliação de aprendizado (modelo de Kirkpatrick no segundo Nível)

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

c) todos os programas educacionais sofrem avaliação de aplicação (modelo de Kirkpatrick no Terceiro Nível)

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

d) todos os programas educacionais sofrem avaliação de resultados (modelo de Kirkpatrick no Quarto Nível)

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

7) O ISC utiliza como indicadores de resultado:

a) a quantidade de horas de treinamento ofertadas;

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

b) a quantidade de cursos ofertados

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

c) a quantidade de vagas ou de participantes

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

d) a melhoria dos resultados do TCU

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

e) a melhoria da qualidade dos processos de trabalho do TCU

discordo totalmente 1.....2.....3.....4.....5.....6 concordo totalmente

f) Outros – especifique:.....