

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

**Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem
no nível de resultados organizacionais: preditores
relacionados ao indivíduo e ao contexto
organizacional**

RICARDO BAIOCCHI DE MACEDO

Brasília
2007

**Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem
no nível de resultados organizacionais: preditores
relacionados ao indivíduo e ao contexto
organizacional**

RICARDO BAIOCCHI DE MACEDO

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial para
a obtenção do título de doutor em Psicologia.

Orientadora: Suzana Maria Valle Lima

Brasília
2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – DOUTORADO

Esta tese foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Suzana Maria Valle Lima – Presidente

Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, DF.

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade – Membro titular

Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, DF.

Prof^a. Dr^a. Gardênia Abbad – Membro titular

Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, DF.

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães – Membro titular

Faculdade de Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação,
Universidade de Brasília, DF.

Prof^a. Dr^a. Miramar Ramos Maia Vargas – Membro titular

Instituto de Ensino Superior de Brasília – IESB, DF.

Prof. Dr. Cláudio Vaz Torres – Membro suplente

Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de Brasília, DF.

Brasília, 24 de dezembro de 2007.

Feliz aquele que transfere o
que sabe e aprende o que
ensina.

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

A construção de um trabalho de pesquisa não se realiza sem a participação de um sem número de pessoas. Ainda mais quando esse trabalho representa a formação do pesquisador, que durante quatro longos anos apoiou-se em quem podia para que conseguisse, ao mesmo tempo, realizar os propósitos de sua pesquisa e aprender tudo o que um programa de doutorado pudesse proporcionar. Considerando tamanha jornada, fica muito difícil conceder os créditos merecidos a todos àqueles que me ajudaram, mesmo que de maneira rápida e superficial. Na realidade, para a elaboração de um trabalho de tese, nenhuma ajuda pode ser considerada superficial.

Em primeiro lugar, devo agradecer àqueles que me conduziram à condição de estar agora escrevendo estas palavras. Ao meu pai, Frederico, pelo amor a mim oferecido por toda a sua vida. À minha amada mãe, Célia, pela dedicação e obstinação em trazer valores que hoje tenho orgulho em repassar aos meus dois adorados filhos; Felipe e Cecília. Filhos que passaram parte de sua adolescência sem o pleno convívio com o pai, envolvido, muitas vezes em excesso, com suas ambições de se tornar doutor em Psicologia. Agradeço a vocês dois pelo carinho e compreensão.

À minha amiga, companheira e amada esposa, Janaína, pelo conforto, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos difíceis, na superação dos dilemas aparentemente insuperáveis, nos anseios intermináveis e nos inúmeros momentos de frustração. Mas também agradeço pela presença permanente nos momentos mais felizes que passei neste período. A você, meu amor absoluto.

Aos meus queridos irmãos, Eduardo, Sônia e Cida, pela torcida permanente para que eu, enfim, realizasse este sonho, que passou a ser deles também.

Àqueles que participaram de maneira ativa e preciosa desta importante etapa da minha formação acadêmica na conceituada Universidade de Brasília. À professora Suzana, minha orientadora, por me mostrar que ainda falta muito para descobrirmos que pouco sabemos a respeito daquilo que pensamos saber muito. Obrigado pela confiança, que em alguns momentos até mesmo eu me permiti perder, além dos ensinamentos, cuidado, carinho e compreensão que só uma amiga poderia oferecer. Você permitiu que eu desenvolvesse uma pesquisa ao mesmo tempo estimulante, arrojada e autônoma.

Aos professores Gardênia e Jairo, que me acompanharam durante os principais momentos desta jornada. Estiveram presentes no momento do meu ingresso naquela Universidade, quando demonstraram confiança e ousadia em aceitar um mestre em administração no programa de doutorado em psicologia. Participaram da minha formação, ministrando com irreparável zelo e dedicação disciplinas imprescindíveis à realização deste trabalho. Finalmente, ao aceitarem gentilmente participar da banca examinadora deste trabalho de tese, honraram-me, extremamente, pela avaliação isenta e criteriosa da tese que tanto contribuíram na construção.

Agradeço imensamente à professora Miramar e aos professores Tomás e Cláudio, por terem também aceito compor a banca examinadora deste trabalho.

Agradeço aos colegas da Caixa Econômica Federal, em especial à Elaine, ex Diretora de Recursos Humanos daquela Instituição, pela confiança demonstrada ao acatar o projeto de pesquisa submetido por mim àquela Diretoria.

Também gostaria de manifestar a minha gratidão à Ana Telma, Gerente Nacional de Educação Corporativa da CAIXA, e a todos os colegas daquela Unidade, pelo apoio demonstrado na condução da pesquisa dentro daquela Empresa e também à Janete, minha orientadora técnica na Empresa.

Ao Rafael, Reuber, Arthur, Geraldo, Alessandro, Acácio e a todos os colegas da equipe de sistemas da Universidade CAIXA, pela paciência e dedicação na difícil e cuidadosa tarefa de extração dos dados nos sistemas corporativos da Empresa.

Desejo, ainda, manifestar especial agradecimento à Priscilla e Eunice, não só pela ajuda na construção das bases de dados e no encaminhamento das pesquisas, mas também pelo acolhimento num dos momentos mais difíceis por mim enfrentados.

À Fabiana, que tanto me auxiliou e ensinou sobre análises estatísticas.

Ao meu amigo, Orlando, pelo apoio e presença constante em todas as etapas de mais uma fase importante da minha vida.

À minha amiga Héden, uma incentivadora constante nesta e em outras jornadas acadêmicas.

Enfim, não posso deixar de admitir que serei injusto ao não reconhecer o apoio de tantas outras pessoas importantes. Gostaria que elas pudessem perceber as suas contribuições e a minha gratidão ao lerem este trabalho.

Sinceramente, obrigado!

ÍNDICE

ÍNDICE	I
LISTA DE FIGURAS	IV
LISTA DE TABELAS	VI
LISTA DE QUADROS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO	
1 A educação corporativa e seus impactos	5
1.1 A aprendizagem humana nas organizações	7
1.1.1 Teorias instrucionais – as contribuições de Gagné	8
1.2 Evolução dos conceitos e tipologias relacionadas à aprendizagem induzida em organizações – instrução, treinamento, desenvolvimento e educação	13
1.3 A avaliação de impacto de ações de educação corporativa	19
1.3.1 Abordagens com enfoque em resultados	21
1.3.2 Abordagens com enfoque em sistemas	31
1.3.3 Pesquisas na área de avaliação de impacto	34
2 Influências contextuais sobre ações de educação corporativa no nível de resultados organizacionais	55
2.1 A aprendizagem organizacional e os fatores culturais das organizações de aprendizagem	56
2.1.1 A aprendizagem organizacional	57
2.1.2 As organizações de aprendizagem	60
2.1.3 Pesquisas em aprendizagem organizacional	67
2.1.4 A cultura de aprendizagem organizacional	72
2.2 Suporte à transferência	78
2.3 Características demográficas da organização	79
3 Influências individuais sobre o impacto da educação corporativa no nível de resultados organizacionais	81
3.1 Características demográficas do empregado	88
3.2 Estratégias de aprendizagem	89
3.3 Estratégias de aplicação do aprendido	91

ÍNDICE

CAPÍTULO II – OBJETIVOS DA PESQUISA

4 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa	95
4.1 Objetivo geral	97
4.2 Objetivos específicos	97
5 Estudos realizados	98
5.1 Estudo 1: influências da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais	98
5.2 Estudo 2: relações de variáveis individuais e de contexto com resultados organizacionais para participantes da ação de educação corporativa	99
5.3 Estudo 3: relações de variáveis individuais e de contexto com resultados organizacionais para não-participantes da ação de educação corporativa	100
5.4 Estudo 4: relações de variáveis individuais e de contexto com resultados organizacionais comuns a participantes e não-participantes da ação de educação corporativa	101

CAPÍTULO III – MÉTODO

6 Delineamento da pesquisa	103
7 Descrição das variáveis	105
8 Características da organização pesquisada	111
9 Características dos participantes da pesquisa	114
10 Características da ação de educação corporativa	114
11 Procedimentos e instrumento de coleta de dados	116
11.1 Instrumentos	120
11.1.1 Instrumento de Cultura de Aprendizagem Organizacional	121
11.1.2 Instrumento de Estratégias de Aprendizagem	129
11.1.3 Instrumento de Impacto do Treinamento no Trabalho	134
11.1.4 Instrumento de Estratégias de Aplicação do Aprendido	136
11.1.5 Instrumento de Suporte à Transferência	138
12 Procedimentos de tratamento e análise dos dados	140

ÍNDICE

CAPÍTULO IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

13 Resultados descritivos	145
13.1 Características do empregado	145
13.2 Características da organização	147
13.3 Suporte à transferência	150
13.4 Estratégias de aprendizagem	151
13.5 Estratégias de aplicação do aprendido	152
13.6 Cultura de aprendizagem organizacional	153
13.7 Comportamento no cargo	154
14 Resultados inferenciais	154
14.1 Resultados e discussão dos estudos propostos	155
14.1.1 Objetivo específico 1: influências da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais	156
14.1.2 Objetivo específico 2: relações de variáveis individuais e de contexto com os resultados organizacionais para participantes da ação de educação corporativa	162
14.1.3 Objetivo específico 3: relações de variáveis individuais e de contexto com os resultados organizacionais para não-participantes da ação de educação corporativa	180
14.1.4 Objetivo específico 4: relações de variáveis individuais e de contexto com os resultados organizacionais comuns a participantes e não- participantes da ação de educação corporativa	192
14.2 Discussão comparativa entre os quatro estudos	208
15 Conclusões	216
15.1 Contribuições teóricas e metodológicas	217
15.2 Implicações práticas	220
15.3 Limitações e recomendações	223
REFERÊNCIAS	228
ANEXO A – Instrumentos de coleta de dados dos construtos psicológicos	247
ANEXO B – Roteiro de entrevistas em grupos	270
ANEXO C – Correlações bivariadas entre os componentes do Modelo	274
ANEXO D – Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo	277

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	O modelo sistêmico de treinamento em organizações, adaptado de Borges-Andrade (1996)	5
Figura 2 -	Abrangência dos conceitos de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais, adaptado de Vargas e Abbad (2006)	16
Figura 3 -	Percentual de utilização dos diferentes níveis de avaliação da educação corporativa nos EUA em 2001, segundo <i>American Society for Training and Development</i> (2001)	29
Figura 4 -	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), de Borges-Andrade (1982)	32
Figura 5 -	Modelo de aprendizagem organizacional, segundo Argyris e Schön (1996)	64
Figura 6 -	Quadro teórico da cultura de aprendizagem e desempenho organizacional, adaptado de Yang (2003)	76
Figura 7 -	Modelo de prevenção de recaídas de Marx, adaptado por Pilati (2004)	92
Figura 8 -	Modelo teórico da pesquisa	96
Figura 9 -	Modelo empírico 1	98
Figura 10 -	Modelo empírico 2	99
Figura 11 -	Modelo empírico 3	100
Figura 12 -	Modelo empírico 4	101
Figura 13 -	Representação da vinculação hierárquica dos Pontos de Venda em relação às Superintendências Regionais da CAIXA	113
Figura 14 -	Esquema básico para coleta de dados secundários	117
Figura 15 -	<i>Screeplot</i> : autovalores dos componentes de Cultura de Aprendizagem Organizacional	125
Figura 16 -	Gráfico comparativo do resultado de Expansão de Clientes	158
Figura 17 -	Gráfico comparativo do resultado de Evolução do Saldo Gerador de Receita	159
Figura 18 -	Modelo final da regressão - expansão de clientes em 3 meses - Estudo 2	166
Figura 19 -	Modelo final da regressão - expansão de clientes em 6 meses - Estudo 2	168
Figura 20 -	Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 3 meses - Estudo 2	175
Figura 21 -	Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 6 meses - Estudo 2	177
Figura 22 -	Modelo final da regressão - expansão de clientes em 3 meses - Estudo 3	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 23 -	Modelo final da regressão - expansão de clientes em 6 meses - Estudo 3	184
Figura 24 -	Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 3 meses - Estudo 3	189
Figura 25 -	Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 6 meses - Estudo 3	191
Figura 26 -	Modelo final da regressão - expansão de clientes em 3 meses - Estudo 4	196
Figura 27 -	Modelo final da regressão - expansão de clientes em 6 meses - Estudo 4	198
Figura 28 -	Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 3 meses - Estudo 4	205
Figura 29 -	Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 6 meses - Estudo 4	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Rede física de atendimento da CAIXA, por tipo de unidade	112
Tabela 2 -	Análise de componentes principais de Cultura de Aprendizagem Organizacional	124
Tabela 3 -	Autovalores empíricos e aleatórios de Cultura de Aprendizagem Organizacional	126
Tabela 4 -	Fator 1: Práticas Institucionais de Aprendizagem	127
Tabela 5 -	Fator 2: Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	128
Tabela 6 -	Fator 3: Utilização Estratégica da Aprendizagem pela Liderança	129
Tabela 7 -	Fator 1: Busca de Ajuda em Material Escrito	131
Tabela 8 -	Fator 2: Reprodução	131
Tabela 9 -	Fator 3: Busca de Ajuda Interpessoal	132
Tabela 10 -	Fator 4: Reflexão Extrínseca	133
Tabela 11 -	Fator 5: Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca	133
Tabela 12 -	Fator único: Impacto do Treinamento no Trabalho	135
Tabela 13 -	Fator 1: Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho	137
Tabela 14 -	Fator 2: Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido	138
Tabela 15 -	Fator 1: Suporte Gerencial e Social à Transferência de Treinamento	139
Tabela 16 -	Fator 2: Suporte Material à Transferência de Treinamento	140
Tabela 17 -	Resultados demográficos das variáveis relativas às Características do Empregado	147
Tabela 18 -	Resultados demográficos das variáveis relativas às Características da Organização	149
Tabela 19 -	Resultados descritivos das variáveis de Suporte à Transferência	150
Tabela 20 -	Resultados descritivos das variáveis de Estratégias de Aprendizagem	151
Tabela 21 -	Resultados descritivos das variáveis de Estratégias de Aplicação do Aprendido	152
Tabela 22 -	Resultados descritivos das variáveis de Cultura de Aprendizagem Organizacional	153
Tabela 23 -	Resultados descritivos da variável Comportamento no Cargo	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 24 -	Diferenças de médias em relação à Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC) sobre as medidas da variável critério Resultado Organizacional (RO)	156
Tabela 25 -	Síntese dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 2	164
Tabela 26 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 3 meses (Estudo 2)	165
Tabela 27 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 6 meses (Estudo 2)	167
Tabela 28 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses (Estudo 2)	174
Tabela 29 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (Estudo 2)	176
Tabela 30 -	Síntese dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 3	181
Tabela 31 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 3 meses (Estudo 3)	182
Tabela 32 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 6 meses (Estudo 3)	184
Tabela 33 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses (Estudo 3)	189
Tabela 34 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (Estudo 3)	190
Tabela 35 -	Síntese dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 4	193
Tabela 36 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 3 meses (Estudo 4)	194
Tabela 37 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 6 meses (Estudo 4)	197
Tabela 38 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses (Estudo 4)	204
Tabela 39 -	Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (Estudo 4)	206
Tabela 40 -	Resultados comparativos dos três modelos de regressão finais	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Reação.	36
Quadro 2 - Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Aprendizagem.	40
Quadro 3 - Resumo comparativo dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo.	46
Quadro 4 - Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível Resultados Organizacional (Mudança e Valor Final).	51
Quadro 5 - Abordagens utilizadas sobre aprendizagem organizacional e dimensões que as diferenciam	68
Quadro 6 - Síntese dos principais estudos nacionais relacionando variáveis individuais com impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo.	83
Quadro 7 - Características relativas à variável Resultado Organizacional (RO)	105
Quadro 8 - Características das variáveis dos construtos EAA, CAO, CC, STA e EA	107
Quadro 9 - Características das variáveis relativas à CE e CO	109
Quadro 10 - Relações entre as medidas estudadas da variável critério e os objetivos da ação de educação corporativa realizada	116
Quadro 11 - Período da coleta de dados	118

RESUMO

As organizações vêm empreendendo um esforço substancial para compreender os aspectos determinantes dos resultados empresariais. Pesquisas no campo da Psicologia Organizacional buscam estudar em que medida a aprendizagem induzida, acompanhada de fatores relacionados aos indivíduos, grupos e contexto organizacional podem contribuir para a composição desses resultados. Na mesma direção, pesquisas relacionadas com a Administração buscam evidenciar relações entre a aprendizagem organizacional e resultados organizacionais. Este estudo teve por objetivo investigar um modelo empírico que considera estas duas abordagens teóricas. O modelo de pesquisa buscou investigar relações de variáveis de natureza individual (Características do Empregado, Estratégias de Aprendizagem, Estratégias de Aplicação do Aprendido e Comportamento no Cargo), do contexto organizacional (Características da Organização, Suporte à Transferência e Cultura de Aprendizagem Organizacional) e da aprendizagem induzida (Ação de Educação Corporativa) sobre duas medidas de resultado organizacional: (1) Expansão de Clientes e (2) Evolução do Saldo Gerador de Receita, considerando dois períodos de apuração desses resultados (3 meses e 6 meses decorridos da ação de educação corporativa) em uma instituição pública bancária brasileira. Foram realizados quatro estudos, a fim de se evidenciar variações nos resultados organizacionais, em razão dos objetivos desta investigação. No primeiro estudo, foram comparados resultados organizacionais relativos a grupos de participantes e de não-participantes de uma ação de educação corporativa, a fim de se observar possível influência de aprendizagem induzida ou treinamento sobre as duas variáveis de resultado organizacional. Tal estudo foi conduzido com a utilização de Análise de Variância (ANOVA) com pré-teste e pós-teste, três meses antes e três e seis meses após a ação de educação corporativa. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos, em relação às duas medidas da variável critério, para os três períodos de apuração, revelando impactos diretos da ação de educação sobre as duas medidas de resultado organizacional estudadas. Os três estudos subsequentes investigaram relações diretas entre o conjunto de variáveis explicativas e as duas medidas de resultado organizacional, três e seis meses após a ação de educação corporativa, tendo considerado, respectivamente, o grupo de participantes, não-participantes e o conjunto total de indivíduos, participantes e não-participantes da ação. Para a realização de tais estudos, foram empregados modelos de regressões lineares padrão. Os resultados evidenciaram relações parciais entre as variáveis estudadas e as duas medidas de resultado, para os três modelos investigados, em ambos os períodos de apuração, indicando que tanto variáveis individuais quanto organizacionais apresentam relações com resultados organizacionais. A medida da variável critério Expansão de Clientes mostrou-se mais associada a variáveis individuais do que aquela de Evolução do Saldo Gerador de Receita, cujas relações observadas se deram apenas com variáveis do contexto organizacional. Além disso, observou-se que, na medida em que o tempo passa, variáveis de contexto assumem um peso preponderante na explicação de ambas as medidas da variável critério. Também foram observadas diferenças importantes entre os resultados obtidos nos três estudos. Os resultados mais significativos foram encontrados no Estudo 4, que mostrou relações entre as variáveis psicológicas dos construtos de Cultura de Aprendizagem Organizacional e Estratégias de Aprendizagem com a medida da variável critério Expansão de Clientes, nos dois períodos de apuração. As implicações teóricas e práticas relativas aos resultados observados são discutidas no corpo desta tese.

Palavras-Chave: educação corporativa, cultura de aprendizagem organizacional, avaliação de impacto, resultados organizacionais, aprendizagem induzida e não-induzida.

ABSTRACT

Organizations have been devoting substantial effort in understanding the determinant aspects of organizational outcomes. Research in the organizational psychology field aims to study to what extent induced learning (training & development) along with individual, groupal and contextual factors can influence these outcomes. In the same stream, research in the management field aims to identify the relationships between organizational learning and organizational outcomes. This study investigated a model which considers and integrates these two theoretical approaches. This model investigated the associations of individual variables (employee characteristics, learning strategies, learning application and behavior in duty strategies), variables related to the organizational context (organizational characteristics support in transfer of knowledge and organizational learning culture) as well as variables describing induced learning action with two measures of organizational outcomes: (1) Increase in clients portfolio and (2) Evolution of income-generating balance, considering three periods of time (3 months before and three and 6 months after training & development (T&D) oriented toward these specific results) in a public Brazilian banking institution. Four studies were carried out: in the first study (study 1) investigated the differences in the organizational outcomes related to groups both participating and non-participating T&D. Such study was conducted using analysis of variance (ANOVA) with pre-testing and post-testing.. The results showed significant differences between the independent variables and two organizational outcomes in all proposed models, in both time frames (3 months before and three and 6 months after training & development (T&D)). These findings show that either individual as contextual variables present significant relationships with organizational outcomes. The proxy for organizational outcomes *increase in clients portfolio* is the one related to individual and contextual independent variables, while the proxy *evolution of income-generating balance* is only related to contextual variables. Also, as time goes by, contextual variables are the only ones observed in association with organizational outcomes. There are evidences that induced and not-induced learning related to the studied organizational outcomes are related to different variables. An important finding is related to study 4, which showed significant associations between organizational outcomes (as measured by *increase in clients portfolio*) and the variables *Organizational Learning Culture* and *Learning Strategies*, in both time frames. The theoretical and practical implications related to these results are discussed in this thesis.

Key-words: Corporate education, organizational learning culture, impact evaluation, organizational results, induced and no-induced learning.

INTRODUÇÃO

As organizações empresariais vêm percebendo cada vez mais o valor da aprendizagem. Os sistemas formais de educação corporativa têm representado uma parcela considerável dos investimentos das organizações, como forma de obter melhores resultados em seus negócios. Essas constatações podem ser evidenciadas em números que demonstram este incremento nas funções de educação no âmbito das empresas. Um levantamento realizado pela *Corporate University Xchange* (2000), com 87 empresas, de diversos segmentos de negócio, demonstrou que em 13% dessas organizações, os investimentos com programas de educação corporativa alcançam um patamar da ordem de 3% a 4 % das despesas com a folha de pagamento. Em outros 13% das organizações pesquisadas esses investimentos são superiores a 4%. Segundo a *Lakewood Publications* (1997), só os Estados Unidos investiram 58,6 bilhões de dólares em eventos formais de educação corporativa , somente no ano de 1997.

Em decorrência dos altos investimentos com a educação corporativa, aumentam também, em grande proporção, as preocupações com os resultados que estes programas estão trazendo para as organizações. Segundo pesquisa realizada pela *American Society for Training and Development (ASTD)*, citada por Stone e Watson (1999), 55,9% dos profissionais de desenvolvimento de recursos humanos consideram a determinação do impacto das ações de educação corporativa sobre o desempenho financeiro o seu maior desafio atual.

Conceitos associados às universidades corporativas e ao desenvolvimento permanente das pessoas nas organizações vêm sendo empregados de forma sistemática. No período de 1988 a 1998, foi registrado um crescimento de 400 para 2.000 universidades corporativas nos Estados Unidos (Meister, 1998).

No entanto, embora exista uma forte suposição, no âmbito das organizações, de que realmente haja impactos positivos e relevantes da educação corporativa nos resultados globais, os estudos desenvolvidos até o presente momento mostram-se tímidos em relação à confirmação desta suposição. Questões relevantes, tais como a intensidade desses impactos, dimensões organizacionais mais sensíveis a eles, características dos programas de aprendizagem, bem como variáveis relacionadas aos indivíduos ou ao contexto organizacional que mais influenciam esses impactos, não têm sido estudadas sistematicamente. Assim, a “navegação” nesta esfera organizacional conta ainda com

poucos e imprecisos instrumentos de avaliação que auxiliem as empresas a obterem os melhores benefícios em seus esforços de aprendizagem.

Esta pesquisa pretende trazer uma contribuição para a evolução dos estudos nesse campo. O objetivo principal é investigar um modelo teórico composto de um conjunto de possíveis variáveis explicativas de impacto da aprendizagem no nível de resultado organizacional. Mais ainda, visa comparar os efeitos de uma ação de educação corporativa planejada, com processos emergentes e não induzidos de aprendizagem, verificando relações de variáveis organizacionais e do indivíduo em ambas as circunstâncias.

Neste sentido, são estudadas teorias relacionadas à aprendizagem nas organizações (sobretudo a aprendizagem induzida, representada pelos processos sistemáticos de educação corporativa) e teorias relativas às características psicológicas individuais associadas ao processo de transferência da aprendizagem, tais como estratégias de aprendizagem e estratégias utilizadas pelos indivíduos para a aplicação no trabalho daquilo que é aprendido.

Também são estudados conceitos relacionados ao contexto da organização, que podem afetar de forma mais significativa a transferência da aprendizagem para o nível de resultados organizacionais, tais como a percepção de suporte organizacional para a transferência do que é aprendido e a presença de uma cultura organizacional que estimule a aprendizagem natural ou não induzida no ambiente de trabalho.

O referencial teórico é discutido no primeiro capítulo, denominado Marco Teórico, o qual está estruturado em três seções específicas. A primeira seção aborda a educação corporativa e os seus diversos níveis de impacto sobre o indivíduo e a organização; Também são explorados nessa seção conceitos relacionados à tipologia das ações educacionais, aos modelos de avaliação de impacto de ações de educação corporativa e, sobretudo, à avaliação de impacto no nível de resultados, que representa a variável critério desta pesquisa. Na segunda seção, são explorados os principais conceitos relativos às variáveis do contexto organizacional que podem, em conjunto com o sistema de educação corporativa, promover impactos nos resultados organizacionais, de acordo com o modelo de investigação proposto. São discutidas as abordagens administrativas da aprendizagem organizacional e das organizações de aprendizagem, nas quais se insere uma das principais variáveis de interesse nesta pesquisa: Cultura de Aprendizagem Organizacional. Além disso, são estudados conceitos relativos ao suporte à transferência, bem como possíveis

implicações no modelo de pesquisa de variáveis demográficas do ambiente organizacional. A terceira e última seção desse capítulo é dedicada ao estudo das variáveis psicológicas individuais presentes no modelo proposto, que também podem causar impactos no nível organizacional. São explorados os conceitos relacionados às estratégias de aprendizagem e às estratégias de aplicação do aprendido, bem como possíveis implicações de variáveis demográficas da amostra de indivíduos participantes da pesquisa.

No Capítulo II, encontram-se a delimitação do problema de pesquisa, seus objetivos e a descrição dos modelos sob investigação.

O Capítulo III é composto de sete seções, destinadas a apresentar o método da pesquisa. Nas duas primeiras seções do capítulo são apresentados o delineamento da pesquisa e a descrição das variáveis estudadas. Nas três seções subsequentes, são apresentadas, respectivamente, as características da organização pesquisada, da amostra dos participantes e da ação de educação corporativa realizada. As duas últimas seções são destinadas a apresentação dos procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta, tratamento e análise dos dados.

No quarto e último capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, suas conclusões, implicações práticas, contribuições teóricas e limitações.

Espera-se, com a condução deste estudo, ampliar o entendimento sobre as possíveis variáveis relacionadas ao impacto de ações de educação corporativa no nível de resultado organizacional.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1 A educação corporativa e seus impactos

A Educação Corporativa - EC pode ser concebida como um modelo sistêmico, composto por três macrocomponentes, fortemente integrados e auto-relacionados. Este modelo é descrito por Borges-Andrade (1996) como a essência do processo de educação no ambiente organizacional. O primeiro componente desse sistema é a Avaliação de Necessidades. O autor define esse componente como o levantamento sistemático de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) nos níveis organizacional, das tarefas e individual. O segundo componente é definido como Planejamento e Execução, o qual é caracterizado pela aplicação de técnicas e estratégias para proporcionar a aquisição sistemática dos CHA identificados na etapa anterior. O terceiro e último componente é a Avaliação da Ação de Educação, este tem como finalidade, segundo o mesmo autor, promover o levantamento controlado e sistemático de todo o sistema e fornecer informações para os demais componentes do sistema de educação corporativa. A Figura 1 ilustra o modelo em foco.

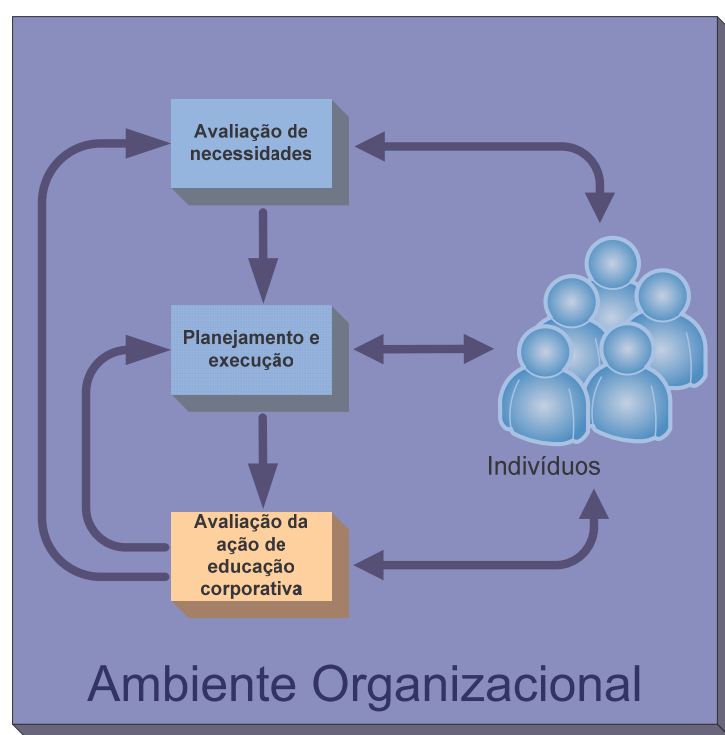


Figura 1 – O modelo sistêmico de educação em organizações, adaptado de Borges-Andrade (1996)¹

¹ O autor refere-se originalmente ao termo “educação corporativa” como “treinamento”. Neste trabalho optou-se pela adaptação da linguagem em razão da maior abrangência da expressão “educação corporativa”. Tal opção é discutida em detalhe na subseção 1.2.

Como se pode observar na Figura 1, este sistema, no ambiente de trabalho, interage sistematicamente com pelo menos dois outros componentes. O primeiro, diz respeito ao próprio indivíduo, que traz consigo características distintivas, de naturezas diversas, que tanto podem exercer influências sobre os componentes do sistema de educação corporativa como podem ser influenciadas por eles. O segundo componente é representado por elementos da própria organização onde os processos de aprendizagem acontecem. Assim, da mesma forma que o sistema de educação corporativa influencia os processos organizacionais, os mesmos são também influenciados por eles.

Considerando tais relações, Abbad (1999)² classifica a literatura sobre o sistema de educação corporativa em sete grandes linhas de pesquisas. Assim, as linhas de investigação identificadas pela autora são as seguintes: (1) avaliação de necessidades de educação corporativa; (2) projeto de educação corporativa; (3) características da clientela; (4) métodos de educação corporativa; (5) contextos de educação corporativa; (6) avaliação da educação corporativa; e (7) educação de clientelas específicas.

Tendo em vista que parte dos objetivos deste trabalho focaliza a investigação de variáveis explicativas de impacto da aprendizagem induzida no nível de resultados organizacionais, o estudo do referencial teórico, no contexto sistêmico apresentado pela Figura 1, concentra-se sobre o componente Avaliação da Ação de Educação Corporativa, conforme proposição de Borges-Andrade (1996) e dentro das linhas de investigação Características da Clientela, Contextos de Educação Corporativa e Avaliação da educação corporativa, de acordo com Abbad (1999). Não faz parte deste trabalho a investigação de variáveis relativas aos componentes Avaliação de Necessidade, tampouco Planejamento e Execução.

A análise da literatura apresentada a seguir se desenvolve para trazer subsídios à análise e interpretação do modelo proposto na tese. Inicialmente, são levantados aspectos teóricos relativos à aprendizagem nas organizações e aos conceitos de aprendizagem realizada por meio de ações induzidas, para, em seguida, discutir-se as abordagens teóricas propriamente relacionadas à avaliação de impacto da educação corporativa.

² A autora refere-se originalmente ao termo “educação corporativa” como “treinamento”. Neste trabalho optou-se pela adaptação da linguagem em razão da maior abrangência da expressão “educação corporativa”. Tal opção é discutida em detalhe na subseção 1.2..

1.1 A aprendizagem humana nas organizações

Os estudos relacionados aos processos de aprendizagem humana não são recentes. Este tema tem se mostrado presente na agenda de estudos de diversas áreas do conhecimento, principalmente a Psicologia, Pedagogia e Sociologia, mas também se observam estudos em áreas como a Administração, Economia e a Antropologia.

Tais estudos têm se dividido em algumas categorias. São observados trabalhos sobre como a aprendizagem ocorre: de maneira natural ou induzida. Outros estudos procuram distinguir a forma como a aprendizagem ocorre na criança e no adulto; estas correntes se autodenominaram Pedagogia e Andragogia, respectivamente. Há ainda as abordagens que se relacionam com a aprendizagem no nível individual, enquanto outras com a aprendizagem no nível coletivo, também conhecida como aprendizagem organizacional.

Neste trabalho, o interesse se concentra nas abordagens da aprendizagem de adultos nos ambientes organizacionais, por meio de processos formais de indução desta aprendizagem, bem como naquelas abordagens relacionadas com a aprendizagem organizacional, que serão discutidas mais adiante. A aprendizagem induzida é contrastada com processos emergentes de aprendizagem, que podem também impactar os resultados organizacionais, com o propósito de identificar de forma mais clara e distinta as relações entre a aprendizagem e resultados no nível organizacional.

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004) a aprendizagem constitui processo psicológico essencial para a sobrevivência dos seres humanos em sua dinâmica de desenvolvimento e refere-se a mudanças que ocorrem nos comportamentos dos mesmos, como resultado da sua interação com o contexto. Os autores destacam duas tradições teóricas, originadas no campo da psicologia no início do século XX.

Na tradição behaviorista, também conhecida como teoria (S-R), a ênfase recai sobre o comportamento (R), que se estabelece de uma forma relativamente duradoura como produto da interação do indivíduo com seu ambiente (S).

Para a tradição cognitivista (teorias S-O-R), a mudança duradoura de comportamento (R) também ocorreria como resultado dessa interação com o ambiente (S), mas é postulado que a interação antes resultaria em processos mentais (O) ou na aquisição

de conhecimentos, habilidades e atitudes que poderiam ser inferidos a partir daquelas mudanças observadas (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Segundo esses autores, os seres humanos, em contato com ambientes complexos, poderiam ser caracterizados como “processadores de informações” (O) que recebem dados e informações (S) e respondem às demandas de desempenho (R) apresentadas a eles. Para Abbad e Borges-Andrade (2004) os seres humanos contam com uma estrutura hipotética de memória chamada “sistema de processamento de informações”, que incluiria subestruturas e processos, postulados por teorias cognitivistas de aprendizagem.

Tal teoria, no contexto da aprendizagem humana nas organizações, desempenha importante papel, uma vez que se configura em fonte teórica para as abordagens relacionadas ao desenho instrucional.

As teorias de desenho instrucional, inspiradas fortemente na tradição S-O-R e no processamento de informações, apresentam forte apelo prescritivo e delas decorrem a maioria das abordagens relacionadas à aprendizagem induzida, popularmente conhecida por Treinamento e Desenvolvimento – T&D.

Dentre os principais autores da teoria do desenho instrucional, destaca-se Robert M. Gagné (1916-2002), cujos pressupostos são ainda hoje bastante considerados na teoria e prática de T&D. Uma pequena exploração sobre suas principais contribuições será trazida a seguir, a fim de melhor ilustrar as implicações do desenho instrucional no processo planejado e induzido da aprendizagem humana em organizações.

1.1.1 Teorias instrucionais – as contribuições de Gagné

Gagné (1916-2002) é considerado por muitos como um dos mais importantes pesquisadores na área das teorias instrucionais. A busca obstinada de uma associação entre teoria e prática foi uma das principais marcas no desenvolvimento de todo o seu trabalho. Seus pressupostos têm, ainda hoje, balizado os avanços em diversas áreas de pesquisa em educação, notadamente àquelas relacionadas ao desenvolvimento de desenhos instrucionais. O autor é considerado, por muitos, o pai do que hoje se conhece como Tecnologia Instrucional, a partir da marcante distinção que buscou realizar entre a teoria instrucional e as teorias da aprendizagem

Levantamento biográfico realizado por Richey (2000), traz algumas das principais contribuições de Gagné para as teorias instrucionais. Gagné iniciou sua carreira acadêmica

delimitando claramente o escopo de sua área de pesquisa, buscando distingui-la das teorias de aprendizagem desenvolvidas na época. Assim definiu o que se conhece hoje como Teoria Instrucional, ou um conjunto integrado de princípios (baseados na teoria de aprendizagem, em outras teorias relevantes e em um sólido conjunto de pesquisas realizadas) que permitem prever os efeitos de condições instrucionais específicas sobre o processamento cognitivo do aprendiz e as capacidades aprendidas resultantes.

O foco principal do seu trabalho está centrado na preocupação com a seqüência de conteúdo dentro de uma estrutura curricular e com a aplicação de teorias da aprendizagem, sobretudo aplicações com instrução programada. Um aspecto que merece destaque, no tocante à efetiva contribuição de Gagné nesse contexto, é a sua clara inclinação pela pesquisa aplicada. Como psicólogo, ele estudava coisas reais e mostrava-se até certo ponto impaciente com colegas orientados para a pesquisa básica.

Gagné enfatiza modelos nos quais a aprendizagem representa o determinante primário no desenvolvimento intelectual. Segundo ele, a aprendizagem tem um caráter cumulativo, por isso contribui de maneira tão significativa para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. A criança progride de um ponto ao próximo em seu desenvolvimento, não por causa de uma ou várias associações, mas porque ela aprende um conjunto ordenado de capacidades, as quais são construídas sobre outras de maneira progressiva, por meio dos processos de diferenciação, lembrança e transferência de aprendizagem.

Gagné (1985) destaca a importância dos processos de Generalização e Transferência no conceito da Aprendizagem Cumulativa. Descreve estes fenômenos como uma espécie de bônus inevitável do processo de aprendizagem. Em síntese, significa a capacidade humana de, a partir dos conhecimentos de alguns conceitos e regras análogas ou semelhantes, apreender outras, utilizando processos de generalizações e conseqüente transferência desse conhecimento.

O autor propõe cinco categorias principais de resultados de aprendizagem, as quais denominou Domínios de Aprendizagem. Tal proposição tem sido considerada uma das suas maiores contribuições para a instrução. As cinco categorias de capacidades humanas aprendidas, segundo Gagné são: (1) informação verbal; (2) habilidades intelectuais; (3) estratégias cognitivas; (4) atitudes; e (5) habilidades motoras.

Diferentes princípios são associados pelo autor ao desenho instrucional referente a cada domínio. A relevância da identificação desses domínios está em que a partir deles o desenvolvimento de programas de educação pode ser mais bem ajustado em todos os aspectos, uma vez que para cada domínio há exigências de conteúdo e forma diferenciadas.

Para o autor, em primeiro lugar, é necessário distinguir as partes de uma área de conteúdo que estão sujeitas a diferentes tratamentos instrucionais. Ele cita o exemplo de um processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Destaca que para se aprender uma nova língua, o indivíduo deverá saber pronunciar corretamente o conjunto de vogais e consoantes de uma palavra e esse processo se dará por audição e repetição. Já para responder a uma questão no novo idioma, não será suficiente saber a estrutura gramatical das palavras. Nesse caso, outra estrutura de aprendizagem será requerida. Em segundo lugar, reconhecer que o indivíduo é capaz de generalizar sobre condições de aprendizagem de uma parte do objeto aprendido para outras. A terceira razão para identificar a existência de domínios de aprendizagem é que eles requerem diferentes técnicas de avaliação do resultado da aprendizagem.

Nesse sentido, o autor sugere que quando alguém estiver lidando com a aprendizagem como um processo, mais do que como um conjunto de áreas de conteúdo, ele deve distinguir os cinco domínios.

Gagné (1985) desenvolveu ainda o conceito de uma nova categoria de aprendizagem, a qual denominou Esquemas de Empreendimento, que viria a ser reconhecida como um sexto domínio de aprendizagem. Os Esquemas de Empreendimento são considerados esquemas mentais que levam o indivíduo a executar uma determinada tarefa em que esteja engajado, a partir de uma associação cognitiva autônoma entre os demais domínios de aprendizagem; informações verbais, habilidades intelectuais e estratégias cognitivas. Dependendo do empreendimento, habilidades motoras e atitudes também podem estar envolvidas.

Um outro componente importante na formação do Esquema de Empreendimento é o ambiente em que se espera que esse empreendimento seja executado. Assim, pessoas com o mesmo histórico de aprendizagem podem executar diferentemente suas tarefas, em razão do ambiente em que estão sendo instados a desempenhá-las.

Enfim, o autor propõe que a consideração destes seis domínios de aprendizagem, como princípios básicos na formulação de desenhos instrucionais, pode assegurar uma aprendizagem mais eficaz.

O processo de aprendizagem pode ser representado a partir de um conjunto de pré-requisitos correlacionados. O termo “hierarquia de aprendizagem” foi utilizado por Gagné em 1962, referindo-se ao conjunto de capacidades intelectuais específicas tendo, de acordo com suas considerações teóricas, um relacionamento ordenado umas com as outras. Ele partiu de análises que demonstravam como uma habilidade final poderia ser adquirida a partir de sucessivas transferências dos níveis mais baixos de habilidade para os mais altos. Assim, um conjunto ordenado de habilidades intelectuais formava uma hierarquia que foi considerada para sustentar alguma relação em um plano de instrução efetiva.

O autor demonstra, por intermédio de suas pesquisas, que uma criança, para aprender suas capacidades finais, necessita possuir um conjunto de capacidades subordinadas para iniciar sua instrução. Em outro experimento, tomando uma dada tarefa final, ele conseguiu identificar nove capacidades subordinadas relacionadas umas com as outras de forma ordenada, por meio de sucessivas perguntas relativas a cada tarefa. A pergunta era: “O que o indivíduo já deve saber como fazer para aprender esta nova capacidade a partir de simples instruções verbais?”. Isso permitiu que ele desenvolvesse um conjunto de características ou propriedades da hierarquia de aprendizagem.

Em primeiro lugar a questão “O que o indivíduo deveria saber como fazer...” implica que se está procurando por tarefas subordinadas, as quais irão transferir positivamente para a aprendizagem da tarefa em questão. Segundo, como saber se a ordem assinalada para as habilidades na hierarquia está correta? Especificar esta ordem depende, em primeiro lugar, de reconhecer o tipo de conhecimento aplicado sobre a transferência de aprendizagem, o qual deriva de um grande número de possibilidades. A terceira característica da hierarquia diz respeito ao melhor caminho para o aprendizado de uma tarefa final. Diferentes indivíduos terão seguramente rotas diferenciadas para se aprender uma determinada tarefa final. Alguns irão pular certas tarefas consideradas subordinadas, outros deverão passar por elas. Assim, a hierarquia de aprendizagem, pelo menos no presente estágio de conhecimento sobre ela, não consegue representar uma rota única ou mais eficiente para a aprendizagem.

Talvez a maior contribuição de Gagné para a teoria instrucional reside na sua sugestão de que para cada categoria ou subcategoria de aprendizagem que se deseja adquirir, certas condições internas devem ter sido previamente atendidas. Especificamente, ele propôs que três eventos internos podem diferir, na maioria das vezes, por meio das capacidades de aprendizagem: (a) a qualidade do conhecimento previamente acumulado; (b) o modo de codificação para um armazenamento de longo prazo; e (c) os requisitos para recuperação e transferência para novas situações. Gagné detalhou as condições internas de aprendizagem para cada tipo ou domínio de aprendizagem descrito anteriormente.

A enorme preocupação que sempre evidenciou em gerar melhores condições para que o indivíduo efetivamente transferisse o que aprendeu em treinamento para o ambiente de trabalho fez com que Gagné propusesse uma taxonomia denominada Objetivos Integrados de Aprendizagem. Segundo ele, o desenho de um treinamento deve começar sempre com a identificação dos objetivos de aprendizagem. Uma vez definidos esses objetivos, o desenhista deve responder a seguinte questão: O que é que deve ser aprendido para que o aprendiz chegue a esses objetivos? A combinação de diversos objetivos individuais integrados numa atividade, tal como abrir um conta ou autenticar um cheque, representa os objetivos instrucionais. Os objetivos instrucionais devem estar diretamente relacionados aos Domínios de Aprendizagem, de forma que estas sirvam para identificar as diversas categorias de objetivos instrucionais. Assim, propõe que a integração de múltiplos objetivos, a partir de uma combinação de Informações Verbais, Habilidades Intelectuais e Estratégias Cognitivas, pode ajudar o indivíduo a adquirir a competência necessária para executar uma atividade em que a pessoa está engajada.

Além do reconhecido legado de Gagné para a teoria instrucional, é notória a sua influência sobre os modelos de desenho instrucional. Dois princípios conhecidos como “*conditions-based*” nos modelos de desenho instrucional foram adotados a partir da teoria de Gagné: (1) A aprendizagem pode ser classificada dentro de categorias que requeiram processos cognitivos similares para a aprendizagem (“*Internal conditions of learning*”) e, (2) Dentro de cada categoria de aprendizagem, suportes instrucionais similares são necessários para facilitar a aprendizagem (“*External conditions of learning*”).

Diversos artigos escritos por diferentes autores corroboram a importante contribuição de Gagné no desenho de programas de treinamento nas empresas. Nesse

sentido, grande parte da educação corporativa, compreendida no contexto da aprendizagem induzida, tem fortes influências das teorias do autor.

No contexto deste trabalho, os pressupostos de Gagné se mostram extremamente importantes, uma vez que toda a investigação encaminhada nesta pesquisa parte da premissa de que a ação de treinamento foi conduzida de acordo com regras de desenho instrucional adequadas, tais quais as propostas pelo autor. Além disto, as abordagens relativas à aprendizagem mostram-se úteis para a compreensão e discussão dos resultados advindos dos objetivos desta pesquisa.

1.2 Evolução dos conceitos e tipologias relacionadas à aprendizagem induzida em organizações – instrução, treinamento, desenvolvimento e educação.

A função da aprendizagem induzida tem sido discutida em diversos segmentos das ciências sociais pela importância que vem acumulando ao longo do tempo, no que diz respeito aos resultados que podem ser alcançados a partir dela.

Borges-Andrade e Oliveira-Castro (1996) atribuem o interesse pelo assunto às rápidas e crescentes mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que caracterizam o cenário internacional das últimas décadas. Salas e Cannon-Bowers (2001) associam o interesse atual pelo tema a um olhar mais cuidadoso das organizações sobre o capital humano, a partir da combinação de pressões políticas, socioculturais, tecnológicas e econômicas que vêm sofrendo.

Segundo Sonnentag, Niessen e Ohly (2004) a aprendizagem **induzida** ou formal compreende iniciativas de atividades estruturadas e sustentadas pela organização, como por exemplo, a oferta de cursos e seminários. Abbad e Borges-Andrade (2004) observam que ela é fomentada por situações bem estruturadas e planejadas especificamente para facilitar a aprendizagem, a retenção e a transferência para o ambiente de trabalho daquilo que foi aprendido pelo empregado.

É preciso considerar que a aprendizagem também ocorre de forma **não induzida** ou informal. De acordo com esses autores, a aprendizagem **não induzida** tende a ser mais desestruturada e ocorre, na maioria das vezes, por iniciativa própria dos empregados. Ela pode ocorrer por experiências cotidianas no local de trabalho, por aprendizagem voluntária, e também por trocas informais de informações com o objetivo de incrementar o repertório de habilidades e conhecimentos. Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004) ela

pode ocorrer por meio de observação, imitação, tentativa e erro, busca em materiais escritos ou contatos informais com outras pessoas.

No que concerne à aprendizagem induzida em organizações, é possível notar, neste texto, a utilização de diferentes termos trazidos da literatura (T&D, treinamento, desenvolvimento, instrução, educação etc.). Observa-se que o termo Treinamento e Desenvolvimento (T&D), por exemplo, vem sendo muitas vezes ainda utilizado de forma indiscriminada no contexto organizacional, representando de maneira genérica o subsistema de recursos humanos responsável por todas as funções relacionadas à esses processos de aprendizagem induzida, não obstante os esforços despendidos por muitos profissionais de recursos humanos para melhor posicionar o termo no meio organizacional.

Já no meio acadêmico, vários autores vem atuando de forma a delimitar mais precisamente os diferentes conceitos relacionados às ações de aprendizagem induzida no âmbito organizacional, levando tais conceitos a evoluir de maneira muito rápida.

Treinamento é definido por Wexley e Baldwin (1984) como um esforço planejado de uma organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos funcionais. Hamblin (1978) o define como sendo qualquer atividade que procura, deliberadamente, melhorar a habilidade de uma pessoa no desempenho de um cargo. Borges-Andrade e Abbad (1996) afirmam que o treinamento tem como propósitos a “identificação e a superação de deficiências no desempenho de empregados, a preparação de empregados para novas funções e o retreinamento para adaptação da mão-de-obra à introdução de novas tecnologias no trabalho” (p.112). Goldstein (1991) define treinamento como a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimento e habilidades.

Enquanto os dois primeiros conceitos aproximam-se entre si quanto à característica do treinamento em prover qualificações para uma determinada tarefa, presente ou futura, Goldstein (1991) traz uma perspectiva sistemática para o treinamento, que o aproxima dos conceitos apropriados para Desenvolvimento de Pessoas.

Desenvolvimento, segundo Nadler (1984), contém um conteúdo conceitual mais abrangente, que se refere às ações organizacionais que estimulam o crescimento pessoal de seus integrantes, sem necessariamente visar à melhoria no seu desempenho atual ou futuro. Abbad e Borges-Andrade (2004), consistentemente com Nadler (1984), delimitam desenvolvimento de pessoal como o conjunto de experiências e oportunidades de

aprendizagem, proporcionados pela organização, que possibilitam o crescimento pessoal do empregado.

Vargas (1996) associa o conceito de treinamento ao de desenvolvimento ao afirmar que “treinamento e desenvolvimento são a aquisição sistemática de conhecimento capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo, através da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades” (p.127).

Nesta última definição, percebe-se que a associação dos dois conceitos ganha maior profundidade e traz uma compreensão mais sistêmica ao processo de aprendizagem organizacional, quando tomada no nível individual.

Sallorenzo (2000) considera a educação uma dimensão intermediária entre o treinamento e o desenvolvimento. Abbad e Borges-Andrade (2004) a caracterizam pelas oportunidades oferecidas pela organização para que o indivíduo tenha seu potencial desenvolvido por meio da aprendizagem de novas habilidades que o capacite a ocupar novos cargos.

Neste caso, os conceitos explorados parecem não apresentar diferenças significativas, mas apenas novas características a serem também observadas nos processos de aprendizagem corporativa.

Borges-Andrade (2000) considera que no mundo atual das organizações os conceitos de treinamento e desenvolvimento começam a perder as claras fronteiras que os separavam há menos de duas décadas.

Abbad e Borges-Andrade (2004) cunham a expressão TD&E (Treinamento, Desenvolvimento e Educação), confirmando a tendência em conduzir esses conceitos de forma interdependente e integrada.

Ao que parece, a transição de uma visão fragmentada dos processos de aprendizagem organizacional para uma perspectiva mais integrada e interdependente tende a ser mais útil para a compreensão das diversas estratégias promovidas pelas organizações para garantir a aquisição e manutenção das suas competências atuais e futuras.

Vargas e Abbad (2006) propõem uma ordem de abrangência para os diversos conceitos relacionados ao processo de aprendizagem induzida. Além dos conceitos já discutidos aqui, as autoras propõem ainda dois conceitos de ordem mais primária: (a)

informação e (b) instrução. A Figura 2 apresenta um diagrama, no qual os conceitos relacionados com o processo de aprendizagem induzida são articulados de acordo com a sua abrangência.



Figura 2 – Abrangência dos conceitos de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais, adaptado de Vargas e Abbad (2006)

As autoras sintetizam os conceitos apresentados na Figura 2, com a exposição de alguns exemplos para delimitar cada um deles, conforme a seguir:

Informação: módulo ou unidade organizadora de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais corporativos, *links*, textos impressos, bibliotecas virtuais, bancos de dados, materiais de apoio às aulas, folhetos e similares).

Instrução: forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. É utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes simples e fáceis de desenvolver por meio de eventos de curta duração. Os materiais assumem a forma de cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares, podendo, em alguns casos, serem auto-instrucionais.

Treinamento: evento educacional de curta ou média duração composto por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam a melhoria do desempenho funcional, por meio de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. A documentação completa de um treinamento contém programação das atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos.

Desenvolvimento: refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apóiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas em ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade de vida e gestão de carreira.

Educação: conjunto de programas ou de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados. Incluem cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado).

A reunião dos conceitos explorados acima, representados pela Figura 2, será tomada no contexto deste trabalho como classes de ações induzidas de aprendizagem, controladas pela organização, formando um sistema que será denominado Educação Corporativa.

Assim, define-se a Educação Corporativa (EC) como um conjunto sistematizado de oportunidades de aprendizagem que visem desenvolver competências nos diversos atores envolvidos com a organização para interagirem com os desafios individuais, grupais e organizacionais em permanente mutação. Nesse conceito, considera-se a sistematização de ações de indução da aprendizagem em cinco classes, tal qual proposto por Vargas e Abbad (2006): (1) informação; (2) instrução; (3) treinamento; (4) desenvolvimento; e (5) educação,

Dessa forma, poder-se-ia dizer que uma dada organização, para desenvolver os seus processos de EC, poderia utilizar cinco possíveis classes de ações de aprendizagem induzida, de acordo com: condições que dispõe, propósito ou resultado desejado, público-alvo, tecnologia, professores etc., de tal forma que o treinamento, considerado em um sentido mais preciso, constituiria uma classe de ação específica do sistema de EC, com características específicas e distintas das demais.

Para efeito de padronização da linguagem utilizada neste trabalho, o termo “educação corporativa” será sempre utilizado em substituição aos termos “treinamento” e “T&D”, quando estes termos forem citados pelos autores originais com um sentido mais amplo e genérico.

O termo “educação corporativa”, no sentido de designar a função empresarial anteriormente conhecida como T&D já vem ganhando força no meio empresarial. Uma corrente de praticantes e teóricos de conceitos relacionados às chamadas “universidades corporativas” vêm empregando o termo “educação corporativa” com a conotação de um sistema amplo, em que todas as ações de aprendizagem induzida se mostram associadas entre si.

Segundo Éboli (1999), na prática das universidades corporativas a expressão “educação corporativa” é comumente utilizada para expressar a reunião dos conceitos ligados ao treinamento, à educação e ao desenvolvimento. Além disso, esse movimento associa fortemente o foco da aprendizagem ao nível de resultado organizacional, embora reconheça a emergência desse resultado a partir da aprendizagem individual.

Meister (1998) caracteriza uma universidade corporativa como um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização. Ainda, segundo ela, as universidades corporativas têm em comum o objetivo de sustentar uma vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional dos valores humanos e, conseqüentemente, da organização. Na perspectiva da autora, observa-se uma ênfase dos processos educacionais no sentido de prover competências e vantagem comparativa no ramo de negócio em que a organização está inserida. Observa-se ainda uma forte tendência em se extrapolar o processo educacional do âmbito interno para outras entidades externas à organização, que possam contribuir de alguma forma para o sucesso empresarial.

Éboli (1999) define como objetivo principal das universidades corporativas “o desenvolvimento e a instalação das competências profissionais, técnicas e gerenciais consideradas essenciais para a viabilização das estratégias negociais” (p.112). A autora salienta a educação em uma universidade corporativa como um processo capaz de desenvolver competências relacionadas às estratégias da empresa. No entanto, a autora não cita a forma como estes processos seriam levados ao público interno ou externo.

As chamadas universidades corporativas têm como foco o desempenho das competências estratégicas ou essenciais da organização. Segundo esta abordagem, os sistemas de educação corporativa são orientados para a aquisição das competências requeridas pelas organizações para competir no contexto em que estão situadas. Em razão

de o seu interesse estar concentrado predominantemente no nível organizacional, os processos de emergência da aprendizagem dos níveis individuais para os níveis de resultados organizacionais constituem requisitos básicos para a avaliação do sucesso dos programas educacionais oferecidos. Por esta razão, variáveis do contexto intra-organizacional adquirem peso importante na compreensão dos resultados organizacionais.

Além disso, observa-se uma preocupação em promover eventos de aprendizagem para toda a cadeia de valor da organização, representada pelos diferentes atores considerados críticos para o alcance dos resultados organizacionais. Esses atores estão configurados como fornecedores, clientes, parceiros institucionais e até mesmo a comunidade em que a instituição está situada. Percebe-se que o foco da educação tem sua abrangência ampliada. No entanto, não se observam diferenças na forma como esses processos são encaminhados, quer seja ao público interno quer seja ao público externo à organização.

Seguindo a evolução dos conceitos relacionados ao treinamento, desenvolvimento, educação e, especificamente, a educação corporativa, também cresceu o interesse em se mensurar os resultados advindos desses processos. Os impactos dos programas de educação corporativa têm sido estudados em variadas dimensões: indivíduo, grupo e organização. É sobre o impacto no indivíduo que os estudos têm evoluído mais significativamente. Tem-se estudado as implicações quanto às reações apresentadas pelos participantes a um programa de educação, a aprendizagem obtida por estes como decorrência da intervenção educacional e até o nível de utilização do conteúdo aprendido na realização das atividades individuais cotidianas.

Já os estudos direcionados a avaliar os impactos das ações educacionais nos níveis de resultado organizacional mostram-se ainda discretos. No entanto, é nesse nível que a organização obtém um retorno mais visível e direto sobre os seus investimentos com a educação corporativa. Nas seções seguintes tais abordagens serão exploradas de forma aprofundada.

1.3 A avaliação de impacto de ações de educação corporativa

A avaliação está presente na maioria dos modelos de desenho instrucional e se constitui, de acordo com Borges-Andrade (1996), o terceiro componente de uma abordagem sistêmica da educação corporativa (Figura 1). Os outros dois componentes que o antecedem são a avaliação de necessidades e o planejamento/execução.

No Brasil, as pesquisas relacionadas à avaliação de ações de educação corporativa, que se apresentavam um pouco tímidas na década de 80, progrediram bastante nos anos subsequentes, sobretudo a partir do final dos anos 90.

Borges-Andrade e Oliveira-Castro (1996) realizaram uma revisão sobre o desenvolvimento de pesquisas científicas nas diversas áreas relacionadas a educação corporativa no período de 1980 a 1993, registrando um total de 55 artigos, sendo que desse total, 27% deles ocuparam a atenção com questões relacionadas à avaliação ações de educação corporativa. Um dado curioso é que do total de artigos analisados, 31 deles foram elaborados em Brasília, sendo 22 desenvolvidos por autores originários da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Estes dados demonstram que Brasília tem se constituído em um grande pólo de pesquisa na área de educação corporativa, mas a produção ainda se mostra insuficiente, frente aos desafios da área.

Entre esses desafios, os autores destacam o “divórcio” entre as pesquisas acadêmicas e a ação organizacional. Eles observam que os profissionais de educação corporativa não tomam conhecimento da produção científica divulgada pelos diferentes canais e não buscam atualização nos centros de produção de conhecimento. Tal condição provoca um *deficit* entre a ação e o conhecimento já produzido. Ainda assim, os autores reconhecem que as empresas já vêm introduzindo técnicas formais eficazes de avaliação de ações de educação corporativa.

Mais recentemente, Abbad, Pilati e Pantoja (2003), dando continuidade ao trabalho realizado anteriormente, conduziram nova investigação, desta vez com enfoque específico em avaliação de ações de educação corporativa, na qual analisaram a literatura produzida no país e no exterior, no período de 1998 a 2001. Esse trabalho objetivava identificar pontos de avanços teóricos e metodológicos obtidos com a produção nacional e estrangeira, bem como apontar possíveis lacunas presentes nas pesquisas. Os autores registraram no período um conjunto de 23 trabalhos nacionais e 15 estrangeiros sobre preditores de resultado de ações de educação corporativa. O aprofundamento de pesquisas no período é notável, comparativamente aos 13 anos de produção apresentada anteriormente, apontando nitidamente o maior interesse em se medir os resultados de ações de educação corporativa.

Para Eseryel (2002), as ferramentas e metodologias de avaliação ajudam a determinar a efetividade das intervenções instrucionais. Segundo o autor, apesar de sua

importância, há evidências de que elas têm se apresentado de forma ainda inconsistente e precária.

A avaliação é definida por Hamblin (1978) como qualquer tentativa no sentido de obter informações (realimentação) sobre efeitos de ação de educação corporativa e de determinar o valor da ação à luz dessas informações.

Goldstein (1991) assinala que avaliação é a coleção sistemática de informações descritivas e de julgamentos necessários para tornar efetivas as decisões de educação corporativa, relativas à seleção, adoção, valor e modificação de várias atividades instrucionais, compreendendo medidas relativas ao que acontece durante a ação (avaliação do processo) e medidas relativas aos resultados posteriores à ação de educação (avaliação dos resultados).

De acordo com Phillips (1996) o propósito e utilidade da avaliação é melhorar o processo de desenvolvimento de recursos humanos. Segundo ele, a avaliação pode:

- Determinar se a realização da ação está ou não de acordo com seus objetivos.
- Identificar as forças e fraquezas de uma ação de recursos humanos.
- Determinar a razão custo/benefício de uma ação.
- Decidir quem deve participar de futuras ações.
- Identificar quais participantes beneficiam-se mais ou menos de uma ação.
- Reunir dados para suportar futuras ofertas de ações educacionais.
- Determinar que ação se mostra mais apropriada para atender a uma específica necessidade empresarial.

Para Abernathy (1999), o valor da ação de educação corporativa está relacionado ao impacto da mudança positiva proporcionada por ele.

A avaliação de ações de educação corporativa tem sido utilizada predominantemente sob duas categorias de abordagens: (a) abordagens focadas em resultados e (b) abordagens focadas em sistemas.

1.3.1 Abordagens com enfoque em resultados

As abordagens com enfoque em resultados postulam, de forma geral, que os resultados de uma ação de educação corporativa têm efeitos sequenciais, lineares e fortemente correlacionados entre si, em níveis de complexidade crescente. As distinções entre os principais autores de tais abordagens se concentram de forma preponderante no

número de níveis possíveis de mensuração que uma ação de educação corporativa pode assumir.

Sob esta abordagem, o quadro teórico mais influente foi trazido por Kirkpatrick (1959, 1976), tendo servido de modelo para vários trabalhos subsequentes, realizados, principalmente, por Hamblin (1974, 1978) e Philips (1991, 1997). Para Salas e Cannon-Bowers (2001), a tipologia formulada por Kirkpatrick continua a ser a estrutura mais popular para guiar o processo de avaliação, servindo, por muitas décadas, como uma boa fundação para a avaliação de ações de educação corporativa.

No Brasil, há mais referências aos estudos de Hamblin (1974, 1978), enquanto que na literatura estrangeira observa-se uma maior referência aos trabalhos de Kirkpatrick e Philips.

Segundo Kirkpatrick (1959), os resultados de uma ação de educação corporativa podem ser classificados em quatro níveis: (1) reação; (2) aprendizagem; (3) comportamento no cargo; e (4) resultados. Vale destacar que os três primeiros níveis de impacto propostos por Kirkpatrick (1959, 1974) são diretamente relacionados ao indivíduo. Também se observa que as abordagens dos demais autores que o sucederam se mostram muito similares quando comparadas nesses três níveis. Quanto ao quarto nível, nota-se que os impactos estão relacionados não mais ao indivíduo, mas à organização ou parte dela. Também é neste nível que se observa alguma divergência entre Kirkpatrick (1959, 1976), Hamblin (1974, 1978) e Philips (1991, 1997). O significado de cada um desses níveis e suas implicações são discutidos na seqüência, sendo que o quarto nível (resultado organizacional) será discutido em maior profundidade, por ser o objeto principal deste estudo.

O primeiro nível do modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick (1959, 1976) é o de Reação. Este é o tipo mais comum de avaliação e é medido geralmente pela aplicação de instrumento aos participantes de uma ação de educação corporativa. A avaliação de reação oferece aos participantes uma possibilidade de expressar como se sentem sobre a ação a que foram submetidos. Dependendo dos aspectos de reação que se deseja investigar, os participantes podem avaliar o instrutor, o conteúdo, a maneira como o conteúdo foi apresentado, a qualidade dos materiais utilizados, se o curso era demasiado longo ou curto, se a sala estava demasiada quente ou fria etc.

Muitos profissionais ligados à área de educação corporativa confiam estritamente neste nível da avaliação, enquanto outros o consideram precário. O argumento de precariedade pode ser verdadeiro, se a avaliação neste nível for realizada isoladamente, e seus resultados extrapolados para uma análise além do conteúdo captado por ela. Isto quer dizer que não se pode inferir que os indivíduos que participarão de uma ação de educação corporativa irão desempenhar melhor as suas tarefas porque gostaram dela, nem tampouco o contrário. Os participantes podem sair insatisfeitos com a ação e mesmo assim transferir os conteúdos aprendidos para o seu ambiente de trabalho.

A avaliação no nível de reação também pode fornecer informações que permitam melhorar o programa. Se uma atividade ou um exercício não for bem desenvolvido, os participantes podem indicar como melhorar. E o fazem freqüentemente no formulário de reação.

Como se pode ver há algumas boas razões para usar avaliações de reação. Mas é importante reconhecer suas limitações. Fornecem pouca informação sobre se o indivíduo aprendeu qualquer coisa, se ele irá aplicar os conhecimentos no seu dia-a-dia ou se haverá um retorno do investimento realizado.

No segundo nível de avaliação, denominado Aprendizagem, busca-se determinar se a ação possibilitou a aquisição de novos conhecimentos, habilidades ou atitudes pelos participantes. Nesse sentido, podem ser feitas as seguintes perguntas: Os indivíduos que participaram da ação de aprendizagem sabem agora algo que não sabiam antes de participar do evento? Possuem habilidades novas ou refinaram habilidades já existentes? Mudaram a forma como agiam diante de determinada circunstância? Há diversas maneiras de avaliar a aprendizagem. Entre as mais utilizadas estão os testes realizados após o evento instrucional, nos quais se procura aferir se os conteúdos, objetos da ação, foram aprendidos pelo indivíduo. Também se utilizam mecanismos de pré-testes e pós-testes. Isto envolve oferecer aos participantes um teste antes da ação instrucional, e outro similar após a ação, comparando-os ao final.

A aquisição de habilidades é medida freqüentemente com testes baseados em perfis de desempenho, nos quais solicita-se aos participantes demonstrar o que aprenderam. Por exemplo, um teste desta natureza poderia ser conduzido em participantes de um programa de educação em planejamento, solicitando que eles, ao final, desenvolvessem um plano qualquer.

As avaliações de aprendizagem ajudam a identificar se a ação de educação corporativa foi capaz de oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, pelos participantes. No entanto, não são capazes de prever se haverá qualquer transferência significativa para o trabalho.

A avaliação no terceiro nível, na proposição de Kirkpatrick (1976), denominada Comportamento no Cargo, preocupa-se em avaliar o desempenho do indivíduo em seu ambiente de trabalho após a participação na ação de aprendizagem. Nesse nível busca-se avaliar se o comportamento do indivíduo, no seu posto de trabalho, se modificou em razão da ação de aprendizagem.

Segundo Borges-Andrade (2002), as avaliações neste nível têm se deparado com alguns dilemas, como por exemplo: Quanto ao objeto da avaliação, deve ser medido o comportamento do indivíduo ou o resultado que ele apresenta? Quanto à abrangência e complexidade, a avaliação deve se dar em profundidade ou amplitude? No primeiro caso procura-se medir os impactos específicos relacionados aos objetivos educacionais, enquanto no caso do impacto em amplitude, a ênfase recai sobre os impactos subjacentes à aprendizagem. Os instrumentos relacionados a este enfoque têm caráter mais genérico, podendo ser empregados para qualquer tipo de ação educacional, enquanto que a avaliação em profundidade requer a construção de escalas específicas para cada evento. Quanto à forma, o autor indaga se a melhor maneira de se medir é por meio de perguntas diretas ou observação. Finalmente, no caso da opção por perguntas, quem deve responder? O próprio treinando, seu supervisor imediato, colegas, clientes?

Uma maneira de realizar este tipo de avaliação é proceder a uma verificação das competências junto ao superior hierárquico do aprendiz antes e depois da ação de educação corporativa, por meio de pré-teste e pós-teste. Se o comportamento mudar do pré-teste para o pós-teste se poderá supor que a ação realizada teve alguma influência.

As avaliações de desempenho constituem uma outra sistemática utilizada pelas organizações para avaliações do nível 3. Se um empregado apresentar uma avaliação deficiente em alguma área de competência e participar então de um programa de educação corporativa que almeja o alcance dessa competência, uma nova avaliação de desempenho pode indicar a eficácia do programa.

Tais exames são comuns em organizações cujo modelo estratégico de gestão de pessoas está baseado em competências. Em geral, essas organizações identificam

competências (CHA's) requeridas para o desempenho de cada cargo e, em seguida, submetem os ocupantes desses cargos a programas de educação corporativa, visando à obtenção de tais competências. Após algum tempo, avaliam se houve mudança no comportamento dos indivíduos (se desenvolveram as competências desejadas). Desta maneira, acreditam observar se os esforços de educação surtiram efeito.

Freitas (2005) discute a validade da avaliação de desempenho como instrumento eficaz para medir impacto de ações de educação corporativa no terceiro nível. Segundo ela, muitas outras variáveis do contexto organizacional e pessoal podem influenciar o desempenho do indivíduo, além da ação educacional, podendo contribuir para resultados de desempenhos inferiores ao esperado.

Além disso, no caso estudado por ela, a avaliação de desempenho constituía instrumento com propósitos relacionados a pagamentos de benefícios financeiros e à ascensão de carreira. Neste caso, em se tratando de instrumento de caráter perceptual, poderia ocorrer tendência a leniência pelos respondentes, que são os próprios empregados avaliados e suas chefias imediatas. A autora também encontrou deficiência na escala utilizada. Segundo ela, a escala oferecia pouco espaço para crescimento, uma vez que todos os envolvidos já se encontravam com escores acima de quatro na medição anterior a ação de educação (considerado já um patamar superior de desempenho). Assim, o desempenho dos indivíduos poderia obter um crescimento de, no máximo, dois pontos, já que a escala proposta variava de um a seis pontos.

Em razão das questões levantadas por Freitas (2005), observa-se que se mostra relevante adotar alguns cuidados para que a avaliação de desempenho por competências se mostre um mecanismo eficaz para a aferição de impactos de ações de educação corporativa no nível 3. Destacam-se os seguintes:

- 1) O instrumento deve ser capaz de captar os desempenhos relacionados às competências descritas nos objetivos instrucionais. Muitas vezes esses sistemas são construídos em contextos diferentes daqueles relacionados à educação corporativa.

- 2) A avaliação não deve ser concebida para atender a múltiplos propósitos das políticas de Recursos Humanos. Como abordado por Freitas (2005), um instrumento com propósito o de pagar benefícios financeiros não deve ser o mesmo para medir a aprendizagem. Muitas vezes os propósitos são até antagônicos, como no exemplo explorado pela autora.

3) Deve-se reconhecer que a ação de educação constitui apenas um dos elementos capazes de gerar impacto no comportamento do indivíduo no cargo. Fatores relacionados ao contexto e ao próprio indivíduo também influenciam esse comportamento.

Nos três primeiros níveis de impacto, os enfoques trazidos por Kirkpatrick (1976), Hamblin (1978) e Philips (1991,1997), como já descrito anteriormente, mostram-se mais concordantes. Dentre as características comuns observáveis entre eles, podem ser destacadas as seguintes: (a) dizem respeito ao nível do indivíduo; (b) os métodos de avaliação são de natureza predominantemente perceptual, com aplicação de instrumentos psicológicos; (c) há um maior amadurecimento quanto aos métodos utilizados para avaliar cada um dos três níveis; e (d) compõem área de domínio teórico predominantemente relacionadas à psicologia organizacional.

O quarto e último nível de avaliação proposto por Kirkpatrick (1976) é denominado Resultados. Neste nível busca-se avaliar os impactos das ações de educação corporativa sobre os resultados da organização.

A avaliação de impactos nos resultados organizacionais apresenta um maior apelo junto aos gerentes, uma vez que relata, com indicadores mais precisos, o quanto as ações de aprendizagem influenciam os resultados. Esses indicadores medem resultados focalizados pelas organizações, tais como aumento nas vendas ou na quantidade de clientes, redução de custos ou despesas gerais, incremento da produtividade, aumento dos lucros ou na qualidade atribuída pelos clientes aos produtos a eles entregues.

Segundo Abernathy (1999), a finalidade real de uma ação instrucional é melhorar o desempenho da organização. Para a autora, somente quando se chega ao nível 4 do modelo de Kirkpatrick é que se começa a medir os resultados do que foi aprendido. Além disso, a autora argumenta que o impacto não é necessariamente de natureza financeira, mas operacional, representado pela diminuição das taxas de erros, aumento da produtividade e assim por diante.

É neste sentido que Hamblin (1978) sugere uma divisão no quarto nível, proposto por Kirkpatrick (1976), em dois outros níveis: (4) Organização e (5) Valor Final. Segundo o autor, essa divisão se justifica “porque, operacionalmente, parece útil distinguir entre, de um lado, mudanças na maneira em que a organização funciona e, de outro, mudanças na medida em que a organização alcança seus objetivos finais” (Hamblin, 1978, p.31). Por outro lado, o autor admite que em algumas circunstâncias, os níveis de Organização e

Valor Final podem ser os mesmos, enquanto que, em outros casos, eles podem não só ser distintos, como conter vários outros níveis ou estágios diferentes de avaliação.

Phillips (1996), por outro lado, recomenda a adição de um quinto nível ao modelo de Kirkpatrick para alguns programas, em razão de calcular especificamente o ROI (Retorno Sobre o Investimento). No entanto, esse quinto nível tem natureza distinta daquele proposto por Hamblin (1978). Segundo Phillips (1996), para se obter uma medida de resultado no quinto nível é necessário coletar dados no nível 4, converter os resultados em valores monetários e então realizar uma comparação destes resultados com os custos do programa de educação. Assim, a medida do ROI se mostra mais eficaz quando aplicada a um programa de educação corporativa cujo objetivo pode ser ligado a um resultado financeiro direto.

O autor salienta que existe uma forte concordância sobre a relevância da utilização do cálculo do ROI, mas existem poucos exemplos bem sucedidos de seu uso para avaliação de ações de educação corporativa. O processo não é tão fácil como pode parecer. A evolução das abordagens e das técnicas pode ser útil para um refinamento e ajuste das aplicações, redundando em exemplos melhor sucedidos (Phillips, 1996).

Duas fórmulas têm sido mais utilizadas para calcular o retorno do investimento: Relação Custo/Benefício (RCB) e ROI. Para encontrar o RCB, divide-se o benefício total apurado pelo custo despendido com a ação de aprendizagem. Na fórmula do ROI, os custos são subtraídos dos benefícios totais para produzir os benefícios líquidos, que são divididos então pelos custos.

Por exemplo, para uma ação de educação corporativa que produziu um benefício de 321.600 unidades monetárias com um custo de 38.233 unidades, o RCB é 8.4. Para cada unidade monetária investida, 8.4 foram retornados em benefícios. Os benefícios líquidos são $321.600 - 38.233 = 283.367$. O ROI é $283.367 / 38.233 \times 100 = 741\%$. Ao usar a fórmula do ROI observa-se que para cada 1 unidade investida no programa, o retorno será de 7.4 nos benefícios líquidos (Phillips, 1996).

Kruse (2004) salienta que a natureza da ação de educação corporativa pode indicar a dimensão de resultado mais adequada para refletir o efeito desta ação. Isto sugere que a adequada elaboração de objetivos instrucionais específicos com enfoque em resultados e o conseqüente desenho instrucional aderente a esses objetivos constitui condição preponderante para que o impacto esperado seja obtido. Além disso, o autor levanta a

possibilidade de haver múltiplas dimensões de resultados organizacionais, com um número de níveis provavelmente superiores aos já evidenciados por Hamblin (1978) e Phillips (1996).

O autor exemplifica algumas ações educacionais e o tipo de impacto no resultado organizacional que pode ser mensurado:

- Treinamento em vendas: mensuração de mudanças nos volumes de vendas; retenção de clientes; alongamento do ciclo de vendas; aproveitamento sobre cada venda depois que o programa foi implementado.
- Treinamento técnico: mensuração da redução de chamadas para o *help desk*; redução no tempo para completar relatórios, formulários ou tarefas; melhoria na utilização de *softwares* ou sistemas.
- Treinamento em qualidade: mensuração da redução no número de defeitos.
- Treinamento em segurança no trabalho: mensuração da redução no número ou severidade dos acidentes.
- Treinamento em gestão de pessoas: mensuração do incremento dos níveis de engajamento da equipe; redução de absenteísmo ou rotatividade de pessoal.

Birdi (1999), citado por Borges Andrade (2006), identifica cinco categorias de indicadores de resultados no nível organizacional: (1) metas de produtos (quantidade, qualidade, variedade) alcançados pela organização; (2) metas do sistema (crescimento, lucro, retorno de investimentos); (3) aquisição de recursos (novos clientes, compra de outras organizações); (4) constituintes (satisfação de consumidores e acionistas, imagem organizacional); e (5) processos internos (novas tecnologias, clima, absenteísmo, rotatividade, taxas de acidentes).

Brakel (2002) considera o nível de resultados organizacionais como o de maior dificuldade de avaliação. No entanto, para ele, constitui-se na avaliação mais valiosa, uma vez que fala a linguagem que o gerente entende e aprecia: resultados finais. Essa dificuldade está refletida em números. Segundo dados da *American Society for Training and Development – ASTD*, de 2001, citados por Brakel (2002), apenas 7% do tempo dos profissionais de educação corporativa eram gastos com este tipo de avaliação. A Figura 3 demonstra o percentual de avaliação utilizado pelas empresas estadunidenses em cada um dos níveis.

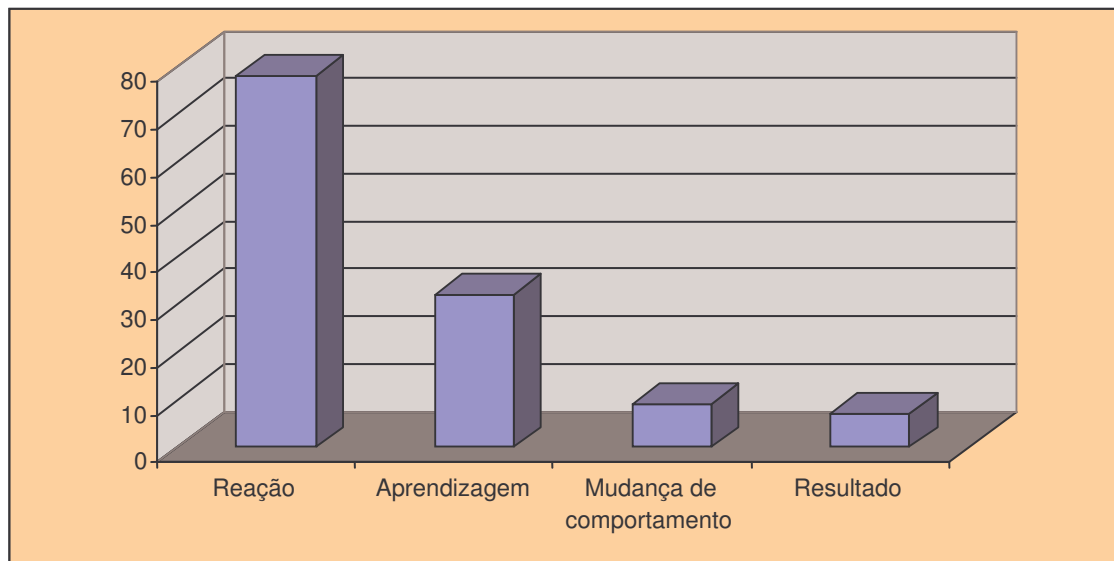


Figura 3 – Percentual de utilização dos diferentes níveis de avaliação da educação corporativa nos EUA em 2001, segundo *American Society for Training and Development* (2001)

Brakel (2002) assinala que na Europa a concentração de avaliações nos níveis de resultado é ainda menor do que nos Estados Unidos. Naquele continente, avaliações até mesmo no nível 3 são raras. Países como França, Alemanha e Países Baixos possuem sistemas de impostos que recompensam as empresas pelos investimentos em treinamento. Essa recompensa conduz as empresas a considerarem o treinamento como receita (entrada de recursos financeiros) ao invés de despesa (saída de recursos financeiros).

No Brasil, não foram encontradas informações sistematizadas sobre a utilização de avaliação de ações educacionais corporativas nos variados níveis de impacto. Pesquisas na área de avaliação de impactos no nível de resultado organizacional ainda se mostram um pouco tímidas. Abbad et al. (2003), após realizarem uma análise da literatura nacional e estrangeira com enfoque na avaliação de treinamento, destacam a necessidade do desenvolvimento de medidas de efeitos de treinamento no nível de resultado, em razão da escassez de estudos neste nível.

No entanto, pesquisas nacionais recentes, empreendidas por Mourão (2004), Freitas e Borges-Andrade (2004) e Freitas, Borges-Andrade, Abbad e Pilati (2006), visando identificar relações entre ações de educação corporativa e resultados organizacionais, obtiveram resultados animadores, inspirando outros pesquisadores a avançarem nesse tipo de investigação.

Mourão (2004) realizou estudos sobre impactos de treinamento nos dois últimos níveis da abordagem de Hamblin (1978). A autora definiu como variáveis do nível de Mudança Organizacional o “incremento de oficinas de trabalho nas organizações alvo do estudo” e a “diferença no número de aprendizes antes e após o curso”. No nível de Valor Final, foi estudada a variável “número de pessoas com deficiência mental empregadas após o treinamento dos seus professores”. Ao se analisar a variável alocada no último nível de forma descontextualizada, poder-se-ia argumentar que este tipo de resultado não poderia ser considerado como Valor Final. No entanto, sabendo-se que entre os objetivos primordiais da instituição pesquisada está justamente a alocação de deficientes no mercado de trabalho, este resultado pareceria enquadrar-se adequadamente no quinto nível. A autora encontrou relação significativa entre a ação educacional e resultados, tanto no nível de Mudança Organizacional quanto de Valor Final.

Freitas et al. (2006), considerando o quarto nível - Mudança Organizacional - proposto por Hamblin (1978), estudaram duas categorias de indicadores possíveis para mensurá-lo. Na primeira categoria estão os indicadores de melhoria nos processos organizacionais. Dentre eles destacam-se: (a) agilidade na utilização de novas tecnologias; (b) análise de mercado mais eficiente, (c) clima organizacional favorável; e (d) tempestividade na criação de novos produtos. Na segunda categoria, os autores enquadram os indicadores denominados “duros” (objetivos ou não perceptuais), são eles: (1) aumento de clientes; (2) redução do número de horas na fila; e (3) número de novos produtos lançados.

Outro estudo realizado por Freitas e Borges-Andrade (2004) investigou a contribuição de um curso de pós-graduação em marketing no desempenho de egressos de uma organização bancária. Os autores construíram um instrumento para identificar mudanças ocorridas nas unidades organizacionais, segundo a percepção dos treinandos. Os resultados apurados na pesquisa apontam indicadores de melhoria do desempenho organizacional em 75% dos casos. Entre os indicadores relatados estão: elevação do nível de competência em marketing, maior disseminação da cultura de marketing na organização, melhoria da comunicação da organização com os clientes e aumento da base de clientes. Os autores relatam que variáveis do contexto organizacional, como tecnologia, reestruturação e implantação de gestão por resultados, também contribuíram para esses resultados organizacionais, segundo os entrevistados, sugerindo que “o contexto é

importante para apoiar a geração de efeitos também no nível da organização e, portanto, precisa ser gerenciado” (Freitas & Borges-Andrade, 2006, p. 500).

Mas o interesse em medir efeitos da educação corporativa no nível de resultado no Brasil não é recente. Ávila, Borges-Andrade, Irias e Quirino (1983) encaminharam pesquisa em uma empresa de pesquisa agropecuária nacional, que visava identificar o retorno dos investimentos em programas de pós-graduação e capacitação contínua desenvolvidos e executados por aquela instituição, no período de oito anos (1974-1982). Esse estudo pode ser caracterizado como uma investigação de impactos no quinto nível do modelo proposto por Phillips (1996).

Os autores, utilizando critérios econômicos/financeiros, calcularam o Retorno Sobre o Investimento (ROI) naquele período, obtendo como resultado uma taxa interna de retorno estimada para os anos subsequentes (cálculo estimado até 1996) variando de 22,2% a 30,3%, de acordo com a forma como os benefícios líquidos provenientes dos programas eram considerados. Tais resultados permitiram evidenciar a elevada rentabilidade daqueles programas de educação corporativa, mesmo quando comparados com as demais alternativas de investimentos financeiros disponíveis à época.

Estes relatos evidenciam progressos na investigação de impactos sobre resultados organizacionais. No entanto, estes estudos apresentam limitações, na medida em que apenas visam observar se ocorreu um impacto da ação de educação corporativa naquele nível desejado, sem, contudo, indagar sobre quais variáveis poderiam estar contribuindo para aquele impacto. Nesta perspectiva, os modelos sistêmicos procuram trazer uma explicação mais ampla para o impacto da ação, como se verá na subseção seguinte.

1.3.2 Abordagens com enfoque em sistemas

As abordagens com enfoque em sistemas se mostram mais abrangentes que aquelas direcionadas a avaliar resultados, na medida em que buscam identificar e classificar conjuntos de variáveis e suas possíveis relações entre si e com os impactos da educação corporativa nos variados níveis.

Sob este enfoque, o modelo mais influente no Brasil foi apresentado por Borges-Andrade (1982), a partir da proposição de Stufflebeam (1978), de modelo também com enfoque em sistemas, denominado Modelo Contexto, Entrada (*Input*), Processo, Produto – CIPP.

Borges-Andrade (1982) concebeu o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS. O modelo apresenta, conforme pode ser visto na Figura 4, o processo instrucional envolto por um Ambiente, subdividido em quatro dimensões: Avaliação de Necessidades, Apoio, Disseminação e Resultados.



Figura 4 – Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), de Borges-Andrade (1982)

Os componentes Insumos, Procedimentos, Processo e Resultados estão diretamente associados ao evento de educação, enquanto as dimensões do Ambiente referem-se ao contexto do processo instrucional.

Insumos são referidos pelo autor como fatores físicos e sociais e aos estados comportamentais dos indivíduos, anteriores à instrução (e.g. nível sócio econômico da clientela, inteligência, história de nutrição, entre outros).

Os Procedimentos consistem nas operações do evento instrucional, representadas pelas estratégias instrucionais utilizadas (e.g. seqüência dos objetivos e de suas habilidades subordinadas, utilização de retroalimentação, tipo de direcionamento da aprendizagem – demonstração, instruções verbais etc. –, natureza da experiência proporcionada ao aprendiz, entre outras).

O Processo está relacionado às modificações no comportamento do aprendiz, na medida em que os procedimentos são levados a efeito. Os resultados representam as

conseqüências esperadas ou não do evento instrucional no comportamento do aprendiz. Esta dimensão determina se houve sucesso ou fracasso do evento instrucional e está diretamente ligada às questões de avaliação de resultados da educação corporativa. Tal componente corresponde ao terceiro nível, proposto por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978).

No tocante ao componente Ambiente, a Avaliação de Necessidades representa a identificação das lacunas existentes entre a situação atual e aquela idealizada e a identificação de prioridades para suprir tais lacunas. O Apoio diz respeito às condições de realização da ação de educação, tais como custos, instalações fornecidas pela organização, formação dos instrutores, entre outras. A Disseminação refere-se à adoção bem sucedida do programa pela organização. Por último, esperam-se conseqüências no ambiente em decorrência do programa instrucional. Tais variáveis identificam se os objetivos organizacionais foram alcançados, da forma estabelecida no levantamento de necessidades. O componente Resultados a Longo Prazo corresponde ao nível 4, do modelo proposto por Kirkpatrick (1976) e aos níveis 4 e 5 no modelo proposto por Hamblin (1978).

Lima e Borges-Andrade (1985) realizaram meta-análise de avaliação de educação corporativa, investigando um conjunto de 38 variáveis, classificadas de acordo com 6 componentes propostos no modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982), quais sejam: Insumo, Planejamento, Procedimento, Apoio, Processo e Resultado. Segundo os autores, tais análises permitiram a determinação das relações existentes entre as características das ações de educação corporativa realizadas, demonstrando boa capacidade de explicação do modelo MAIS.

Modelos de natureza sistêmica já foram testados empiricamente por diversos autores (e.g. Abbad, 1999; Pantoja, 2004; Pilati, 2004) evidenciando a importância de variáveis do contexto organizacional e também do indivíduo na explicação de impactos de ações de educação corporativa. Essas variáveis são abordadas no modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982) como Insumos (Características Individuais) e Apoio (Contexto).

O modelo de investigação proposto nesta tese está fortemente embasado na abordagem sistêmica trazida no modelo MAIS, por Borges-Andrade (1982). Neste estudo, são investigados os impactos diretos de uma ação de educação corporativa no nível de

resultado organizacional, bem como as implicações de variáveis de natureza tanto contextual, quanto individual, com esses resultados.

A literatura nacional sobre impacto da educação corporativa sofreu uma evolução bastante acentuada nos últimos sete anos. Na próxima seção será apresentada uma revisão desses trabalhos brasileiros, os quais, na sua maioria, estão concentrados no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

1.3.3 Pesquisas na área de avaliação de impacto

As pesquisas empíricas na área de impacto da educação corporativa têm buscado associar variáveis que podem ser facilmente enquadradas nos modelos sistêmicos, conforme abordagem de Borges-Andrade (1982). Ao mesmo tempo, observa-se que a quase totalidade de estudos encontrados busca identificar variáveis preditoras de um ou mais níveis de resultado, utilizando as abordagens de Kirkpatrick (1976) ou Hamblin (1978).

Em geral, as variáveis mais estudadas como preditoras de impacto da educação corporativa podem ser classificadas em características individuais, contextuais e da própria ação de educação corporativa, na maior parte das vezes ações de treinamento, de acordo com a tipologia de ações de educação corporativa adotada neste estudo.

O crescimento da produção empírica nacional pode ser observado a partir das revisões de literatura realizadas por Borges-Andrade e Oliveira-Castro (1996) e Borges-Andrade, Oliveira-Souza, Pilati, Nonato, Silvino e Gama (1997), citado por Abbad (1999). Neste último estudo, os autores levantaram a produção nacional de dissertações de mestrado e teses de doutorado do período de 1980 a 1995 em 48 instituições nacionais de ensino superior, cadastradas no MEC, SESU e CAPES. Os autores selecionaram apenas 11 estudos na área de educação corporativa, entre 4855 resumos de estudos localizados, representando apenas 0,23%.

Com se poderá observar mais adiante, a produção nacional, a partir daí, cresceu de forma significativa, sobretudo no núcleo de pesquisadores da Universidade de Brasília. Tais estudos têm se concentrado preponderantemente em observar variáveis relacionadas à reação, aprendizagem e transferência de treinamento, com ênfase nesta última, as quais

correspondem aos níveis 1, 2 e 3 de impacto, segundo Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978).

Com a apresentação de uma síntese dos principais estudos realizados no Brasil a partir de 1989, busca-se, neste trabalho, evidenciar as principais variáveis explicativas estudadas, associando-as aos quatro níveis de impacto propostos por Kirkpatrick (1976), cujo modelo serviu de base para este estudo. Cabe salientar que a maioria das pesquisas observadas tem natureza multivariada, onde uma ou mais variáveis explicativas estão relacionadas a uma ou mais variáveis critério. Contudo, os estudos serão apresentados seguindo os quatro níveis de impacto, a fim de se observar onde se tem concentrado o maior interesse dos pesquisadores nacionais, quais as principais variáveis antecedentes estudadas, os principais resultados obtidos, além das limitações observadas.

Os estudos foram compilados em quadros, contendo informações sintéticas quanto aos autores, amostra e contexto da pesquisa, forma de coleta dos dados, variáveis antecedentes e variáveis critério estudadas, além dos resultados mais relevantes relatados pelos pesquisadores. As variáveis antecedentes foram divididas em três blocos mais usualmente utilizados nos estudos sobre impacto (variáveis individuais, contextuais e da ação de educação corporativa). Os resultados principais foram extraídos dos resumos dos trabalhos originais, ou do corpo desses trabalhos, em alguns casos, e as definições operacionais das variáveis foram transcritas de forma resumida, com o objetivo de melhor delimitar as variáveis de estudo, suas principais características, diferenças e semelhanças.

Na primeira parte desta revisão, observam-se os estudos no primeiro nível de impacto, de acordo com Kirkpatrick (1976), cuja variável critério refere-se à reação dos indivíduos submetidos aos eventos de aprendizagem induzida. As medidas utilizadas para mensurar a reação dos participantes de uma ação de educação corporativa estão relacionadas basicamente aos seguintes aspectos: a) desempenho do instrutor ou tutor (para ações de educação à distância); b) qualidade do material didático; c) qualidade e adequação do conteúdo; d) qualidade do ambiente etc.

No Quadro 1 são apresentadas as principais características dos estudos empíricos realizados no Brasil, conforme mencionado anteriormente.

Quadro 1. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Reação.

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Abbad (1999)	4051 servidores de uma organização pública	• Auto-avaliação por meio de questionários	• Características da clientela – Conjunto de informações demográficas e funcionais (sexo, idade, escolaridade, origem institucional, unidade de lotação, cargo/especialidade, função comissionada, número de unidades em que já esteve lotado e tempo de serviço na instituição); motivacionais e atitudinais da clientela. Estas últimas correspondem às auto-avaliações dos participantes acerca do interesse no treinamento, motivação para aprendizagem e intenção de aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento.	• Suporte organizacional – variável multidimensional que exprime a opinião dos participantes da pesquisa acerca das práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento. As variáveis de Gestão do desempenho referem-se à opinião dos participantes acerca de práticas organizacionais de estabelecimento de metas de trabalho, disponibilização de informações, sistemas de recompensas ao desempenho exemplar, investimento em capacitação, orientação técnica, profissional e pessoal dos recursos humanos. Os itens de valorização do servidor representam a opinião do participante sobre práticas organizacionais que revelam consideração e respeito a idéias, sugestões, esforço e interesses individuais de seus recursos humanos. Apoio gerencial ao treinamento refere-se à opinião dos participantes do treinamento a respeito do empenho demonstrado peãs chefias para viabilizar a participação dos subordinados em eventos instrucionais.	• Características do treinamento (Compreende o tipo ou área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade e desempenho do instrutor, em termos de desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. Além disso, inclui características gerais do material didático, como apresentação do programa, planejamento de atividades, bibliografia, referências atualizadas, objetivos instrucionais, organização e qualidade do material e de outros recursos de apoio como transparências).	• Reação – opinião dos participantes sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor.	• Variáveis motivacionais são preditoras de reação.
Mota (2002)	343 profissionais militares do sexo masculino	• Auto-avaliação por meio de questionários	• Indicadores de prazer-sofrimento psíquico no trabalho (calculado das diferenças entre indicadores de prazer e sofrimento psíquico no trabalho, onde prazer é definido pelo reconhecimento e valorização, enquanto sofrimento pelo desgosto e insegurança no trabalho) • Características demográficas e funcionais (faixa etária, escolaridade, cargo e tempo de serviço)	• Não incluídas no estudo	• Tipos de treinamento (predominantemente cognitivo, predominantemente afetivo ou predominantemente psicomotor)	• Reação (opiniões e atitudes dos treinandos em relação ao treinamento ou ao grau de satisfação dos mesmos, ao final do treinamento, considerando as suas expectativas anteriores, quanto a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do módulo, resultados e desempenho do instrutor)	• Prazer-sofrimento no trabalho como preditor de reação.

Quadro 1. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Reação (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Borges-Ferreira (2005)	2368 estudantes matriculados em uma escola de cursos técnicos profissionalizantes	• Auto-avaliação por meio de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Dados demográficos (idade, sexo, escola na qual o aluno está matriculado, região geográfica de residência) • Estratégias de aprendizagem (avalia estratégias cognitivas e habilidades comportamentais, utilizadas pelo aprendiz para controlar os próprios processos psicológicos subjacentes à aprendizagem, especificamente relacionados à busca de ajuda interpessoal, à elaboração e aplicação prática e a repetição, organização e ajuda do material). 	• Não incluídas no estudo	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Reação ao desempenho da tutoria (percepção do treinando sobre a qualidade do desempenho do tutor, em termos de interação com o aluno, domínio do conteúdo e do uso de estratégias de ensino) • Reação aos procedimentos instrucionais (satisfação dos participantes com características instrucionais do curso) • Reação aos resultados (refere-se à auto-avaliação do participante do curso quanto à assimilação dos conteúdos ensinados, a capacidade de aplicar o conhecimento aprendido em diferentes situações e de transmiti-los a outras pessoas) • Reação à interface gráfica (avalia a qualidade ergonômica de interface gráfica do curso, quanto à usabilidade e a navegabilidade do ambiente eletrônico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de Aprendizagem e ROAM (Repetição, Organização e Ajuda do Material) são explicativas de reação aos resultados. • Reações aos procedimentos instrucionais são explicadas por ROAM (Repetição, Organização e Ajuda do Material) e EAP (elaboração e Aplicação Prática)
Nogueira (2006)	130 funcionários do Banco Central do Brasil	• Tratamento experimental com pré/pós teste e grupo controle	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de exposição ao feedback (fixo ou livre) • Características demográficas (sexo, idade, escolaridade, tempo na função, tempo na instituição) 	• Não incluídas no estudo	• Não incluídas no estudo	• Reação ao curso (reação à interface gráfica, reação aos procedimentos instrucionais e reação aos resultados (Borges-Ferreira -2005) com adaptações).	• Não foram observadas diferenças entre grupos em relação às reações ao curso

O Quadro 1 revela a pequena produção nacional sobre antecedentes de impacto de ações de educação corporativa no nível de Reação. Apenas quatro estudos foram identificados, em que a Reação (nível 1) se constituísse a variável critério. No estudo realizado por Abbad (1999) são investigadas variáveis antecedentes das dimensões individuais, contextuais e da própria ação de educação. A autora observou relações importantes apenas entre variáveis motivacionais com as reações dos indivíduos ao treinamento.

No estudo de Mota (2002), foram investigadas variáveis antecedentes do indivíduo e da ação de educação. O autor também observou relações diretas com a variável do nível individual prazer-sofrimento psíquico no trabalho.

O estudo de Borges-Ferreira (2005) contemplou apenas variáveis do indivíduo em sua pesquisa, tendo este autor também encontrado relações diretas entre reação e estratégias de aprendizagem.

Os três estudos anteriores realizaram delineamentos correlacionais, os mais comuns em estudos da Área no Brasil. No último estudo analisado, empreendido por Nogueira (2006), observa-se a utilização de delineamento experimental. Neste estudo, o autor investigou diferenças entre grupos quanto ao efeito do tempo de exposição à *feedback* e impacto no nível de Reação, não encontrando diferenças significativas.

Os principais resultados encontrados nestes estudos mostram-se bastante distintos, em razão, sobretudo, das variáveis de interesse de cada um. No entanto, trazem em comum que apenas variáveis individuais mostraram alguma relação com a Reação. Talvez seja prematuro afirmar que as características da ação de educação corporativa ou o contexto organizacional não exerçam influências sobre como os indivíduos percebem o evento de educação ao qual são submetidos. Por outro lado, fica evidente que diversos fatores internos aos mesmos influenciam esta percepção.

Considerando as evidências empíricas de relações diretas e positivas entre os níveis de impacto de reação e o de comportamento no cargo, como se verá mais adiante, mais estudos sobre variáveis antecedentes de Reação podem trazer uma maior clareza sobre os fatores que influenciam tal dimensão.

A seguir, considerando a taxonomia de impactos de ações de educação corporativa proposta por Kirkpatrick (1976), apresenta-se o nível de aprendizagem. Tomando-se a

aprendizagem como variável critério, foram levantados seis estudos nacionais a partir de 1998. Seguindo a tendência metodológica observada anteriormente, em apenas um dos estudos se observou a utilização de delineamento experimental, pelo mesmo Nogueira (2006). Os demais autores realizaram estudos correlacionais.

No Quadro 2 são apresentadas as principais características desses estudos empíricos realizados no Brasil.

Quadro 2. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Aprendizagem.

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Britto (1998)	263 treinandos e 82 supervisores da área médica e paramédica de um hospital público	<ul style="list-style-type: none"> Auto e heteroavaliação (chefes) por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Características individuais (conjunto de informações demográficas e funcionais relativas aos participantes dos programas de treinamento) Conduta de entrada (CHAs anteriores à instrução, apresentados pelos participantes dos programas de treinamento estudados) 	<p>Suporte à transferência (percepções dos participantes do curso quanto ao suporte fornecido pelo supervisor e contexto de trabalho à transferência positiva das novas aprendizagens, de acordo com três fatores: fatores situacionais de apoio, suporte material e consequências associadas ao uso das novas habilidades).</p>	<ul style="list-style-type: none"> Treinamento (conjunto de informações relacionadas ao treinamento, tais como – planejamento instrucional (formulação de objetivos instrucionais de forma clara e precisa; estabelecimento de avaliação de aprendizagem)) 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem (grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso) 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivos instrucionais formulados de forma clara e precisa e o estabelecimento de um número menor de avaliações de aprendizagem emergiram como variáveis explicativas da aprendizagem dos treinandos
Abbad (1999)	4051 servidores de uma organização pública	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação em amplitude por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Características da clientela (conjunto de informações demográficas e funcionais (sexo, idade, escolaridade, origem institucional, unidade de lotação, cargo/especialidade, função comissionada, número de unidades em que já esteve lotado e tempo de serviço na instituição); motivacionais e atitudinais da clientela. Estas últimas correspondem às auto-avaliações dos participantes acerca do interesse no treinamento, motivação para aprendizagem e intenção de aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento. Reação – opinião dos participantes sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte organizacional (1. práticas organizacionais de gestão de desempenho, (práticas organizacionais de estabelecimento de metas de trabalho, disponibilização de informações, sistemas de recompensas ao desempenho exemplar, investimento em capacitação, orientação técnica, profissional e pessoal dos recursos humanos); 2. valorização do servidor (práticas organizacionais que revelam consideração e respeito a idéias, sugestões, esforço e interesses individuais de seus recursos humanos); 3. apoio gerencial ao treinamento (empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a participação dos subordinados em eventos instrucionais). Reação ao curso (corresponde à opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor). 	<ul style="list-style-type: none"> Características do treinamento (Compreendem o tipo ou área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade e desempenho do instrutor, em termos de desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. Inclui ainda características gerais do material didático, como apresentação do programa, planejamento de atividades, bibliografia, referências atualizadas, objetivos instrucionais, organização e qualidade do material e de outros recursos de apoio como transparências). 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem (refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelos participantes em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso). 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte organizacional (sobretudo gestão do desempenho) é importante preditor de aprendizagem. Algumas variáveis dos componentes características da clientela, como idade, Características do treinamento e Reação são preditoras de aprendizagem.

Quadro 2. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Aprendizagem (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Vargas, (2004)	Implantação de um Programa de Educação e Treinamento a Distância em uma organização de grande porte do setor elétrico brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação com utilização de variados instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Nível de satisfação dos alunos com o programa (desempenho do aluno, desempenho do tutor, desenho do curso, suporte organizacional, utilidade do curso e relacionamento interpessoal) 	<ul style="list-style-type: none"> Barreiras pessoais – são classificadas em demográficas (características pessoais e funcionais dos indivíduos – gênero, escolaridade, faixa etária, lotação, tempo de serviço e tipo de vínculo empregatício-); motivacionais (referem-se às atitudes dos indivíduos com relação ao evento instrucional, as quais podem influenciar o processo de participação, persistência e desempenho. Foram observadas as variáveis ansiedade em testes, auto-eficácia, crenças de aprendizagem, objetivos extrínsecos, objetivos intrínsecos e utilidade do curso. E tecnológicas (referem-se as atitudes dos indivíduos em relação ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, particularmente o computador, na realização dos eventos instrucionais. As variáveis investigadas foram: aversão ao computador e utilidade do computador pão institucionais e enfrentadas pela organização 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem – refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso medida pelas avaliações finais obtidas pelas unidades da empresa 	<ul style="list-style-type: none"> Os resultados apontaram que foi alto o nível de satisfação dos alunos com o curso piloto oferecido pelo Programa, e que vários fatores influenciaram o desempenho dos alunos no curso.
Borges-Ferreira (2005)	2368 estudantes matriculados em uma escola de cursos técnicos profissionalizantes	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Dados demográficos (idade, sexo, escola na qual o aluno está matriculado, região geográfica de residência) Reação aos resultados (refere-se à auto-avaliação do participante do curso quanto à assimilação dos conteúdos ensinados, a capacidade de aplicar o conhecimento aprendido em diferentes situações e de transmiti-los a outras pessoas) 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem (grau de assimilação dos CHAs adquiridos pelo participantes durante as disciplinas, em termos de notas atribuídas à exploração do material didático, à realização das atividades propostas ao longo da disciplina, à participação em eventos de debate, bem como à avaliação on-line, de caráter conceitual) 	<ul style="list-style-type: none"> Reação aos resultados explica aprendizagem

Quadro 2. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Aprendizagem (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Carvalho e Abbad (2006)	Três amostras do curso IPGN/SEBRAE com 1659, 340 e 355 participantes, relativas ao estudo de três modelos, respectivamente..	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Características demográficas (idade, sexo, escolaridade e região de residência). Uso de ferramentas da WEB – mensagens enviadas à seção tira dúvidas, mensagens enviadas a lista de discussão, acesso ao <i>chat</i> e acesso ao ambientes do curso. Reações à interface gráfica – navegabilidade e usabilidade do ambiente na Internet. Reação aos resultados e aplicabilidade – generalização dos conhecimentos adquiridos 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de suporte à transferência – fatores ambientais, da família, da comunidade e do governo capazes de prejudicar a abertura e manutenção de um empreendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem (número de acertos dos participantes nos exercícios de fixação, aplicados no final de cada capítulo do curso). 	<ul style="list-style-type: none"> Acesso ao mural, acesso ao <i>chat</i> e reação a resultado e aplicabilidade explicam positivamente a Aprendizagem dos alunos.
Nogueira (2006)	130 funcionários do Banco Central do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> Tratamento experimental com pré/pós teste e grupo controle 	<ul style="list-style-type: none"> Tempo de exposição ao feedback – quantidade de tempo (em segundos) em que a questão, a resposta do participante e o feedback permanecem na tela do computador até a apresentação do próximo estímulo, de acordo com a condição da pesquisa. Características demográficas (sexo, idade, escolaridade, tempo na função, tempo na instituição) 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizagem (demonstração, por parte dos participantes, da capacidade de executar, ao final do treinamento, os comportamentos definidos nos objetivos instrucionais). 	<ul style="list-style-type: none"> O grupo que recebeu feedback por 30 segundos mostrou diferença significativa do grupo controle. O grupo que recebeu feedback por 30 segundos mostrou diferença significativa entre o grupo de nível médio de escolaridade e os demais

É possível notar novamente a presença de variáveis individuais, contextuais e da ação de educação corporativa nos modelos estudados. Contudo, neste nível de impacto, já se observa o interesse em investigar relações diretas entre os níveis de reação e de aprendizagem. Os resultados encontrados pelos vários pesquisadores revelam a presença de variáveis de todas as naturezas (indivíduo, contexto e ação de educação) na explicação da aprendizagem.

Britto (1998) apontou que objetivos instrucionais formulados de forma clara e precisa e o estabelecimento de um número menor de avaliações de aprendizagem emergiram como variáveis explicativas da aprendizagem dos indivíduos treinados. Este resultado reforça a importância do desenho instrucional para a aprendizagem e foram também corroborados pelos resultados obtidos por Abbad (1999), cujas variáveis relativas ao treinamento se assemelhavam às estudadas por Britto (1998), a despeito desta segunda autora estudar um número maior de medidas associadas ao curso.

Os demais autores não estudaram antecedentes relativos à ação de educação corporativa para a explicação da aprendizagem. Mais estudos empíricos precisam ser realizados, a fim de se conhecer melhor as relações entre a aprendizagem e as características da ação de educação. Muitos profissionais identificaram a importância desempenhada pelo desenho instrucional no processo de aprendizagem, mas pouca produção empírica foi levantada no Brasil, em ambientes de trabalho.

Variáveis do contexto organizacional aparecem em três estudos, mas somente no estudo realizado por Abbad (1999) a variável gestão do desempenho, relativa ao suporte organizacional, emergiu como importante preditor de aprendizagem.

Mas foram as variáveis individuais que mostraram maior poder de explicação de impacto no nível da Aprendizagem. Foram observadas relações com idade (Abbad, 1999), acesso ao mural e ao *chat* (Carvalho & Abbad, 2006) e Tempo de exposição à *feedback* (Nogueira, 2006). No entanto, chama a atenção o fato de variáveis relativas à reação mostrarem-se relacionadas com a aprendizagem nos quatro estudos em que a variável estava presente. Cabe destacar que no estudo de Vargas (2004) a autora define esta variável de forma diferente dos demais autores; a variável que utiliza se refere ao “Nível de satisfação dos alunos com o programa”, mas traz a mesma idéia quanto à reação dos alunos ao programa de educação corporativa.

Os resultados observados nesses estudos nacionais corroboram os pressupostos de correlação e linearidade entre os dois primeiros níveis de impacto (Kirkpatrick, 1976). Ainda mais importante, a identificação de variáveis dos três blocos (indivíduo, contexto e ação de educação) revelam a enorme complexidade no estudo da aprendizagem no ambiente de trabalho, havendo muito ainda que se pesquisar sobre variáveis possivelmente explicativas desse fenômeno.

No terceiro nível de impacto, relativo ao comportamento no cargo, observa-se uma tradição nas pesquisas nacionais em se utilizar dois tipos distintos de medidas para se estudar impacto .

A primeira medida, que é utilizada na grande maioria dos estudos, é normalmente referenciada como Impacto do Treinamento no Trabalho em Amplitude (alguns poucos autores denominam “largura”), cuja ênfase recai sobre os impactos subjacentes à aprendizagem (Borges-Andrade, 2002). Na maioria dos estudos esta medida é definida como “opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças no processo de trabalho”.

A segunda medida utilizada é referenciada como Impacto do Treinamento no Trabalho em Profundidade. Tal medida, em geral, segundo Borges-Andrade (2002), visa observar impactos específicos relacionados aos objetivos educacionais. Também se observam alguns estudos utilizando indicadores “duros” ou não perceptuais para medir impactos no nível neste nível.

O volume de estudos nacionais sobre antecedentes de impacto no nível do comportamento no cargo, levantados a partir de 1989, evidenciam onde ocorreu o maior progresso da Área. Foram identificadas 29 pesquisas de impacto de ações de educação corporativa no nível de comportamento no cargo. Dessas, 24 observaram impactos em amplitude e 10 em profundidade. Em alguns casos, o pesquisador investigou as duas medidas de impacto em um mesmo estudo. A quase totalidade dos estudos utiliza delineamentos correlacionais. Dentre os estudos levantados, apenas Mourão (2004) utilizou em delineamento quase-experimental, com dois grupos experimentais e um grupo controle.

Em razão do grande volume de informações compiladas, optou-se por incluí-las, na íntegra, no Anexo D e apresentar um resumo comparativo quanto às principais características destes estudos, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3. Resumo comparativo dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo.

Período	Quant.	Tipo do impacto		Principais variáveis antecedentes													Nível de reação	Nível de aprendiz.		
		Em amplitud.	Em profund.	Individuais					Contextuais			Instrucionais								
				Demográficas e funcionais	Motivacionais	Cognitivas	Afetivas	Outras	Suporte psicossocial	Suporte material	Suporte organizacional	Demográficas organizacionais	Outras	Natureza do curso (cognitivo, afetivo ou psicomotor)	Desenho da ação instrucional	Outros				
Até 1998	04	04	00	03	01	01	00	01	01	01	00	02	02	01	02	00	00	01		
1999 - 2003	09	09	00	07	09	08	04	03	06	06	02	02	05	01	01	00	04	02		
2004 - 2007	16	11	10	10	04	08	02	00	06	05	03	02	06	02	05	02	04	01		
Total	29	24	10	20	14	16	06	04	13	12	05	06	13	04	08	02	08	04		
				Principais achados																
Principais variáveis relacionadas a impacto em amplitude				02	04	03	02	01	11	07	04	01	03	00	03	0	06	02		
Principais variáveis relacionadas a impacto em profundidade				00	00	01	00	00	03	00	00	00	04	00	01	02	02	00		

Conforme as informações apresentadas no Quadro 3, a grande maioria dos estudos nacionais está focada na medida de impacto em amplitude (24 estudos). Destes estudos, apenas quatro foram realizados antes de 1999. Isto revela a grande evolução das pesquisas nacionais nesse nível de impacto nos últimos sete anos. Algo que chama a atenção é que a partir de 1999, os pesquisadores nacionais vêm utilizando recorrentemente o mesmo instrumento de impacto em amplitude, desenvolvido originalmente por Lima, Borges-Andrade e Vieira (1989) e aperfeiçoado por Abbad (1999). Tal peculiaridade, ao mesmo tempo em que fortalece as descobertas realizadas neste período, em razão da estabilidade metodológica alcançada, limita a observação de outras possíveis propriedades relativas aos impactos de ações educacionais corporativas no nível de desempenho no cargo.

É possível que em razão da constatação dessa fragilidade, estudos utilizando medidas de impacto em profundidade (no mesmo nível) tenham passado a emergir fortemente a partir de 2004; foram observados dez estudos a partir deste período.

Variáveis relativas ao indivíduo, ao contexto e à ação de educação têm sido pesquisadas sistematicamente pelos autores nacionais e os resultados dessas pesquisas apontam que todas estas categorias de variáveis mostram predizer, em alguma medida, impactos no nível do comportamento no cargo.

Quando se considera as variáveis relativas às características da ação de educação corporativa, observa-se que uma parte dos autores (quatro) tem estudado relações com a natureza da ação de educação (cognitiva, afetiva, psicomotora), enquanto a maior parte dos autores (oito) tem incluído em seus modelos características mais relacionadas à qualidade do desenho instrucional.

Variáveis relativas à natureza da ação não aparecem como explicativas em nenhum dos estudos analisados. Já aquelas relativas às características do desenho instrucional têm mostrado explicar alguma parcela de impacto. Britto (1998) encontrou algumas características do curso relacionadas com impacto do treinamento em amplitude. Menezes e Abbad (2003) observaram que a quantidade de instrutores por turma contribuiu na explicação da variabilidade de impacto de treinamento no trabalho em amplitude. Zerbini (2007) encontrou que as variáveis procedimentos tradicionais, contexto de estudo em EaD, monitoramento da compreensão e elaboração mostraram predizer positivamente a transferência de treinamento em profundidade. As variáveis ferramentas de interação e

busca de ajuda interpessoal mostraram predizem positivamente a elaboração de um plano de negócios ao final do curso.

Analisando as variáveis relativas aos indivíduos, observa-se que estas se mostraram presentes em quase todos os estudos. As mais investigadas são, em ordem de frequência, as demográficas e funcionais (20 estudos), as cognitivas e motivacionais (16 e 14 estudos, respectivamente) seguidas das afetivas (6 estudos).

Os resultados encontrados por estes estudos indicam que variáveis de natureza motivacional e cognitiva são as que têm apresentado maior poder explicativo de impacto, sobretudo em amplitude. As variáveis motivação para aprendizagem e intenção de aplicar no trabalho os conteúdos aprendidos mostraram relações em três estudos (Abbad, 1999; Sallorenzo, 2000; Lacerda, 2002). Em outro estudo realizado, Rodrigues (2000) observou que a participação espontânea traz melhores resultados de impacto em amplitude, enquanto Pilati e Borges-Andrade (2004) identificaram que trabalho desafiador e estimulante e percepção de gestão do desempenho predizem impacto do treinamento em amplitude.

Variáveis cognitivas aparecem na explicação de impacto em dois estudos. Pilati (2004), verificou que estratégias de aplicação no trabalho do aprendido em treinamento prediz impacto do treinamento em amplitude, enquanto Zerbini e Abbad (2005) observaram que as estratégias de aprendizagem elaboração e aplicação prática explicam a ocorrência positiva de impacto em profundidade.

Entre as variáveis afetivas, relacionadas principalmente ao comprometimento, Rodrigues (2000) observou que quanto maior o comprometimento com a carreira, menor o impacto de treinamento no trabalho em amplitude. Na direção oposta, Pilati (2004) observou relações positivas entre comprometimento e impacto. No estudo realizado por Azevedo (2006), observou-se diferenças entre variáveis de comprometimento e impacto do treinamento em profundidade. Enquanto o comprometimento organizacional explicou impacto sobre controle de pessoas e processos, e reporte ao superior imediato, o comprometimento com o trabalho explicou o impacto sobre variável gestão de pessoas.

Variáveis de natureza demográfica e funcional mostraram relações diretas com impacto no nível de comportamento no cargo em três estudos. Foram observadas relações com idade e sexo nos estudos de Britto (1998). Coelho Júnior (2004) observou que a variável área de lotação predizia positivamente impacto em profundidade, enquanto que

Silva (2006) encontrou que a variável demográfica escolaridade e a funcional cargo mostraram relações com o impacto no cargo. .

Apesar da influência de diversas variáveis relativas ao indivíduo e à ação de educação sobre as medidas de comportamento no cargo, foram as variáveis de contexto que se mostraram mais influentes quanto aos impactos nesse nível.

Conforme se observa no Quadro 3, variáveis relativas ao contexto organizacional têm mostrado maior capacidade de explicação em todos os modelos estudados. Suporte psicossocial mostrou predizer impacto de treinamento em amplitude em 11 dos 13 estudos apurados. Tal variável emerge como a principal preditora deste impacto, seguida de suporte material e organizacional, as quais aparecem na explicação dessa variável critério em 7 e 4 estudos, respectivamente. Estas variáveis emergem do construto suporte à transferência, estudado inicialmente no Brasil por Abbad (1999), inspirada pelos trabalhos de Rouiller e Goldstein (1993), que adotavam o termo clima para transferência. Nota-se que os estudos nacionais têm adotado sistematicamente as medidas utilizadas por Abbad (1999), sedimentando os aspectos teóricos relativos às influências do suporte oferecido pela organização ao indivíduo que retorna de uma ação de educação corporativa.

Além dessas variáveis contextuais, outras também emergiram como explicativas de impacto do treinamento, tais como clima organizacional (Leitão, 1996), qualidade de vida no trabalho (Marques & Moraes, 2004), bases de poder (Azevedo, 2006), trabalho desafiador e percepção de gestão do desempenho (Pilati e Bordes-Andrade, 2004) e, principalmente, falta de suporte à aprendizagem, que vem sendo estudada especificamente em programas de educação à distancia (Zerbini e Abbad, 2005; Carvalho e Abbad, 2006). Tais estudos revelam que ainda há muito a se investigar quanto às influências de variáveis do contexto organizacional sobre impactos no nível de comportamento no cargo.

O conjunto de estudos levantados também permite que se elabore uma análise sobre as relações entre os três níveis de impacto (reação, aprendizagem e comportamento no cargo). Considerando inicialmente as relações entre o nível de reação e impacto no cargo, observou-se a presença de oito estudos relacionando os dois níveis. Dentre estes estudos, sete deles identificaram implicações entre os níveis (Abbad, 1999; Lallorenzo, 2000; Mota, 2002; Lacerda, 2002; Pilati, 2004; Zerbini & Abbad, 2006; Carvalho & Abbad, 2006). É importante registrar que dentre estes estudos, apenas o realizado por Zerbini e Abbad

(2006) utilizou medida de impacto em profundidade, os demais utilizaram impacto em amplitude.

Estas relações nem sempre são evidenciadas por outros pesquisadores, principalmente em estudos estrangeiros (e. g. Alliger et al., 1997), mostrando que os pressupostos de correlação e linearidade entre os níveis de impacto formulados por Kirkpatrick (1976) ainda não podem ser assumidos definitivamente.

Considerando relações entre o nível de aprendizagem e comportamento no cargo, observou-se a presença de cinco estudos, mas em nenhum deles foi observada qualquer relação entre os níveis. Estes resultados contradizem os pressupostos de correlação e linearidade entre os níveis (Kirkpatrick, 1976). No entanto, não se pode imaginar que alguém possa aplicar os conteúdos de uma ação de educação corporativa sem antes tê-los aprendido. Nesse sentido, é possível que a aprendizagem seja condição necessária, mas não suficiente para que o indivíduo transfira para o ambiente de trabalho o que aprendeu. No entanto, chama a atenção que em todos os estudos levantados, as medidas de aprendizagem foram relacionadas à medida de impacto em amplitude. É possível que a natureza genérica desta medida possa se mostrar inadequada para se observar a relação. O incremento de estudos associando medidas de aprendizagem a variáveis de impacto em profundidade, pode trazer mais elementos para se discutir esse assunto.

O próximo nível proposto por Kirkpatrick, (1976) para a avaliação de impacto de ações de educação corporativa, corresponde ao resultado organizacional. Neste nível, observa-se ainda um reduzido número de trabalhos nacionais, todos eles realizados a partir de 2004. Foram identificados apenas cinco estudos, cujas características principais podem ser observadas no Quadro 4.

Quadro 4. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Resultados Organizacional.

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Pilati (2004)	1241 treinandos de 14 diferentes treinamentos de uma instituição bancária.	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários, análise documental e entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de aplicação no trabalho – descrevem o papel ativo do treinando no ambiente pós-treinamento e por suas ações para atingir uma meta. Comprometimento (estados afetivos diretamente voltados a focos específicos do mundo do trabalho). Força motivacional (motivação para aprender e motivação para aplicar o que foi aprendido no treinamento) Reação ao treinamento (expectativa de resultados, aplicabilidade do treinamento e reação ao instrutor). 	<ul style="list-style-type: none"> Apoio gerencial e social a transferência de treinamento (apoio recebido dos colegas e da gerência par aplicar, no trabalho, as habilidades adquiridas no treinamento) Suporte material a transferência do treinamento (adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento). 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Efetividade de treinamento no trabalho (nível de resultado organizacional) Percepção de impacto do treinamento sobre indicadores de desempenho institucional 	<ul style="list-style-type: none"> Reação ao treinamento, Estratégias de aplicação no trabalho e comprometimento predizem efetividade de treinamento no trabalho relativo ao impacto sobre indicadores de desempenho.
Mourão (2004)	2.468 pessoas de 360 APAEs, entre treinandos, chefes, colegas e clientes dos treinandos.	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação e heteroavaliação em amplitude e profundidade por meio de questionários, análise documental e entrevistas. Tratamento quase-experimental com pré/pós teste. 	<ul style="list-style-type: none"> Variáveis individuais (escolaridade, tempo de APAE, participação em outros treinamentos, aplicação na vida pessoal e aplicação na comunidade) 	<ul style="list-style-type: none"> Variáveis da organização (nº de aprendizes, nº de oficinas de trabalho, nº de profissionais capacitados, nº de profissionais que permaneceram na APAE, outras parcerias na educação profissional, grau de participação no programa) 	<ul style="list-style-type: none"> Variáveis do treinamento (conteúdo adequado, material didático adequado, metodologia adequada e local acessível) Os treinamentos foram classificados em três tipos: cognitivo, afetivo e psicomotor. 	<ul style="list-style-type: none"> Impacto do treinamento no trabalho (nível de mudança organizacional) Utilizados 2 indicadores de mudança: Número de aprendizes nas APAEs e Número de oficinas profissionalizantes nas APAEs Impacto do treinamento no trabalho (nível de valor final) Utilizado o indicador de valor final número de pessoas com deficiência mental empregados 	<ul style="list-style-type: none"> Variáveis organizacionais predizem mudança organizacional. Variáveis organizacionais predizem valor final.

Quadro 4. Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Resultados Organizacional (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes		Variáveis da ação de educação corporativa	Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto			
Freitas (2005)	Gestores de equipes do Banco do Brasil, que participaram de quatro treinamentos em 2003	• Auto e heteroavaliação no desempenho do indivíduo e do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de aplicação dos conteúdos aprendidos (percepções do treinando sobre o grau em que os CHAs aprendidos em treinamento foram efetivamente aplicados na situação de trabalho) • Impacto do treinamento em profundidade (efetiva contribuição dessa aplicação para o desempenho nos aspectos diretamente relacionados ao treinamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da unidade (aspectos da unidade de trabalho do treinando – número de funcionários, volume de recursos investidos no treinamento, e clima para valorização aos funcionários pelas contribuições no trabalho) • Características do grupo que o gerente coordena (aspectos do grupo de trabalho do treinando que podem facilitar os processos de trabalho – tempo de existência do grupo e a percepção, no ambiente, de condições favoráveis à aprendizagem e ao compartilhamento do conhecimento – suporte a aprendizagem contínua) 	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no desempenho do grupo em profundidade (percepções sobre as contribuições do treinamento para o desempenho do grupo nos aspectos diretamente relacionados aos objetivos do treinamento) • Impacto do treinamento no desempenho do grupo em amplitude (percepções sobre as contribuições do treinamento para o desempenho geral do grupo) 	• Suporte a aprendizagem contínua e auto-avaliação de impacto no desempenho individual, em profundidade foram preditores em auto-avaliação de impacto no grupo em profundidade e amplitude.
Azevedo (2006)	194 supervisores de uma grande empresa de tele-atendimento brasileira.	• Auto-avaliação por meio de questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais (idade, sexo, estado civil, escolaridade, tempo de serviço na empresa e na função e área em que se encontra atualmente) • Comprometimento (refere-se ao envolvimento e à preocupação do participante com a organização, com a própria carreira e com o trabalho desenvolvido (carreira, trabalho e organização)) 	• Bases de poder – Relacionadas às bases de poder utilizadas pelo superiores imediatos dos participantes ao seu comportamento (coerção, recompensa, perícia e legitimidade)	• Não incluídas no estudo	• Impacto do treinamento na organização (balanço dos investimentos) – diferença do resultado líquido da organização antes e depois do treinamento	• Comprometimento organizacional (relação negativa) e recompensa explicam a impacto do treinamento no nível da organização.
Meneses (2007)	2.128 funcionários de uma instituição financeira pública nacional, correspondendo a 772 agências bancárias.	• Tratamento quase-experimental com pré/pós teste.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1 – agências com apenas 2 empregados treinandos (400 pessoas) • Grupo 2 – agências com 3 ou mais empregados treinandos (372 pessoas) 	• Não incluídas no estudo	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Número de envolvidos na cadeia produtiva (famílias, produtores e parceiros) • Estimativa de bancarização (volume de créditos). 	• Não foram observadas relações entre o grupo controle e experimental

Dentre os estudos relacionados, três deles utilizaram delineamentos correlacionais (Pilati, 2004; Freitas, 2005; Azevedo, 2006), enquanto os outros dois utilizaram delineamentos quase-experimentais (Mourão, 2004; Menezes, 2007).

Pilati (2004) utilizou uma medida auto-referente, relativa à percepção de impacto do treinamento sobre indicadores de desempenho institucional, observando implicações diretas e positivas entre as variáveis: reação ao treinamento, estratégias de aplicação no trabalho e comprometimento, com a percepção individual de impacto no nível organizacional. O autor utilizou tratamento dos dados por meio de modelagem de equações estruturais, procedimento ainda raro no Brasil.

Em outro estudo, a medida de resultado também foi obtida a partir das percepções dos indivíduos (Freitas, 2005). A autora identificou que a auto-avaliação de impacto no desempenho individual em profundidade e suporte a aprendizagem contínua foram preditores de auto-avaliação de impacto em profundidade e amplitude.

Na mesma linha, utilizando medidas perceptuais de impacto no nível de resultado organizacional, Azevedo (2006) observou relação negativa entre comprometimento organizacional e impacto do treinamento no nível da organização. Ainda no mesmo estudo foram observadas implicações da variável contextual Base de poder de recompensa sobre a mesma variável critério.

Na pesquisa realizada por Mourão (2004), a autora utilizou medidas “duras” não perceptuais em seu modelo, encontrando relações positivas entre variáveis do contexto organizacional e impacto nos níveis de mudança e de valor final (Hamblin, 1978), sendo que o nível de mudança mostrou-se relacionado positivamente com valor final.

Menezes (2007) realizou pesquisa com delineamento quase-experimental, comparando grupos de participantes e não participantes de um programa de educação corporativa, a fim de evidenciar diferenças de impacto no nível de resultados, mas não encontrou diferenças significativas.

Os estudos analisados mostram relações positivas entre variáveis individuais e contextuais com impacto no nível de resultado organizacional. Não foram estudadas medidas relativas às características das ações de educação corporativa. Os resultados obtidos se revelam animadores, mas demonstram que muito ainda há para se investigar sobre os antecedentes de impacto no nível de resultados organizacionais.

Os estudos analisados mostram grande parte da produção nacional neste período e evidenciam o enorme progresso na área de impacto de ações de educação corporativa. Considerando os quatro níveis de impacto, fica evidente que é no terceiro nível que os pesquisadores mais se dedicaram. Apesar do grande número de pesquisas levantadas, é possível identificar algumas lacunas que merecem maior atenção, bem como pequenas fragilidades ou limitações nos resultados demonstrados.

Uma limitação importante observada diz respeito ao excesso de replicação de estudos em uma mesma organização. Tais replicações, embora possam ajudar a amadurecer as descobertas empíricas, quando realizadas numa mesma organização, tendem a diminuir sua validade externa. Por exemplo, os estudos realizados por Abbad (1999), Sallorenzo (2000) e Lacerda (2002) foram focalizados em uma mesma organização pública e se observa que os resultados acabam por apresentar muitas semelhanças. Outros três estudos (Zerbini & Abbad, 2005; Carvalho & Abbad, 2006; Zerbini 2007) também foram realizados em uma mesma organização, sobre uma mesma ação de educação e com modelos de investigação bastante semelhantes. Os resultados desses estudos também trazem nítidas semelhanças. É difícil identificar se tais resultados podem ser generalizados para outros contextos organizacionais.

Outro ponto comum identificado diz respeito ao tipo de delineamento. Nos estudos nacionais, a predileção por delineamentos correlacionais constitui-se em quase unanimidade entre os pesquisadores. Estudos quase-experimentais ainda são bastante raros.

Outra limitação que se observa está relacionada também com o excesso de pesquisas utilizando medidas perceptuais e auto-referentes sobre impacto no terceiro e quarto níveis. É preciso realizar mais estudos utilizando escalas em profundidade no terceiro nível, enquanto que para estudos sobre impacto no nível de resultados organizacionais, observa-se a necessidade de se utilizar indicadores “duros” não perceptuais para medir os impactos neste nível.

Além disso, ainda são raros estudos empíricos sobre preditores de impacto de ação de educação corporativa no nível de resultado organizacional. De um total de 29 trabalhos levantados, apenas cinco buscaram estudar antecedentes de impacto neste nível.

O interesse deste trabalho de tese recai sobre este nível, justamente pela pequena produção disponível à comunidade científica a respeito de variáveis relacionadas diretamente com resultados no nível organizacional.

No entanto, seguindo a tradição dos estudos da Área, busca-se observar relações de variáveis tanto do contexto organizacional, quanto dos indivíduos submetidos à ação de educação corporativa.

A literatura relativa à educação corporativa e os impactos dela decorrentes sobre o indivíduo e a organização foram discutidos nesta seção. Na seção seguinte são abordados os conceitos relativos ao contexto organizacional de interesse específico neste trabalho.

2 Influências contextuais sobre ações de educação corporativa no nível de resultados organizacionais

Os modelos de avaliação baseados em sistemas demonstram de forma abrangente a importância de se analisar variáveis do ambiente ou do contexto, para explicar todo o espectro de influências possíveis em um determinado resultado de ação de aprendizagem. Diversos autores vêm ao longo do tempo incluindo variáveis contextuais em seus modelos explicativos de impacto, evidenciando sua importância na explicação dos resultados de ações de educação corporativa. Baldwin e Ford (1988) observaram a influência da variável Ambiente de Trabalho (suporte e oportunidade de uso) na aprendizagem e na generalização e manutenção do aprendido. Os autores classificam tal variável como de entrada, no modelo baseado em sistemas. Aprendizagem e Retenção são caracterizadas como Resultados Imediatos do Treinamento, enquanto Generalização e Manutenção representam Condições Necessárias à Transferência de Treinamento.

Rouiller e Goldstein (1993) desenvolveram o conceito de Clima Organizacional para Transferência e investigaram em que medida essa variável influenciava na transferência de comportamentos aprendidos em treinamento para situações reais de trabalho. Os resultados desse trabalho demonstraram que um clima organizacional mais positivo para a transferência redundou em maiores níveis de impacto do treinamento no trabalho.

Na seqüência, Abbad (1999) estudou a influência das variáveis contextuais, Suporte Organizacional e Suporte à Transferência, encontrando relações positivas entre essas e as variáveis Reação e Impacto, respectivamente, do modelo baseado em objetivos de Hamblin (1978).

A partir dos estudos de Abbad (1999), diversos autores nacionais encontraram relações positivas entre Suporte à Transferência e Impacto de Treinamento no Trabalho (Britto, 1999; Sallorenzo, 2000, Rodrigues, 2000; Mota, 2002; Lacerda, 2002; Meneses,

2002; Tamayo, 2002; Zerbini, 2003; Carvalho, 2003, Coelho Júnior, 2004) permitindo que essa teoria se consolidasse rapidamente.

Tais achados sinalizam para a importância dessas variáveis em modelos que pretendam estudar amplamente os resultados da educação corporativa. No entanto, outras variáveis ainda pouco estudadas podem também contribuir significativamente na explicação do processo de transferência do treinamento, sobretudo quando o interesse se concentra em observar essa transferência para o nível de resultado organizacional (Kirkpatrick, 1976). Neste nível, a literatura relativa à aprendizagem organizacional pode oferecer contribuição importante para a ampliação do modelo de investigação sob tal enfoque.

2.1 A aprendizagem organizacional e os fatores culturais das organizações de aprendizagem

A literatura sobre aprendizagem organizacional pode constituir significativo complemento àquela relacionada à educação corporativa, para explicar a participação relativa dos processos de aprendizagem sobre o resultado organizacional. Enquanto a literatura de educação corporativa tem enfatizado resultados no nível individual, a literatura pertinente à aprendizagem organizacional tem focalizado mais os resultados nas dimensões grupal e organizacional. A promoção do alinhamento dessas duas correntes teóricas se faz extremamente necessária para a apreciação do modelo teórico apresentado neste trabalho.

As organizações atuais vêm sendo bombardeadas com temas relacionados à aprendizagem organizacional, como forma de obter vantagem competitiva e agregar valor aos seus ativos empresariais. Aprendizagem organizacional tem sido associada à modernidade, eficiência, flexibilidade, entre outros. Nonaka (1997), afirma que neste contexto de incerteza, a única fonte duradoura de vantagem competitiva é o conhecimento. Para o autor, sobrevivem as organizações que criam sistematicamente novos conhecimentos, os disseminam em seu interior e rapidamente os incorporam em novas tecnologias e produtos.

A teoria sobre aprendizagem organizacional formulada a partir da última década é extremamente abundante, mas ainda dispersa numa infinidade de abordagens e conceitos, não permitindo um nível de consenso razoável sobre o assunto. Por outro lado, a escassez de estudos empíricos de nada tem contribuído para melhor delimitar o campo conceitual.

As organizações freqüentemente esperam que a criação de conhecimento e a aprendizagem sejam dirigidas continuamente aos indivíduos e que estes compartilhem o que eles sabem, a fim de promover uma aprendizagem nos grupos e conseqüentemente na organização em geral.

Segundo Argyris e Schön (1978), a aprendizagem acontece quando discrepâncias, surpresas ou desafios atuam como gatilhos, que estimulam uma resposta do indivíduo, pela seleção de uma estratégia ou ação baseada em seus entendimentos cognitivos e afetivos sobre o significado dado em um estado inicial ao gatilho disparado.

De acordo com tais autores, o mais significativo na aprendizagem no nível organizacional é que ela é fruto de uma experiência coletiva. Os estágios de aprendizagem podem ser similares, mas ela é considerada, nessa abordagem, o resultado de processos interdependentes e interativos. Nesse contexto, alterações bruscas ou surpresas do ambiente, tais como novas regulamentações, novos competidores, novas tecnologias, novas demandas ou insatisfação dos clientes ou qualquer outra mudança no *status quo* disparam a aprendizagem.

Na subseção seguinte, são exploradas as principais abordagens sobre a temática, buscando-se desenvolver uma associação entre elas.

2.1.1 A aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional tem sido estudada por meio de diferentes abordagens e também pode ser evidenciada de diversas maneiras. Weiss (1990) a define como qualquer mudança relativamente permanente no comportamento da organização que ocorra como resultado de uma experiência. Segundo ele, as empresas desenvolvem treinamentos para os seus empregados, utilizando sofisticadas tecnologias de planejamento e desenho instrucional, com o objetivo principal de gerar essa mudança no comportamento das pessoas, de forma que estas sejam capazes de adotar um comportamento condizente com os requisitos e desafios dos seus postos de trabalho. Observa-se que o autor desenvolve o conceito numa perspectiva dos sistemas formais de educação das organizações. Este conceito poderia estar classificado dentro de uma abordagem da aprendizagem organizacional como fruto de um processo formal, intencional e controlável pela organização.

Na interpretação de McDougall e Beattie (1998), o conceito representa o uso intencional de processos de aprendizagem para o indivíduo, grupo, ou no nível global do

sistema, para continuamente transformar a organização na direção que incrementa a satisfação dos seus *stakeholders*. Esses autores convergem com a idéia de aprendizagem como um processo intencional e controlável, porém avançam em considerar níveis de agregação da aprendizagem, tanto grupais, quanto organizacionais.

Segundo Cyert e March (1963) aprendizagem organizacional é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo. Esse conceito aborda a questão de maneira bastante ampla e se aproxima de conceitos de mudança organizacional; aqui o termo “adaptativo” parece sugerir, mesmo que de maneira implícita, a variável ambiente ou contexto como uma dimensão com implicações na aprendizagem organizacional.

Para Cangelosi e Dill (1965) a aprendizagem organizacional consiste em uma série de interações entre a adaptação no nível individual, ou de subgrupo, e a adaptação no nível organizacional. Os autores abordam a aprendizagem como um processo interativo nos diversos níveis de agregação organizacional. O foco se concentra na forma como a aprendizagem ocorre.

Argyris e Schön (1978) a definem como o processo pelo qual os membros da organização detectam erros ou anomalias e os corrigem ao reestruturar a teoria em uso da organização. Os autores trazem explicitamente a idéia da aprendizagem como um processo e suas implicações decorrentes. Considerando a expressiva contribuição desses autores ao assunto, seus pressupostos teóricos serão discutidos mais adiante.

Aprendizagem organizacional foi definida por Duncan e Weiss (1979) como o processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido. Os autores salientam novamente a aprendizagem como um processo e destacam o papel do ambiente nesse processo. Parecem fortemente influenciados pelo trabalho de Argyris e Schön (1978).

Segundo Fiol e Lyles (1985) significa o processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento. Mais uma vez entra em destaque o produto da aprendizagem como a modificação da ação, aqui ressaltado o aspecto de seu aperfeiçoamento.

Anos após, Huber (1991) sustenta que uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, o âmbito de seus comportamentos potenciais se modificam. Assume-se que uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire

conhecimento que ela reconhece como útil para si mesma. Uma dimensão importante é introduzida neste momento. Trata-se da valoração da utilidade do conhecimento adquirido pelo processo de aprendizagem.

Mais recentemente, com vistas a colocar alguma ordem nessa selva conceitual, Prange (2000) apresenta um modelo teórico que talvez seja capaz de ligar estas diferentes abordagens em um conjunto coerente sobre o tema. Esse modelo apresenta um conjunto de questões que poderiam agrupar as diversas discussões úteis sobre o assunto, classificando-o de acordo com os aspectos que a autora julgou relevante explorar. As classificações são as seguintes:

- O que significa aprendizagem organizacional? (definição).
- Quem está aprendendo? (sujeito da aprendizagem).
- O que está sendo aprendido? (conteúdo da aprendizagem).
- Quais as razões da aprendizagem? (incentivos e motivos para aprender).
- Que resultados a aprendizagem provoca? (eficiência e efetividade da aprendizagem).
- Como ocorre a aprendizagem? (processo de aprendizagem).

A qualidade de um determinado conjunto teórico sobre aprendizagem organizacional poderia ser avaliada em razão da sua capacidade em descrever, discutir, enfim, explorar essas dimensões conceituais com o requerido rigor científico.

Sintetizando os elementos principais evidenciados nos conceitos aqui apresentados, Prange (2000) apresenta um conjunto de propriedades da aprendizagem organizacional que podem ser descritas da seguinte forma:

- Pode ocorrer nos diversos níveis de agregação organizacional – indivíduos, grupos, unidades organizacionais ou na organização em sua totalidade.
- É caracterizada por uma mudança relativamente estável em comportamentos individuais e ações organizacionais.
- Pode ser vista ainda como fruto da detecção de erros e a sua conseqüente correção.
- Pode ser fruto de um processo intencional e controlado ou não.
- Há uma dimensão de valor da aprendizagem que freqüentemente está associada à melhoria do desempenho organizacional.
- É perceptível a partir da ação organizacional.
- Apresenta uma dimensão de adaptação ao ambiente.

É possível observar que as abordagens teóricas sobre a aprendizagem organizacional, conforme evidências mostradas por Prange (2000), trazem elementos tradicionalmente estudados no campo da Psicologia Organizacional, como por exemplo, a natureza intencional (induzida) ou não intencional (não induzida) desta aprendizagem (Sonnentag, Niessen & Ohly, 2004); a mudança em comportamentos individuais (Ornrod, 1999); e a dimensão de adaptação ao ambiente (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Com relação à natureza intencional ou induzida da aprendizagem na abordagem da aprendizagem organizacional, observa-se o desenvolvimento de uma vertente denominada organizações de aprendizagem. Observa-se que tal vertente traz um enfoque sobre condições necessárias à organização para que a aprendizagem organizacional ocorra, aproximando-se, por analogia, dos processos de indução da aprendizagem, no nível individual.

2.1.2 As organizações de aprendizagem

Grande parte da comunidade interessada na aprendizagem organizacional vem distinguindo dois grupos de abordagens centrais sobre o assunto: a Aprendizagem Organizacional e as chamadas Organizações de Aprendizagem. Esta segunda é freqüentemente associada a um processo prescritivo das condições ambientais e comportamentais necessárias à aprendizagem nas organizações.

Considerando o recente enfoque trazido por Prange (2000), a abordagem das Organizações de Aprendizagem parece se adaptar à questão “como ocorre a aprendizagem?” e está relacionada ao processo de aprendizagem, com ênfase nos fatores preditivos de aprendizagem organizacional.

Senge (1990) discute as organizações de aprendizagem como ambientes em que as pessoas continuamente expandem a capacidade de criar os resultados verdadeiramente desejados, novos padrões de pensamento são amadurecidos, a aspiração coletiva é permitida, as pessoas estão continuamente aprendendo como aprender juntas. O autor descreve de maneira aprofundada cinco fatores preditivos da aprendizagem nas organizações, os quais denominou Disciplinas. São elas: Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Grupo e Pensamento Sistêmico. Estas disciplinas são vistas como um conjunto integrado, com atenção voltada para as ligações sistêmicas que se estabelecem entre elas. Focam a aprendizagem inicialmente no indivíduo, por meio de um processo de autoconhecimento, de clarificação de seus objetivos

e projetos pessoais (Domínio Pessoal e Modelos Mentais). Em seguida, o foco se desloca para o grupo (Visão Compartilhada e Aprendizagem em Grupo). Finalmente, o foco recai sobre a organização, a partir do Pensamento Sistêmico, disciplina que integra as demais num conjunto coerente de teoria e prática. Essa abordagem tem por objetivo proporcionar guias de ação para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional, por meio do conhecimento e explicitação dos modelos individuais e de grupo, bem como pela construção de projetos coletivos.

Garvin (1993), em seguida, define organizações de aprendizagem como aquelas que permitem a criação, aquisição e transferência de conhecimentos. Permitem a modificação dos comportamentos para refletir estes novos conhecimentos e *insights*. Para que a aprendizagem organizacional aconteça, este autor propõe as seguintes estratégias:

1) Resolução sistemática de problemas: atividade que se apóia na solução de problemas, passando pelo diagnóstico (feito a partir de métodos científicos), pelo uso dos dados para a tomada de decisões e o uso de ferramental estatístico para a organização das informações e inferências.

2) Experimentação: envolve a procura sistemática e o teste de novos conhecimentos, também com o uso do método científico. Porém, diferentemente da resolução de problemas, a experimentação é motivada por oportunidades de se expandir horizontes e não pelas dificuldades correntes.

3) Experiências passadas: atividades baseadas na revisão de experiências de sucesso ou fracasso apoiadas por um processo de avaliação constante e disponibilização das informações a todos.

4) Circulação do conhecimento: partindo da premissa de que novas idéias têm maior impacto quando são compartilhadas coletivamente do que quando apropriadas por poucos na organização, esta estratégia sustenta que o conhecimento precisa circular rápida e eficientemente por toda a organização.

5) Experiências realizadas por outros: estratégia que envolve a observação das experiências realizadas por outras organizações, geralmente denominada *benchmarking*.

Garvin (1993) sustenta ainda que as organizações podem alavancar a aprendizagem de forma mais efetiva por meio da criação de sistemas e processos que apoiem estas estratégias e as integrem na operação das rotinas da empresa. Segundo ele, é preciso que as

organizações desenvolvam um ambiente propício à ocorrência da aprendizagem. A organização deve reservar um tempo para a reflexão e análise da estratégia, dos clientes, produtos e processos, além de abrir as suas fronteiras internas e estimular o intercâmbio de idéias.

Fleury (1997b) apresenta seis práticas e mecanismos que sustentam o processo de aprendizagem e capacitação: (1) aprender ao operar; (2) aprender ao mudar; (3) aprender pela análise do desempenho; (4) aprender ao treinar; (5) aprender por contratação; e (6) aprender por busca.

A aprendizagem por operação ocorre à medida que há um *feedback* das próprias atividades de produção da empresa, dando origem a informações para o aperfeiçoamento a partir dos problemas encontrados e oportunidades de melhoria identificadas, além de conhecimentos sobre necessidades de mudança em busca de melhores práticas. Este tipo de aprendizagem é passivo, automático, e não implica custos adicionais. Os demais tipos, ao contrário, não são passivos, nem automáticos e exigem investimento por parte da organização.

A aprendizagem pela mudança acontece quando a empresa procura mudar as características operacionais de maneira sistemática. O ritmo de aprendizagem não é função do tempo ou do aumento de produção, mas das taxas de modificações que são experimentadas e dos investimentos em novos projetos que permitam aprendizagem por mudanças. Este tipo de aprendizagem se apresenta similar à aprendizagem por experimentação de Garvin (1993).

A aprendizagem por análise de desempenho depende da existência de mecanismos institucionalizados para gerar, registrar, analisar e interpretar as informações sobre o desempenho da organização. Este processo consolida o que já foi aprendido e cria memória dos erros passados, a partir da identificação e interpretação das variações de desempenho. O ritmo de aprendizagem e de crescimento da organização depende da capacidade de analisar e de interpretar a informação obtida.

A aprendizagem pelo treinamento acontece tanto por meio de atividades de treinamento formal quanto por atividades não convencionais de treinamento, tal como a aprendizagem no local de trabalho.

A aprendizagem por contratação ocorre quando as empresas se apropriam de conhecimentos e habilidades que estejam no ambiente, contratando as pessoas que o detêm. Segundo Fleury (1997b), este processo exige atenção para três aspectos: em primeiro lugar, é preciso identificar o conhecimento necessário e encontrar a pessoa adequada; em um segundo momento é preciso encontrar a melhor forma de aproveitamento do potencial desta pessoa e, por último, traçar estratégias de apropriação deste conhecimento pela organização.

A aprendizagem por busca é conhecida como transferência de tecnologia. Neste tipo, o conhecimento não é obtido por meio das pessoas, nem de treinamento. A organização geralmente compra determinados tipos de informações codificadas e pagam pelo seu processo de decodificação, entendimento, registro e incorporação.

Os conceitos relacionados à corrente das Organizações de Aprendizagem são trazidos neste trabalho para evidenciar os seguintes aspectos: (a) do ponto de vista da dinâmica da aprendizagem organizacional, percebe-se uma forte relação desta com as práticas de gestão. Aspectos relacionados ao modelo de gestão empregado pela organização podem ou não favorecer a aprendizagem, denotando uma fronteira confusa entre o que pode ser considerado como prática de gestão ou prática de aprendizagem organizacional; (b) no que pese desenvolver um caráter mais prescritivo sobre o assunto, há fortes evidências que permitem classificar as Organizações de Aprendizagem como parte do construto Aprendizagem Organizacional em vez de um construto independente; (c) as Organizações de Aprendizagem têm a maioria dos seus pressupostos sustentados pela busca de resultados organizacionais mais expressivos, seguindo a mesma racionalidade dos processos planejados de aprendizagem organizacional, conforme anteriormente evidenciado; e (d) de maneira também similar às abordagens sobre impactos de ações induzidas de aprendizagem, as Organizações de Aprendizagem pressupõem a existência de variáveis que facilitam ou restringem a aprendizagem.

Neste trabalho de tese, propõe-se que o assunto aprendizagem organizacional seja tratado como um construto amplo, formado por um conjunto de fatores que permitem uma classificação didática, conforme proposição de Romme e Dillen (1997) e Goh e Richards (1997). Nesta classificação, os autores distinguem abordagens de caráter mais normativo/prescritivo, por fazerem referência a requisitos que as organizações devem possuir para serem conhecidas como organizações de aprendizagem, na qual geralmente

identificam-se propostas de planos de ação e práticas de gestão desenhadas para promover a aprendizagem organizacional; e abordagens de caráter explicativo, que buscam descrever a importância da aprendizagem para a organização, delimitando o processo e o ambiente de aprendizagem organizacional e apontando as suas características principais.

Nesse particular, Argyris e Schön (1996) oferecem um conjunto teórico bastante abrangente. Segundo eles, a aprendizagem pode ser vista como um produto (algo aprendido), mas também como o processo que entrega tal produto. No primeiro caso a questão central é: “O que nós temos aprendido?”, referindo-se à informação acumulada em forma de conhecimentos ou habilidades, enquanto que no segundo caso a questão é: “Como nós aprendemos?”, referindo-se à atividade de aprendizagem, que pode ser bem ou mal executada. Genericamente, uma organização pode se dizer “aprendendo” quando ela adquire informação (conhecimento, entendimento, *Know-how*, técnicas ou práticas) de várias formas e por qualquer que seja o significado. Nesse sentido, toda organização aprende, toda vez que incrementa este seu estoque de informação.

O esquema genérico da aprendizagem organizacional inclui, segundo Argyris e Schön (1996), um conteúdo informacional, um produto da aprendizagem e um processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem consiste em aquisição, processamento e armazenagem da informação no ambiente organizacional. A Figura 5, a seguir, oferece uma visão geral do modelo proposto pelos autores.

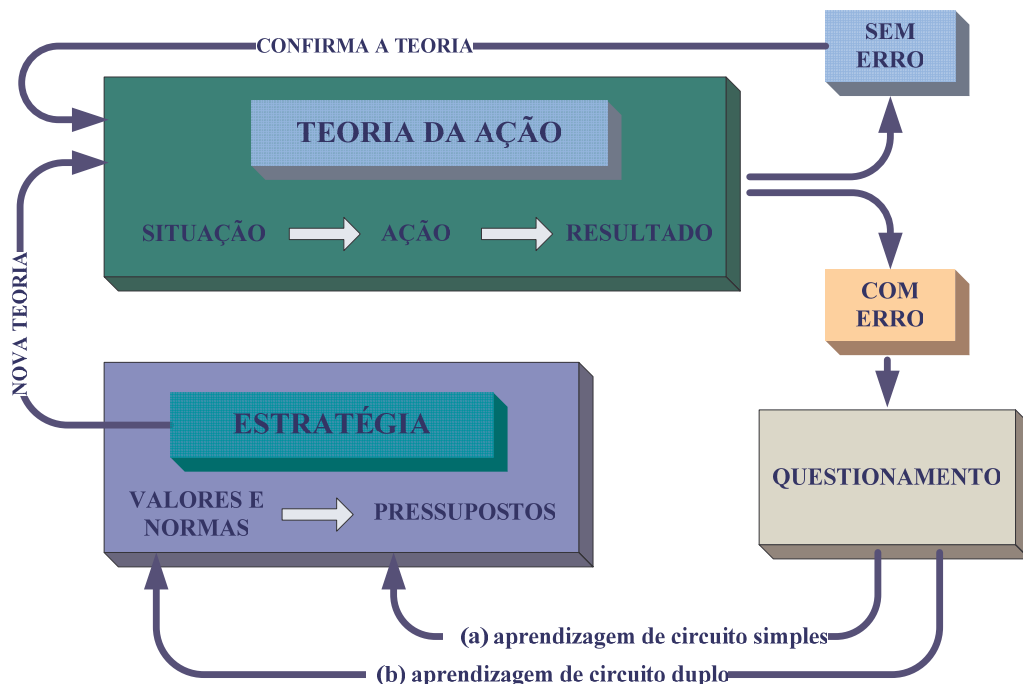


Figura 5 – Modelo de aprendizagem organizacional, segundo Argyris e Schön (1996)

A aprendizagem pode ser atribuída a agentes de dentro ou de fora da organização, ou ainda a informação sobre ela mesma, como quando alguém diz que “novas idéias invadem uma organização”. Ela ocorre também pela aquisição de informações que visam subtrair algo do estoque de conhecimento existente na organização, como uma estratégia obsoleta, por exemplo.

A idéia de ação organizacional é antecedente à lógica da aprendizagem, porque aprender com ela mesma é uma forma de ação, e porque o desempenho de uma nova ação observável para uma organização é o mais decisivo teste se uma particular instância da aprendizagem organizacional tem ocorrido. (Argyris & Schön, 1996).

Como consequência da ação, segundo estes autores, surge o questionamento organizacional. O questionamento é um processo que se inicia na dúvida e se conclui na sua resolução. A dúvida é construída de experiências mal sucedidas e disparada pela divergência entre o resultado esperado da ação e o resultado realmente atingido. Tais divergências permitem a percepção do problema no fluxo de uma tarefa e o seu restabelecimento por meio de ações corretivas. O questionamento não transforma a organização, a menos que seja empreendido por indivíduos que funcionem como agentes dessa organização e de acordo com as regras e papéis estabelecidos por ela.

Muitas vezes o questionamento no nível individual não é apropriado pela organização. Ocorrem situações em que o questionamento é realizado pelo indivíduo, que enxerga uma falha em um processo qualquer, mas não sensibiliza a organização sobre sua maneira de realizar esse processo. É o caso, por exemplo, de um vendedor que percebe que o perfil do cliente de um determinado segmento de produtos está se modificando rapidamente, mas seus superiores não consideram suas recomendações, porque as políticas da organização estão privilegiando outros aspectos. No outro extremo, uma situação aprendida pela organização pode vir a ser inacessível a um indivíduo em particular, quando, por exemplo, um grupo de vendas não sabe a razão da mudança de uma política que impacta aquele setor. Seria desejável que houvesse uma intersecção entre o questionamento individual e o organizacional. No entanto, para que isso fosse possível, seria necessário que o interesse organizacional estivesse submetido ao interesse individual ou vice-versa, circunstância que poderia ser considerada irreal em qualquer contexto social. Por outro lado, a melhoria dos processos de comunicação poderia possibilitar, ao menos, uma aproximação entre ambos os questionamentos, individual e organizacional.

Além disso, pode-se analisar também o conhecimento como estratégia para se fazer algo melhor. O conhecimento organizacional está imbricado em rotinas e práticas. A ação organizacional, por sua vez, está permeada por um sistema de crenças (dos seus membros) que delimitam a ação.

Uma outra situação de aprendizagem organizacional se dá quando a organização experimenta situações ambientais adversas, como por exemplo, um desaquecimento das vendas, por questões de contingência macroeconômica. Em casos dessa natureza há uma tendência em se modificar comportamentos. Indivíduos perdem o entusiasmo, tornam-se descuidados em relação às suas tarefas ou perdem contato uns com os outros. Estes tipos de mudança são formas de deterioração do comportamento esperado. Por outro lado, exemplos como estes podem ao mesmo tempo influenciar a aprendizagem em outros setores.

Estas ilustrações denotam que as categorizações de aprendizagem organizacional apresentam fronteiras pouco nítidas. Existem situações em que é difícil determinar com precisão se um questionamento é verdadeiramente organizacional, se tem verdadeiramente modificado a prática ou ainda se seus resultados incorporam-se de fato na memória da organização, nos seus documentos e programas. Isto pode estar associado às imprecisões nos conceitos e nas definições sobre o tema.

Argyris e Schön (1978) definem a aprendizagem organizacional, portanto, como um “processo de detecção e correção de erros”, fazendo uma distinção entre dois tipos básicos: a de circuito único e a de circuito duplo (Figura 5).

A aprendizagem de circuito único envolve processos em que os erros são identificados e corrigidos, considerando as regras e procedimentos existentes, baseados no conhecimento de problemas simples enfrentados no passado, por isto resulta da repetição e rotina. Geralmente esta aprendizagem se concentra em atividades específicas e é importante em situações em que a organização tem o controle sobre o ambiente. Porém, nesse tipo de aprendizagem os valores organizacionais não são alterados, mas apenas as suas estratégias e formas de ação.

A aprendizagem de circuito duplo é importante em situações de crise e desequilíbrio, pois envolve mudanças nas regras e procedimentos que sustentam as ações e os comportamentos da organização. Geralmente tem efeitos de longo prazo e conseqüências em toda a organização. Esse tipo é voltado para o desenvolvimento de

quadros de referência e interpretação, que servirão de base para a tomada de decisões. Aqui a aprendizagem resulta da mudança dos valores e da teoria em uso. Portanto, são dois circuitos de *feedback*.

Segundo ainda Argyris e Schön (1978), a aprendizagem das organizações acontece por meio da ação das pessoas, quando as atividades individuais de aprendizagem são facilitadas ou inibidas por um sistema de fatores ambientais que podem ser chamados de um sistema de aprendizagem organizacional.

Para eles não é tarefa simples distinguir a aprendizagem de circuito único da de circuito duplo. Podem-se identificar gradientes de relevância na aprendizagem organizacional, formando zonas de ambigüidade. A complexidade e tamanho da organização são fatores complicadores na sua identificação. Pode-se ainda falar da aprendizagem de circuito duplo como um fator de pequena ou grande relevância para a organização como um todo. Tudo vai depender do grau em que o valor central ou essencial está envolvido. Além disso, grandes organizações são compostas de muitas camadas. Podem ser descritas, portanto, em escalas de agregação que começam no indivíduo, indo para pequenos grupos, departamentos compostos por diversos pequenos grupos, por divisões, que são agrupamentos destes departamentos, daí para a organização em sua totalidade, indo até para um nível maior, no qual a organização interage com outras. Estas camadas organizacionais existem não somente como uma abstração, mas como entidades que individualmente podem ter intenções e valores.

2.1.3 Pesquisas em aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional tem recebido especial atenção dos estudos gerenciais por décadas, mas só se tornou amplamente reconhecida nos últimos dez anos. Easterby-Smith e Araújo (2000) e Crossan e Guatto (1996) mostram, a partir de levantamento de literatura, que, só no ano de 1993, foram publicadas tantas contribuições sobre o assunto quanto o total publicado na década de 1980.

Dentre o que se encontra na literatura atual, Easterby-Smith e Araújo (2000) destacam dois tipos de abordagem ao estudo do fenômeno. A primeira traz uma visão técnica da aprendizagem organizacional, enquanto a outra explora o elemento social. A abordagem técnica está mais associada aos componentes de resultado, naquilo que é perceptível e pode ser esperado em nível institucional. Pode-se imaginar como sendo objeto da aprendizagem, por exemplo, aquilo que a organização consegue em termos de

rentabilidade ou maior geração de lucratividade e diminuição de custos de operação. Do ponto de vista social, consideram-se os aspectos culturais, a forma como as pessoas aprendem com as outras e as dimensões política, de interesse e de poder.

Segundo Easterby-Smith e Araújo (2000) existe um conjunto de estudos empíricos ainda muito reduzidos sobre o tema. Sobre os estudos até aqui realizados, destacam-se estas duas abordagens, que se distinguem em cinco diferentes dimensões: (1) papel do pesquisador; (2) enfoque metodológico; (3) unidade de análise; (4) foco da aprendizagem; e (5) postura epistemológica. O Quadro 5, a seguir, mostra os aspectos contrastantes das duas abordagens em estudos sobre a aprendizagem organizacional.

Quadro 5 - Abordagens utilizadas sobre aprendizagem organizacional e dimensões que as diferenciam

DIMENSÕES	ABORDAGENS	
	Visão técnica	Visão social
Papel do pesquisador	Estudos em que o pesquisador está separado e distanciado do processo sob investigação.	Estudos em que o pesquisador é também o principal ator nos processos que estão sendo examinados.
Enfoque metodológico	Comparações baseadas em <i>surveys</i> em certo número de organizações.	Estudo de caso único em profundidade, ou em pequena quantidade de organizações.
Unidade de análise	Estudos em nível macro que examinam toda a organização, especialmente em seu ápice estratégico.	Estudos detalhados de micro práticas dentro do ambiente organizacional ou transorganizacional.
Foco da aprendizagem	Estudos que enfocam resultados como indicadores de aprendizagem organizacional.	Estudos que enfocam processos internos que poderiam contribuir para resultados de aprendizagem organizacional.
Postura epistemológica	Estudos que buscam relacionar ou aplicar teorias específicas aos fenômenos observados.	Estudos que buscam descrever práticas e, então, conceituar o que acontece, com base nos dados.

Fonte: Adaptado de Easterby-Smith e Araújo (2000).

Este trabalho de pesquisa pode ser enquadrado predominantemente na visão técnica da aprendizagem organizacional. É preciso considerar, no entanto, que esta classificação visa apenas ilustrar de que forma os estudos empíricos sobre o tema aprendizagem organizacional têm se apresentado, não se constituindo em um guia para a pesquisa empírica.

Os poucos estudos encontrados na literatura têm associado a aprendizagem com resultados apenas de natureza perceptual (e.g. Correa, 2006; Watkins e Marsick, 1993; Yang, 2003). Não foram encontrados estudos utilizando indicadores “duros” para estudar tais relações, como no caso deste trabalho.

Teorias ligadas à aprendizagem organizacional e especificamente às chamadas Organizações de Aprendizagem (e.g. Senge, 1990) têm sido objeto de um interesse extraordinário, desencadeando a realização de várias pesquisas na busca de uma rápida evolução do conhecimento acerca desse tema. O que se tem percebido cada vez mais é que fatores ligados ao comportamento organizacional passam a fazer parte do interesse desses estudos, no sentido de compreender a sua parcela de influência em todo o processo de aprendizagem organizacional.

Estudos empíricos desenvolvidos por McDougall e Beattie (1998), consideram que um componente vital para a aprendizagem organizacional é a existência de um clima positivo para a aprendizagem. Os aspectos mais significativos e determinantes encontrados por eles nessa pesquisa estão relacionados com o ambiente físico (59%); recursos de aprendizagem (81%); encorajamento para aprender (79%); comunicação (72%); premiação (66%); conformidade (71%); valor atribuído sobre as idéias (79%); prática de ajuda uns aos outros (79%); calor humano e suporte (78%); e padrões (66%). Os resultados demonstram, na opinião dos autores, que um clima positivo de aprendizagem é uma condição à efetiva aprendizagem organizacional. Esse estudo evidencia claros aspectos relacionados ao comportamento organizacional como influenciadores da aprendizagem.

As evidências trazidas por McDougall e Beattie (1998) sobre o papel do contexto em que os indivíduos se encontram para a realização da aprendizagem se mostram relevantes e se aproximam bastante da abordagem de outros autores dedicados ao estudo da aprendizagem humana em organizações.

Pesquisas realizadas nas últimas duas décadas já vêm observando as implicações de variáveis do contexto próximo ao aprendiz no processo de transferência dos conteúdos aprendidos para o ambiente de trabalho. Rouiller e Goldstein (1993) investigaram conceito muito próximo daquele trazido por McDougall e Beattie (1998), denominado Clima para Transferência; os autores o definem como a percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe do ambiente organizacional para transferir novas aprendizagens para o trabalho.

Inspirada nos estudos de Rouiller e Goldstein (1993), Abbad (1999) desenvolveu o conceito de Suporte à Transferência, definindo-o como sendo “suporte ambiental recebido pelo indivíduo ao uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas no treinamento” (p. 103). Segundo a autora, o suporte à transferência se caracteriza por duas dimensões distintas. A primeira dimensão, denominada Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento, diz respeito ao apoio recebido dos colegas e da gerência para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas em um treinamento. A outra dimensão, denominada Suporte Material à Transferência de Treinamento é definida como a adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento.

Aspectos relacionados à liderança, aos processos de mudanças, às crenças e ao desenvolvimento de atitudes e percepção foram estudados por Ellinger e Bostrom (2002). Os trabalhos desses autores apresentam resultados associados com as crenças gerenciais em uma pesquisa realizada para examinar as múltiplas formas como os gerentes percebem a si mesmos, enquanto facilitadores da aprendizagem de seus empregados em organizações orientadas à aprendizagem. Os resultados indicam que os gerentes, nesse estudo, percebem de maneira distinta o papel gerencial e de facilitação da aprendizagem. Em outras palavras, eles não reconhecem como parte do seu papel apoiar a aprendizagem dos seus subordinados. Esta descoberta contradiz a maioria da literatura sobre gerenciamento, que tem historicamente categorizado *coaching* como um subconjunto do gerenciamento. A expressão *coaching* é utilizada pelos autores como o comportamento dos gerentes servindo como facilitadores da aprendizagem. Tal conceito se mostra muito amplo e impreciso, porém se aproxima bastante do que Abbad (1999) denominou Apoio Gerencial à Transferência do Treinamento. Examinando essas crenças no contexto do comportamento gerencial, os autores indicam os desafios e oportunidades com que os gerentes se defrontam quando estão tentando adotar um papel consistente com o conceito de organizações orientadas à aprendizagem.

O estudo realizado por Ellinger e Bostrom (2002) identifica uma estrutura de duas dimensões relacionadas às crenças dos gerentes da amostra pesquisada, de forma a propor possíveis *insights* para um comportamento de facilitação da aprendizagem pelos gerentes em suas organizações. A primeira dimensão diz respeito à crença em que o seu papel é o de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento. A importância desta crença está na predição para um comportamento associado a ela, pois ela determinaria o quanto de

esforço os gerentes farão e por quanto tempo eles sustentarão esse esforço em situações novas ou desafiadoras. A segunda dimensão diz respeito à crença em que os resultados da aprendizagem são dependentes de um efetivo suporte/sustentação oferecidos pelos gerentes.

Fatores ligados à percepção dos empregados quanto às variadas dimensões do ambiente organizacional que influenciam as suas aprendizagens, também foram observados por Thomsen e Hoest (2001). Esse estudo chegou às seguintes conclusões: (1) informações e estímulos do ambiente externo à empresa ajudam a motivar os empregados para a aprendizagem e têm uma influência positiva sobre o ambiente de aprendizagem; (2) os sistemas de tecnologia da informação e a estrutura da organização exercem uma influência positiva na motivação dos empregados para interagirem com o ambiente e isto novamente exercerá uma influência positiva sobre o ambiente de aprendizagem; (3) a criação de um sistema de informação mais efetivo irá ter uma influência positiva sobre o desenvolvimento de um frutífero ambiente de aprendizagem; e (4) trabalhar com um amplo espectro de possibilidades de recompensas exercerá uma influência positiva sobre o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem.

Outro aspecto que poderá influenciar a aprendizagem está relacionado aos valores daquela comunidade organizacional. Qual valor é atribuído ao processo de aprendizagem? É altamente desejado um sistema de desenvolvimento permanente ou isso é irrelevante para essa comunidade? Segundo Hofstede (1980), valores são atributos presentes tanto no nível individual quanto no coletivo. O termo valor é definido por ele como tendência clara para preferir certas condições sobre outras. Isso traz implicações importantes em qualquer comportamento de mudança que o indivíduo esteja submetido. Estudos relacionados às dinâmicas individuais de aprendizagem corroboram com essa visão de que os sistemas de valores têm fortes impactos na implantação de um novo sistema de aprendizagem organizacional, justamente pela forma com que atuam na cultura dessas organizações.

Evidencia-se que as pesquisas relatadas se mostram inclinadas em associar os aspectos culturais das organizações que se colocam mais aderentes à aprendizagem. Neste particular, observam-se ainda estudos buscando estabelecer relações entre essa cultura de aprendizagem com o incremento nos resultados organizacionais, nos quais este trabalho se insere.

2.1.4 A cultura de aprendizagem organizacional

Observa-se uma alta convergência na literatura de que o conceito de cultura abrange um conjunto de padrões de pensamento, sentimento e ações, além de crenças, valores e normas partilhados pelos indivíduos que compõem um grupo ou sociedade, sendo resultante da interação social e da aprendizagem contínua.

Para Hofstede, Neuijen, Ohayv e Sanders (1991), embora haja uma diversidade de conceitos relacionados à cultura, há uma concordância entre os estudiosos no que se refere ao fato de: abranger ao mesmo tempo o todo e as partes, estar relacionada a conceitos e estudos antropológicos, ser determinada historicamente, construída socialmente, intangível e difícil de mudar.

Torres e Pérez-Floriano (2003) fazem uma breve revisão do termo cultura, apresentando alguns elementos importantes para o seu entendimento. Estes autores adotam o conceito de cultura apresentado por Shapiro (1956) como sendo um conjunto de características de comportamento aprendido manifestados pelos membros de uma sociedade e compartilhados por todos. E ainda, a noção, preconizada por Malinowski (1970), de que a cultura é um processo de aprendizagem, portanto não uniforme, supondo a existência de padrões de subcultura dentro de uma dada cultura, podendo ser dividida entre elementos objetivos (quaisquer objetos produzidos por grupos sociais) e subjetivos (os valores, crenças e normas desses grupos).

Na visão de Hofstede (1980, 1991), a cultura é a programação coletiva da mente, resultante da interação dos indivíduos com os diversos ambientes sociais ao longo de suas vidas, distinguindo os membros de um grupo ou categoria de pessoas. Esse autor entende que cada pessoa carrega consigo padrões de pensamento, sentimentos e ações resultantes da aprendizagem. O autor define a cultura como um conjunto de características comuns que influenciam a resposta das pessoas ao ambiente, determinando a identidade de um determinado grupo de pessoas. Também propõe a divisão de cultura entre valores e prática, sendo que os primeiros referem-se aos sentimentos inconscientes manifestados a partir das ações e comportamentos dos indivíduos, e o segundo à expressão coletiva das histórias, rituais e símbolos de uma determinada sociedade.

O conceito de cultura pode ser transposto para o contexto organizacional ao considerar as organizações como um ambiente de interação social, envolvendo crenças, valores, normas, padrões de pensamento e ação partilhados pelos indivíduos que as compõem.

Morgan (1996) entende que a cultura organizacional raramente é uniforme, sendo as organizações minissociedades com padrões distintos de cultura e de subcultura, da mesma forma que indivíduos em determinada cultura possuem diferentes personalidades, embora compartilhem elementos comuns. Estes padrões exercem influência determinante na forma de as organizações enfrentarem os seus desafios.

Cultura organizacional, na visão de Schein (1990), é o sistema de ações, valores e crenças compartilhados que se desenvolvem numa organização e orientam o comportamento dos seus membros. Segundo o autor, existem três níveis de análise da cultura das organizações. O primeiro nível, denominado de cultura observável, concretiza-se a partir da análise das práticas diárias ou do discurso dos membros organizacionais em relação a regras culturais, histórias, ritos, rituais e símbolos; o segundo nível, o dos valores compartilhados, entendido como o sistema de preferência estabelecido na organização, é definido segundo a percepção dos empregados sobre as características da organização; o terceiro nível é o das premissas partilhadas, ou das idéias pertencentes a todos ou a muitos membros da organização, que influenciam a maneira geral pela qual a empresa vai gerenciar suas atividades. Estas premissas geralmente estão declaradas implícita ou explicitamente nos planos de negócio e nos objetivos organizacionais.

A relação entre o processo de aprendizagem e cultura é discutida por Corrêa (2006). Nesta perspectiva, a aprendizagem individual, uma vez consolidada, é transferida e transforma-se em um evento coletivo e compartilhado, podendo modificar a cultura e direcionar novos modos de pensar e aprender nas organizações.

Segundo Isidro-Filho (2006), a cultura de aprendizagem vem sendo estudada desde o final da década de 90, a partir da concepção de que a cultura organizacional regula o processo de adaptação entre pessoas e organização. Em seu trabalho, o autor adota o conceito de cultura de aprendizagem de Armstrong e Foley (2003), como um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos compartilhados que permitem a ocorrência de aprendizagem na organização. Ressalta que neste conceito há a prevalência das dimensões tangíveis e intangíveis da cultura, favorecendo a identificação dos elementos culturais que dão suporte à ocorrência de aprendizagem na organização.

Ahmed, Loh e Zairi (1999) argumentam que a cultura pode facilitar a implantação de estratégias e planos, fazendo com que as pessoas trabalhem mais ou promovam maior inovação. O principal benefício da cultura consiste em poder fazer coisas que a simples

utilização de sistemas formais, procedimentos ou autoridade/liderança não podem. Nesse sentido, a literatura de organizações de aprendizagem aposta que a cultura de aprendizagem também pode desempenhar este papel.

Para esses autores, o processo de gerenciamento contínuo da aprendizagem pode ser estruturado a partir da implantação de sistemas/práticas que facilitem a aprendizagem e do gerenciamento destes, de forma a manter a aprendizagem permanentemente induzida e a melhoria contínua. Para transformar uma empresa em uma organização de aprendizagem é requerido mais do que debate e recursos, mas também uma cultura que guie permanentemente os seus membros a perseverar em direção da aprendizagem e da melhoria contínua.

De acordo com Popper e Lipshitz (1998), citados por Corrêa (2006), a aprendizagem organizacional requer uma cultura abrangendo os seguintes valores: (1) aprendizagem contínua, traduzida na responsabilidade dos indivíduos em aprender e implementar o que foi aprendido; (2) transparência, que significa a abertura para a exposição de pensamentos e ações em relação ao outro, na medida em que recebe *feedback*; (3) orientação, que consiste em se concentrar na relevância da informação para o indivíduo; e (4) informação válida, que consiste em coletar e prover informações reconhecidas, realizando esforços para aumentar a objetividade e o escopo da informação, levando em conta as suas implicações.

Na abordagem de cultura de aprendizagem de Watkins e Marsick (2003), as organizações frequentemente esperam que a criação de conhecimento e a aprendizagem ocorram continuamente e que os indivíduos que aprendem compartilhem seus conhecimentos, de forma a promover a aprendizagem no nível de grupo e, posteriormente, no nível da organização. Segundo as autoras, a aprendizagem individual por si só não tem o potencial de influenciar o desempenho organizacional. Para que as organizações obtenham os benefícios da aprendizagem, esta deve ser capturada e consolidada, além de estar arraigada nos sistemas, práticas e estruturas da organização, de forma que possa ser compartilhada e regularmente utilizada para intencionalmente aumentar a produtividade do conhecimento. As organizações, além de considerarem a responsabilidade individual pela aprendizagem contínua, devem investir na construção de uma capacidade organizacional para suportar e encorajar as pessoas a fazerem uso das aprendizagens. O mais importante para as organizações é investir e recompensar a aprendizagem, prestando atenção aos elementos da cultura que moldam o comportamento de aprendizagem.

Para Watkins e Marsick (2003), existem três níveis de aprendizagem organizacional: (1) o individual, envolvendo a criação de oportunidades contínuas de aprendizagem e a promoção de diálogo e questionamento grupal e organizacional; (2) o de equipes ou grupos, abrangendo o encorajamento para a colaboração e para o trabalho em equipe; e (3) o organizacional, englobando a criação de sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem, a conexão da organização com o seu ambiente, a utilização estratégica da aprendizagem pela liderança, além do estímulo à equipe na direção de uma visão coletiva.

Yang (2003) salienta que a cultura de aprendizagem constitui um conceito que reflete o comportamento organizacional, a partir de uma perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Mais ainda, ela é capaz de gerar implicações diretas no desempenho organizacional, conforme sustentam Watkins e Marsick (2003).

De acordo com Yang (2003), a estrutura teórica do conceito de cultura de aprendizagem é constituída por dois componentes: o primeiro abrange as pessoas que compõem a organização, enquanto o segundo é representado pela estrutura e cultura organizacional. O autor observa que essas dimensões, em conjunto, são capazes de explicar significativamente variáveis relacionadas à obtenção de conhecimento organizacional e ao incremento do desempenho financeiro. O modelo representado na Figura 6, a seguir, descreve sucintamente as relações entre essas variáveis.

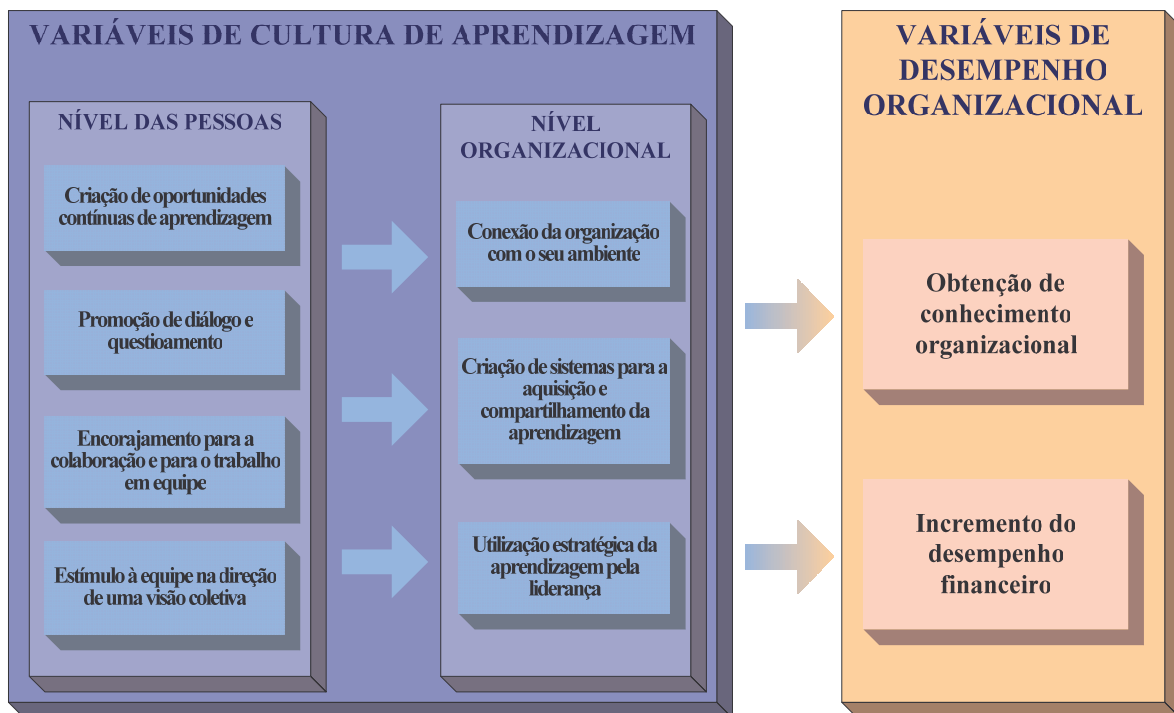


Figura 6 – Quadro teórico da cultura de aprendizagem e desempenho organizacional, adaptado de Yang (2003)

A Figura 6 mostra como o conceito de cultura de aprendizagem pode ser adequadamente associado e validado como preditor de desempenho organizacional. O construto cultura de aprendizagem traz uma concepção abstrata evidenciada pioneiramente por Marsick e Watkins (1993, 1996). Embora o tema tenha atraído crescente atenção de pesquisadores, ainda carece de maior avaliação empírica. Nesse sentido, Marsick e Watkins (1993, 1996) realizaram um processo de validação, resultando em sua confirmação pela primeira vez em 1993. De acordo com os resultados da validação estatística conduzida por estas autoras, utilizando modelagem por equações estruturais (MEE), três níveis de aprendizagem organizacional podem ser observados. O primeiro se apresenta no nível individual, que é composto de duas dimensões da aprendizagem organizacional: aprendizagem contínua e diálogo e questionamento; o segundo se dá no nível de grupo ou equipe, refletido pela aprendizagem em equipe e colaboração mútua; e o terceiro nível é o organizacional, o qual apresenta quatro dimensões da aprendizagem organizacional: criação de sistemas para a aquisição e compartilhamento da aprendizagem, conexão da organização com o seu ambiente, ganho de conhecimento organizacional e incremento do desempenho financeiro.

No Brasil, o modelo teórico desenvolvido por Marsick e Watkins (2003) foi testado empiricamente por Corrêa (2006). A autora realizou um processo de revalidação das

escalas para o contexto nacional e aplicou-as em uma amostra de 586 indivíduos de uma grande empresa nacional do setor elétrico. Os resultados obtidos por Corrêa (2006) sugerem que a percepção de Cultura de Aprendizagem Organizacional prediz a percepção de incremento do desempenho financeiro em 27% e em 32% a obtenção de desempenho do conhecimento, corroborando, assim, no contexto nacional, o modelo de Marsick e Watkins (2003). Esses achados, relacionando uma cultura de aprendizagem com variáveis de resultado organizacional, mesmo que em nível perceptual, estimulam o investimento em estudos que visem analisar relações dessa variável com medidas “duras” de resultados no nível organizacional.

Marsick e Watkins (2003) reconhecem que os dados de desempenho organizacionais obtidos a partir de medidas perceptuais e auto-relatos representam uma limitação do modelo. As autoras identificam que, embora indivíduos dos diversos níveis organizacionais possam responder ao questionário, são nos níveis gerenciais mais elevados que se percebem um maior conforto em se responder questões relacionadas ao desempenho organizacional.

Similarmente, Corrêa (2006) parece ter encontrado a mesma limitação em seu estudo. A autora relata que 40% dos respondentes de sua pesquisa assinalaram a opção “não sei” para os itens relacionados aos fatores de desempenho organizacional, obrigando-a a transformar estas respostas em casos omissos. A autora considera que este padrão pode estar associado a pouca divulgação de informações referentes ao desempenho da empresa ou que os meios de comunicação não estão alcançando o seu propósito.

No presente trabalho, a Cultura de Aprendizagem Organizacional constitui a mais relevante variável contextual a ser investigada para a validação do modelo a ser proposto. Como as medidas de desempenho organizacional são coletadas, neste estudo, a partir de fontes secundárias, de natureza não perceptual, importante contribuição pode ser oferecida sobre as relações entre uma cultura de aprendizagem e o resultado organizacional.

Além desta variável de contexto explorada nesta subseção, espera-se observar relações de outro componente do contexto organizacional, já amplamente investigado como preditor de transferência da aprendizagem induzida no nível do comportamento no cargo, denominado Suporte à Transferência. Na subseção que se segue são explorados os principais conceitos relacionados ao construto.

2.2 Suporte à transferência

Pesquisas nas últimas duas décadas vêm observando as implicações de variáveis do contexto próximo ao aprendiz no processo de transferência dos conteúdos aprendidos para o ambiente de trabalho. Rouiller e Goldstein (1993) investigaram o conceito de Clima para Transferência, encontrando relações significativas entre essa variável de contexto organizacional e Transferência de Treinamento. Segundo os autores, ao retornarem de um evento instrucional, os indivíduos necessitam de um clima propício para aplicar aquilo que foi aprendido. Tal condição, quando ausente, pode comprometer a transferência do aprendido em treinamento. Clima para Transferência é definido por eles como a percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe do ambiente organizacional para transferir novas aprendizagens para o trabalho. Abbad (1999) destaca a contribuição pioneira desses pesquisadores, no sentido de construir e validar uma medida de clima para transferência.

Inspirada nos estudos realizados por Rouiller e Goldstein (1993), Abbad (1999) desenvolveu o conceito de Suporte à Transferência. A autora definiu tal conceito como o “suporte ambiental recebido pelo indivíduo ao uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas no treinamento” (p. 103). O conceito cunhado inicialmente pela autora apresentava uma característica tridimensional. A primeira dimensão, denominada Fatores Situacionais de Apoio, visava identificar o apoio gerencial, social ou organizacional à transferência do treinamento; a segunda dimensão, denominada Suporte Material, visava identificar a qualidade, suficiência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, bem como a adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento; finalmente, na terceira dimensão, Conseqüências Associadas ao Uso de Novas Habilidades, buscava-se obter as reações (favoráveis ou desfavoráveis) dos colegas, pares ou superiores hierárquicos à transferência de treinamento.

Os procedimentos de validação estatística das escalas desenvolvidas para medir tal conceito sinalizaram para a existência de apenas dois fatores interpretáveis e conceitualmente consistentes. Assim, o construto resultante dessas análises foi redefinido pela pesquisadora em duas dimensões: (1) Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento, significando o apoio recebido dos colegas e da gerência para aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento; e (2) Suporte Material à Transferência de Treinamento, definida como a adequação das condições físicas e

materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento.

Os resultados dos estudos empíricos realizados por Abbad (1999) demonstraram considerável poder explicativo de Suporte à Transferência sobre impactos do treinamento no trabalho no terceiro nível de análise (e.g Kirkpatrick, 1976; Hamblin, 1978; Philips, 1997). Tais descobertas têm incentivado o aprofundamento das pesquisas sobre o poder explicativo desta variável, como proposta pela autora, em modelos de impacto de treinamento.

Vários estudos subseqüentes vêm corroborando relações significativas entre suporte à transferência com o comportamento no cargo (e.g. Abbad, 1999; Britto, 1999; Borges-Andrade, Gama & Oliveira-Simões, 1999; Borges-Andrade et al, 1999; Borges-Andrade, Morandini & Machado, 1999; Carvalho, 2003; Coelho Jr., 2004; Lacerda, 2002; Meneses, 2002; Mota, 2002; Pilati, Borges-Andrade & Azevedo, 1999; Martins, Pinto Jr. & Borges-Andrade, 1999; Rodrigues, 2000; Sallorenzo, 2000; Tamayo, 2002; Zerbini, 2003). Esses estudos permitiram o amadurecimento do conceito e a consolidação do instrumento de medida, proposto pioneiramente por Abbad (1999), que será utilizado neste trabalho.

Na subseção seguinte, faz-se uma breve discussão sobre variáveis demográficas, no nível organizacional, que podem apresentar relações com o resultado organizacional.

2.3 Características demográficas da organização

O ambiente organizacional está repleto de variáveis com as quais os trabalhadores precisam interagir para realizarem as suas atividades e contribuírem para o alcance dos resultados empresariais. No campo da Psicologia Organizacional, pesquisadores têm dedicado especial atenção em observar tais variáveis e suas implicações no processo de transferência de ações educacionais empreendidas no âmbito das empresas.

Diversas questões têm sido levantadas como elemento de base para o empreendimento de estudos nessa área.

Até que ponto as características relativas à organização ou às unidades organizacionais podem exercer influência nos aprendizes e em sua forma de transferir os conteúdos aprendidos para as suas atividades corporativas e isso implicar em algum impacto nos resultados no nível da organização?

Ao se considerar conceitos ligados à aprendizagem organizacional, pode-se inferir, por exemplo, que o tempo de existência de uma organização influencie na forma como os seus membros agem, em razão do maior volume de oportunidades que essa organização teve para desenvolver tal aprendizagem.

Considerando ainda que as organizações interagem e respondem ao ambiente em que estão inseridas, aspectos relacionados à localização geográfica poderiam influenciar também em tais comportamentos?

Organizações maiores, quando comparadas às menores, teriam melhores condições para apoiar a transferência dos conteúdos aprendidos para o local de trabalho? Se tal hipótese se mostra verdadeira, informações sobre o porte dessas organizações se mostrariam relevantes.

Outro aspecto relacionado à organização, a idade média dos seus integrantes, constitui fator relevante para a transferência? Organizações com maior experiência dos seus membros poderiam oferecer maior suporte aos aprendizes para utilizarem nas tarefas cotidianas, aquilo que aprenderam no treinamento?

O histórico de participação em programas de treinamento pode também interferir no processo de transferência? Pode-se admitir que uma organização com maior volume médio de horas despendidas com treinamento tem maior “sensibilidade” ao processo de transferência?

Uma vez que as pesquisas sobre resultados de programas de educação corporativa concentram-se, na maioria das vezes, no nível individual de impacto, nota-se escassa produção de trabalhos em que variáveis relacionadas ao contexto organizacional são controladas. No entanto, a literatura de aprendizagem organizacional, abordada em capítulo anterior, sinaliza para a necessidade de controle de variáveis como as indicadas. Por esta razão, busca-se a inclusão dessas variáveis do nível organizacional nos modelos analisados.

Nesta seção fez-se uma revisão da literatura atinente às variáveis do contexto organizacional de interesse nesta pesquisa. Na seção seguinte é explorada a literatura sobre variáveis individuais relacionadas à impactos da educação corporativa. Grande parte dessa literatura tem observado relações entre tais variáveis individuais e impactos no nível de

comportamento no cargo. Espera-se com este estudo observar se tais variáveis também apresentam relações diretas com impacto no nível de resultados organizacionais.

3 Influências individuais sobre o impacto da educação corporativa no nível de resultados organizacionais

Diversos estudos têm buscado relações entre variáveis relacionadas ao indivíduo e os impactos de programas educacionais nos níveis individuais: reação, aprendizagem e comportamento no cargo (e.g. Abbad, Pilati & Pantoja, 2003; Colquit, LePine & Noe, 2000; Kirkpatrick, 1976; Lacerda, 2002; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Tannenbaum e Yukl (1992); Warr & Bunce, 1995).

Tais variáveis individuais, também denominadas características da clientela (Abbad, 1999), podem ser classificadas em demográficas, motivacionais, afetivas e cognitivas.

Segundo Tannenbaum e Yukl (1992), os estudos relativos às características da clientela podem contribuir de maneira preponderante para o sucesso de um evento de treinamento. De acordo com os autores, mais pesquisas devem ser empreendidas nessa direção.

Entre as variáveis individuais estudadas, características demográficas do treinando têm mostrado relações diretas e significativas com a motivação para aprender (Mumford, Weeks, Harding e Fleishman, 1988) e com o comprometimento e motivação pós-treinamento (Tannenbaum, Mathieu, Salas e Cannon-Bowers, 1991). Embora as relações encontradas possam não ser completamente generalizáveis, demonstram a possibilidade de variáveis de natureza demográfica afetarem diretamente o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a transferência de treinamento (Abbad, 1999).

Variáveis consideradas motivacionais também têm sido investigadas em diversos modelos de impacto de treinamento. Tannenbaum e Yukl (1992) selecionaram, em revisão da literatura sobre o assunto, 26 estudos que examinavam as implicações da motivação do treinando. Os autores relatam que indivíduos com maior motivação antes do treinamento demonstram reações mais positivas ao evento do treinamento e melhores níveis de aprendizagem. Noe e Schmitt (1986) evidenciaram que o nível de envolvimento do treinando com o cargo que exerce e a motivação antes do treinamento relacionam-se

diretamente com a aprendizagem. Os autores também observaram que treinandos que planejavam suas carreiras apresentavam maior mudança do seu desempenho no cargo.

Sobre as variáveis cognitivas, relatos de pesquisa também apontam suas influências em modelos de impacto de treinamento. Ford, Quinões, Sego e Sorra (1992) relatam que indivíduos com maiores capacidades cognitivas, em geral, tendem a utilizar mais as tarefas aprendidas no treinamento. Estratégias utilizadas pelos aprendizes para aprender têm mostrado relação direta com o comportamento no cargo pós-treinamento (Pantoja, 2004).

Além dessa variável cognitiva, mais recentemente, o conceito de Estratégias de Aplicação do Aprendido foi estudado por Pilati e Borges-Andrade (2005). Estudos empíricos realizados pelos pesquisadores evidenciaram influências destas estratégias sobre o impacto do treinamento no cargo. Esse achado demonstra que os indivíduos podem apresentar diferenças significativas na forma como interagem com o ambiente, para utilizar os conteúdos aprendidos no treinamento.

Estudos nacionais recentes sobre impacto no nível de comportamento no cargo têm também observado relações importantes com variáveis individuais. Variáveis de diversas naturezas têm mostrado explicar impacto de ações de educação corporativa no nível de comportamento no cargo.

No Quadro 6 são relacionados os principais estudos nacionais analisados pelo autor, a partir de 1989.

Quadro 6. Síntese dos principais estudos nacionais relacionando variáveis individuais com impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo.

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis individuais	Variáveis critério	Resultados
Britto (1998)	263 treinandos e 82 supervisores da área médica e paramédica de um hospital público	Auto e heteroavaliação (chefes) por meio de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Características individuais (conjunto de informações demográficas e funcionais relativas aos participantes dos programas de treinamento) • Conduta de entrada (CHAs anteriores à instrução, apresentados pelos participantes dos programas de treinamento estudados) • Aprendizagem (grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (percepção dos participantes dos cursos constantes dos programas de treinamento, bem como de seus respectivos supervisores, quanto aos resultados do treinamento em termos de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura dos participantes do curso a mudanças nos processo de trabalho e, ainda, indicadores de produção adotados pela instituição sobre o número de pacientes atendidos) • Indicadores de produção adotados pela instituição sobre o número de pacientes atendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Idade como preditor positivo de impacto • Sexo como preditor de resultado (sexo masculino atendeu mais pacientes)
Abbad (1999)	4051 servidores de uma organização pública	Auto-avaliação por meio de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Características da clientela (conjunto de informações demográficas e funcionais (sexo, idade, escolaridade, origem institucional, unidade de lotação, cargo/especialidade, função comissionada, número de unidades em que já esteve lotado e tempo de serviço na instituição); motivacionais e atitudinais da clientela. Estas últimas correspondem às auto-avaliações dos participantes acerca do interesse no treinamento, motivação para aprendizagem e intenção de aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento. • Reação ao curso - corresponde a opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. • Aprendizagem - refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelos participantes em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis motivacionais são preditoras de impacto

Quadro 6. Síntese dos principais estudos nacionais relacionando variáveis individuais com impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis individuais	Variáveis critério	Resultados
Sallorenzo (2000)	1303 servidores de uma organização pública	Auto-avaliação por meio de questionários 2 semanas e 3 meses após o treinamento	<ul style="list-style-type: none"> • Características da clientela (conjunto de informações demográficas e funcionais (sexo, idade, escolaridade, origem institucional, unidade de lotação, cargo/especialidade, função comissionada, número de unidades em que já esteve lotado e tempo de serviço na instituição); motivacionais e atitudinais da clientela. Estas últimas correspondem às auto-avaliações dos participantes acerca do interesse no treinamento, motivação para aprendizagem e intenção de aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento. • Reação ao curso – corresponde a opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. • Aprendizagem – refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelos participantes em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude a curto e longo prazo (duas semanas e três meses após a conclusão dos eventos de treinamento) (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças no processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • A variável motivação se mostrou preditora de impacto apenas a curto prazo (2 semanas)
Rodrigues (2000)	602 funcionários de uma instituição pública do poder judiciário	Auto-avaliação por meio de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento com a organização (sentimentos de desejo de permanecer como membro da organização, a aceitação de valores e objetivos da organização e a intenção de se esforçar em prol dela) • Comprometimento com a carreira (desejo claro de crescimento na carreira como força da motivação do indivíduo em trabalhar e se desenvolver em uma carreira por ele escolhida). <p>Características individuais (conjunto de informações demográficas e funcionais relativas aos participantes (idade, área de trabalho, escolaridade, o exercício ou não de função comissionada, cargo e tempo na organização))</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças no processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto maior o comprometimento com a carreira, menor será o impacto de treinamento no trabalho.
Lacerda (2002)	284 profissionais do Tribunal de Contas da União	Auto-avaliação por meio de questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Características funcionais (nome, matrícula, cargo e instituição de origem). • Características demográficas (nível de instrução, idade, sexo, estado civil tempo de serviço e cargo) • Motivação para aprender (grau de esforço despendido em assimilar os conteúdos do treinamento e transferi-los para o ambiente de trabalho, bem como o valor atribuído ao treinamento como estratégia de resolução de problemas de desempenho no trabalho) • Motivação para transferir (adaptação de warr e cols, 1999) • Valor instrumental do treinamento (importância de determinadas recompensas para a vida profissional do respondente e a utilidade por ele atribuída ao treinamento) • Reação ao curso – corresponde a opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças no processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação para aprender e para transferir não são preditores de impacto do treinamento no trabalho.

Quadro 6. Síntese dos principais estudos nacionais relacionando variáveis individuais com impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis individuais	Variáveis critério	Resultados
Coelho Júnior (2004)	1076 funcionários de uma instituição bancária	Auto-avaliação por meio de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis demográficas (sexo e idade) e funcionais (área de lotação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em profundidade realizado à distância (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças no processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • A variável funcional, área de lotação e suporte à aprendizagem predizem positivamente o impacto em profundidade.
Pilati (2004)	1241 treinandos de 14 diferentes treinamentos de uma instituição bancária.	Auto-avaliação por meio de questionários, análise documental e entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de aplicação no trabalho (descrevem o papel ativo do treinando no ambiente pós-treinamento e por suas ações para atingir uma meta). • Comprometimento (estados afetivos diretamente voltados a focos específicos do mundo do trabalho) • Força motivacional (motivação para aprender e motivação para aplicar o que foi aprendido no treinamento) • Reação ao treinamento (expectativa de resultados, aplicabilidade do treinamento e reação ao instrutor) 	<ul style="list-style-type: none"> • Efetividade de treinamento no trabalho (impacto em amplitude) (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças no processo de trabalho). • Efetividade de treinamento no trabalho (impacto em profundidade (retratam os objetivos comportamentais do treinamento)). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de aplicação no trabalho e comprometimento predizem efetividade de treinamento no trabalho em amplitude.
Pilati e Borges-Andrade (2004)	426 ex-treinandos de quatro organizações.	Auto-avaliação e heteroavaliação em amplitude e profundidade por meio de questionários. Tratamento com equações estruturais	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (escolaridade e tempo de trabalho na organização) • Trabalho desafiador e estimulante • Percepção de gestão do desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude. (percepção dos participantes dos cursos constantes dos programas de treinamento, bem como de seus respectivos supervisores, quanto aos resultados do treinamento em termos de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura dos participantes do curso a mudanças no processo de trabalho) • Impacto do treinamento no trabalho em profundidade (retratam os objetivos comportamentais do treinamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desafiador e estimulante, percepção de gestão do desempenho predizem impacto do treinamento em amplitude. • Trabalho desafiador e estimulante prediz o impacto do treinamento em profundidade

Quadro 6. Síntese dos principais estudos nacionais relacionando variáveis individuais com impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis individuais	Variáveis critério	Resultados
Mourão (2004)	2.468 pessoas de 360 APAEs, entre treinandos, chefes, colegas e clientes dos treinandos.	Auto-avaliação e heteroavaliação por meio de questionários, análise documental e entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis individuais (escolaridade, tempo de APAE, participação em outros treinamentos, aplicação na vida pessoal e aplicação na comunidade) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (percepção dos participantes dos cursos constantes dos programas de treinamento, bem como de seus respectivos supervisores, quanto aos resultados do treinamento em termos de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura dos participantes do curso a mudanças nos processo de trabalho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis pessoais (aplicação na vida pessoal e aplicação na comunidade) predizem o comportamento no cargo.
Zerbini e Abbad (2005)	Dois estudos com 354 e 188 participantes de um curso a distância oferecidos pelo SEBRAE	Auto-avaliação por meio de questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis demográficas (sexo, idade, região geográfica, nível de escolaridade, experiência na Internet, área de negócios de interesse, se está na situação de proprietário de empresa, participações anteriores em cursos a distância, ocupação atual) • Reação ao desempenho do tutor – qualidade da interação do tutor com os alunos, domínio do conteúdo e uso de estratégias de ensino. • Reação aos procedimentos instrucionais – qualidade dos objetivos de ensino, conteúdos, seqüência, avaliação de aprendizagem, estratégias e meios, assim como à qualidade das ferramentas da WEB. • Estratégias de aprendizagem – capacidades cognitivas e habilidades comportamentais utilizadas pelo aprendiz para controlar os próprios processos psicológicos de aprendizagem, como atenção, aquisição memorização e transferência. • Hábitos de estudo – preferência individuais por determinadas estratégias de aprendizagem e por aspectos do contexto do estudo que o levam a escolher horários e formas de estudo, maneiras de adquirir e processar as informações, horas de estudos na Internet, horas de estudo fora da Internet, horário de estudo preferido e quantidade de leitura do material do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento em amplitude à distância (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). • Impacto de treinamento em profundidade à distância (refere-se à aplicação dos CHAs aprendidos no curso no contexto de trabalho do participante (aplicação do aprendido no ambiente de trabalho e elaboração de plano de negócios ao final 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de aprendizagem, elaboração e aplicação prática explicam a ocorrência positiva de impacto em profundidade.

Quadro 6. Síntese dos principais estudos nacionais relacionando variáveis individuais com impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo (continuação).

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis individuais	Variáveis critério	Resultados
Azevedo (2006)	194 supervisores de uma grande empresa de tele-atendimento brasileira.	Auto-avaliação, por meio de questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais (idade, sexo, estado civil, escolaridade, tempo de serviço na empresa e na função e área em que se encontra atualmente) • Comprometimento – refere-se ao envolvimento e à preocupação do participante com a organização, com a própria carreira e com o trabalho desenvolvido (carreira, trabalho e organização) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (identifica os fatores corporativos de desempenho esperado dos participantes após o curso: capacidade de controle de pessoas e processos; gestão de pessoas e reporte ao superior imediato). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometimento organizacional explica a medida da variável critério controle de pessoas e processos e reporte ao superior imediato. • Comprometimento com o trabalho explica a medida da variável critério gestão de pessoas
Silva (2006)	375 empregados de uma empresa de energia estatal brasileira	Auto-avaliação, por meio de questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (idade, sexo, nível de escolaridade, cargo/função, lotação e tempo de serviço na organização) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • As variáveis demográficas escolaridade e cargo mostraram relações com o impacto no cargo.

Como se pode notar no Quadro 6, a partir de 1998, as pesquisas nacionais avançaram significativamente em termos do entendimento quanto as influências das características individuais sobre impactos de ações de educação corporativa. .

Apesar de notáveis os esforços em estudar variáveis individuais em modelos de impacto, tais modelos têm se apresentado limitados ao investigar relações apenas no nível de aplicação individual, sobretudo no que se refere ao impacto do treinamento no trabalho. Pesquisas com enfoque em resultados nos níveis de agregação grupal e organizacional, utilizando essas variáveis individuais, se mostram ainda escassas, requerendo maior esforço empírico para evidenciar tais possíveis implicações.

Levantamento da produção nacional nos últimos dez anos traz apenas quatro estudos em que relacionamentos entre variáveis relativas aos indivíduos e variáveis de impacto no nível de resultado organizacional foram investigadas. Pilati (2004) identificou que estratégias de aplicação no trabalho e comprometimento prediziam efetividade de treinamento no trabalho relativo ao impacto sobre indicadores de desempenho. Freitas (2005) relacionou positivamente auto-avaliação de impacto sobre o desempenho individual, em profundidade, com auto-avaliação de impacto no grupo em profundidade e amplitude. Azevedo (2006) identificou que o comprometimento com a organização mostrava relação negativa com impacto do treinamento no nível da organização.

Neste trabalho, pretende-se incluir algumas dessas variáveis individuais em um modelo mais abrangente, a fim de avaliar as suas possíveis influências na transferência do aprendido em contexto de aprendizagem, induzida ou não, para o nível de resultado organizacional. Participam do modelo: Características do Empregado, Estratégias de Aprendizagem e Estratégias de Aplicação do Aprendido. Nas próximas subseções serão explorados os aspectos teóricos, de interesse neste estudo, relativos a cada um desses componentes.

3.1 Características demográficas do empregado

Características demográficas individuais têm sido bastante estudadas como preditoras de variáveis relacionadas a resultados de treinamento. Abbad (1999) relacionou a variável Gênero com a medida de impacto Reação ao Treinamento, encontrando diferenças importantes. As participantes do sexo feminino se mostraram mais rigorosas do

que os participantes do sexo masculino em suas avaliações sobre os resultados do treinamento.

No modelo desenvolvido por Colquitt, LePine e Noe (2000), a variável Idade correlacionou-se de moderada a fortemente com a Motivação para Aprender. A variável Idade também foi investigada por Mumford et al. (1988), tendo sido encontrada relação direta com a qualidade do desempenho no curso pelos treinandos. Os autores também encontraram relações entre as variáveis Nível Educacional, Preparo Educacional e Nível de Leitura com a qualidade do desempenho no curso.

Em estudos nacionais foram observadas relações entre Idade e Aprendizagem (Abbad, 1999). No nível de comportamento no cargo, os estudos de Britto (1998) identificaram as variáveis idade e sexo como explicativas de impacto em amplitude. Coelho Júnior (2004) observou que a variável Área de Lotação predizia positivamente Impacto em Profundidade, enquanto que Silva (2006) encontrou que as variáveis Escolaridade e Cargo mostraram relações com o impacto em amplitude. Araújo (2005) observou uma pequena, mas significativa relação entre a variável Tempo no Cargo Atual com impacto de treinamento no nível de comportamento no cargo.

Quase a totalidade dos estudos nacionais utilizam sistematicamente variáveis de natureza demográfica em modelos preditivos de impacto de treinamento no trabalho, de forma que neste estudo, tais variáveis serão também investigadas, na condição de variáveis de controle.

Na subseção seguinte, discutem-se aspectos relacionados às Estratégias de Aprendizagem e suas implicações neste estudo.

3.2 Estratégias de aprendizagem

Uma revisão da literatura pertinente ao tema foi recentemente realizada por Pantoja (2004), tendo como principal referencial teórico as teorias de processamento. Esta revisão e os resultados que identificou serão explorados nesta seção.

Diversas são as definições sobre estratégias de aprendizagem. Para Rigney (1978), constituem operações e procedimentos cognitivos utilizados para adquirir, reter e recuperar diferentes tipos de conhecimento e desempenho. Para Weinstein e Underwood (1985), constituem diferentes tipos de competências úteis para a efetividade da aprendizagem e para a retenção de informações a serem utilizadas posteriormente. Segundo Kardash e

Amlund (1991), são concebidas como atividades de processamento de informações, utilizadas pelos indivíduos para adquirir, armazenar, recuperar e aplicar as informações aprendidas em seu contexto de trabalho. Em termos gerais, a maioria dos autores concorda que o conceito corresponde a “um conjunto de esforços ativos empreendidos pelo indivíduo e direcionados à aquisição, retenção, recuperação e ao uso ou à aplicação posterior de novas informações, em diferentes contextos” (Pantoja, 2004, p. 29).

A autora classifica as definições pesquisadas em três dimensões. Na primeira, enfatiza que elas compreendem atividades de processamento de informações facilitadoras à aquisição, retenção, recuperação e ao uso posterior de novas informações; na segunda, que englobam comportamentos empreendidos pelo indivíduo direcionados à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades; por fim, na terceira, que a sua utilização pode contribuir tanto para a aquisição, retenção e recuperação das novas informações, como também para a sua aplicação em diferentes contextos.

Warr e Allan (1998) classificaram o conceito em três dimensões: (a) estratégias cognitivas de aprendizagem; (b) estratégias comportamentais de aprendizagem; e (c) estratégias auto-regulatórias. Tal classificação contempla, na visão desses autores, as dimensões relacionadas aos processos cognitivos, afetivos e comportamentais apresentados durante a aprendizagem. Dizem respeito, por exemplo, a capacidade de avaliação crítica, organização e elaboração de informações, planejamento de métodos de estudos, articulação de idéias novas com as anteriores, controle da ansiedade etc.

Warr e Bunce (1995) encontraram efeitos significativos dessa variável sobre a efetividade da aprendizagem, evidenciando a importância de sua inclusão em qualquer modelo de impacto de treinamento.

Instrumentos relacionados ao conceito de estratégias de aprendizagem vêm sendo aperfeiçoados desde os achados mais significativos da relação dessa variável com a aprendizagem dentro de organizações, de Warr e Bunce, divulgados em 1995.

Desde então, o conceito vem sendo investigado empiricamente por diversos autores (e.g. Warr & Downing 2000; Holman, Epitropaki & Fernie, 2001; Pantoja, Borges-Andrade & Lopes, 2003; Pantoja, 2004; Zerbini, 2003).

Observa-se, no entanto, que a maioria dos estudos tem relacionado esta variável com o processo de aprendizagem individual e a transferência do treinamento para o nível

de comportamento no cargo. Mais esforços precisam ser empreendidos para se observar relações diretas entre o construto Estratégias de Aprendizagem e impactos de treinamento no nível de resultados organizacionais, ensejando a investigação dessas relações no contexto deste trabalho.

Na subseção seguinte, discutem-se aspectos relacionados às Estratégias de Aplicação do Aprendido e suas implicações neste estudo.

3.3 Estratégias de aplicação do aprendido

Dentre a diversidade já apontada de variáveis individuais que podem influenciar o efetivo impacto no ambiente de trabalho do conteúdo aprendido, está o papel que o indivíduo se vê desempenhando após o treinamento. Segundo Pilati (2004), o papel ativo do indivíduo no ambiente em que está inserido no trabalho pode aumentar a probabilidade da aplicação nesse ambiente daquilo que tem aprendido. O autor encontrou relações entre estas Estratégias de Aplicação do Aprendido com o Comportamento no Cargo, utilizando escalas de impacto do treinamento no trabalho em amplitude e em profundidade. Também observou relações com a percepção dos treinandos sobre impactos de treinamento no nível de resultados organizacionais.

Os estudos realizados pelo autor para delimitar o conceito de Estratégias de Aplicação do Aprendido foram fortemente influenciados pela teoria de Prevenção de Recaídas proposta por Marx (1982), e também pelos estudos encaminhados por Locke, Shaw, Saari e Latham (1981), os quais investigaram as relações entre o estabelecimento de metas e o desempenho produtivo no trabalho.

No modelo de Prevenção de Recaídas, Marx (1982) considera que os indivíduos se deparam com pressões ambientais no trabalho, que diminuem ou impedem o uso das novas competências adquiridas com o treinamento. Com base nessa premissa, desenvolveu uma proposta para capacitar as pessoas a desenvolverem estratégias para enfrentar tais situações adversas e aumentar a probabilidade de aplicar no local de trabalho aquilo que foi aprendido. Pilati (2004) apresenta o esquema básico proposto por Marx, na Figura 7, a seguir.

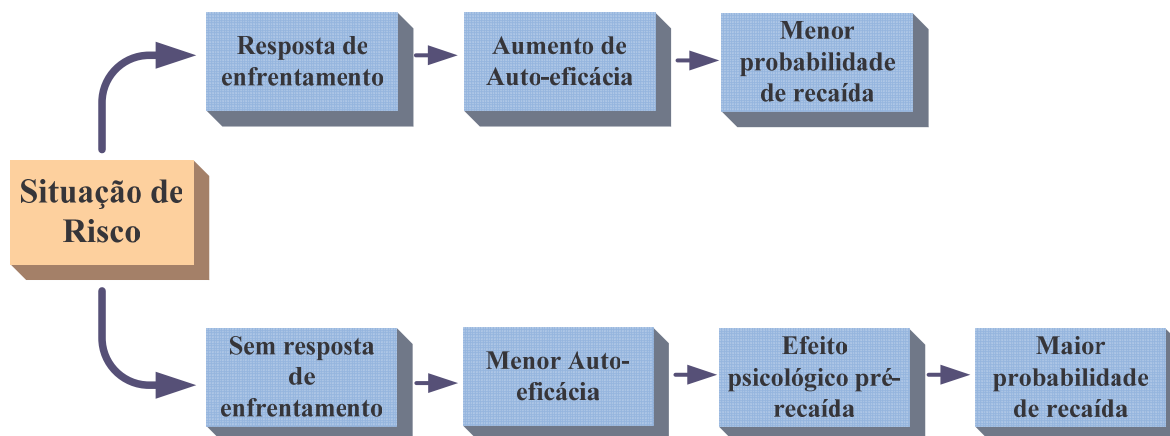


Figura 7 – Modelo de prevenção de recaídas de Marx, adaptado por Pilati (2004)

Segundo Marx (1982), a teoria de prevenção de recaídas sugere a aplicação de módulo instrucional extra aos participantes dos treinamentos, com o objetivo de desenvolver nestes treinandos habilidades de enfrentamento. Assim, como mostra a Figura 7, os treinandos que passam por tais condições propostas no modelo, aumentam a sua auto-eficácia e conseqüentemente apresentam menores probabilidades de recaídas. Pilati (2004) destaca que estudos com delineamento experimental, conduzidos à época, demonstraram que o uso dessa técnica aumentava as chances de transferência do aprendido em treinamento para o local de trabalho (e.g. Burke, 1997; Gist, Stevens & Bavetta, 1991; Morin & Latham, 2000; Richman-Hirsch, 2001; Stevens & Gist, 1997; Wexley & Baldwin, 1986)

No segundo modelo investigado por Pilati (2004), o estabelecimento de metas associado a um evento instrucional mostrou relações positivas com a transferência do aprendido para o trabalho. De forma análoga aos pressupostos de Marx (1982), os estudiosos dessa linha de pesquisa sugerem que a capacitação dos indivíduos para o estabelecimento de metas para a aplicação no trabalho daquilo que foi aprendido em um evento instrucional pode aumentar as probabilidades dessa transferência.

A partir desses dois modelos, Pilati e Borges-Andrade (2005) desenvolveram o conceito de Estratégias de Aplicação do Aprendido e propuseram instrumento de medida para as variáveis integrantes desse conceito. Para os autores, Estratégias de Aplicação do Aprendido podem ser entendidas como um conjunto de comportamentos pró-ativos, com o objetivo específico de aplicação do aprendido no trabalho. “Diz respeito ao papel do treinando como agente de modificação do ambiente pós-treinamento, para criação de

condições suficientes e necessárias para a aplicação do aprendizado no trabalho” (Pilati & Borges-Andrade, 2005, p. 208). Pode ser entendido ainda como “um conjunto de cognições, afetos e ações dirigidas para criar condições necessárias, no ambiente de trabalho, para a aplicação das competências desenvolvidas em situação de treinamento” (Pilati & Borges-Andrade, 2005, p. 210). Como exemplos de comportamentos aderentes ao conceito estão: o reconhecimento de situações adversas, a definição de metas de aplicação do aprendizado, a busca de materiais necessários ao desempenho das atividades, a negociação com chefias para aplicar o aprendizado, entre outras.

O instrumento de medida foi submetido à validação de construto, mostrando boa consistência teórica. A inserção deste construto nesta pesquisa tem como finalidade principal observar a relação desta variável com o impacto de treinamento no nível de resultado organizacional, bem como avançar na consolidação da sua validação.

A revisão de literatura realizada neste primeiro capítulo teve por objetivo associar a teoria desenvolvida até o momento com a temática escolhida e os objetivos de pesquisa propostos nesta tese. No capítulo a seguir serão discutidos o problema de pesquisa, os objetivos de pesquisa, bem como descritos os estudos que serão realizados.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS DA PESQUISA

4 Delimitação do problema e objetivos da pesquisa

Uma boa estruturação do processo de aprendizagem, utilizando-se das mais modernas tecnologias instrucionais, tem se mostrado um fator extremamente importante para o sucesso do sistema educacional corporativo. Mas cabe indagar até que ponto esses requisitos são suficientes para garantir a qualidade e a eficácia do processo, fazendo com que este resulte em efetivos resultados organizacionais.

Esta pesquisa busca investigar em que medida as ações de educação corporativa, quando planejadas e aplicadas com o objetivo de impactar o nível de resultado organizacional, podem apresentar significativo efeito explicativo sobre o quarto nível de impacto proposto por Kirkpatrick (1976). Mais ainda, visa comparar os efeitos de uma ação de educação corporativa planejada, com processos emergentes e não induzidos de aprendizagem, verificando a influência de variáveis organizacionais e do indivíduo em ambas as circunstâncias.

As variáveis explicativas relacionadas ao indivíduo, investigadas neste estudo, são: Características do Empregado (CE); Estratégias de Aprendizagem (EA); Comportamento no Cargo (CC); e Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA).

As variáveis explicativas, relacionadas ao contexto organizacional, que compõem este estudo, são: Características da Organização (CO); Suporte à Transferência (ST); Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO); e Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC).

A variável critério investigada é Resultado Organizacional (RO), sendo composta por duas medidas: (1) Expansão de Clientes (EC); e (2) Evolução do Saldo Gerador de Receita (ESGR), apuradas em dois momentos distintos: 3 e 6 meses após a realização do evento de aprendizagem.

Se confirmada a principal hipótese, de que uma ação de educação corporativa apresenta relação positiva com a obtenção de resultados organizacionais, dirigentes de empresas poderão sentir-se mais seguros em relação aos seus investimentos neste setor e os empregados mais conscientes em relação ao valor do seu esforço individual em aprender e aplicar o produto dessa aprendizagem no trabalho.

Além disso, se os efeitos de variáveis individuais e de contexto organizacional forem também confirmados, esses dirigentes poderão atuar no gerenciamento de tais

variáveis, no sentido de obterem a maximização dos efeitos da ação educacional. O diagrama apresentado na Figura 8 apresenta o modelo teórico em estudo.

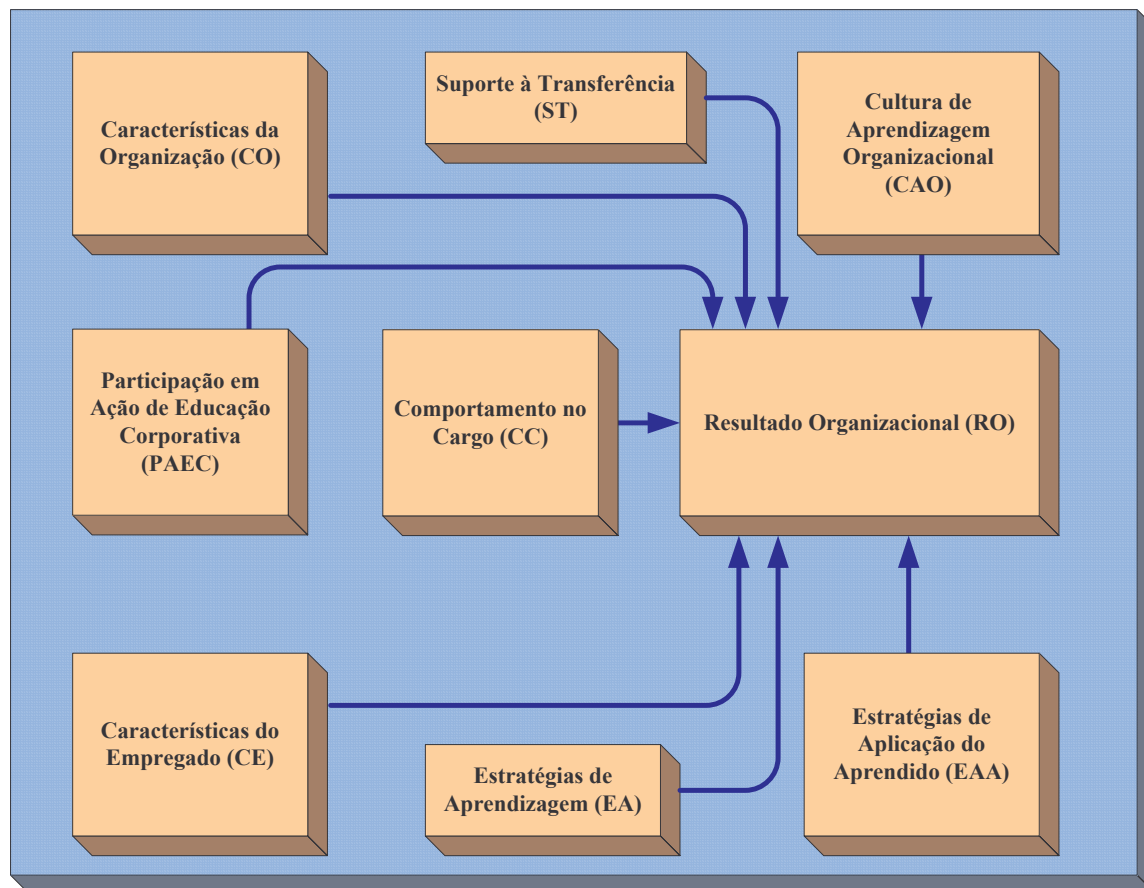


Figura 8 - Modelo teórico da pesquisa

Os objetivos desta pesquisa estão relacionados ao estudo parcial do modelo conceitual apresentado na Figura 8, que representa um conjunto de variáveis antecedentes de impacto da aprendizagem no nível de resultado organizacional.

Este modelo considera as duas abordagens de avaliação de impacto exploradas na Subseção 1.3. Aquela baseada em objetivos (Kirkpatrick, 1976), pode ser observada pelas variáveis Comportamento no Cargo (CC) e Resultado Organizacional (RO), as quais correspondem aos níveis de impacto 3 e 4, apresentados pelo autor, respectivamente. No entanto, a abordagem de Kirkpatrick enfoca especificamente os resultados que uma ação de educação pode alcançar. Nela não são considerados possíveis fatores exógenos à ação que podem influir nesse resultado, nos diferentes níveis de impacto. Neste caso, as abordagens sistêmicas constituem um pano de fundo complementar aos propósitos deste estudo.

Sob esta abordagem observam-se as variáveis do contexto organizacional na parte superior do modelo (Características da Organização, Suporte à Transferência e Cultura de Aprendizagem Organizacional) e do nível individual na parte inferior (Características do Empregado, Estratégias de Aprendizagem e Estratégias de Aplicação do Aprendido).

O modelo apresentado na Figura 8 não será estudado em sua totalidade neste trabalho. Considerando as possibilidades de realização desta pesquisa, tal modelo será testado parcialmente, a partir de quatro modelos empíricos, cada qual associado a um objetivo de pesquisa, identificados a seguir.

4.1 Objetivo Geral

Investigar como variáveis relativas ao indivíduo (especialmente aquelas ligadas à aprendizagem e à transferência) e à organização (especialmente as ligadas ao suporte, à transferência e à cultura de aprendizagem) influenciam resultados organizacionais, comparando grupos participantes de processo de aprendizagem induzida e grupos não submetidos a este processo (mas que poderiam estar participando de processos de aprendizagem não-induzida, no próprio trabalho).

4.2 Objetivos específicos

1. Investigar a influência direta da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, comparando grupos de indivíduos que participaram e que não participaram da ação de educação corporativa específica.

2. Identificar relações de variáveis relativas ao indivíduo e à organização com resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que participou da ação de educação corporativa.

3. Identificar relações de variáveis relativas ao indivíduo e à organização com resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que não participou da ação de educação corporativa.

4. Identificar relações de variáveis relativas ao indivíduo, à organização e à participação da ação de educação corporativa com resultados organizacionais, considerando tanto os indivíduos participantes como os não-participantes da ação de educação corporativa.

5 Estudos realizados

Nesta seção são apresentados os quatro estudos empíricos propostos, todos extraídos do modelo teórico apresentado na Figura 8. Cada um desses estudos está associado a um objetivo específico da tese e apresenta uma hipótese a ser testada.

5.1 Estudo 1: influências da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais

Este estudo está relacionado ao atendimento do primeiro objetivo específico desta tese, que é investigar a influência direta da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, comparando grupos de indivíduos que participaram e que não participaram da ação, conforme modelo representado na Figura 9.

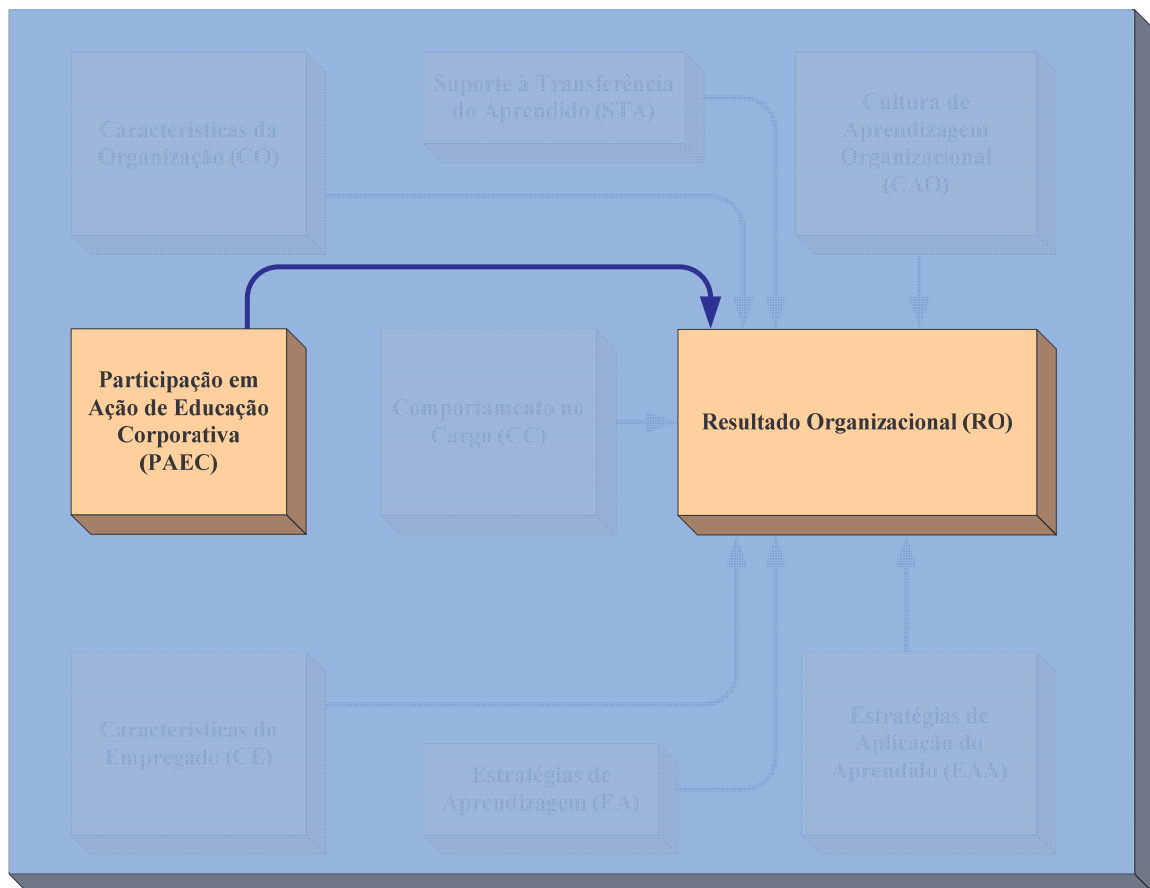


Figura 9 – Modelo empírico 1

Este modelo visa comparar resultados organizacionais entre grupos de participantes e não-participantes da ação.

5.2 Estudo 2: relações de variáveis individuais e de contexto com resultados organizacionais para participantes da ação de educação corporativa

Este estudo está relacionado ao segundo objetivo específico da tese, que é identificar relações das variáveis relativas ao indivíduo e à organização com resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que participou da ação de educação corporativa, conforme modelo representado pela Figura 10.

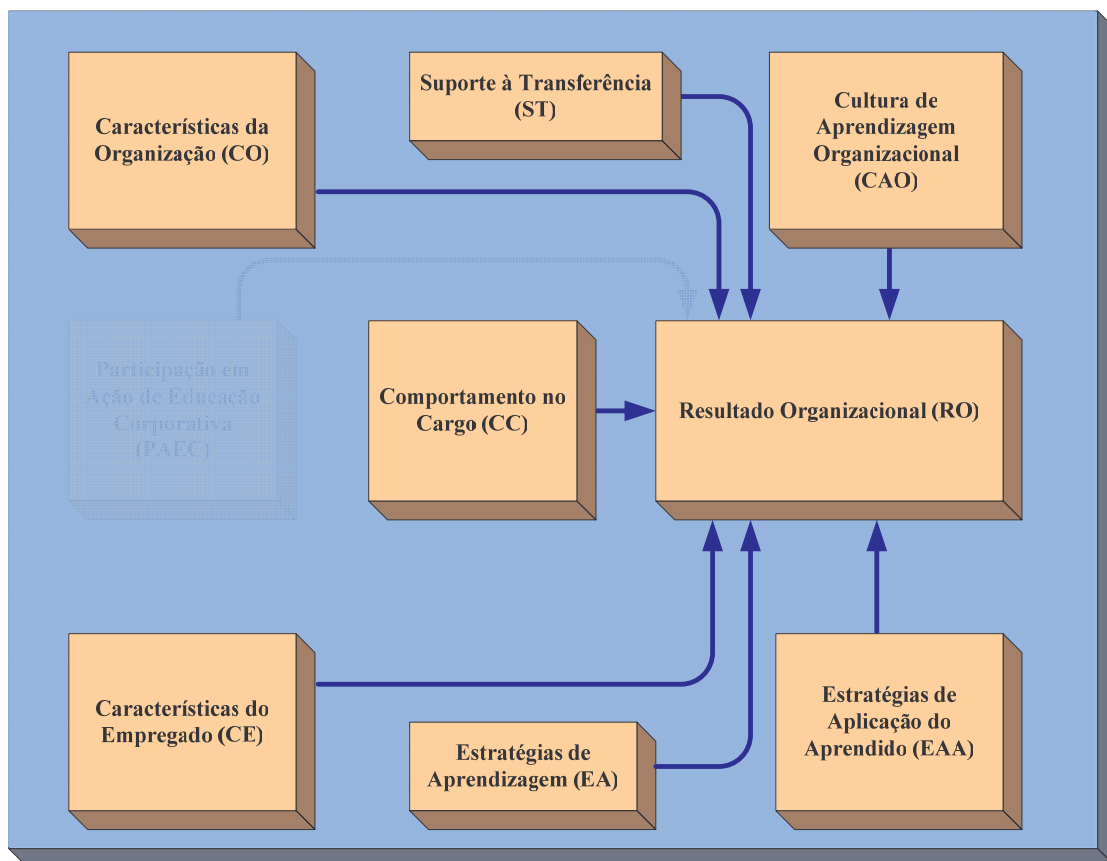


Figura 10 – Modelo empírico 2

Neste modelo são investigadas as possíveis relações das variáveis antecedentes com a variável Resultado Organizacional (RO), no caso de participação em ação de educação corporativa, realizada com o objetivo de aumentar os resultados organizacionais. Como este estudo visa investigar efeitos relacionados apenas aos participantes da ação, a variável Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC) não foi testada.

5.3 Estudo 3: relações de variáveis individuais e de contexto com resultados organizacionais para não-participantes da ação de educação corporativa

Este estudo está relacionado ao terceiro objetivo específico da tese, que é identificar possíveis relações de variáveis ligadas ao indivíduo e à organização com resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que **não** participou da ação de educação corporativa, conforme modelo representado pela Figura 11.

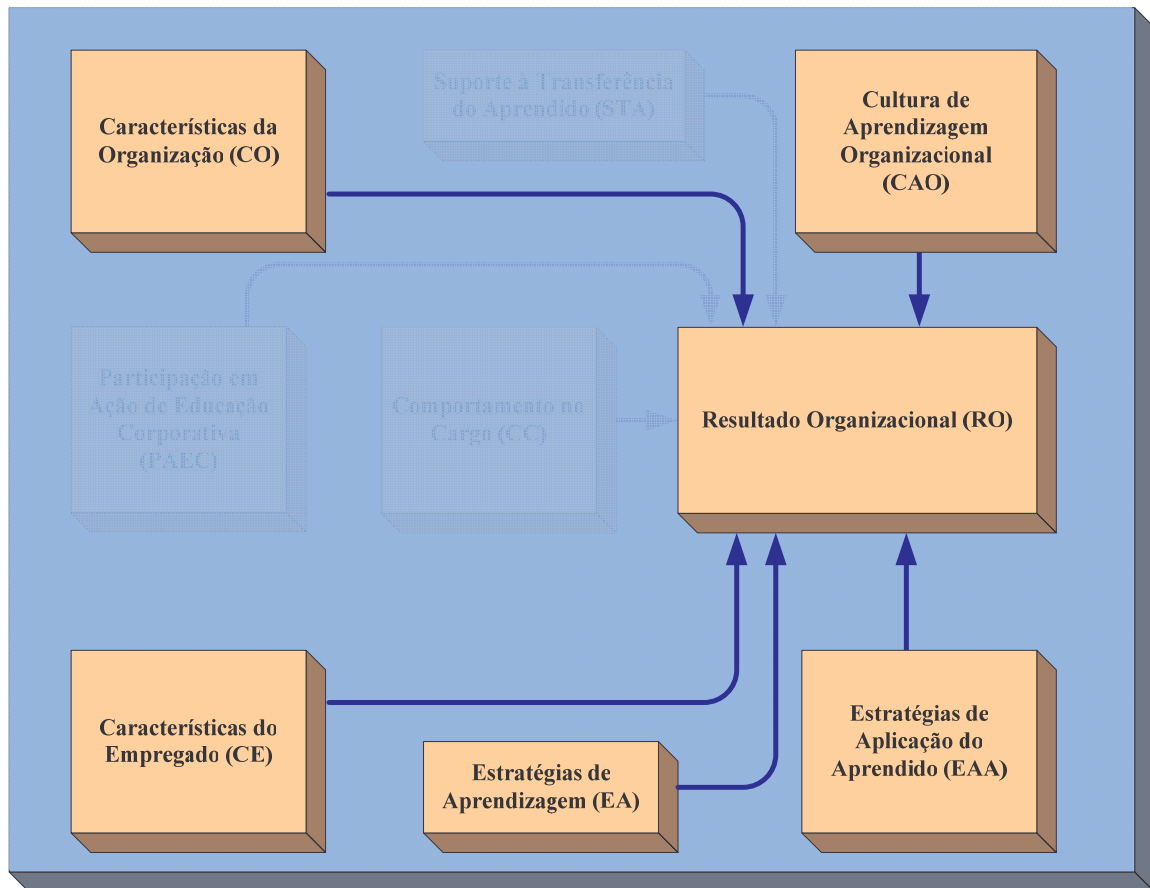


Figura 11 – Modelo empírico 3

Este modelo parte da premissa de que mesmo sem haver participado de ação de educação corporativa, os membros organizacionais estão aprendendo novas habilidades, conhecimentos e atitudes, em seu ambiente de trabalho, e esta aprendizagem não induzida pode influenciar os resultados organizacionais. Como este estudo investigava variáveis relacionadas com resultados organizacionais apenas para os **não-participantes** da ação, as variáveis Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC), Comportamento no Cargo (CC) e Suporte a Transferência (ST) não puderam ser testadas.

5.4 Estudo 4: relações de variáveis individuais e de contexto com resultados organizacionais comuns a participantes e não-participantes da ação de educação corporativa

Este estudo está relacionado ao quarto objetivo específico da tese, que é identificar as possíveis relações das variáveis relativas ao indivíduo, à organização e a participação na ação de educação corporativa com resultados organizacionais, conforme modelo representado pela Figura 12.

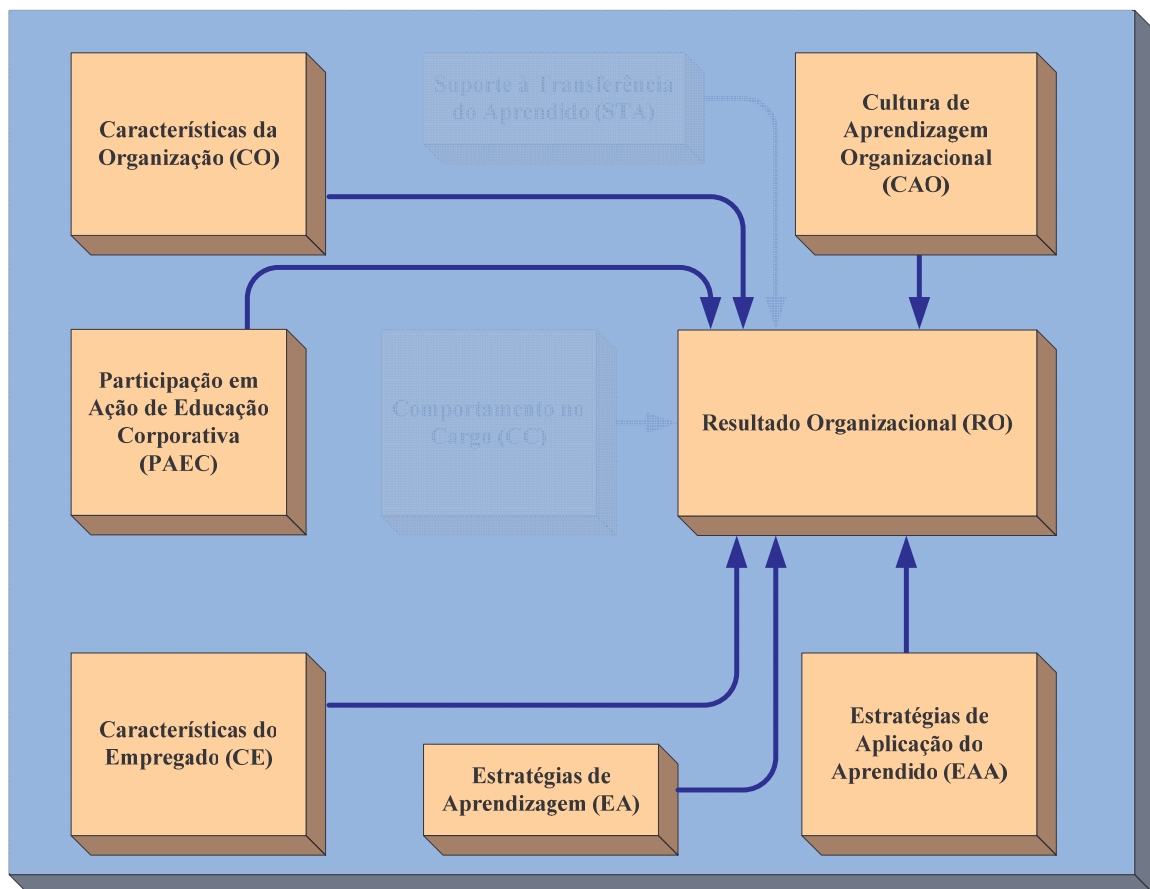


Figura 12 – Modelo empírico 4

Em razão deste estudo investigar variáveis relacionadas com resultados organizacionais também para os **não-participantes** da ação de educação corporativa, as variáveis Comportamento no Cargo (CC) e Suporte a Transferência (ST) não puderam ser testadas.

CAPÍTULO III

MÉTODO

6 Delineamento da pesquisa

Segundo Bartel (2000), a literatura apresenta basicamente dois tipos de abordagens para medir os impactos da educação corporativa no nível da organização. A primeira delas utiliza dados sobre uma extensa amostra de empresas e compara suas experiências em termos daquelas que investem em educação com as que não investem. Na segunda abordagem, mais conhecida como estudo de caso, dados detalhados de uma única empresa são reunidos, a fim de estimar os resultados obtidos com os seus investimentos em programas de educação corporativa. Embora a segunda forma apresente limitações quanto à generalização dos resultados, Bartel (2000) destaca como vantagem a possibilidade de realização de um acurado controle sobre os fatores relacionados ao processo de aprendizagem induzida, tais como as características da organização e dos seus trabalhadores.

O método empregado nesta pesquisa aproxima-se bastante da segunda abordagem apresentada por Bartel (2000), por tratar-se de um estudo de caso em profundidade, realizado em uma organização de grande porte do setor bancário público brasileiro.

A opção por desenvolver o trabalho nessa instituição, especificamente, deve-se aos seguintes motivos: (1) porte elevado; (2) distribuição em todo o território nacional; (3) existência de bases computacionais com dados históricos relativos aos programas de educação e aos resultados organizacionais dos últimos anos; (4) facilidade em interagir com a organização para extração dos dados; e (5) interesse da organização em avaliar os impactos dos seus programas de educação no nível de resultado organizacional.

Para alcançar os principais objetivos desta pesquisa, bem como avançar em aspectos metodológicos, foram realizados quatro estudos. O primeiro se aproxima de um delineamento quase-experimental, enquanto os três restantes apresentam delineamentos de natureza correlacional. Tais estudos foram conduzidos com coleta de dados a partir da aplicação de diversos instrumentos e também com a utilização de dados provenientes de fontes secundárias.

Borges-Andrade e Abbad (1996) já apontavam para a necessidade de avançar no delineamento das pesquisas referentes à avaliação de treinamento, integrando os diversos níveis de avaliação (reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final) e ir além da verificação das correlações entre eles. Para os

autores, devem-se buscar explicações para o fato dessas correlações serem pequenas, elaborando e testando modelos preditivos para cada um desses níveis.

O presente estudo busca avançar em um modelo explicativo para impacto de ações de educação corporativa sobre Resultados Organizacionais no quarto nível, segundo a abordagem de Kirkpatrick (1976), ou no quinto nível, segundo Hamblin (1978), comparando-a com a aprendizagem (não-induzida) de não-participantes da ação de educação corporativa.

Com o objetivo de compreender a percepção de diferentes agentes organizacionais acerca dos resultados quantitativos, foram ainda realizadas três sessões de entrevistas em grupos (grupos focais) em áreas consideradas estratégicas e relacionadas com a natureza dos resultados organizacionais estudados. A primeira entrevista ocorreu na Área de Desenvolvimento Organizacional, com a participação de técnicos e gerentes envolvidos com o desenvolvimento de modelos de gestão. A segunda se deu na Unidade de Educação Corporativa, com a participação de gerentes e técnicos envolvidos com os processos de educação corporativa da Empresa. Um último grupo focal ocorreu na área responsável pelos resultados no segmento de negócios de pessoas jurídicas. Participaram deste grupo, técnicos e gerentes diretamente envolvidos com os negócios do segmento de pessoa jurídica e particularmente envolvidos com os resultados estudados nesta pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas buscando levar os participantes a refletirem sobre os diversos resultados inferenciais encontrados na pesquisa, de maneira que pudessem, a partir do conhecimento e experiência acumulados na Empresa, discutir e explicar os resultados sob a perspectiva da área de conhecimento de cada um. O roteiro utilizado nas entrevistas encontra-se no Anexo B.

Este procedimento buscou observar a interpretação dos resultados para cada um dos três segmentos empresariais, de maneira a identificar possíveis discrepâncias nessa interpretação, em razão da posição de cada grupo de indivíduos na arquitetura organizacional. Além disso, a análise comparativa do conteúdo das três entrevistas, em conjunto, permitiu observar convergências ou não na explicação dos resultados da pesquisa.

Para isso, os conteúdos das entrevistas foram agrupados, de acordo com a unidade organizacional e a natureza das questões formuladas, de tal forma que eles pudessem ser utilizados em complemento às explicações encontradas nas análises inferenciais. É

importante salientar que não se teve a intenção de realizar “análise de conteúdo”, técnica comumente utilizada em estudos qualitativos, mas apenas realizar os procedimentos de classificação já descritos, os quais permitiram o enriquecimento da análise e da discussão dos resultados inferenciais.

7 Descrição das variáveis

A variável critério deste estudo, denominada Resultado Organizacional (RO), é representada por duas medidas numéricas “duras” de desempenho organizacional. Tais medidas foram selecionadas em razão de estarem diretamente associadas aos objetivos da ação de educação corporativa avaliada. O Quadro 7 apresenta suas características e respectivas formas de mensuração.

Quadro 7 - Características relativas à variável Resultado Organizacional (RO)

Indicadores (Proxys) de Resultado Organizacional	Definição	Forma de mensuração
Evolução do Saldo Gerador de Receita	Evolução dos valores financeiros (em R\$) relativos às aplicações de crédito (empréstimos) realizadas por uma agência, em um determinado período.	Saldo (em R\$) da conta de cada agência, 3 e 6 meses após a ação de educação corporativa, menos o saldo referente ao mês de finalização da ação.
Expansão de Clientes	Evolução da carteira de clientes de uma agência, pela abertura de novas contas correntes.	Quantidade de novas contas abertas, 3 e 6 meses após a realização da ação de educação corporativa.

Observa-se que os indicadores de resultado organizacional são mensurados três e seis meses após a realização da ação de educação corporativa. Tal procedimento tem por objetivo verificar possíveis implicações do tempo transcorrido da ação sobre os resultados organizacionais. Infelizmente não foi possível investigar efeitos num período superior a seis meses, em razão da alta mortalidade da amostra no decorrer desse tempo.

A definição da variável Comportamento no Cargo (CC) foi extraída de estudos teóricos e empíricos realizados por Abbad (1999), explorados na Subseção 11.1.3. A variável Suporte à Transferência (ST) foi definida com base nos estudos de Abbad e Sallorenzo (2001), explorados na Subseção 2.2. A variável Estratégias de Aprendizagem (EA) está constituída de acordo com os estudos de Pantoja (2004), explorados na Subseção 3.1. Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA) foi definida de acordo com os conceitos

trazidos por Pilati e Borges-Andrade (2005), explorados na Subseção 3.2. Finalmente, a definição da variável Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO) foi extraída de estudos realizados por Marsick e Watkins (2003), complementados por Corrêa (2006) e explorados na Subseção 2.1.4 .

Todas essas variáveis são representadas por escores relacionados às percepções dos indivíduos acerca dos construtos que elas buscam mensurar. No Quadro 8 são apresentadas estas variáveis, suas definições e formas de mensuração.

Quadro 8 - Características das variáveis dos construtos EAA, CAO, CC, STA e EA

Construto	Variáveis	Definição	Forma de mensuração
Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA)	Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho.	Modo de interação do indivíduo com chefia e colegas de forma a melhorar as possibilidades de transferir o aprendido.	Escalas de frequência com sete pontos
	Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido.	Atitudes e crenças do indivíduo que atuam na forma como este se posiciona a respeito das suas reais condições para transferir o aprendido para o ambiente de trabalho.	Idem
Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO)	Práticas Institucionais de Aprendizagem.	Práticas e mecanismos institucionais, que facilitem ou incentivem a aprendizagem individual ou em grupos, os quais podem ser percebidos por meio de ações de recompensa, criação de sistemas para a captura e compartilhamento da aprendizagem e pela delegação de responsabilidades na organização.	Idem
	Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe.	Situações de questionamento, experimentação, colaboração e <i>feedback</i> , que facilitem o acesso a diferentes formas de pensamento e a interação de pessoas e grupos.	Idem
	Utilização Estratégica da Aprendizagem pela Liderança.	Uso estratégico da aprendizagem para a obtenção de resultados organizacionais, a partir da sua valorização, do apoio e do compartilhamento permanentes.	Idem
Comportamento no Cargo (CC)	Impacto do Treinamento no Trabalho	Percepção do participante da ação educacional acerca dos efeitos produzidos em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho.	Escalas de concordância com sete pontos

Quadro 8 - Características das variáveis dos construtos EAA, CAO, CC, STA e EA (continuação)

Construto	Variáveis	Definição	Forma de mensuração
Suporte à Transferência (ST)	Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento	Apoio recebido dos colegas e da gerência para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas no treinamento.	Escalas de frequência com sete pontos
	Suporte Material à Transferência de Treinamento	Adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento.	Idem
Estratégias de Aprendizagem (EA)	Busca de Ajuda em Material Escrito	Frequência em adotar procedimentos de obter informações com auxílio de documentos escritos, manuais, programas computacionais e outras fontes não sociais e, ainda, de melhorar seu conhecimento por meio de atividades práticas, ao invés de falar com outras pessoas.	Idem
	Reprodução	Nível de utilização, para aprender no trabalho, de estratégias que envolvam repetição e automatismo das ações.	Idem
	Busca de Ajuda Interpessoal	Frequência da emissão de 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.	Idem
	Reflexão Extrínseca	Nível de relacionamento das atividades profissionais com o sistema organizacional no que tange ao seu negócio, estratégias, valores fundamentais e princípios filosóficos básicos, bem como as interdependências existentes entre o desempenho e os resultados das diversas áreas da organização e o seu trabalho.	Idem
	Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca	Tentativas do indivíduo de colocar em prática e testar as informações e os conhecimentos enquanto aprende. Envolve, também, sua opinião acerca da busca de entendimento dos relacionamentos e interdependências existentes entre todas as partes constituintes do seu trabalho.	Idem

As variáveis de controle relacionadas às Características do Empregado (CE) e às Características da Organização (CO) representam medidas demográficas relativas aos indivíduos e à organização pesquisada, respectivamente. Suas definições e formas de mensuração podem ser observadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Características das variáveis relativas à CE e CO

Variável	Medida observada	Definição	Forma de mensuração
Características do Empregado (CE)	Idade	Anos de vida dos empregados participantes da pesquisa.	Somatório dos anos de vida do indivíduo.
	Sexo	Sexo dos empregados participantes da pesquisa.	Classificação em: M = Masculino; e F = Feminino.
	Grau de Instrução	Nível de educação formal dos empregados participantes da pesquisa.	Classificação formal do nível educacional, podendo assumir: 1 = Ensino Médio; 2 = Ensino superior incompleto; 3 = Ensino superior completo; 4 = pós-graduação lato sensu completa; 5 = Mestrado completo; e 6 = Doutorado completo.
	Tempo de Trabalho	Tempo total do empregado participante da pesquisa na instituição (CAIXA).	Somatório de anos em que o empregado permanece na organização.
	Participações do Empregado em Ações de Educação Corporativa	Quantidade de ações de educação corporativa que o participante da pesquisa participou.	Média anual de todas as participações do empregado participante da pesquisa em ações educacionais nos últimos 10 anos.

Quadro 9 - Características relativas às variáveis CE e CO (continuação)

Variável	Medida observada	Definição	Forma de mensuração
Características da Organização (CO)	Quantidade de Empregados da Agência	Quantidade de empregados efetivamente pertencentes à unidade organizacional (agência) em que os participantes da pesquisa estão lotados.	Somatório numérico dos empregados.
	Tipo de Agência	Classificação da unidade do participante da pesquisa em unidade de capital ou interior da UF.	Classificação da unidade em: 0 = Capital; e 1 = Interior.
	Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	Identificação do potencial mercadológico da localidade onde a unidade em que o participante da pesquisa está lotado.	Classificação do mercado em: 3 = Alto potencial; 2 = Médio potencial; e 1 = Baixo potencial.
	Classe da Agência	Porte da unidade organizacional em que o participante da pesquisa está lotado, de acordo com o seu volume de negócios.	Classificação da unidade em: 4 = Grande porte; 3 = Médio/grande porte; 2 = Médio porte; e 1 = Pequeno porte.
	Escolaridade Média dos Empregados da Agência	Média da escolaridade dos empregados da unidade do participante da pesquisa.	Somatório de todas as classes de escolaridade dos empregados alocados à unidade, dividido pelo número de empregados. Tais classes estão divididas em: 1 = Ensino médio completo; 2 = Ensino superior incompleto; e 3 = Ensino superior completo.
	Idade Média dos Empregados da Agência	Idade média dos empregados lotados na unidade do participante da pesquisa	Somatório das idades de todos os empregados da unidade dividido pelo número de empregados.
	Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	Média em participações de ação de educação corporativa pelo conjunto de empregados lotados na unidade do participante da pesquisa.	Somatório de todas as participações em ações de educação corporativa pelos empregados alocados à unidade, dividido pelo número de empregados.

OBS: Dados extraídos de base secundária no mês de encerramento da ação de educação corporativa.

A variável binária Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC) é caracterizada pela participação ou não da ação. Para indivíduos participantes, assume o valor 1 (um), enquanto que para os não-participantes é atribuído o valor 0 (zero).

8 Características da organização pesquisada

A Caixa Econômica Federal - CAIXA é uma empresa pública brasileira do setor financeiro, instituída em 1861. Atualmente a empresa se constitui no principal agente das políticas públicas do governo federal e está presente em todo o território nacional. Como tal, além de atender aos clientes bancários, também presta atendimento a todos os trabalhadores formais do Brasil, estes por meio do pagamento de FGTS, PIS e seguro-desemprego, beneficiários de programas sociais e apostadores das Loterias.

Além desses segmentos, a CAIXA atua em setores historicamente considerados prioritários pelo governo brasileiro, como habitação, saneamento básico, infra-estrutura e prestação de serviços. A partir dessa atuação, exerce um papel fundamental na promoção do desenvolvimento urbano e da justiça social no país, contribuindo para melhorar a qualidade de vida da população, especialmente a de baixa renda.

Essencialmente, a missão da CAIXA é promover a melhoria contínua da qualidade de vida da população brasileira, intermediando recursos e negócios financeiros, atuando no fomento ao desenvolvimento urbano e nos segmentos de habitação, saneamento e infra-estrutura, e na administração de fundos, programas e serviços de caráter social, tendo como valores fundamentais:

- direcionamento de ações para o atendimento das expectativas da sociedade e dos clientes;
- busca permanente de excelência na qualidade dos serviços oferecidos;
- equilíbrio financeiro em todos os negócios;
- conduta ética pautada nos valores da sociedade;
- respeito e valorização do ser humano.

A atuação da CAIXA também se estende aos palcos, salas de aula e pistas de corrida, com o apoio a iniciativas artístico-culturais, educacionais e desportivas.

A CAIXA é o maior banco público da América Latina. Os números apurados no Relatório da Administração – Exercício de 2005, demonstram uma expansão de 42% em

sua base de clientes, que subiu de 23,1 milhões para 33,6 milhões de pessoas nos dois anos e meio anteriores. Neste mesmo período, mais de 3 milhões de pessoas ingressaram no sistema bancário brasileiro por meio do programa de conta simplificada, a maior ação de inclusão bancária do país. O volume de depósitos à vista na CAIXA cresceu 16% no período e o de depósitos de poupança 18%, atingindo um saldo de R\$ 50,2 bilhões, consolidando a sua posição de instituição líder neste segmento. Entre 2002 e a metade de 2005, o ativo bancário da empresa aumentou 30% – segundo maior ativo entre as instituições financeiras atuantes no Brasil.

Na primeira metade de 2005, a CAIXA obteve o maior lucro semestral de sua história. Uma das principais razões para esse resultado foi a forte expansão das receitas com operações de crédito, que, desde 2003, tiveram incremento de 101%. Nesse mesmo ano, a CAIXA foi premiada em quatro categorias pelo Guia Exame, que avalia os melhores fundos de investimento do mercado.

A CAIXA conta atualmente com a maior rede de atendimento do País, com mais de 17 mil pontos de atendimento, entre agências, lotéricos e correspondentes bancários, distribuídos em 5.561 municípios brasileiros. Na Tabela 1 mostra-se a distribuição da rede física de atendimento da CAIXA por tipo de unidade.

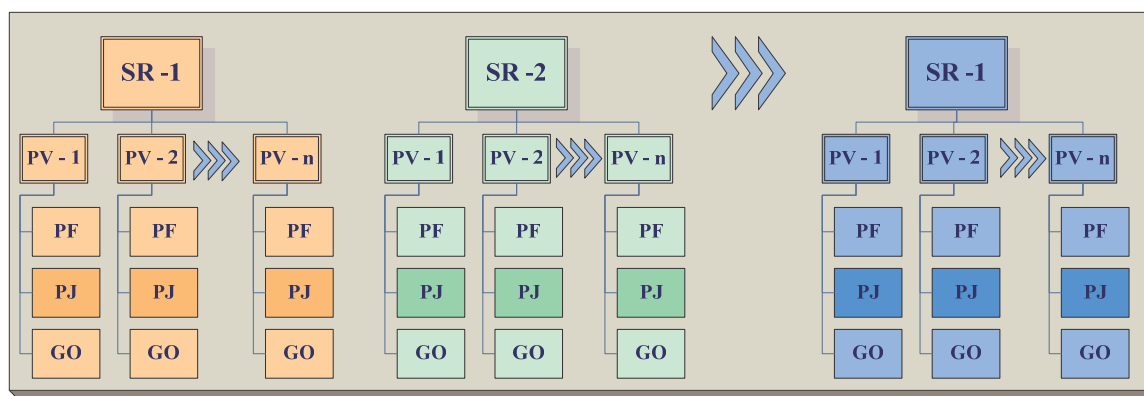
Tabela 1 - Rede física de atendimento da CAIXA, por tipo de unidade

Rede física – Tipo de unidade	Quantidade
Agências e Postos de Atendimento Bancário - PAB	2.346
Postos de Atendimento Eletrônico - PAE	1.081
Correspondentes Bancário – Casas Lotéricas	8.865
Correspondentes Bancários – Demais estabelecimentos	3.586
Salas de Auto-Atendimento	1.905
Total	17.783

Fonte: Relatório da Administração – Exercício de 2005.

As Agências e Postos de Atendimento Bancários, também denominados Pontos de Venda (PV), são responsáveis pela comercialização dos produtos e serviços da CAIXA, e se subordinam hierarquicamente às Superintendências Regionais (SR). Estas superintendências são responsáveis pela gestão regional dos negócios da CAIXA e da Rede de PV, no âmbito da região em que operam, sob a coordenação da estrutura central (Matriz).

A CAIXA conta com 78 SR, às quais os PV se vinculam, em número variável, de acordo com o perfil mercadológico da região em que a SR está situada. Dessa forma, são 2.346 PV distribuídos em 78 SR, encarregados de realizar os negócios da CAIXA com os diversos segmentos de clientes que a Empresa atende (dados de abril de 2006). Na Figura 13 demonstra-se essa relação.



Legenda: SR – Superintendência Regional; PV – Ponto de Venda; PF – Segmento de Negócio de Pessoa Física; PJ – Segmento de Negócio de Pessoa Jurídica; e GO – Segmento de Negócio de Governo.

Figura 13 – Representação da vinculação hierárquica dos Pontos de Venda em relação às Superintendências Regionais da CAIXA

Os negócios da CAIXA estão estruturados para atender três segmentos de clientes: Pessoas Físicas (PF), Pessoas Jurídicas (PJ) e Governo (GO). A Empresa desenvolve e oferece produtos e serviços buscando a satisfação específica dos requisitos de cada segmento de clientes. Cada PV replica esta estrutura de atendimento negocial em três dimensões, de forma que cada uma dessas unidades possa operar em qualquer região do país, com produtos destinados ao segmento de PF, PJ e GO, conforme pode ser observado na Figura 13.

Aos segmentos são alocados gerentes, cuja responsabilidade é administrar integralmente as carteiras de clientes relacionados àquele segmento, de maneira que os resultados apresentados pelo segmento são atribuídos diretamente à atuação desse gerente.

A alocação dos gerentes aos segmentos de negócios da CAIXA é realizada de acordo com o porte da Unidade. Em agências de menor porte, o gerente é responsável pelo desempenho dos três segmentos, enquanto que nas agências de grande porte são alocados gerentes exclusivos para cada segmento de negócios.

A presente pesquisa está focalizada especificamente no segmento de PJ, em coerência com o planejamento da ação de educação corporativa selecionada para análise,

cujos propósitos estavam associados ao desenvolvimento de variáveis desse segmento de negócio.

9 Características dos participantes da pesquisa

Considerando a complexidade dos modelos testados, o conjunto de participantes desta pesquisa está subdividido em dois grupos. O primeiro grupo (Grupo 1) é composto pelos Gerentes de Relacionamento Empresarial do Segmento de Pessoa Jurídica, que participaram da ação de educação corporativa, cujas características estão descritas na próxima seção. Este grupo é constituído de 118 indivíduos, os quais participaram dos estudos 1, 2 e 4.

Compõem o segundo grupo (Grupo 2) 251 Gerentes de Relacionamento Empresarial do Segmento de PJ que **não** participaram da ação de educação corporativa. Para este grupo, as variáveis Comportamento no Cargo (CC) e Suporte à Transferência (ST) não foram testadas, já que estes indivíduos não participaram da ação educacional. Este grupo participou dos estudos 1, 3 e 4.

Visando manter a validade dos dados levantados para os Grupos 1 e 2 no decorrer do tempo de realização da pesquisa, somente foram considerados neste estudo os gerentes que permaneceram na mesma unidade de lotação (agência) e com a mesma atribuição gerencial durante todo o período de levantamento dos dados da pesquisa (6 meses). Tal medida se fez necessária, uma vez que os dados referentes aos indicadores de Resultado Organizacional são apurados nas agências em que os gerentes estão lotados e atribuídos a estes, que constituem a unidade de análise desta pesquisa.

10 Características da ação de educação corporativa

A ação avaliada, denominada REAGIR – Relacionamento Empresarial: Ampliando a Gestão e Intensificando Resultados, pode ser caracterizada como uma ação de treinamento, de acordo com a classificação de Vargas e Abbad (2006), abordada na Subseção 1.2.

Este treinamento teve como objetivos principais a capacitação dos gerentes deste segmento para a gestão das carteiras de clientes sob suas responsabilidades, a ampliação da base de clientes, a intensificação do relacionamento e a busca de resultados eficazes e duradouros, em consonância com as políticas e diretrizes da CAIXA.

Dentre as expectativas dos altos executivos sobre os impactos do programa no nível de resultado do segmento de Pessoa Jurídica, destacam-se as seguintes:

- Aumento do número de clientes do segmento.
- Incremento no índice de comercialização dos produtos oferecidos pelo segmento.
- Aumento da base de clientes fidelizados.
- Aumento da adimplência das operações de crédito.
- Aumento na concessão de créditos às pessoas jurídicas.

O treinamento foi dirigido somente aos ocupantes do cargo em comissão de Gerente de Relacionamento Empresarial alocados exclusivamente ao segmento de Pessoa Jurídica à época. Embora os dois grupos de gerentes (exclusivos ou não) tivessem responsabilidade direta pela obtenção dos resultados da agência, no tocante ao segmento de negócio de Pessoa Jurídica, a CAIXA priorizou a participação no treinamento para aqueles dedicados exclusivamente a este segmento.

A carga horária prevista para a realização da ação educacional na forma presencial foi de 24 horas, distribuídas em atividades de natureza presencial, utilizando-se de técnicas de instrução expositivo-participativa, pesquisa da concorrência, estudos de caso, jogos e elaboração de relatórios. Cada turma deveria contar com, no máximo, 25 treinandos.

Além disso, os participantes foram submetidos preliminarmente a uma bateria de cinco ações educacionais à distância: (1) venda consultiva; (2) análise e qualificação de dados; (3) avaliação básica de análise de crédito de micro e pequena empresa; (4) cobrança bancária; e (5) conectividade social. Não foi prevista, à época, a aplicação de avaliação de aprendizagem aos participantes.

Observa-se que a variável critério Resultado Organizacional (RO), investigada neste estudo, está diretamente associada aos objetivos da ação de educação corporativa. No Quadro 10 mostra-se a relação das duas medidas de resultados que compõem a variável critério e a sua relação com esses objetivos.

Quadro 10 - Relações entre as medidas estudadas da variável critério e os objetivos da ação de educação corporativa realizada

Medida estudada	Objetivo da ação de educação corporativa
Expansão de Clientes	1 - Aumento do número de clientes do segmento. 2 - Aumento da base de clientes fidelizados.
Evolução do Saldo Gerador de Receita	3 - Incremento no índice de comercialização dos produtos oferecidos pelo segmento de pessoa jurídica. 4 - Aumento da adimplência das operações de crédito. 5 - Aumento na concessão de créditos às pessoas jurídicas.

Cabe esclarecer que a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita, utilizada neste estudo, mede apenas o incremento no índice de comercialização de produtos de crédito. Não é avaliado o incremento no índice de comercialização de produtos de captação, mas apenas de aplicação. Nesse sentido, o terceiro objetivo educacional, no Quadro 5 tem sua avaliação realizada de forma parcial. Contudo, exceto por esta limitação, a medida escolhida consegue avaliar os três objetivos em conjunto.

11 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados

Os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de levantamento de dados primários (*survey*), de dados secundários e também por meio de entrevistas em grupo.

Para o levantamento dos dados relativos às variáveis de Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO), Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA), Comportamento no Cargo (CC), Suporte à Transferência (ST) e Estratégias de Aprendizagem (EA) foram aplicados os instrumentos descritos na Subseção 11.1 e encontram-se no Anexo A.

Estes instrumentos foram submetidos aos participantes da pesquisa por meio eletrônico, utilizando-se da rede privada (INTRANET) da empresa pesquisada. Os dados apurados foram armazenados em base específica, criada para as finalidades da pesquisa, com todos os requisitos de segurança física e lógica utilizados pela Empresa em seus sistemas de informação. Vale salientar que por se tratar de uma instituição financeira, tais requisitos são extremamente sofisticados, tendo permitido um ótimo controle dos dados por parte do pesquisador. A utilização sistemática de pesquisas dessa natureza no âmbito da Empresa pesquisada também trouxe benefícios adicionais, principalmente quanto ao volume de respostas aos questionários. Em síntese, a utilização de formulário eletrônico evidenciou diversas vantagens para os procedimentos de coleta de dados, os quais

merecem ser destacados: (1) rapidez no processo de coleta e tratamento dos dados; (2) segurança dos dados armazenados; (3) controle sobre as respostas aos itens; (4) apuração dinâmica dos resultados; (5) controle sobre a autenticidade dos respondentes; (6) inibição de duplicidade nas respostas; e (7) atratividade e facilidade para os respondentes (desde que acostumados aos procedimentos eletrônicos).

Para levantamento dos dados relativos às variáveis Resultado Organizacional (RO), Participação na Ação de Educação Corporativa (PAEC), Características do Empregado (CE) e Características da Organização (CO) foram utilizadas duas bases de dados de sistemas corporativos (Figura 14), ambas com dados históricos, que compreendem o período da pesquisa. A primeira base contém dados referentes aos programas de educação corporativa oferecidos nesse período (Base da Universidade Corporativa), enquanto a segunda congrega dados relativos aos resultados operacionais da Caixa Econômica Federal (Base de Desempenho Organizacional). A partir destas duas bases, foi gerada uma terceira base de dados, reunindo informações das duas primeiras, para a realização do tratamento estatístico necessário à investigação proposta neste trabalho (Base da Pesquisa).

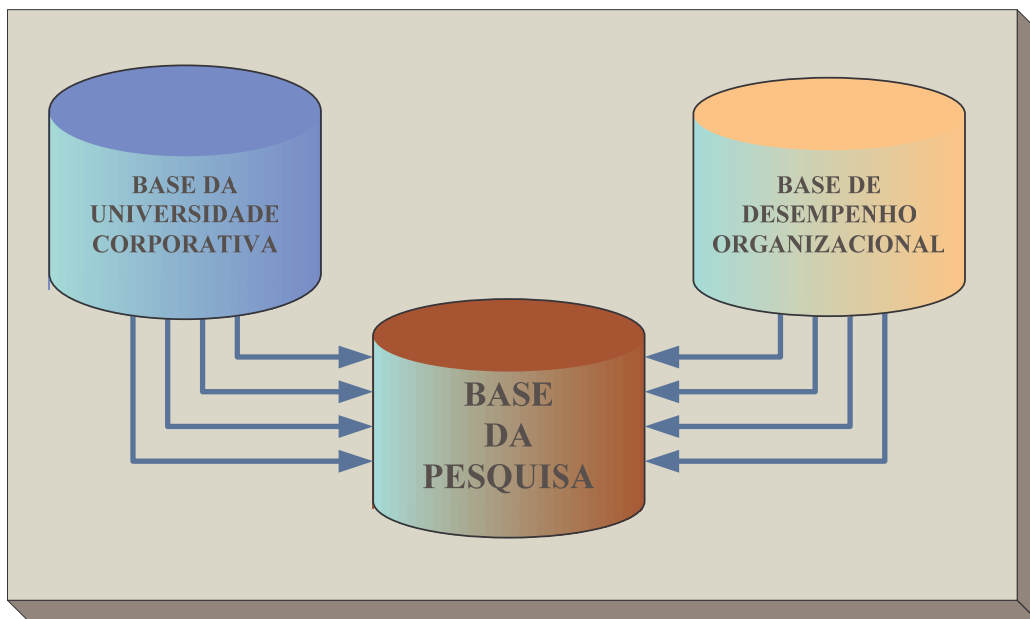


Figura 14 – Esquema básico para coleta de dados secundários

Para levantamento dos dados relativos às percepções dos diferentes atores organizacionais acerca dos resultados quantitativos, foi aplicada técnica de entrevista em

grupo (grupo focal). O roteiro utilizado para a condução dos grupos focais encontra-se no Anexo B.

As etapas de realização da pesquisa compreendem o período de março de 2004 a agosto de 2006, conforme detalhamento demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11 - Período da coleta de dados

Período considerado	Atividade	Variáveis envolvidas
Março a maio de 2004	Realização da ação de educação corporativa denominada REAGIR.	Participação na Ação de Educação Corporativa (PAEC)
Maio de 2004	Apuração dos dados relativos a cada unidade organizacional participante da pesquisa.	Características da Organização (CO)
Maio de 2004	Apuração dos dados relativos aos empregados participantes da pesquisa.	Características do Empregado (CE)
Fevereiro a outubro de 2004	Apuração dos dados de resultado das unidades.	Resultado Organizacional (RO)
Junho a agosto de 2006	Aplicação do instrumento CAO.	Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO)
Junho a agosto de 2006	Aplicação do instrumento EA.	Estratégias de Aprendizagem (EA)
Junho a agosto de 2006	Aplicação do instrumento EAA.	Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA)
Junho a agosto de 2006	Aplicação do instrumento Impacto do Treinamento no Trabalho (ITT).	Comportamento no Cargo (CC)
Junho a agosto de 2006	Aplicação do instrumento ST.	Suporte à Transferência (ST)
Março a abril de 2007	Realização das entrevistas em grupo	Todas as acima

Observa-se que existe uma lacuna temporal de 20 meses entre a data final de apuração da variável critério Resultado Organizacional (RO), obtida por meio de fontes secundárias, e a data de início para a obtenção das variáveis relacionadas às Características dos Indivíduos e à Cultura de Aprendizagem Organizacional, com a aplicação de questionários específicos.

Sob o ponto de vista metodológico, para delineamentos experimentais ou quase-experimentais, que apresentam forte pressuposto de causalidade, este interregno de tempo

poderia corromper pressupostos de validade interna, uma vez que os conteúdos das variáveis explicativas teriam sido colhidos depois dos conteúdos das variáveis dependentes. Por essa razão, optou-se por um delineamento quase-experimental apenas para o Estudo 1, cujas variáveis não sofrem tais restrições.

Nos três outros estudos optou-se por um delineamento correlacional, cujas características minimizam os efeitos relativos ao intervalo de tempo utilizado na coleta dos dados. Segundo Miles e Shevlin (2001), uma correlação não implica necessariamente causalidade, de maneira que duas variáveis possam estar associadas entre si, mas a causalidade entre elas não seja um pressuposto. Tais condições são comumente encontradas em ciências sociais, pela complexidade e diversidade de variáveis envolvidas e pela dificuldade em controlá-las.

Miles e Shevlin (2001) salientam ainda o papel da teoria para a determinação da direção em uma relação entre duas ou mais variáveis. Segundo os autores, um resultado estatístico demonstrando a relação entre variáveis pode levar o pesquisador a conclusões falaciosas acerca do fenômeno, caso não haja também uma teoria consistente que corrobore estes resultados.

Do ponto de vista teórico, conceitos relacionados à estabilidade e persistência nos padrões de comportamento, tanto individuais, quanto grupais, permitem pressupor que o interregno de tempo considerado entre a coleta das variáveis referentes aos indivíduos e à cultura gerará impactos aceitáveis aos resultados encontrados na pesquisa.

Pilati (2004) salienta que os construtos relacionados ao indivíduo apresentam como característica comum “serem referentes a estados ou características **duradouras** dos participantes de ações instrucionais, que influenciam seus comportamentos antes, durante e após ações de TD&E” (p. 55).

Pantoja (2004) em seus estudos sobre o construto Estratégias de Aprendizagem em organizações, argumenta que tal construto “apresenta certa maleabilidade e abertura a mudanças por meio de processo de aprendizagem induzida, tais como ações de treinamento” (p. 31). Tais processos de indução da aprendizagem não foram desenvolvidos no período em questão para o grupo participante da pesquisa.

Com relação à variável de Cultura de Aprendizagem, a maioria dos estudiosos do tema Cultura Organizacional reconhece o seu caráter fortemente estável. Segundo Hofstede, Neuijen, Ohayv e Sanders, G.. (1991) há uma forte concordância entre pesquisadores de que a cultura organizacional é difícil de mudar.

Embora a teoria atinente ao tema não possa se constituir uma evidência irrefutável sobre a estabilidade das características individuais ou culturais observadas, da mesma forma não se observam estudos evidenciando o contrário.

Assim, assume-se que este interregno de tempo de 20 meses entre a coleta dos dados das variáveis auto-referentes dos indivíduos e de cultura de aprendizagem não influenciarão diretamente os resultados da pesquisa, em razão de tais comportamentos provavelmente não sofrerem modificação significativa no referido período de tempo.

Por outro lado, admite-se que tal condição de pesquisa possa constituir uma limitação que venha a enfraquecer a análise sobre possíveis relações observadas entre essas variáveis com a variável critério.

11.1 Instrumentos

Segundo Borges-Andrade e Abbad (1996), os instrumentos mais utilizados para a coleta de dados em pesquisas desta natureza têm sido os estruturados, não-estruturados e as bases de dados secundários. O uso de bases de dados secundários, como fonte de coleta, de acordo com os autores, tem sido pouco explorado nas pesquisas sobre impacto de treinamento realizadas no país. Isso talvez esteja relacionado à influência da Psicologia, disciplina com pouca tradição na utilização desse tipo de coleta, quando comparada a outras disciplinas, tais como a Sociologia ou a Economia. (Borges-Andrade & Abbad, 1996). Para eles, mesmo que se quisesse fazê-lo, os dados necessitariam ser primeiramente coletados de forma estruturada para registro e compreensão posterior.

De fato, nem sempre é possível estruturar uma base de dados que permita ao pesquisador extrair os dados que convém aos seus interesses investigatórios. No entanto, quando tais condições se apresentam ao pesquisador, como é o caso desta pesquisa, as perspectivas de investigação podem se ampliar de forma bastante significativa, refletindo, sobretudo, em uma maior produtividade nas análises desejadas.

As variáveis cujos dados foram coletados por meio de fontes secundárias, são as seguintes: Características do Empregado (CE), Características da Organização (CO), Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC) e Resultado Organizacional (RO).

Para tratamento preliminar dos dados secundários, foi utilizada uma ferramenta específica para manipulação de banco de dados relacionais em sistemas computacionais de grande porte, denominada QMF – *Query Management Facility*, da IBM Corporate. Tal

ferramenta de automação permite a extração e reagrupamento dos dados, de acordo com os objetivos e necessidades da pesquisa.

Os dados qualitativos foram coletados por meio de entrevistas em grupos (grupos focais), realizadas com técnicos e gerentes de três setores fortemente relacionados com os objetivos deste trabalho. Os conteúdos das entrevistas foram agrupados por similaridade, em cada estudo realizado, a fim de se observar convergências e divergências nas opiniões dos entrevistados dos três setores da organização.

Para a coleta de dados primários, foram utilizados cinco instrumentos: (1) Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO); (2) Estratégias de Aprendizagem (EA); (3) Impacto do Treinamento no Trabalho (ITT); (4) Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA); e (5) Suporte à Transferência (ST). Os instrumentos de coleta, em sua forma original, encontram-se no Anexo A.

A seguir, são apresentadas as características dos instrumentos aplicados neste trabalho de pesquisa, bem como os resultados do processo de revalidação psicométrica conduzido para cada um deles. Tal procedimento visou observar a qualidade das escalas para a amostra específica desta pesquisa.

11.1.1 Instrumento de Cultura de Aprendizagem Organizacional

A coleta de dados relativa à variável Cultura de Aprendizagem Organizacional (CAO) foi realizada por meio de aplicação do instrumento denominado originalmente *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ), elaborado por Marsick e Watkins (2003).

O questionário DLOQ foi composto inicialmente com 43 itens, distribuídos em 7 fatores: (1) criação de oportunidades contínuas de aprendizagem; (2) promoção de diálogo e questionamento; (3) encorajamento para a colaboração e o trabalho em equipe; (4) criação de sistemas para aquisição e compartilhamento da aprendizagem; (5) estímulo à equipe na direção de uma visão coletiva; (6) conexão da organização com o seu ambiente; e (7) utilização estratégica da aprendizagem pela liderança.

O instrumento foi elaborado originalmente por Watkins e Marsick em 1997 e revalidado em 1998 por Yang, Watkins e Marsick, mantendo a estrutura com 43 itens agrupados em 7 fatores. Nas duas validações, os autores obtiveram índices de confiabilidade (Alfas de Cronbach) acima de 0,80 para todos os fatores.

Em prosseguimento ao processo de aperfeiçoamento do instrumento, Yang (2003) conduziu nova validação. Para revalidação do construto, o autor relata que encaminhou o estudo, de acordo com a abordagem proposta por Nunnally (1967) em três etapas: 1) especificação do domínio de observações para o construto; 2) determinação da extensão em que as observações estão correlacionadas umas com as outras; e 3) verificação das correlações entre as medidas do construto com medidas de outros construtos.

Tal validação foi realizada com uma amostra de 836 indivíduos e os dados foram analisados de acordo com três fases distintas. Na primeira fase, a amostra total foi subdividida em um número igual de indivíduos (N= 418). As duas amostras foram submetidas a análises exploratórias e confirmatórias. Nesta fase de análise dos dados, o autor relata a utilização de três modelos alternativos de mensuração sobre ambas as amostras, utilizando a técnica de Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

Na fase seguinte, o instrumento foi submetido a um refinamento para identificar a mensuração do domínio. A confiabilidade para as medidas de Cultura de Aprendizagem foi estimada tanto para o instrumento inicial quanto para o instrumento refinado.

Na terceira fase, o instrumento foi submetido à Modelagem de Equação Estrutural (MEE). Os resultados das análises realizadas sugerem que o construto de cultura de aprendizagem se mostra multidimensional e a estrutura original de sete fatores (e.g. Watkins, Selden & Marsick, 1997; Yang, Watkins & Marsick, 1998) apresentou o melhor ajustamento tanto para a análise exploratória quanto para a análise confirmatória, entre diversos modelos alternativos de mensuração, corroborando o modelo de sete dimensões de cultura de aprendizagem proposto anteriormente por Watkins e Marsick (1993, 1996).

Zhang, Zhang, e Yang (2004) procederam a revalidação do instrumento com os 43 itens originais na China. Os autores realizaram a tradução dos itens para a língua daquele país e aplicaram o questionário em uma amostra de 477 indivíduos, gerentes de 6 organizações estatais do setor industrial e de serviços. Segundo os autores, as análises estatísticas sobre as escalas corroboraram a estrutura fatorial original e os índices de confiabilidade interna dos itens (Alfas de Cronbach) variaram de 0,78 a 0,85.

No Brasil, o instrumento passou por processo de revalidação por Corrêa (2006), sendo denominado “Questionário de Cultura de Aprendizagem em Organizações – QCAO”. A autora submeteu o instrumento, composto de 43 itens, a validação empírica em uma amostra de 586 indivíduos, trabalhadores de uma empresa do setor elétrico brasileiro.

Os resultados encontrados demonstram a validade do instrumento no contexto brasileiro, com os seus 43 itens originais, todos com cargas fatoriais superiores a 0,35. Contudo, foi encontrada uma estrutura com apenas 4 fatores, em vez dos 7 fatores originalmente propostos em validações realizadas em outros países (e.g. Ellinger, Ellinger, Yang & Howton, 2003; Hernandez & Watkins, 2003; McHargue, 2003; Sta Maria, 2003; Zhang et al., 2004).

Os 4 fatores apresentaram índices de consistência interna (Alfas de Cronbach) variando entre 0,90 e 0,92 e itens com cargas fatoriais entre 0,39 e 0,68. Além disso, explicaram, em conjunto, 51,18% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário.

Em razão da diferença apresentada na extração dos fatores entre o estudo brasileiro e àqueles realizados no exterior, optou-se, neste estudo, pela realização de uma nova análise fatorial exploratória, a fim de se verificar o melhor ajustamento do modelo, em relação aos participantes desta revalidação, que contou com 5.161 indivíduos.

Inicialmente, foram realizados diversos procedimentos exploratórios, a fim de se verificar a adequação da amostra para a realização da análise fatorial. Foram investigados os aspectos de normalidade, linearidade nas relações, colinearidade ou singularidade da amostra. Na inspeção da matriz de correlações, não foram observados valores que indicassem colinearidade ou singularidade. A análise visual dos gráficos de dispersão (*scatterplot*) não indicou relações não-lineares entre as variáveis. Todos os índices de curtose e achatamento indicaram a normalidade na distribuição dos itens da amostra.

Após a realização desta primeira etapa de investigação, foi calculada a fatorabilidade da matriz de correlações Kaiser-Meyer-Olkein (KMO), obtendo-se o valor 0,985. Tal resultado é caracterizado por Kaiser (1974), citado por Pasquali (2005) como “maravilhoso”, evidenciando a viabilidade da realização da análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett’s apresentou índices de significância para $(p) < 0,001$.

Para a determinação da quantidade de fatores a extrair, foram conduzidos vários procedimentos, a fim de se obter uma maior segurança quanto à opção adotada. Foi empregando o método K1, de Guttman-Kaiser, análise dos componentes principais, inspeção visual do *screeplot*, sugerida por Cattell (1966) e a análise paralela de Horn (1965).

Em primeiro lugar, foi empregada a análise K1, de Guttman-Kaiser. Segundo este critério, é recomendada a extração de componentes com autovalores (*eigenvalues*) acima de 1,00. Conforme se pode observar na Tabela 2, tal resultado recomenda a extração de 5 fatores.

Tabela 2 - Análise de componentes principais de Cultura de Aprendizagem Organizacional

Componente	Autovalor	% Variância	% Variância acumulada
1	18,148	42,204	42,204
2	2,291	5,329	47,533
3	1,498	3,483	51,016
4	1,180	2,744	53,760
5	1,024	2,381	56,141

Este critério, no entanto, tem sido criticado por alguns autores (e.g. Laros, 1986; Zwick & Velicer, 1965) em razão de apresentar imprecisão nos resultados. Laros (2005), descreve estudo realizado por Zwick e Velicer (1965) em que o método K1 apresenta severa super-extração de fatores em 66% dos casos, quando comparado à Análise Paralela (AP) que será discutida mais adiante. Assim, este resultado aponta para um número possivelmente menor que 5 fatores.

Em seguida, realizou-se a inspeção visual do *screeplot*, sugerida por Cattell (1966). Segundo Pasquali (2005), é necessário observar onde os pontos passam de uma inclinação acentuada para uma quase horizontal, procurando imaginar um “cotovelo” no gráfico: os valores acima indicam o número de fatores a extrair. Verificando o *screeplot* na Figura 15, identificam-se entre 3 e 4 fatores. Tabachnick e Fidell (2001) alertam que este tipo de análise apresenta melhor acurácia em grandes amostras, com comunalidades elevadas e componentes com diversas variáveis com cargas fortes. Segundo Zwick e Velicer (1986), no entanto, este procedimento costuma ser preciso em apenas 57% dos casos, e 90% de seus erros são de super-extração de fatores.

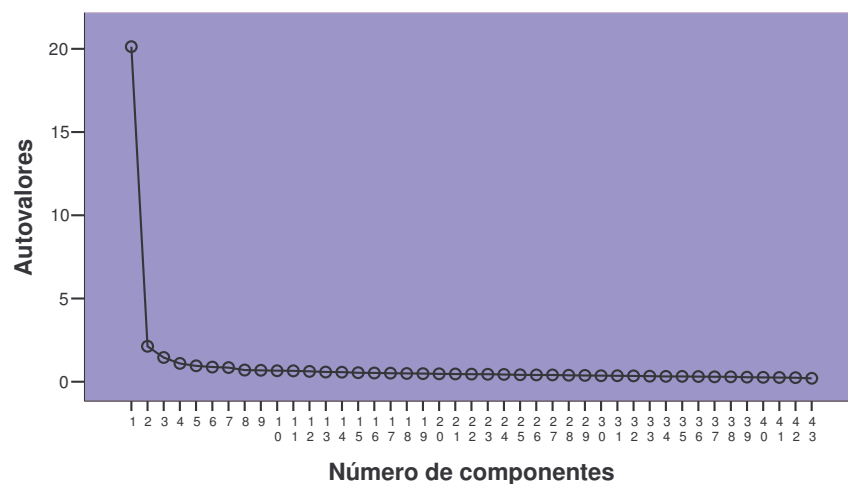


Figura 15 – Screeplot: autovalores dos componentes de Cultura de Aprendizagem Organizacional

A análise dos componentes principais sugeriu a retenção de todos os itens e a extração de 5 fatores, considerando as recomendações de Pasquali (2005) de que o fator deve explicar ao menos 3% da variância total das variáveis para ser relevante e, portanto, ser retido pelo pesquisador. Observou-se, no entanto, a existência de um pequeno conjunto de itens com cargas em 2 fatores. Tal inspeção sugere a retenção de apenas 3 fatores, ao se considerar a manutenção dos itens no fator com maior carga.

Finalmente, foi realizada a Análise Paralela de Horn (1965), considerada por Zwick e Velicer (1986) o critério mais preciso em diversos níveis de complexidade de matrizes simuladas, tendo indicado o número correto de fatores em 92% dos casos. Quando houve imprecisão, em 65% dos casos esta acarretou apenas leve super-extração. Este método, segundo os autores, melhora seus resultados com amostras ampliadas e maior número de variáveis por componente. Sua operacionalização aponta para a retenção de componentes cujos autovalores são superiores àqueles obtidos paralelamente, por meio de matrizes de variáveis randômicas não-correlacionadas, com igual tamanho de amostra e número de variáveis (Laros, 2005).

Foi utilizado o *software* RanEigen – versão 2.0 (Enzmann, 1997) para gerar autovalores aleatórios, posteriormente comparados aos autovalores empíricos. Como se pode observar na Tabela 3, tal procedimento indicou a extração de 4 fatores, visto que a partir do quinto fator os autovalores empíricos se mostraram inferiores aos aleatórios.

Tabela 3 - Autovalores empíricos e aleatórios de Cultura de Aprendizagem Organizacional

Autovalor	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Empírico	18,148	2,291	1,198	1,180	1,024	0,966	0,923	0,780
Aleatório	1,176	1,159	1,146	1,134	1,124	1,115	1,106	1,097
<i>Número de variáveis: 43</i>					<i>Número de casos: 5.161</i>			

Os diversos procedimentos, em conjunto, incentivaram a adoção de um processo de extração de 4 fatores. Considerando as correlações apresentadas na amostra, optou-se pelo método dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*) e rotação oblíqua (*Promax with Kaiser Normalization*). Contudo, ao proceder a rotação, observou-se que os itens distribuídos no quarto fator compartilhavam carga com os demais, sempre em condições desfavoráveis. Todas as cargas do quarto fator se apresentaram abaixo de 0,40. Novas rotações foram testadas, não alterando significativamente o resultado observado inicialmente. Considerando ainda que todos os critérios de análise de extração de fatores podem, conforme registrado por Zwick e Velicer (1986), apresentar super-extração, considerou-se o ajuste dos itens em 3 fatores o ideal para a amostra.

Seguiu-se novamente o método dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*) e rotação oblíqua (*Promax with Kaiser Normalization*) com 3 fatores, obtendo-se altas cargas fatoriais para os 3 fatores e bom ajuste ao modelo teórico.

Na solução fatorial final permaneceram todos os 43 itens propostos originalmente por Watkins e Marsick (1993) e corroborado no Brasil por Corrêa (2006). No entanto, para a amostra deste estudo, diferentemente de Watkins e Marsick (1993), que obtiveram 7 fatores e de Corrêa (2006), que extraiu 4 fatores, os itens foram agrupados em apenas 3, os quais explicam 51,01% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário. Os Alfas de Cronbach oscilam entre 0,92 e 0,94.

A estrutura empírica do primeiro fator (Práticas Institucionais de Aprendizagem) está representada na Tabela 4, com a descrição dos 23 itens que a compõem e suas respectivas cargas fatoriais e comunalidades. Este fator possui autovalor de 18,15 e explica 42,20% da variância total observada no conjunto das variáveis. A consistência interna deste fator, medida pelo alfa de Cronbach ($\alpha = 0,94$), é elevada, indicando alta fidedignidade. As cargas fatoriais oscilam entre 0,35 e 0,76.

Tabela 4 - Fator 1: Práticas Institucionais de Aprendizagem

Itens	Carga	h ²
• A Empresa considera o impacto das decisões sobre o moral dos empregados.	0,76	0,62
• A Empresa apóia os empregados que assumem riscos calculados.	0,75	0,49
• A Empresa promove o alinhamento de visões de diferentes níveis hierárquicos e grupos de trabalho à visão geral da organização.	0,72	0,59
• A Empresa ajuda os empregados a equilibrar trabalho e família.	0,71	0,56
• A Empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas.	0,70	0,61
• A Empresa encoraja as pessoas a pensarem sob uma perspectiva global.	0,70	0,63
• As equipes confiam que a Empresa seguirá suas recomendações.	0,69	0,54
• A Empresa avalia o impacto de tempo e recursos gastos com treinamento.	0,68	0,40
• A Empresa encoraja todos a trazer a visão dos clientes para o processo de tomada de decisão.	0,68	0,60
• A Empresa permite às pessoas o controle sobre os recursos que precisam para realizar seu trabalho.	0,66	0,45
• A Empresa utiliza regularmente comunicação de mão-dupla, isto é, tanto informa as pessoas como solicita informações delas.	0,66	0,51
• A Empresa disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os empregados.	0,65	0,45
• As pessoas contribuem para formular a visão organizacional.	0,62	0,48
• A Empresa permite que as pessoas escolham suas tarefas de trabalho.	0,62	0,47
• A Empresa recompensa as equipes pelas suas conquistas como grupo.	0,61	0,49
• A Empresa trabalha em conjunto com a comunidade externa para o atendimento de necessidades mútuas.	0,61	0,51
• A Empresa possibilita que as pessoas obtenham informações necessárias em qualquer hora, rapidamente e facilmente.	0,51	0,34
• A empresa concede tempo para que as pessoas aprendam.	0,50	0,40
• As pessoas são recompensadas quando aprendem.	0,49	0,43
• A Empresa mantém um banco de dados atualizado com o perfil dos empregados.	0,46	0,32
• As pessoas podem obter recursos (materiais/financeiros) para dar suporte a sua aprendizagem.	0,40	0,23
• As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da organização quando precisam resolver problemas.	0,40	0,41
• A Empresa usa sistemas para identificar diferenças entre o desempenho atual e o desempenho esperado.	0,35	0,26
Variância total explicada 42,20%	Autovalor 18,15	
Alfa de Cronbach (α) 0,94	23 itens	

O conteúdo dos itens deste fator relaciona-se com a forma como a aprendizagem é dirigida por meio de práticas e mecanismos institucionais, que facilitem ou incentivem a aprendizagem individual ou em grupos. Estes mecanismos podem ser percebidos por meio de ações de recompensa, criação de sistemas para a captura e compartilhamento da aprendizagem e pela delegação de responsabilidades na organização.

Na Tabela 5 está registrada a estrutura empírica do segundo fator (Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe) contendo 14 itens e suas respectivas cargas fatoriais e comunalidades. Este fator explica 5,33% da variância total observada no

conjunto das variáveis, tendo autovalor de 2,29. Sua consistência interna medida pelo Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,92$) é ótima, indicando mais uma vez elevada fidedignidade. As cargas fatoriais oscilam entre 0,36 e 0,79.

Tabela 5 - Fator 2: Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe

Itens	Carga	h^2
• As pessoas ouvem o ponto de vista dos outros antes de falar.	0,79	0,50
• Quando as pessoas expressam seus pontos de vista, elas também perguntam sobre a opinião dos demais.	0,74	0,53
• As pessoas ajudam umas às outras a aprenderem.	0,67	0,44
• As pessoas são encorajadas a perguntar "o porquê" das coisas independentemente da sua posição hierárquica.	0,67	0,56
• As pessoas dão <i>feedback</i> aberto e honesto umas às outras.	0,65	0,50
• As equipes se concentram tanto nas tarefas, quanto nas relações do trabalho em equipe.	0,63	0,59
• As pessoas se tratam com respeito.	0,62	0,48
• As pessoas discutem abertamente os erros que cometem.	0,61	0,35
• As pessoas investem tempo para construir uma relação de confiança entre elas.	0,59	0,45
• As pessoas nas equipes ou grupos de trabalho se tratam como iguais, independentemente da posição, cultura ou outras diferenças individuais.	0,58	0,55
• As pessoas vêem os problemas do trabalho como uma oportunidade para aprender.	0,53	0,33
• As pessoas identificam as competências que são necessárias para a execução de futuras tarefas no trabalho.	0,48	0,40
• As equipes avaliam sua conduta, a partir dos resultados das discussões em grupo ou de dados coletados.	0,40	0,49
• As equipes e grupos de trabalho têm liberdade para discutir suas metas, conforme as suas necessidades.	0,36	0,47
Variância total explicada 5,33% Alfa de Cronbach (α) 0,92	Autovalor 2,29 14 itens	

Os itens deste fator identificam aspectos relacionados ao questionamento, à experimentação, à colaboração e ao *feedback* constantes entre os indivíduos, facilitando seu acesso a diferentes formas de pensamento, de maneira que as pessoas trabalhem e aprendam juntas.

O terceiro fator (Utilização Estratégica da Aprendizagem pela Liderança), por sua vez, é apresentado na Tabela 6, no qual se observa sua estrutura empírica, seus 6 itens constituintes e suas respectivas cargas fatoriais e comunalidades. Este fator possui autovalor de 1,50 e explica 3,48% da variância total observada no conjunto das variáveis.

Sua fidedignidade também é alta, tendo apresentado Alfa de Cronbach ($\alpha = 0,93$). As cargas fatoriais dos itens oscilam de 0,68 a 0,79.

Tabela 6 - Fator 3: Utilização Estratégica da Aprendizagem pela Liderança

Itens	Carga	h^2
• Os gerentes compartilham informações atualizadas com os empregados sobre concorrentes, tendências do mercado e direção organizacional.	0,79	0,63
• Os gerentes orientam e treinam seus subordinados.	0,79	0,70
• Os gerentes procuram continuamente oportunidades de aprendizagem.	0,79	0,69
• Os gerentes delegam poder para outras pessoas para ajudar a alcançar a visão organizacional.	0,73	0,59
• Os gerentes apóiam a busca de oportunidades de treinamento e aprendizagem.	0,73	0,66
• Os gerentes garantem a consistência entre as ações e os valores da organização.	0,68	0,67
Variância total explicada 3,48% Alfa de Cronbach (α) 0,93	Autovalor 1,50 6 itens	

Neste fator os itens explicitam a utilização estratégica da aprendizagem pela liderança, no sentido de se obter melhores resultados organizacionais, a partir da sua valorização, do apoio e do compartilhamento permanentes.

11.1.2 Instrumento de Estratégias de Aprendizagem

Os dados relativos à variável Estratégias de Aprendizagem (EA) foram levantados por meio de aplicação de questionário adaptado e validado por Pantoja (2004), a partir dos estudos iniciais conduzidos por Warr e Downing (2000).

Este instrumento apresenta 30 itens, distribuídos em 5 fatores: (1) Busca de Ajuda em Material Escrito; (2) Reprodução; (3) Busca de Ajuda Interpessoal; (4) Reflexão Extrínseca; e (5) Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca.

Tal instrumento, conforme proposto pela autora, foi submetido à validação estatística, por meio de análises dos componentes principais (PCA), análise fatorial (rotação oblíqua) e análise de confiabilidade interna (Alfa de Cronbach).

Os resultados demonstraram um bom índice de adequação da amostra, KMO de 0,92. Os cinco fatores apresentaram índices de consistência interna, Alfas de Cronbach variando entre 0,80 e 0,87 e itens com cargas fatoriais entre 0,37 a 0,82. Além disso,

explicaram, em conjunto, 52% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário.

No presente estudo, o instrumento foi submetido à nova análise fatorial exploratória, a fim de se observar a sua replicação na amostra da pesquisa. A estrutura original manteve-se praticamente inalterada, com Alfas de Cronbach variando entre 0,68 e 0,88. Apenas um item foi retirado do instrumento, por não atingir carga fatorial acima de 0,30 em nenhum dos fatores. O item originalmente compunha o Fator 2 (Reprodução) e continha a seguinte redação “busco aprender aplicando novos conhecimentos à prática do meu trabalho, ao invés de ler ou pedir orientação para outras pessoas”. Observa-se que o item se mostra complexo e pouco expressivo na explicação conceitual do fator onde estava alocado. Com exceção deste segundo fator (Reprodução), todos os demais fatores obtiveram escores Alfas acima de 0,80. Os 5 fatores, em conjunto, explicaram 60,03% da variância total das respostas aos itens. Os itens apresentaram cargas fatoriais variando nos fatores entre 0,38 a 0,97.

O Fator 1 (Busca de Ajuda em Material Escrito) focaliza a percepção dos participantes quanto à frequência em adotar comportamentos de obtenção de informações, por meio de documentos escritos, manuais, programas computacionais e, ainda, melhorar o conhecimento por meio de atividades práticas, ao invés de falar com outras pessoas (Pantoja, 2004). Este fator está caracterizado na literatura especializada como uma das categorias de Estratégias Comportamentais de Aprendizagem. Na Tabela 7 mostra-se a estrutura fatorial encontrada para o fator no presente estudo.

Tabela 7 - Fator 1: Busca de Ajuda em Material Escrito

Itens	Carga	h ²
• Consultando catálogos referentes às novas tecnologias e procedimentos, junto aos fornecedores ou via internet, busco conhecer melhor o meu trabalho.	0,82	0,51
• Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, manuais, apostilas e documentos.	0,79	0,60
• Visando obter informações mais atualizadas à execução do meu trabalho, busco ajuda na internet.	0,73	0,36
• Lendo e buscando localizar instruções, artigos técnicos e normas das organizações concorrentes, aprendo em meu trabalho.	0,66	0,51
• Localizando e estudando documentos ou materiais importantes sobre um assunto, procuro conhecer melhor o meu trabalho.	0,51	0,63
• Para melhor execução do meu trabalho, busco ajuda em manuais técnicos e na legislação vigente.	0,48	0,45
Variância total explicada 33,30% Alfa de Cronbach (α) 0,83	Autovalor 9,66 6 itens	

O Fator 2 (Reprodução) refere-se à utilização de estratégias que envolvem repetição e automatismo nas ações para aprender no trabalho (Pantoja, 2004). Este fator está caracterizado na literatura especializada como uma das categorias de Estratégias Cognitivas de Aprendizagem. Na Tabela 8 mostra-se a estrutura fatorial encontrada para o fator no presente estudo.

Tabela 8 - Fator 2: Reprodução

Itens	Carga	h ²
• Faço meu trabalho sem pensar muito sobre ele.	0,71	0,36
• Executo meu trabalho sem saber precisamente quais são seus objetivos.	0,61	0,48
• Realizo minhas atividades sem saber para que elas são necessárias.	0,58	0,48
• Executo meu trabalho no “piloto automático”.	0,55	0,32
• Meu trabalho é realizado sem que eu faça críticas ou questionamentos às normas e/ou procedimentos adotados para sua execução.	0,41	0,21
• Executo minhas atividades repetindo automaticamente ações rotineiras de trabalho.	0,41	0,24
Variância total explicada 9,43% Alfa de Cronbach (α) 0,68	Autovalor 2,73 6 itens	

Observa-se que o Fator 2, na presente amostra, apresenta Alfa de Cronbach um pouco abaixo de 0,70, demonstrando apenas razoável índice de fidedignidade. Ainda assim, optou-se por observar sua interação no modelo de pesquisa, em razão da expectativa de sua possível contribuição na explicação da variável critério.

O Fator 3 (Busca de Ajuda Interpessoal) diz respeito à frequência de 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 da instrução (Pantoja, 2004). Este fator está caracterizado como mais uma das categorias de Estratégias Comportamentais de Aprendizagem. Na Tabela 9, mostra-se a estrutura fatorial encontrada para o fator no presente estudo.

Tabela 9 - Fator 3: Busca de Ajuda Interpessoal

Itens	Carga	h ²
• Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	0,97	0,68
• Consulto meus colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	0,86	0,62
• Peço ajuda aos meus colegas, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	0,79	0,57
• Juntamente com meus colegas de trabalho, busco trocar informações e conhecimentos.	0,52	0,55
Variância total explicada 6,68% Alfa de Cronbach (α) 0,86	Autovalor 1,94 4 itens	

O Fator 4 (Reflexão Extrínseca) reúne as percepções dos participantes acerca de como suas atividades profissionais se relacionam com o sistema organizacional, no que tange ao negócio, estratégias, valores fundamentais e princípios filosóficos básicos, bem como a interdependência existente entre o seu trabalho e o desempenho e resultados das diversas áreas da organização (Pantoja, 2004). Este fator está caracterizado na literatura especializada como uma das categorias de Estratégias Cognitivas de Aprendizagem. Na Tabela 10 mostra-se a estrutura fatorial encontrada para o fator no presente estudo.

Tabela 10 - Fator 4: Reflexão Extrínseca

Itens	Carga	h ²
• Tento conhecer como as diferentes áreas da agência estão relacionadas entre si.	0,86	0,62
• Tento compreender como os resultados obtidos nas diferentes áreas da agência influenciam a execução do meu trabalho.	0,85	0,58
• Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e à estratégia da agência.	0,85	0,63
• Procuo relacionar a execução do meu trabalho aos valores adotados na organização.	0,77	0,52
• Procuo entender como o desempenho das diferentes áreas da minha agência poderia se melhorado.	0,71	0,54
• Procuo conhecer como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.	0,70	0,61
• Procuo compreender o máximo possível cada uma das partes que compõem o meu trabalho.	0,51	0,61
Variância total explicada 5,66% Alfa de Cronbach (α) 0,80	Autovalor 1,64 7 itens	

O quinto Fator (Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca) refere-se às tentativas dos indivíduos de colocar em prática e testar as informações e os conhecimentos enquanto aprende. Envolve, também, a opinião deles acerca da busca de entendimento dos relacionamentos e interdependências existentes entre todas as partes constituintes do seu trabalho (Pantoja, 2004). Este fator está caracterizado na literatura especializada como uma das categorias de Estratégias Comportamentais de Aprendizagem. Na Tabela 11, mostra-se a estrutura fatorial encontrada para o fator no presente estudo.

Tabela 11 - Fator 5: Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca

Itens	Carga	h ²
• Por meio de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor.	0,96	0,58
• Busco melhorar a qualidade do meu trabalho, aplicando novos conhecimentos e habilidades.	0,87	0,57
• Busco associar novas informações e conhecimentos às minhas atividades de trabalho.	0,79	0,60
• Busco entender como diferentes partes do meu trabalho estão relacionadas entre si.	0,65	0,52
• Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática em meu trabalho.	0,43	0,50
• Procuo compreender como novos conhecimentos e habilidades podem ser integrados ao meu trabalho.	0,38	0,64
Variância total explicada 4,96% Alfa de Cronbach (α) 0,88	Autovalor 1,48 6 itens	

11.1.3 Instrumento de Impacto do Treinamento no Trabalho

Para coletar dados relativos a esta variável, foi utilizado instrumento desenvolvido e validado originalmente por Abbad (1999), inspirado pelo trabalho pioneiro de Lima, Borges-Andrade e Vieira (1989). A autora desenvolveu uma escala com 12 itens, denominada Impacto do Treinamento no Trabalho. Os impactos observados por este instrumento têm caráter genérico, também chamado de impacto em amplitude ou “largura”, pois busca captar impactos gerais proporcionados pelo evento de instrução, independente da natureza deste evento. Dessa forma, tal instrumento pode ser aplicado para qualquer ação de educação corporativa.

O instrumento foi aplicado por Abbad (1999) em duas amostras de uma empresa pública brasileira de controle externo. Na primeira amostra, participaram aproximadamente 1.278 indivíduos e na segunda, 600 pessoas. Ambas as amostras foram submetidas a validações estatísticas, por meio de análises dos componentes principais (PCA), análises fatoriais (com rotação oblíqua) e análise de confiabilidade interna (Alfas de Cronbach).

Os resultados encontrados na primeira pesquisa demonstraram um bom índice de adequação da amostra, KMO de 0,93. As análises fatoriais exploratórias identificaram uma estrutura unifatorial com bom índice de consistência interna dos itens (Alfa de Cronbach = 0,90) e itens com cargas fatoriais variando de 0,41 a 0,79. Além disso, explicaram 52,67% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário.

Os resultados da segunda amostra se mostraram similares aos da primeira. Nota-se um pequeno aumento no índice de consistência interna dos itens (Alfa de Cronbach = 0,93) e das cargas fatoriais dos itens, que variaram de 0,51 a 0,82.

Pilati e Abbad (2005) realizaram análises confirmatórias do mesmo instrumento, utilizando Modelagem de Equações Estruturais (MEE). A validação da estrutura empírica do instrumento seguiu-se a partir de uma ampla base de dados, contendo informações de sete organizações nacionais. A amostra total considerada foi composta de 2.966 indivíduos divididos em três subgrupos. Os resultados encontrados corroboram as hipóteses postuladas pelos autores de que “a estrutura empírica do instrumento será unifatorial com coeficientes significativos e de magnitude média e elevada, haja vista os dados comparativos das três amostras testadas”(p. 49).

No entanto, os autores chamam a atenção para a necessidade de aprimoramento do instrumento, em razão da covariância entre os erros de dois pares de itens. Segundo eles, isto pode ter ocorrido pela semelhança de conteúdo entre os pares.

Apesar dessas advertências, os autores salientam que em todas as três amostras o comportamento dos índices de adequação apresentou extrema similaridade, indicando um padrão latente corroborado em diferentes amostras. Isso encoraja a continuação do uso do instrumento, bem como, o aprofundamento da discussão teórica sobre o conceito.

Neste estudo, os resultados das análises fatoriais exploratórias corroboram os estudos anteriores, conforme pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12 - Fator único: Impacto do Treinamento no Trabalho

Itens	Carga	h ²
• A qualidade do meu trabalho melhorou na realização das atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	0,84	0,70
• Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).	0,77	0,59
• O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	0,73	0,54
• A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.	0,73	0,54
• Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.	0,73	0,53
• Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.	0,71	0,50
• Após minha participação no treinamento, tenho sugerido mudanças nas rotinas de trabalho.	0,71	0,50
• As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	0,70	0,50
• Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.	0,69	0,48
• Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	0,68	0,46
• Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	0,67	0,45
• Utilizo em meu trabalho atual, o que me foi ensinado no treinamento.	0,64	0,40
Variância total explicada 55,60% Alfa de Cronbach (α) 0,93	Autovalor 6,67 12 itens	

Na amostra estudada, as cargas fatoriais dos itens oscilaram entre 0,64 e 0,84. O fator único apresentou uma explicação de 55,60% da variância das respostas aos itens e Alfa de Cronbach de 0,93.

11.1.4 Instrumento de Estratégias de Aplicação do Aprendido

Os dados relativos a esta variável foram coletados utilizando-se questionário elaborado e validado por Pilati e Borges-Andrade (2005).

O instrumento proposto pelos autores apresenta 19 itens, representados por dois fatores: (1) Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho; e (2) Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido.

Os autores aplicaram o questionário, originalmente com 25 itens, em uma amostra contendo 298 trabalhadores de diversas organizações brasileiras sediadas no Distrito Federal.

As escalas foram submetidas à validação estatística, por meio de análises dos componentes principais (PCA), análise fatorial, com método de fatoração dos eixos principais (rotação oblíqua) e análise de confiabilidade interna (Alfas de Cronbach).

A análise dos componentes principais indicou que a matriz era fatorável ($KMO=0,898$). Os autores optaram por manter apenas os itens com carga fatorial mínima de 0,45. Tal decisão, segundo eles, conservadora, foi tomada em razão da necessidade de obtenção de uma estrutura empírica enxuta e o aproveitamento dos melhores descritores da estrutura latente. Em razão disso, seis itens foram eliminados da solução fatorial. Os indicadores de consistência interna obtidos para os dois fatores (Alfas de Cronbach) foram de 0,88 e 0,83, respectivamente. As cargas fatoriais dos itens variaram em um intervalo entre 0,45 e 0,86 para o primeiro fator e entre 0,46 e 0,71 para o segundo.

Diferentemente dos demais instrumentos utilizados nesta pesquisa, o questionário para obtenção de medidas para o construto de Estratégias de Aplicação do Aprendido se mostra ainda pouco explorado. Contudo, os índices psicométricos encontrados estimulavam a sua utilização, até como forma de aprimorar sua estrutura interna. Além disso, a variável latente, que o instrumento pretende medir, representa um provável elemento explicativo importante no modelo proposto neste trabalho.

Mais uma vez, neste estudo, nova análise fatorial exploratória foi realizada, tendo sido obtido resultado extremamente similar ao encontrado nos trabalhos iniciais de Pilati e Borges-Andrade (2005), com extração de 2 fatores. Na Tabela 13, mostra-se a estrutura fatorial encontrada no presente estudo para o primeiro fator (Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho).

Tabela 13 - Fator 1: Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho

Itens	Carga	h ²
• Solicito a aquisição de material/equipamentos, necessários para a aplicação do que aprendo.	0,99	0,72
• Solicito os recursos necessários (ex: financeiros, materiais, humanos) para aplicar o que aprendo.	0,87	0,64
• Negocio com meu chefe o tempo necessário (horas por semana) que dedicarei para aplicar o que aprendo.	0,81	0,61
• Solicito à minha chefia imediata que defina metas para aplicação do que aprendo em treinamento.	0,73	0,54
• Mostro para minha chefia as vantagens em adquirir equipamentos que possibilitem a aplicação do que aprendo.	0,65	0,59
• Procuo convencer meu chefe de que para utilizar o aprendido deve-se designar um tempo de dedicação.	0,58	0,57
• Mostro para minha chefia quais as vantagens da aplicação, no trabalho, do que aprendo em treinamento.	0,53	0,73
• Defino metas fáceis para aplicar o que aprendo em treinamento.	0,49	0,38
• Peço orientações a colegas mais experientes para aplicar o que aprendo em treinamento.	0,45	0,38
Variância total explicada 44,35%	Autovalor 8,43	
Alfa de Cronbach (α) 0,90	9 itens	

Como pode ser observado na Tabela 13, este fator apresentou cargas fatoriais variando de 0,45 a 0,99 e Alfa de Cronbach de 0,90, índices considerados muito bons pela literatura.

No segundo fator (Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido), as cargas fatoriais variaram de 0,49 a 0,85 e o Alfa de Cronbach foi de 0,88, conforme se observa na Tabela 14.

Tabela 14 - Fator 2: Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido

Itens	Carga	h ²
• Busco as informações necessárias para aplicar o que aprendo.	0,85	0,57
• Identifico as oportunidades que encontro no ambiente de trabalho para aplicar o que aprendo.	0,74	0,60
• É muito importante aplicar no trabalho o que aprendo em treinamento.	0,70	0,45
• Consulto material de treinamento para aplicar, no trabalho, o que aprendo em treinamento.	0,69	0,57
• Acredito que é possível aplicar no trabalho o que aprendo em treinamento.	0,69	0,36
• Avalio como estou aplicando no trabalho o que aprendo em treinamento.	0,63	0,54
• Apresento resultados da aplicação do que aprendo para meus colegas e chefia imediata.	0,57	0,52
• Mostro para os meus colegas de trabalho quais os benefícios de utilizar o que aprendo em treinamento.	0,56	0,64
• Admiro as pessoas que conseguem aplicar no trabalho o que aprendem em treinamento.	0,50	0,25
• Identifico antecipadamente as situações que podem dificultar a aplicação do que aprendo em treinamento	0,49	0,26
Variância total explicada 10,32% Alfa de Cronbach (α) 0,88	Autovalor 1,96 10 itens	

Na amostra atual, os indicadores Alfas se apresentaram ligeiramente acima daqueles encontrados em estudos anteriores e os dois fatores apresentaram, em conjunto, uma explicação de 54,67% da variância das respostas aos itens.

11.1.5 Instrumento de Suporte à Transferência

Os dados relativos à variável Suporte à Transferência (ST) foram colhidos por meio de aplicação de questionário desenvolvido e validado originalmente por Abbad (1999). Tal proposição, segundo a autora, seguiu conceitos originados de trabalhos desenvolvidos por Broad (1982), Peters e O'Connor (1980), Lima et al. (1989), Paula (1992) e Roullier e Goldstein (1993).

Este instrumento foi revalidado por Abbad e Sallorenzo (2001) com um conjunto de 17 itens, distribuídos em dois fatores: (1) Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento; e (2) Suporte Material à Transferência de Treinamento. Os dois fatores apresentaram índices de consistência interna, Alfas de Cronbach de 0,91 e 0,86, respectivamente, e itens com cargas fatoriais entre -0,31 a 0,86 para o fator Apoio

Gerencial e Social à Transferência de Treinamento e entre 0,56 a 0,82 para o fator Suporte Material à Transferência de Treinamento.

Tal instrumento tem sido aplicado recorrentemente em pesquisas nacionais, com o objetivo de identificar relações entre suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho (e.g. Britto, Lima & Borges-Andrade, 2001; Coelho Júnior, 2004; Pantoja, 1999; Rodrigues, 2000; Lacerda, 2002; Pantoja, 2004; Pilati, 2004; Freitas, 2005; Tamayo, 2002).

Neste estudo, a análise fatorial exploratória também replicou a estrutura de dois fatores encontrada nos diversos estudos anteriores. O primeiro fator apresentou cargas fatoriais variando de 0,49 a 0,81 e Alfa de Cronbach de 0,93. Na Tabela 15 mostra-se a estrutura fatorial encontrada neste estudo, para o primeiro fator (Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento).

Tabela 15 - Fator 1: Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento

Itens	Carga	h ²
• Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.	0,81	0,76
• Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.	0,80	0,69
• Aqui, são bem recebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.	0,79	0,73
• Eu recebo da minha chefia as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	0,79	0,76
• Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.	0,78	0,68
• Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-la.	0,76	0,62
• Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.	0,74	0,71
• Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.	0,74	0,60
• Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.	0,64	0,52
• Minha agência ressalta mais os aspectos positivos do que os negativos (ex.: lentidão, dúvidas) em relação ao uso das novas habilidades.	0,57	0,48
• Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.	0,56	0,44
• Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.	0,49	0,45
Variância total explicada 44,76% Alfa de Cronbach (α) 0,93	Autovalor 7,36 12 itens	

No segundo fator (Suporte Material à Transferência de Treinamento), conforme se observa na Tabela 16, as cargas fatoriais variaram de 0,56 a 0,89 e o Alfa de Cronbach foi de 0,86. Os dois fatores apresentaram, em conjunto, uma explicação de 59,83% da variância das respostas aos itens.

Tabela 16 - Fator 2: Suporte Material à Transferência de Treinamento

Itens	Carga	h ²
• Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	0,89	0,67
• As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.	0,79	0,62
• Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidades suficientes à aplicação do que aprendi no treinamento.	0,77	0,67
• O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no treinamento.	0,69	0,45
• Minha organização tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliários e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento.	0,56	0,61
Variância total explicada 15,07%	Autovalor 2,55	
Alfa de Cronbach (α) 0,86	5 itens	

12 Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Todos os dados coletados foram submetidos a diferentes tratamentos estatísticos, de natureza exploratória e descritiva, conforme recomendações de Tabachnick e Fidell (2001). Os tratamentos estatísticos foram realizados utilizando-se o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 13.

Em razão da multiplicidade de fontes de obtenção dos dados (bases de dados secundárias e questionários), da multiplicidade de instrumentos (cinco questionários) e da dualidade da amostra de participantes da pesquisa (empregados participantes e não-participantes da ação de educação corporativa), a primeira etapa de tratamento consistiu no agrupamento dos dados provenientes dessas diferentes fontes, em uma base de dados única, capaz de atender aos pressupostos da pesquisa.

Em primeiro lugar, foram agrupados todos os dados referentes aos questionários submetidos aos dois grupos da pesquisa (Grupo 1 - participantes da ação de educação corporativa; e Grupo 2 – **não-participante** da ação de educação corporativa). Para o Grupo

1, foram obtidas 162 respostas às 78 variáveis observáveis, correspondentes aos construtos: (1) Comportamento no Cargo; (2) Suporte à Transferência; (3) Estratégias de Aprendizagem; e (4) Estratégias de Aplicação do Aprendido. Para o Grupo 2, foram obtidas 423 respostas às 49 variáveis observáveis, relativas aos construtos: (1) Estratégias de Aprendizagem; e (2) Estratégias de Aplicação do Aprendido. Em seguida, foram incorporados à base os dados relativos às variáveis demográficas relacionadas aos participantes dos 2 grupos da amostra, as agências às quais esses participantes estavam vinculados e, na sequência, os dados referentes às 7 variáveis demográficas das agências de vinculação desses 2 grupos de participantes.

Uma vez que a base de dados já continha as agências de vinculação dos participantes, foi possível agregar os dados referentes às medidas da variável critério Evolução do Saldo Gerador de Receita e Expansão de Clientes. Nesta etapa, foi constatado que algumas agências já “pareadas” com os participantes não dispunham de dados de resultados no período da investigação. Na sua maioria, agências inauguradas após o período de apuração dos dados (abril a outubro/2004). Por essa razão, tais casos foram retirados do estudo. Finalmente, foram incluídos na base, os dados relativos às médias apuradas, por agência, das 43 variáveis correspondentes ao construto Cultura de Aprendizagem Organizacional. O questionário referente a este construto foi encaminhado a todos os empregados lotados em agências da CAIXA, exceto ao público específico da pesquisa, e obteve o retorno de 5.161 empregados. A opção de encaminhar a pesquisa somente aos empregados das agências onde os gerentes estavam lotados se deveu à intenção de captar a percepção coletiva dessas agências sobre a Cultura de Aprendizagem Organizacional, ao invés da percepção individual do público alvo da pesquisa. As agências que não obtiveram nenhum respondente para este instrumento também foram retiradas da amostra. O agrupamento final dos dados ficou representado por uma amostra total constituída de 392 participantes, sendo 124 do Grupo 1 e 268 do Grupo 2.

Em seguida, os dados foram inspecionados, em conjunto, visando analisar a sua adequação aos pressupostos teóricos para a realização de tratamentos estatísticos inferenciais, por meio de Regressões Múltiplas. No intuito de observar casos omissos remanescentes da inspeção anterior, nova análise de frequência dos casos foi realizada, para todas as variáveis, não indicando nenhum caso fora dos valores esperados. Tal resultado deveu-se, provavelmente, em razão do acurado controle proporcionado pela sistemática de coleta eletrônica dos dados (via WEB).

Seguiram-se novas análises, visando avaliar a normalidade na distribuição das amostras, a localização de casos extremos univariados, a partir da transformação das variáveis em *scores* padrão “Z”, e multivariados, por meio do cálculo da distância Mahalanobis. Os resultados dos indicadores de normalidade na distribuição (assimetria e curtose) apresentaram-se dentro de patamares aceitáveis, excetuando-se as medidas da variável critério Evolução do Saldo Gerador de Receita - 3 meses e Evolução do Saldo Gerador de Receita - 6 meses, que apresentaram valores de curtose acima do recomendado. Foram realizadas transformações logarítmicas dessas variáveis, conforme recomendações de Miles e Shevlin (2001) e Tabachnick e Fidell (2001), mas os níveis não se modificaram suficientemente, optando-se pela manutenção dos dados em sua versão original. Foram retirados da amostra 19 casos extremos univariados e 4 multivariados. Ao final do tratamento dos dados, restaram 369 casos, para a realização das análises descritivas e inferenciais. Destes, 118 pertencentes ao Grupo 1 e 251 ao Grupo 2.

Os pressupostos de linearidade entre as variáveis foram inspecionados por meio de gráficos de dispersão bivariados (*scatterplots*). Tais análises evidenciaram, mesmo com as transformações logarítmicas realizadas, algumas relações com baixa linearidade. No entanto, também não evidenciaram curvilinearidade em nenhuma das relações entre as variáveis.

Por fim, foram geradas tabelas de correlações bivariadas, com o objetivo de verificar casos de multicolinearidade e singularidade entre as variáveis. As análises de correlações bivariadas (apresentadas na íntegra no Anexo C) mostraram relações significativas, ao nível $(p) < 0,001$ entre algumas variáveis. Os pares de medidas da variável critério (Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses e Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses) e de variáveis explicativas (Quantidade de Empregados da Agência e Classe da Agência) apresentaram correlações de 0,81 e 0,83, respectivamente.

No primeiro caso, tal correlação apresenta explicações plausíveis para a manutenção das duas variáveis. É esperado realmente que ambas as medidas da variável critério mantenham correlações altas entre si, uma vez que elas se diferem apenas quanto ao período de apuração (3 e 6 meses após a ação de educação corporativa). Além disso, faz parte dos objetivos deste estudo a observação dos efeitos das variáveis explicativas sobre o resultado nesses dois períodos de apuração.

Já no segundo caso, a alta correlação sugere uma condição de multicolinearidade, uma vez que as agências de maior porte (variável Classe da Agência) normalmente também são aquelas com um maior número de empregados lotados em suas dependências (variável Quantidade de Empregados da Agência). Por se considerar que a variável Classe da Agência apresenta menor potencial de explicação sobre a variável critério, optou-se pela sua retirada do modelo.

Todas as demais variáveis explicativas apresentaram correlações abaixo de 0,80 e acima de 0,10, não se evidenciando outros casos de multicolinearidade ou singularidade das amostras.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS E DISCUSSÃO

13 Resultados descritivos

Nesta seção, são apresentados os resultados das análises descritivas relativas aos sete componentes, que representam as variáveis antecedentes do modelo completo da tese. Os dois primeiros componentes, (1) Características do Empregado; e (2) Características da Organização, têm os seus resultados apresentados, comparando-se os grupos de participantes e não-participantes da ação de educação corporativa, a fim de se verificar a homogeneidade entre as duas amostras. Os resultados descritivos dos demais componentes são apresentados na seqüência: (3) Suporte à Transferência; (4) Estratégias de Aprendizagem; 5) Estratégias de Aplicação do Aprendido; (6) Cultura de Aprendizagem Organizacional; e (7) Comportamento no Cargo. As medidas da variável critério Resultado Organizacional serão exploradas apenas nas análises inferenciais.

13.1 Características dos Empregados

Os resultados descritivos relativos a este componente referem-se ao perfil da amostra de empregados participantes da pesquisa. Foram coletados dados demográficos relativos à idade, sexo, grau de instrução, tempo de trabalho e participações do empregado em ações de educação corporativa.

O primeiro grupo da amostra, composto por 118 empregados participantes da ação de educação corporativa (Grupo 1), os quais compuseram os estudos 1, 2 e 3, apresenta as seguintes características demográficas:

- O sexo feminino está representado em 29,7% dessa amostra, enquanto 70,3% da amostra é constituída por indivíduos do sexo masculino.
- A idade dos participantes varia entre 29 e 56 anos, sendo que 32,2% da amostra estão compreendidos entre 27 e 39 anos, outros 32,2% entre 40 e 45 anos e 35,6% entre 45 e 56 anos. A média das idades é de 42,82 anos.
- A grande maioria dos indivíduos possui o ensino superior completo, representando 59,3% da amostra. 18,6% apresentam curso de pós-graduação lato sensu concluído. 15,3% ingressaram no ensino superior, mas não concluíram. 5,9% possuem o ensino médio e 0,8% da amostra concluiu mestrado.
- O tempo de trabalho médio dos participantes é de 18,10 anos. O tempo de serviço varia entre 6 e 33 anos, sendo que a grande maioria, 89,2% dos indivíduos, possui entre 16 anos e 25 anos de trabalho na Empresa.

- A média de participações em ações de educação corporativa pelos participantes da amostra é de 6 ações ao ano.

O segundo grupo da amostra, composto por 251 empregados não-participantes da ação de educação corporativa (Grupo 2), os quais compuseram os estudos 1, 3 e 4, apresenta as seguintes características demográficas:

- O sexo feminino está representado em 43% dessa amostra, enquanto 57% é constituída por indivíduos do sexo masculino.
- A idade dos participantes varia entre 27 e 56 anos, sendo que 17,9% da amostra está compreendida entre 27 e 39 anos, outros 43,1% entre 40 e 45 anos e 39,0% entre 46 e 56 anos. A média das idades é de 43,88 anos.
- A maioria dos indivíduos possui o ensino superior completo, representando 57,8% da amostra. 18,7% apresentam curso de pós-graduação lato sensu concluído. 11,2% ingressaram no ensino superior, mas não concluíram. 10,8% possuem o ensino médio e 1,2% da amostra concluiu o mestrado.
- O tempo de trabalho médio dos participantes é de 19,17 anos. O tempo de serviço varia entre 16 e 28 anos, sendo que a grande maioria, 92,2% dos indivíduos, possui entre 6 e 15 anos de trabalho na Empresa.
- A média de participações em ações de educação corporativa pelos participantes da amostra é de 5 ações ao ano.

Na Tabela 17 são mostrados dados comparativos entre os dois grupos da amostra.

Tabela 17 - Resultados demográficos das variáveis relativas às Características do Empregado

Grupo 1: Participantes da Ação de Educação Corporativa			Grupo 2: Não-Participantes da Ação de Educação Corporativa		
VARIÁVEL	N	%	VARIÁVEL	N	%
Sexo			Sexo		
Feminino	35	29,7	Feminino	108	43,0
Masculino	83	70,3	Masculino	143	57,0
Idade			Idade		
27 a 39 anos	38	32,2	27 a 39 anos	45	17,9
40 a 45 anos	38	32,2	40 a 45 anos	108	43,1
46 a 56 anos	42	35,6	46 e 56 anos	98	39,0
Grau de instrução			Grau de instrução		
Mestrado ou doutorado	1	0,8	Mestrado ou doutorado	3	1,2
Pós-graduação lato sensu	22	18,6	Pós-graduação lato sensu	47	18,7
Superior completo	70	59,3	Superior completo	145	57,8
Superior incompleto	18	15,3	Superior incompleto	28	11,2
Ensino médio	7	5,9	Ensino médio	27	10,8

Analisando comparativamente as duas amostras, observa-se que a maioria das variáveis apresenta resultados percentuais bastante semelhantes para os dois grupos de estudo, indicando uma similaridade entre as amostras. A exceção recai sobre a variável Sexo, que apresenta resultado significativamente maior para os homens que participaram da ação de educação corporativa, quando comparados ao grupo de homens que não participaram. Cabe notar, no entanto, que ambos os grupos apresentam predominância do sexo masculino. Tal resultado parece corroborar outros estudos que apontam uma maior oferta de treinamentos destinados ao público masculino (e.g. Pantoja, 2004).

13.2 Características da Organização

Os resultados referentes às características da organização dizem respeito ao perfil das agências onde os empregados, público alvo da pesquisa, trabalhavam. Foram coletados dados consolidados de cada agência relativos à quantidade de empregados, porte, potencial do mercado, tipo (capital/interior), escolaridade média dos empregados, idade média dos empregados e participações dos empregados em ações de educação corporativa.

O primeiro grupo da amostra, composto por 118 empregados participantes da ação de educação corporativa (Grupo 1), os quais compuseram os estudos 1, 2 e 3, tem suas agências de lotação apresentando as seguintes características demográficas:

- A média de empregados lotados por agência é de 33,9, sendo que a menor unidade conta com 8 empregados, enquanto a maior possui 74 empregados.
- A média anual de participações em ações de ação de educação corporativa é de 31,94, sendo que a agência que menos encaminhou empregados para ação de educação corporativa, encaminhou 15 empregados, enquanto que a agência que mais encaminhou empregados para tais ações, encaminhou 54.
- A idade média dos empregados das agências é de 40,57 anos, sendo que a agência com menor média de idade, apresenta empregados com uma média de idade de 33 anos, enquanto que a agência com maior média apresenta 47 anos.
- O mercado de alto potencial tem melhor representatividade, com 55,1% das agências ali localizadas, seguido do mercado de baixo potencial, com 29,7% e médio potencial, com 15,3%.
- As agências estão em maior número no interior, 54,2%, enquanto que nas capitais observa-se um percentual de 45,8% das unidades.
- A escolaridade média dos empregados lotados nas agências está assim distribuída: 87,3% das unidades têm todos os seus empregados com pelo menos o curso superior incompleto, seguido de 11% das unidades com todos os empregados com o ensino médio e de 1,7% das unidades com todos os seus empregados com pelo menos o curso superior completo.

O segundo grupo da amostra, composto por 251 empregados não-participantes da ação de educação corporativa (Grupo 2), os quais compuseram os estudos 1, 3 e 4, tem suas agências de lotação apresentando as seguintes características demográficas:

- A média de empregados lotados por agência é de 22,9, sendo que a menor unidade conta com 3 empregados, enquanto a maior possui 79 empregados.
- A média anual de participações em ações de ação de educação corporativa é de 31,62, sendo que a agência que menos encaminhou empregados para tais ações, encaminhou 14 empregados, enquanto que a agência que mais encaminhou empregados, encaminhou 83.

- A idade média dos empregados das agências é de 40,04 anos, sendo que a agência com menor média de idade, apresenta a média de 33 anos, e a com maior média, apresenta a média de 47 anos.
- O mercado de alto potencial tem melhor representatividade, com 64,9% das agências ali localizadas, seguindo do mercado de baixo potencial, com 21,5% e médio potencial, com 13,5%.
- A agências estão em maior número no interior, 66,1%, enquanto que nas capitais observa-se um percentual de 33,9% das unidades.
- A escolaridade média dos empregados lotados nas agências está assim distribuída: 78,9% das unidades têm todos os seus empregados com pelo menos o curso superior incompleto, seguido de 19,1% das unidades com todos os empregados com o ensino médio e de 2,0% das unidades com todos os seus empregados com pelo menos o curso superior completo.

Na Tabela 18 são mostrados os dados comparativos entre as duas amostras:

Tabela 18 - Resultados demográficos das variáveis relativas às Características da Organização

Grupo 1: Participantes da Ação de Educação Corporativa			Grupo 2: Não-Participantes da Ação de Educação Corporativa		
VARIÁVEL	N	%	VARIÁVEL	N	%
Tipo de agência			Tipo de agência		
Capital	54	45,8	Capital	85	33,9
Interior	64	54,2	Interior	166	66,1
Potencial do mercado			Potencial do mercado		
Alto potencial	65	55,1	Alto potencial	163	64,9
Médio potencial	18	15,3	Médio potencial	34	13,5
Baixo potencial	35	29,7	Baixo potencial	54	21,5
Escolaridade média dos empregados			Escolaridade média dos empregados		
Ensino médio completo	13	11,0	Ensino médio completo	48	19,1
Ensino superior incompleto	103	87,3	Ensino superior incompleto	198	78,9
Ensino superior completo	02	1,7	Ensino superior completo	05	2,0

Na análise comparativa entre os grupos, para as características da organização, observa-se também uma similaridade entre as amostras, tanto quanto em relação àquela observada para as características dos indivíduos.

Com referência à variável Tipo de Agência, observa-se a predominância de unidades do interior sobre a capital, em ambas as amostras, com maior ênfase para o grupo de agências que não tiveram indivíduos participando da ação de educação corporativa.

As demais variáveis relativas às características da organização não apresentam diferenças relevantes nos resultados entre os dois grupos, indicando similaridade entre as amostras.

13.3 Suporte à Transferência

Os resultados apresentados correspondem às respostas de 118 indivíduos participantes da pesquisa, e que também participaram da ação de educação corporativa. Na Tabela 19 são mostrados os principais resultados de cada um dos dois fatores que compõem este construto: (1) Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento; e (2) Suporte Material à Transferência de Treinamento.

Tabela 19 - Resultados descritivos das variáveis de Suporte à Transferência

Fator	Média	Mediana	D.P	Variância
1. Apoio Gerencial e Social à Transferência do Treinamento	3,84	4,0	1,001	1,004
2. Suporte Material à Transferência do Treinamento	3,43	3,5	0,898	0,808

Considerando a escala de frequência de 7 pontos (variando de 0 a 6), submetida aos respondentes, observa-se que a média das respostas para o primeiro fator se apresenta na escala entre “3 - algumas vezes” e “4 - frequentemente”, com maior proximidade deste último. Pode-se dizer que o conjunto de indivíduos percebe que recebe suporte gerencial e social quase frequentemente, para que possam transferir o que aprenderam no treinamento. A percepção de Suporte Material à Transferência do Aprendido (Fator 2), se apresenta em grau um pouco inferior, conforme se pode notar na Tabela 19. No entanto, os respondentes da pesquisa ainda consideram receber este suporte entre “3 - algumas vezes” e “4 - frequentemente”.

Comparando as duas variáveis, observa-se uma maior percepção quanto ao primeiro fator que o segundo, embora tal diferença se apresente discreta.

13.4 Estratégias de Aprendizagem

Os resultados apresentados correspondem às respostas de 369 indivíduos, participantes e não-participantes da ação de educação corporativa. A Tabela 20 mostra os principais resultados de cada um dos cinco fatores que compõem este construto: (1) Busca de Ajuda em Material Escrito; (2) Reprodução – Repetição e Automatismo nas Ações; (3) Busca de Ajuda Interpessoal; (4) Reflexão Extrínseca; e (5) Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca.

Tabela 20 - Resultados descritivos das variáveis de Estratégias de Aprendizagem

Fator	Média	Mediana	D.P	Variância
1. Busca de Ajuda em Material Escrito	3,82	3,83	0,859	0,738
2. Reprodução – Repetição e Automatismo nas Ações	1,71	1,67	0,667	0,445
3. Busca de Ajuda Interpessoal	4,34	4,25	0,971	0,944
4. Reflexão Extrínseca	4,78	4,85	0,781	0,610
5. Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca	4,61	4,67	0,766	0,587

Considerando a escala de frequência de 7 pontos (variando de 0 a 6), submetida aos respondentes, observa-se que a média das respostas para o primeiro fator se apresenta na escala entre “3 - algumas vezes” e “4 - frequentemente”, com maior proximidade deste último. Pode-se dizer que o conjunto de indivíduos se percebe utilizando quase frequentemente estratégias de busca de ajuda em material escrito.

A média de respostas ao segundo fator se apresenta dentro do intervalo “1 – muito raramente” e “2 – raramente”. Tal resultado evidencia que os respondentes raramente utilizam estratégias de repetição e automação das ações.

As médias das respostas apresentadas para o terceiro, quarto e quinto fatores se apresentam todos entre o intervalo “4 – frequentemente” e “5 – muito frequentemente”, demonstrando que os respondentes utilizam com alta frequência as estratégias de aprendizagem de busca de ajuda interpessoal, reflexão extrínseca e aplicação prática e reflexão intrínseca.

Nota-se, ao se comparar os cinco fatores, que a estratégia mais utilizada pelos respondentes é a de reflexão extrínseca, seguida de perto da aplicação prática e reflexão

intrínseca e busca de ajuda interpessoal. Em seguida aparece a estratégia de busca de ajuda em material escrito, enquanto que a estratégia menos utilizada é, com destaque, a de reprodução.

Tais resultados se mostram coerentes com as características desta pesquisa. Observa-se que a amostra de indivíduos é composta, em sua totalidade, de gerentes, cuja principal atividade consiste em gerenciar a carteira de clientes do seu segmento, em busca de melhores resultados organizacionais no segmento no qual atua. Tais indivíduos trabalham de forma relativamente independente e em tarefas de alta complexidade intelectual. São quase nada exigidos para a realização de atividades operacionais e repetitivas. Observa-se que tais características realmente mostram-se bastante incompatíveis com a estratégia de aprendizagem de reprodução – repetição e automatismo nas ações.

13.5 Estratégias de Aplicação do Aprendido

Os resultados relativos a este construto correspondem também às respostas de 369 indivíduos, participantes e não-participantes da ação de educação corporativa. Na Tabela 21 são mostrados os principais resultados de cada um dos dois fatores que o compõe: (1) Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho; e (2) Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido.

Tabela 21 - Resultados descritivos das variáveis de Estratégias de Aplicação do Aprendido

Fator	Média	Mediana	D.P	Variância
1. Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho	3,25	3,20	1,031	1,063
2. Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido.	4,29	4,33	0,717	0,514

Considerando a escala de frequência de 7 pontos (variando de 0 a 6), submetida aos respondentes, observa-se que a média das respostas para o primeiro fator se apresenta na escala entre “3 - algumas vezes” e “4 - frequentemente”, com maior proximidade do primeiro. Pode-se dizer que o conjunto de indivíduos se percebe utilizando, com certa frequência, ações de criação de condições para aplicação do aprendizado no ambiente de trabalho.

A média de respostas ao segundo fator se apresenta dentro do intervalo “4 – frequentemente” e “5 – muito frequentemente”, demonstrando que os respondentes se percebem utilizando com alta frequência as suas cognições e afetos para aplicar no trabalho o que aprendem.

Observa-se que o segundo fator se mostra mais freqüente do que o primeiro. Tal resultado sinaliza que os respondentes, embora estejam frequentemente percebendo situações de aplicação do aprendido, não conseguem criar ações efetivas de aplicação, na mesma intensidade com que as percebem.

13.6 Cultura de Aprendizagem Organizacional

Os resultados relativos a este construto correspondem às respostas de 5.161 indivíduos, lotados nas agências dos participantes da pesquisa. Esta opção teve por objetivo obter uma percepção do grupo de pessoas pertencentes a cada unidade organizacional (agência), de forma a captar com maior acurácia as variáveis relativas à cultura de aprendizagem, quando comparadas àquelas obtidas por meio da percepção individual do gerente, em processo de auto-avaliação.

Na Tabela 22 são mostrados os principais resultados de cada um dos três fatores que compõem o construto: (1) Práticas Institucionais de Aprendizagem; (2) Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe; e (3) Utilização Estratégica da Aprendizagem pela Liderança.

Tabela 22 - Resultados descritivos das variáveis de Cultura de Aprendizagem Organizacional

Fator	Média	Mediana	D.P	Variância
1. Práticas Institucionais de Aprendizagem	2,83	2,84	0,608	0,370
2. Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe.	3,20	3,19	0,554	0,307
3. Utilização Estratégica da Aprendizagem pela Liderança.	3,30	3,29	0,777	0,604

Considerando a escala de frequência de 7 pontos (variando de 0 a 6), submetida aos respondentes, observa-se que a média das respostas para o primeiro fator se apresenta na escala entre “2 - raramente” e “3 – algumas vezes”, com maior proximidade deste último. Pode-se dizer que o conjunto de indivíduos que trabalha nas unidades percebe que práticas institucionais de aprendizagem são encaminhadas apenas algumas vezes, quando não raramente. Tais resultados demonstram que esforços institucionais em prol da

aprendizagem não estão sendo percebidos pelo conjunto de empregados da empresa lotados em suas agências.

A média de respostas ao segundo fator se apresenta dentro do intervalo “3 – algumas vezes” e “4 – frequentemente”, com maior proximidade do primeiro, evidenciando que os respondentes se percebem utilizando com alguma frequência de questionamento individual, diálogo e interação em equipe em prol da aprendizagem organizacional.

A média das respostas ao terceiro fator se apresenta em patamares próximos do segundo, também entre “3 – algumas vezes” e “4 – frequentemente”, demonstrando que os respondentes percebem que as lideranças utilizam com alguma frequência da aprendizagem organizacional como um recurso estratégico.

Comparando os três fatores, observa-se que, na percepção dos respondentes, os comportamentos relacionados ao primeiro fator são os menos observados. Tal fator está fortemente relacionado às ações da esfera institucional.

13.7 Comportamento no Cargo

Os resultados apresentados correspondem às respostas de 118 indivíduos participantes da pesquisa, e que também participaram da ação de educação corporativa. Na Tabela 23 são mostrados os principais resultados do fator único: (1) Impacto da Ação de Educação Corporativa no Cargo.

Tabela 23 - Resultados descritivos da variável de Comportamento no Cargo

Fator Único	Média	Mediana	D.P	Variância
1. Impacto da Ação de Educação Corporativa no Cargo	4,56	4,66	0,682	0,466

Considerando a escala de concordância de 7 pontos (de 0 a 6), submetida aos respondentes, observa-se que a média das respostas para o fator se apresenta na escala entre “4 – concordo um pouco” e “5 – concordo”, com maior proximidade deste último. Pode-se dizer que o conjunto de respondentes percebe que houve impacto da ação de educação corporativa no trabalho.

14 Resultados inferenciais

Os resultados relativos às análises inferenciais são apresentados na mesma seqüência dos quatro estudos propostos, correspondentes aos quatro objetivos específicos

desta tese, respectivamente. No primeiro estudo, apresentam-se os resultados da análise de variância (ANOVA), comparando os resultados organizacionais obtidos pelo grupo de participantes na ação de educação corporativa em avaliação (Grupo 1), com os obtidos pelo grupo de não-participantes (Grupo 2).

Em seguida são apresentados os resultados correspondentes aos estudos 2, 3 e 4, os quais investigam efeitos diretos das variáveis explicativas sobre as duas medidas da variável critério, de acordo com os três respectivos modelos.

14.1 Resultados e discussão dos estudos propostos

Os objetivos deste trabalho estão relacionados ao estudo de quatro modelos de impacto de ações de educação corporativa sobre resultados organizacionais, conforme descrito na Seção 5. Em cada um destes estudos são investigadas quatro medidas relativas à variável critério: (1) Expansão de Clientes – 3 meses; (2) Expansão de Clientes – 6 meses; (3) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses; e (4) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses.

No primeiro estudo, as medidas de resultado foram investigadas, por meio de análise de variância (ANOVA), comparando os grupos de participantes e não-participantes da ação de educação corporativa.

Os estudos 2, 3 e 4 foram conduzidos por meio de regressões lineares múltiplas padrão. A opção pela regressão padrão deveu-se ao caráter exploratório da pesquisa, já que modelos de impacto de ações educacionais sobre resultados organizacionais ainda se mostram escassos na literatura.

Cabe ressaltar que estes estudos se limitam a observar efeitos principais das variáveis explicativas sobre as medidas da variável critério presentes no modelo. Efeitos de interação não foram estudados, razão pela qual não serão objeto de discussão.

Para se obter um modelo final mais parcimonioso, as duas medidas da variável critério foram testadas, individualmente, em relação a cada bloco de variáveis explicativas. Apenas as variáveis com relação significativa com as medidas da variável critério foram retidas para a realização da regressão final, resultando nos modelos finais apresentados. Os procedimentos realizados serão detalhados na apresentação dos resultados de cada estudo.

As discussões que se seguem irão se apoiar em cada um dos objetivos específicos do trabalho e em suas respectivas hipóteses.

14.1.1 Objetivo específico 1: influências da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais

O primeiro objetivo desta tese visava investigar a influência direta da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, comparando grupos de indivíduos que participaram e que não participaram da ação. Os procedimentos adotados para a realização deste estudo tinham por objetivo investigar se uma ação de educação corporativa específica poderia influenciar direta e positivamente a obtenção de resultados organizacionais.

Para realizar este estudo, as variáveis foram submetidas à análise de variância entre grupos (ANOVA), cujos resultados estão ilustrados na Tabela 24.

Tabela 24 - Diferenças de médias em relação à Participação da Ação de Educação Corporativa (PAEC) sobre as medidas da variável critério Resultado Organizacional (RO)

Fator	Grupo	N	Média	D.P.	Estatísticas		
					F	g.l.	p
Expansão de clientes - 3 meses antes	Participante da ação	115	22,41	12,67	45,89	344	0,000
	Não-participante da ação	230	13,86	10,22			
Expansão de clientes - 3 meses depois	Participante da ação	112	32,88	16,92	34,09	354	0,000
	Não-participante da ação	243	21,78	16,53			
Expansão de clientes - 6 meses depois	Participante da ação	117	62,66	33,54	25,20	366	0,000
	Não-participante da ação	250	44,31	32,20			
Evolução do saldo gerador de receita - 3 meses antes	Participante da ação	110	158796,42	527832,81	5,72	331	0,017
	Não-participante da ação	222	41576,60	355817,29			
Evolução do saldo gerador de receita - 3 meses depois	Participante da ação	107	443203,28	518193,03	7,91	333	0,005
	Não-participante da ação	227	279821,57	48261,02			
Evolução do saldo gerador de receita - 6 meses depois	Participante da ação	112	712648,18	847044,89	13,09	345	0,000
	Não-participante da ação	234	411154,65	659309,34			

Na Tabela 24 observa-se uma tendência de elevação das duas medidas de resultados para o período apresentado. Nota-se que o valor das duas medidas da variável critério cresce nos três períodos de apuração: 3 meses antes da ação de educação corporativa, 3 e 6 meses após a ação. Isso demonstra que as políticas internas para esse segmento negocial vinham sendo bem sucedidas e surtindo os efeitos desejados pela Empresa. Além disso, é possível perceber que o grupo de participantes da ação já evidencia um desempenho superior àquele demonstrado pelo grupo de não-participantes, 3 meses antes da ação de educação ser realizada. Tal resultado pode se dar em razão do primeiro grupo ser composto por gerentes de agências de maior porte.

No entanto, observa-se, ao se comparar os resultados apresentados pelos dois grupos, que após a realização do evento, o grupo de participantes passa a apresentar diferenças de escores crescentes em relação às duas medidas da variável critério.

Considerando a medida de Expansão de Clientes, enquanto no período imediatamente anterior à ação de educação corporativa (3 meses antes da intervenção) a diferença entre os resultados dos dois grupos foi de 7,57, nos dois períodos posteriores (3 e 6 meses após a intervenção), as diferenças cresceram para 10,83 e 17,6, respectivamente.

Analisando a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita, no período imediatamente anterior ao treinamento (3 meses antes da intervenção) a diferença entre os resultados dos dois grupos foi de 118.987, enquanto que para os dois períodos posteriores (3 e 6 meses após a intervenção) as diferenças cresceram para 175.594 e 318.194, respectivamente.

Tais resultados trazem evidências de que os gerentes que se submeteram à ação de educação corporativa passaram a apresentar resultados significativamente superiores àqueles que não participaram, corroborando a primeira hipótese apresentada neste estudo.

Para uma melhor visualização, as Figura 16 e 17 apresentam a evolução dos dois grupos, em relação às medidas de Resultado Organizacional. O período de apuração 1 corresponde ao resultado 3 meses antes da ação de educação, enquanto os períodos 2 e 3 correspondem, respectivamente, a 3 e 6 meses decorridos da referida intervenção.

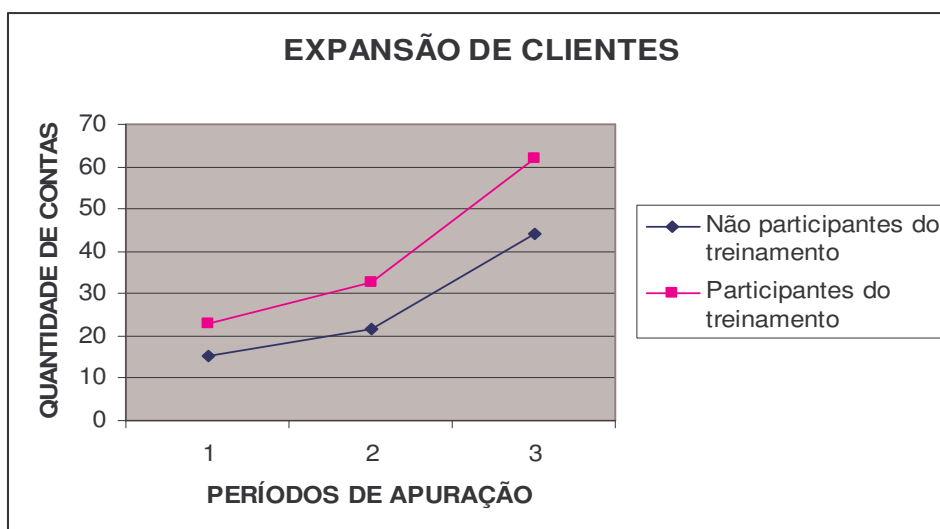


Figura 16 – Gráfico comparativo do resultado de Expansão de Clientes

Observa-se na Figura 16 uma diferença nos patamares de resultados entre os grupos pesquisados para os três períodos de apuração. É possível perceber, pela inclinação das retas, uma ligeira tendência de maior crescimento para o grupo de participantes da ação. Tal tendência pode ser evidenciada comparando a distância entre as retas nos pontos correspondentes aos períodos 1 e 2.

Resultado semelhante pode ser verificado em relação à medida de resultado Evolução do Saldo Gerador de Receita. O gráfico de retas paralelas mostrado na Figura 17 demonstra os resultados obtidos pelos participantes da pesquisa nos três períodos de apuração: 3 meses antes da ação de educação corporativa e 3 e 6 meses após a ação. O período 1 corresponde ao resultado 3 meses antes, enquanto os períodos 2 e 3 correspondem ao resultado 3 e 6 meses após a realização da ação, respectivamente.

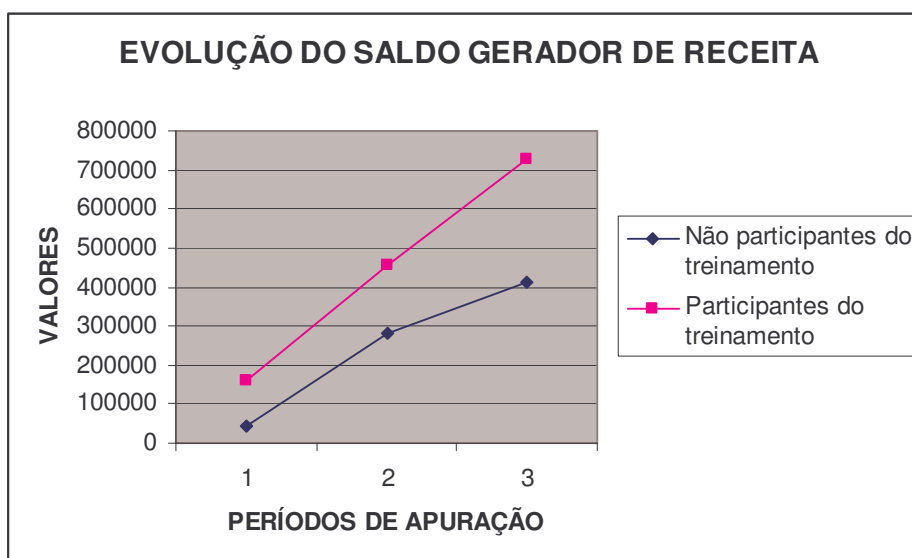


Figura 17 – Gráfico comparativo do resultado de Evolução do Saldo Gerador de Receita

É possível observar novamente diferenças nos patamares de resultados entre os dois grupos pesquisados, para os três períodos de apuração. Mais uma vez, nota-se, pela inclinação das retas, uma tendência de maior crescimento para o grupo de participantes da ação, uma vez que para esta medida de resultado, a distância entre as retas nos pontos correspondentes aos períodos de apuração 1 e 2 se mostra mais acentuada.

O conjunto destes resultados observados para as quatro medidas da variável critério Resultado Organizacional (RO) evidencia diferenças entre os grupos de empregados participantes e não-participantes da ação de educação corporativa nos primeiros 3 meses decorridos da ação e uma ligeira tendência de crescimento desta diferença depois de passados 6 meses da ação. Tais resultados indicam que os impactos da ação de educação corporativa no nível de resultados organizacionais já podem ser notados após 3 meses da sua realização e persistem em intensidade um pouco superior, depois de decorridos 6 meses da sua realização. Isso indica nitidamente que ao longo do tempo cresce a transferência para os resultados organizacionais daquilo que foi aprendido na ação de educação.

Nesta pesquisa, observa-se que, para as medidas de Resultado Organizacional pesquisadas, a transferência se mostrou mais efetiva após 6 meses da intervenção, mostrando ainda uma possível tendência de crescimento. Entretanto, não se pode inferir com certeza até quando esse crescimento ainda poderia ser notado, já que os dados apurados se limitaram a 6 meses após a intervenção. O acompanhamento dos resultados

por período maior do que o realizado neste trabalho poderia trazer uma resposta mais precisa a esta possibilidade. Tal condição não foi possível contemplar neste trabalho, indicando uma lacuna importante a ser investigada em estudos subsequentes. É possível que outras variáveis, possivelmente originadas no contexto organizacional e não controladas neste estudo, passem a participar com maior intensidade da explicação dos resultados organizacionais, na medida em que o tempo passa.

Também é possível observar nos gráficos que ambos os grupos melhoram o desempenho. Tal resultado pode indicar que mesmo o grupo de não-participantes também obtém alguma aprendizagem, embora não por meio de métodos de indução, mas possivelmente por intermédio de processos de aprendizagem natural, ocorrendo no ambiente de trabalho onde o indivíduo atua.

As entrevistas realizadas com os técnicos da Empresa não trazem um conteúdo inesperado. Para os participantes dos três grupos de entrevistas, estes resultados podem ser considerados normais, evidenciando uma predisposição desses personagens da Empresa em aceitar que uma ação educacional seja encaminhada “obviamente” para trazer algum resultado. Isso fica evidente em algumas verbalizações que se seguem: Segundo um entrevistado da Área de Desenvolvimento Organizacional: “você quando dá um treinamento provoca uma mudança... mudança de conhecimento, nível de conhecimento”. Para outro entrevistado, desta vez da Área de Negócio: “mas olha só, o cara internalizou, aprendeu...”. Outro entrevistado da mesma Área: “é a confirmação do impacto do treinamento”, “houve uma remodelagem de comportamento, eu não tenho a menor dúvida...”. Segundo ainda um entrevistado da Área de Educação Corporativa: “o treinamento aumentou o patamar (de resultado). Não existe nenhuma evidência de que quem não treinou piorou (o resultado)”.

É importante salientar que ao se indagar nas entrevistas sobre possíveis explicações para as diferenças nos desempenhos dos grupos, os profissionais da Área de Negócio não encontraram condições alternativas à época que pudessem interferir de forma significativa nos resultados das agências. Segundo eles, os produtos oferecidos à época eram idênticos em todas as localidades e os requisitos de risco de mercado também se mantinham homogêneos.

Os resultados deste primeiro estudo apresentam uma importante sustentação aos modelos de avaliação de impacto de treinamento, com enfoque em resultados, propostos

por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978). Tais impactos corresponderiam ao quarto nível do modelo proposto por Kirkpatrick (1976) e ao quinto nível, na proposição de Hamblin (1978).

Mourão (2004) já havia observado impactos de ação educacional no nível de resultados organizacionais, utilizando, a exemplo deste estudo, indicadores “duros” para medi-los. A autora observou o impacto no nível de emprego de indivíduos portadores de deficiência mental, em razão da participação dos professores desses indivíduos em treinamento oferecido, visando à ampliação do acesso das pessoas com deficiência mental ao mundo do trabalho. Ressalta-se que no trabalho realizado por Mourão (2004), a variável de resultado medida difere substancialmente daquelas utilizadas neste estudo. Observa-se a existência de um espectro extremamente abrangente de possibilidades de avaliação no nível de resultados organizacionais, em razão das condições ambientais a que estas organizações estão submetidas (propósito da organização, mercado onde está inserida, localização geográfica etc.).

Nesse sentido, cabe uma discussão sobre a influência destas condições ambientais na natureza do resultado organizacional. No caso da pesquisa realizada por Mourão (2004), a instituição alvo da pesquisa tinha como propósito maior “tornar melhores as condições de vida das pessoas portadoras de deficiência e assegurar-lhes o desenvolvimento e os direitos de cidadãos” (Mourão, 2004, p. 29). Nota-se, no estudo realizado pela autora, que o aumento do número de pessoas empregadas se mostrava bastante aderente aos propósitos finais daquela Instituição, configurando-se, sem dúvida, em impacto no nível de resultado organizacional.

O propósito da instituição estudada nesta pesquisa se mostra substancialmente diferente daquele relativo a instituição investigada por Mourão (2004), por se tratar de uma organização bancária. No caso de um banco, o aumento da rentabilidade de suas carteiras, bem como a expansão de seus clientes, constituem resultados importantes e sempre perseguidos pela organização.

A comparação das medidas de resultados utilizadas pelas duas instituições se mostra relevante neste estudo, para evidenciar que tais resultados podem apresentar-se essencialmente distintos, de acordo com a natureza da organização e seus objetivos institucionais. Assim, ao se analisar as abordagens de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) sobre impactos de treinamento no nível de resultados, consideram-se que ambas ainda

requerem maior investigação, no sentido de expandir seus pressupostos para o nível de agregação organizacional. É possível que o esforço de classificação dos resultados no nível da organização em dois subníveis (mudança organizacional e valor final), tal qual proposta por Hamblin (1978) se mostre insuficiente para representar todo o espectro de resultados que uma organização pode obter.

Novos níveis devem emergir, a partir do prosseguimento de pesquisas nesta área, de maneira a se desenvolver um modelo de avaliação de impactos para o nível organizacional mais próximo da diversidade observada no mundo das organizações. Nesse particular, os resultados obtidos com esta pesquisa contribuem com os esforços empreendidos por Birdi (1999) para categorizar resultados no nível organizacional. As medidas de resultado Expansão de Clientes e Evolução do Saldo Gerador de Receita, investigadas neste estudo, se apresentam como indicadores relativos aos itens “crescimento” e “lucro”, respectivamente, da categoria de resultado que o autor denominou “metas do sistema”. . C

Em conclusão a este Estudo 1, observa-se a influência direta e positiva da ação de educação corporativa sobre as duas medidas da variável critério Resultado Organizacional (RO): (1) Expansão de Clientes; e (2) Evolução do Saldo Gerador de Receita.

Os resultados e discussões que se seguem dizem respeito à observação de variáveis relativas ao indivíduo e ao contexto organizacional, possivelmente explicativas de impacto em resultado organizacional, em processos de aprendizagem induzida (ações de educação corporativa). Tais análises permitirão uma expansão da discussão sobre os resultados até aqui encontrados.

14.1.2 Objetivo específico 2: relações de variáveis individuais e de contexto com os resultados organizacionais para participantes da ação de educação corporativa

O segundo objetivo desta pesquisa visava identificar possíveis relações das variáveis relativas ao indivíduo e à organização sobre resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que participou da ação de educação corporativa.

Para realizar este estudo, as variáveis explicativas foram organizadas em um total de 7 grupos, de acordo com o modelo teórico abordado na Seção 4, conforme segue: (1) Características da Organização; (2) Características do Empregado; (3) Estratégias de

Aprendizagem; (4) Estratégias de Aplicação do Aprendido; (5) Cultura de Aprendizagem Organizacional; (6) Comportamento no Cargo; e (7) Suporte à Transferência.

Para cada um destes grupos de variáveis, foram realizadas regressões relacionando-os com as quatro medidas da variável critério Resultado Organizacional (RO): (1) Expansão de Clientes – 3 meses; (2) Expansão de Clientes – 6 meses; (3) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses; e (4) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. Tais análises parciais visavam observar efeitos diretos de cada grupo de variáveis sobre as medidas de resultado, de maneira a identificar um conjunto de variáveis explicativas que pudessem integrar modelos mais parcimoniosos. Foram realizadas, portanto, 7 regressões para cada variável de resultado. Considerando a existência de 4 medidas da variável critério, foi realizado um total de 28 regressões com os modelos parciais.

Para cada bloco de variáveis submetido à regressão, foram retidas apenas aquelas variáveis que apresentavam relações significativas com as medidas de resultado, ao nível de significância de $(p) < 0,1$, e cujos modelos de regressão apresentassem nível de significância de $(p) < 0,05$. O conjunto destas variáveis explicativas retidas nas regressões parciais (por blocos) foi submetido a uma nova análise de regressão múltipla. As demais variáveis que não apresentaram relações significativas com nenhuma das medidas da variável critério foram excluídas da análise.

Como resultado desse procedimento, observou-se que as variáveis associadas aos blocos relativos aos construtos Comportamento no Cargo, Suporte à Transferência e Estratégias de Aplicação do Aprendido, não apresentaram relações significativas com nenhuma das quatro medidas de resultado, razão pela qual não participaram do modelo de regressão final. De fato, tais relações já se mostraram não significativas na matriz de correlações bivariadas (Anexo C). Os resultados obtidos com as regressões parciais podem ser observados na Tabela 25.

Tabela 25 - Síntese dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 2

Medidas da variável critério	Blocos de variáveis explicativas	Variáveis retidas para a regressão final	R ² do modelo parcial	Sig. do modelo parcial
Expansão de Clientes – 3 meses	1. Características da Organização	1. Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa 2. Quantidade de Empregados da Agência	0,343	0,000
	2. Características do Empregado	1. Tempo de Trabalho 2. Participações do Empregado em Ações de Educação Corporativa	0,128	0,023
	3. Estratégias de Aprendizagem	1. Busca de Ajuda em Material Escrito 2. Reflexão Extrínseca	0,162	0,002
Expansão de Clientes – 6 meses	1. Características da Organização	1. Quantidade de Empregados da Agência 2. Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,324	0,000
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses	1. Características da Organização	1. Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa 2. Quantidade de Empregados da Agência	0,222	0,000
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital /interior). 2. Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa 3. Quantidade de Empregados da Agência 4. Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,169	0,003

Os resultados apresentados e discutidos a seguir estão concentrados sobre cada um dos modelos de regressão final, associados às quatro medidas de Resultado Organizacional (RO) investigadas: (1) Expansão de Clientes – 3 meses; (2) Expansão de Clientes – 6 meses; (3) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses; e (4) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses.

14.1.2.1 Relações com o resultado organizacional Expansão de Clientes para participantes da ação de educação corporativa

A primeira medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada foi a Expansão de Clientes – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 26.

Tabela 26 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 3 meses (Estudo 2)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 3 meses (VC)	0,647	0,418	0,385	13,266	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	13278,16	6	2213,027	12,574	0,000
Resíduo	18479,33	105	175,9936		
Total	31757,49	111			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	-23,49	10,44		-2,25	0,026
Busca de Ajuda em Material Escrito	6,11	1,75	0,31	3,49	0,001
Reflexão Extrínseca	-1,86	1,82	-0,09	-1,02	0,310
Tempo de Trabalho	0,58	0,26	0,17	2,21	0,029
Participações do Empregado em Ações de Educação Corporativa	-0,03	0,76	0,00	-0,03	0,973
Quantidade de Empregados da Agência	0,56	0,09	0,46	5,88	0,000
Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,36	0,17	0,19	2,17	0,033

O primeiro modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Expansão de Clientes – 3 meses. Este modelo apresentou um R² = 0,418, a um nível de significância de (p) < 0,000. Tal resultado significa que o modelo explica 41,8% da variância da Expansão de Clientes em 3 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Busca de Ajuda em Material Escrito, Tempo de Trabalho, Participações dos Empregados da Agência em Ações de

Educação Corporativa e Quantidade de Empregados da Agência, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 18.

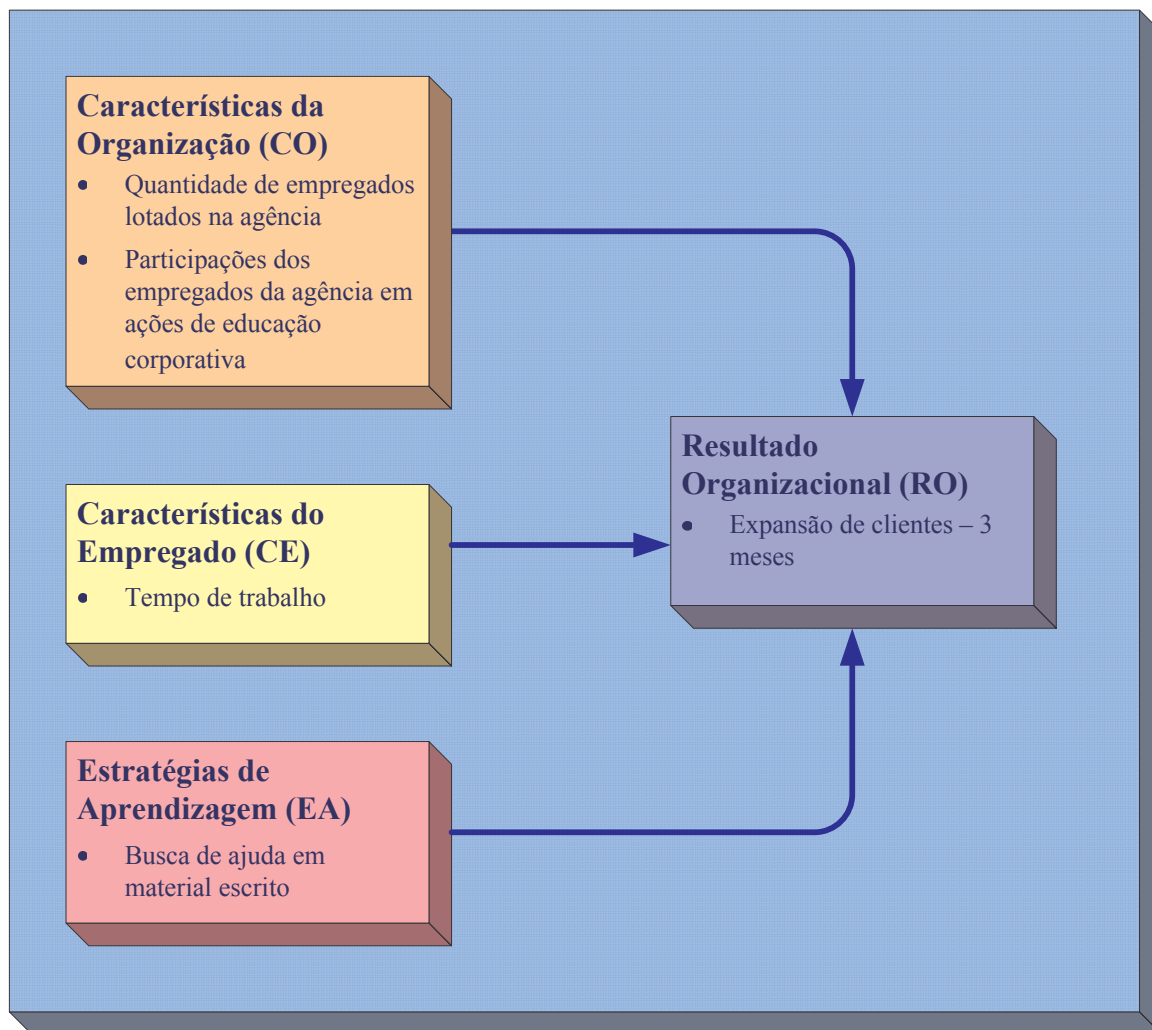


Figura 18 – Modelo final da regressão - expansão de clientes em 3 meses (Estudo 2)

Este resultado sinaliza que quanto maior for a busca de ajuda em material escrito e mais tempo de trabalho o indivíduo treinado tiver e, ainda, quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde ele trabalha e quanto maior o número de participações em ações de educação corporativa pelos empregados da agência, maior será a expansão de clientes desta agência após decorridos 3 meses da ação de educação corporativa da qual este gerente participou.

A segunda medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada foi a Expansão de Clientes – 6 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 27.

Tabela 27 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 6 meses (Estudo 2)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 6 meses (VC)	0,557	0,310	0,298	28,099	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	40448,82	2	20224,41	25,614	0,000
Resíduo	90011,51	114	789,5746		
Total	130460,3	116			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	58,53	8,24		7,10	0,000
Quantidade de empregados da agência	0,93	0,18	0,40	5,09	0,000
Potencial do mercado onde a agência está localizada	15,85	2,94	0,42	5,39	0,000

Este segundo modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Expansão de Clientes – 6 meses. O modelo apresentou um $R^2 = 0,310$, a um nível de significância de $(p) < 0,000$. Tal resultado significa que o modelo explica 31% da variância da Expansão de Clientes em 3 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada e Quantidade de Empregados da Agência, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 19.

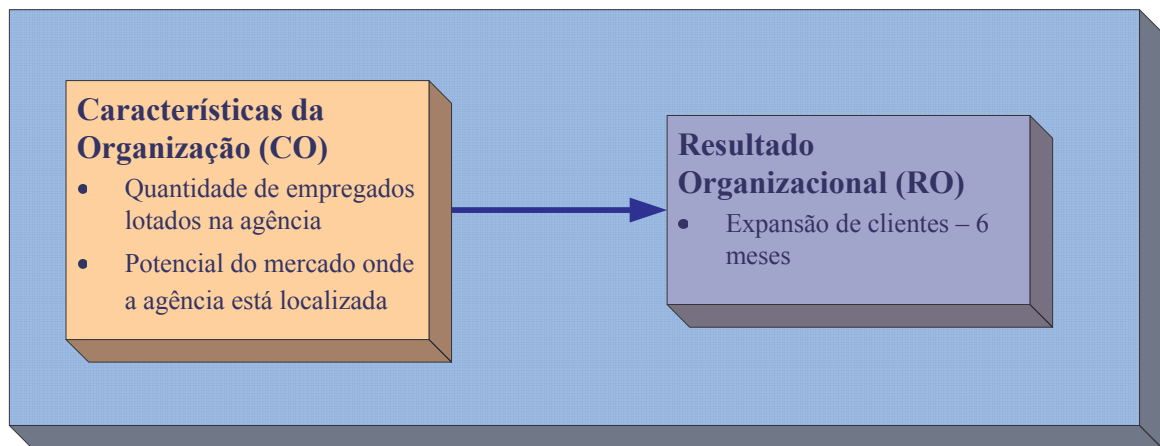


Figura 19 – Modelo final da regressão – expansão de clientes em 6 meses (Estudo 2)

Este modelo indica que quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha e quanto maior for o potencial do mercado onde esta agência está localizada, maior será a expansão de clientes desta agência após decorridos 6 meses da ação de educação corporativa da qual o gerente participou.

Os resultados até aqui encontrados neste segundo estudo, relacionados ao modelo de preditores da medida de resultado Expansão de Clientes (3 e 6 meses após a realização da ação de educação corporativa) já permitem uma expansão da discussão realizada em decorrência dos resultados obtidos no Estudo 1.

Para o período de 3 meses, foram observadas relações de variáveis, tanto de natureza individual quanto do contexto da organização, com a variável critério.

A relação apresentada no modelo de regressão entre a variável individual Tempo de Trabalho com a Expansão de Clientes em 3 meses sugere que uma parte dos resultados obtidos por aqueles gerentes que participaram da ação de educação corporativa pode ser explicada pela experiência do profissional. Assim, pressupõe-se que gerentes com mais tempo de trabalho conseguem se valer dessa experiência acumulada para alavancar seus resultados nos primeiros meses após se submeterem a uma ação de aprendizagem. Segundo um entrevistado da Área de Negócios, o gerente com mais tempo de trabalho “já sabe o ‘caminho das pedras’ enquanto o mais novo, ele está buscando o ‘caminho das pedras’”. Para outro entrevistado da mesma Área, o gerente com mais tempo de trabalho “já conhece, muitas vezes, os atalhos que uma outra pessoa com menor tempo não tem... Esses atalhos são necessários”. Também é discutida por este grupo a questão de que gerentes mais antigos provavelmente mantêm relações, tanto internas quanto externas, mais intensas que os mais novos. Eles conhecem há mais tempo o mercado da CAIXA. Nas palavras de

um entrevistado “ele (o gerente) conhece e tem mais tranquilidade em transitar pelos termos com que o mercado trabalha. O que é um investimento, capital de giro... Ele tem condições, por exemplo, de pegar um balanço de uma empresa e saber se essa empresa tem margem para emprestar e então focar o trabalho dele naquelas empresas com as quais ele pode fazer negócio”.

Araújo (2004) investigou relações entre a variável Tempo no Cargo Atual e Impacto no Desempenho do Indivíduo, encontrando correlação significativa entre as duas variáveis. Tal descoberta reforça empiricamente as relações entre o tempo de experiência do empregado com impactos de ações de educação corporativa.

Gagné (1985) destaca a importância dos processos de generalização e transferência no conceito que denominou Aprendizagem Cumulativa. Segundo o autor, o indivíduo possui a capacidade de, a partir de conhecimentos de conceitos e regras análogas ou semelhantes, aprender outras, utilizando processos de generalização e conseqüentemente transferência desse conhecimento. Esse conceito, discutido amplamente na Subseção 1.1.1, pode explicar porque indivíduos mais experientes obtiveram melhores resultados. Em resumo, de acordo com os pressupostos de Gagné, eles detinham um arcabouço de conhecimento anterior ao evento de aprendizagem, que permitiu a eles ampliar a ação a partir de processos de generalização.

O modelo de regressão demonstra relações também diretas entre a variável Busca de Ajuda em Material Escrito, do construto Estratégias de Aprendizagem, com a medida da variável critério em 3 meses. Esta variável diz respeito à percepção dos indivíduos quanto à frequência em adotar comportamentos de obtenção de informações, por meio de documentos escritos, manuais, programas computacionais e, ainda, melhorar o conhecimento por meio de atividades práticas, em vez de falar com outras pessoas (Pantoja, 2004).

Pode-se deduzir que esta estratégia contribui também para a explicação do resultado, no sentido de que os gerentes que mais a utilizam conseguem melhores escores de resultados em relação aos demais.

Para os entrevistados, sobretudo do grupo pertencente à Unidade de Educação Corporativa, é natural que os indivíduos, ao saírem de uma ação de educação, procurem materiais adicionais para melhor compreenderem certos aspectos relacionados ao que foi abordado no curso. Contudo, merece destaque o fato de indivíduos com maior percepção

quanto à utilização de tal estratégia obterem os melhores resultados. Estudos anteriores já haviam detectado tais relações entre a busca de material escrito e o comportamento no cargo (e.g. Pantoja, 2004). Os resultados encontrados na presente pesquisa evidenciam uma ampliação dos efeitos desta estratégia de aprendizagem para o nível de resultados organizacionais. Segundo um dos entrevistados da Unidade de Educação Corporativa, a elaboração e oferta de manuais e materiais de apoio podem ser muito úteis para os treinandos potencializarem os resultados esperados de uma ação de educação. Isso evidencia empiricamente que vale a pena a empresa investir na elaboração e disponibilização desse tipo de instrumento aos seus empregados.

Considerando o contexto organizacional, observa-se que a variável Quantidade de Empregados da Agência mostrou relação significativa com a variável critério. Este resultado sinaliza quanto à importância do conjunto total de empregados da unidade para a obtenção do resultado organizacional. Em outras palavras, observa-se que, embora o desafio de expansão de clientes esteja sob a responsabilidade do gerente do segmento de negócios, ele não o supera sozinho.

A relação observada entre a variável Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa e Resultados Organizacionais, indica que agências com maior volume de participações dos seus empregados em ações de educação corporativa apresentam melhores resultados que as demais. Isto pode significar que estas unidades dispõem de um suporte mais qualificado ao gerente responsável pela captação de novos clientes, a partir da constituição de uma base de conhecimento mais abrangente. Destaca-se que este resultado específico sinaliza para a importância das ações induzidas de aprendizagem, na formação de uma cultura de aprendizagem que se mostre capaz de apoiar resultados organizacionais.

Nesse particular, Argyris e Schön (1978) trazem possíveis explicações para este fenômeno. Segundo os autores, o significativo na aprendizagem no nível organizacional é que ela é fruto de uma experiência coletiva. Os estágios de aprendizagem podem ser similares, mas ela é considerada, nessa abordagem, o resultado de processos interdependentes e interativos. Dessa forma, é possível que agências com maior número de empregados com maior qualificação apresentem melhores condições para que esta aprendizagem ocorra e isso venha a potencializar os resultados globais dessa agência.

Até aqui foram discutidos os resultados relativos à medida de Expansão de Clientes em três meses após a ação de educação corporativa.

Considerando o período de seis meses decorrentes da ação, para esta medida da variável critério, não foram verificadas relações significativas com nenhuma variável de natureza individual. Tal resultado indica que variáveis individuais sejam pouco efetivas na explicação de resultados organizacionais em um prazo mais longo. Para esse período, o modelo de regressão aponta relações significativas apenas com variáveis organizacionais.

Sallorenzo (2000), ao estudar relação entre a variável individual “motivação” em um modelo de impacto de treinamento no trabalho, obteve resultado similar ao aqui encontrado. A autora estudou impacto no terceiro nível de Kirkpatrick (1976) “comportamento no cargo” em períodos de duas semanas e três meses após a ação educacional, encontrando relações entre a variável individual e a variável critério apenas no primeiro período (duas semanas). Embora se reconheça que a variável investigada neste estudo, bem como as medidas de tempo observadas sejam diferentes daquelas estudadas por Sallorenzo (2000), chama a atenção o fato de em ambos os estudos variáveis de natureza individual diminuam a capacidade de explicação de resultados com o passar do tempo.

Observa-se que com o decorrer do tempo de realização da ação de aprendizagem as variáveis do contexto organizacional passam a tomar uma porção preponderante na explicação dos resultados organizacionais. No caso deste estudo, permaneceu a relação da Quantidade de Empregados da Agência, já evidenciada para o período de 3 meses.

Contudo, no período de seis meses, o Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada passou a apresentar relações significativas, ao passo que às Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa não mais se mostraram relacionadas com a Expansão de Clientes. O potencial mercadológico da localidade onde a agência está situada identifica, por meio de indicadores econômicos, a capacidade de realização de negócios no âmbito desta localidade geográfica. Assim, a relação positiva encontrada entre esta variável e a medida da variável critério Expansão de Clientes indica que em mercados com maior potencial, os gerentes das agências tenderão a obter uma maior expansão de clientes. Considerando que o inverso também se mostra verdadeiro, gerentes de agências localizadas em mercados com menor potencial, tenderão a encontrar mais dificuldades em expandir a sua base de clientes. É interessante notar que tal relação só foi evidenciada no período de seis meses decorridos da ação de educação, na qual os

gerentes participaram. É possível supor que o mercado, no decorrer do tempo, passe a apresentar sinais de saturação, de forma que a captação de novos clientes se mostre mais difícil em mercados com menor potencial.

Considerando-se comparativamente resultados obtidos nos dois períodos de apuração (3 e 6 meses), observa-se que a contribuição direta da ação de educação corporativa e os processos gerenciais dela decorrentes vão se dissipando ao longo do tempo. Parece que tais condições vão se incorporando à dinâmica organizacional, de tal maneira que com o passar do tempo não se consiga isolar aquilo que é explicado por variáveis relativas ao indivíduo ou da sua participação em ações de educação. É possível notar, ainda, que mesmo no nível organizacional, as variáveis de contexto mais próximas da agência perdem força com o passar do tempo, dando lugar a variáveis de contextos mais distantes (da organização). No caso em questão, isso se evidencia justamente pela presença da variável Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada em substituição a variável Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa na explicação do resultado no período de 6 meses. Além disso, com o passar do tempo, o modelo perde uma pequena parcela de sua capacidade explicativa. Nota-se que a variância explicada decresce do primeiro período de apuração (3 meses) para o segundo (6 meses) de 41,8% para 31,0%, respectivamente. Isso indica que com o passar do tempo, novas variáveis, não presentes no modelo proposto, passam a influenciar o resultado de Expansão de Clientes.

Finalizando a discussão sobre o estudo da medida de Expansão de Cliente, observa-se que as variáveis relacionadas ao componente Suporte à Transferência não mostraram relações significativas com a variável critério. Tais variáveis foram incluídas neste modelo de tese em razão de resultados apresentados em outros estudos (e.g. Abbad, 1999; Britto, 1999; Pilati, Borges-Andrade & Azevedo, 1999; Borges-Andrade, Gama & Oliveira-Simões, 1999; Borges-Andrade, Gama & Oliveira-Simões, 1999; Borges-Andrade, Morandini & Machado, 1999; Carvalho, 2003; Coelho Jr., 2004; Lacerda 2002; Martins, Pinto Jr. & Borges-Andrade, 1999; Meneses, 2002; Mota, 2002; Rodrigues, 2000; Sallorenzo 2000; Tamayo, 2002; Zerbini, 2003), nos quais se evidenciaram significativas relações entre essas variáveis e o impacto de treinamento no terceiro nível (Comportamento no Cargo) do modelo de Kirkpatrick (1974). Era de se supor, portanto, que tal suporte poderia também ser evidenciado para o quarto nível de impacto (Resultado Organizacional) proposto pelo autor.

Uma possível explicação para a ausência dessa relação pode estar associada à natureza da ação de educação estudada e ao contexto onde o estudo se desenvolveu, conforme pode ser evidenciado nas entrevistas realizadas com o grupo da Área de Negócios. Segundo os entrevistados, os indivíduos participantes da pesquisa eram gerentes com alto nível de independência e autonomia para execução de suas responsabilidades, de tal forma que eles não associavam os seus resultados à presença de apoio gerencial (uma das variáveis do construto Suporte à Transferência). Na realidade, não havia variação do nível de suporte oferecido a esses gerentes, em razão da percepção de autonomia que tinham. Cabe ressaltar que os estudos anteriores a esta pesquisa foram conduzidos na maioria das vezes sobre treinamentos de natureza técnica, ou seja, para não gerentes.

Com referência ao suporte material (outra variável do construto Suporte à Transferência), também se observou que esses gerentes não dependiam de materiais para realizar as suas atividades. Além disso, segundo os entrevistados, os recursos materiais são geralmente distribuídos de maneira similar para todas as unidades da empresa. Essas condições encontradas especificamente nesta pesquisa podem, portanto, explicar a ausência de relações entre o Suporte à Transferência e Resultados Organizacionais. No entanto, em razão do pioneirismo deste estudo em investigar relações entre Suporte à Transferência e Resultados Organizacionais, é possível também que o construto, tal qual proposto por Abbad (1999), não apresente relação com impactos no nível de Resultado Organizacional. Novas pesquisas, investigando esta relação, especificamente, precisam ser empreendidas para se ter uma idéia mais clara sobre o assunto.

Na segunda parte deste segundo estudo, enfoca-se a outra medida de Resultado Organizacional, Evolução do Saldo Gerador de Receita. Tal medida apresenta uma composição mais complexa do que a Expansão de Clientes, uma vez que é caracterizada pela rentabilidade de toda a carteira de crédito do segmento de pessoa jurídica da agência.

14.1.2.2 Relações com o resultado organizacional Evolução do Saldo Gerador de Receita para participantes da ação de educação corporativa

A terceira medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada foi a Variação do Saldo Gerador de Receita – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 28.

Tabela 28 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses (Estudo 2)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (VC)	0,444	0,197	0,181	468817,18	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	5,61E+12	2	2,8E+12	12,752	0,000
Resíduo	2,29E+13	104	2,2E+11		
Total	2,85E+13	106			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	-432572,99	193845,47		-2,23	0,028
Quantidade de Empregados da Agência	13264,66	3296,85	0,36	4,02	0,000
Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	13146,95	5126,86	0,23	2,56	0,012

O terceiro modelo final de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses. Este modelo apresentou um $R^2 = 0,197$, a um nível de significância de $(p) < 0,000$. Tal resultado significa que o modelo explica 19,7% da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita no período de 3 meses após a realização da ação de educação corporativa.

Neste modelo final, prevaleceram apenas as variáveis relativas ao contexto organizacional. Compõem o modelo as variáveis Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa e Quantidade de Empregados da Agência, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 20.

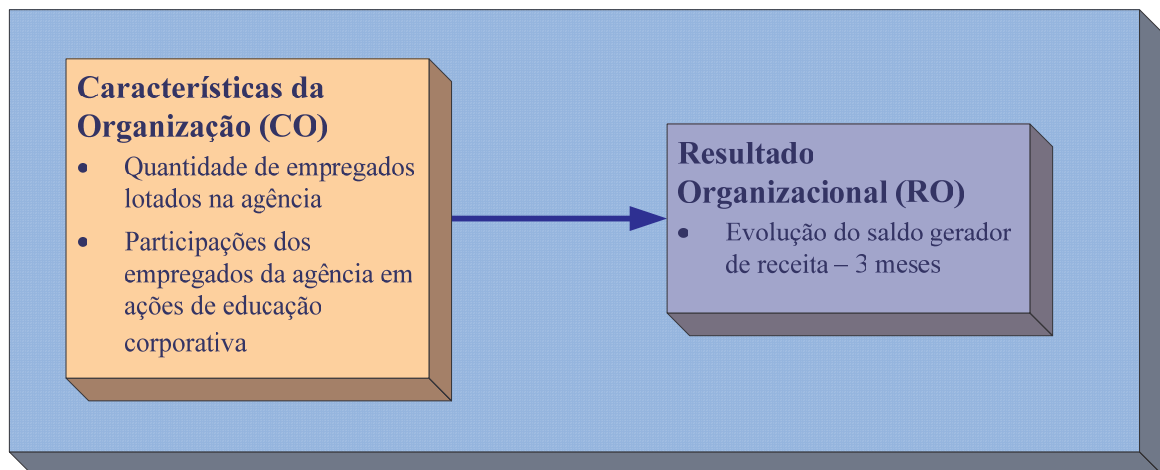


Figura 20 – Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 3 meses (Estudo 2)

Este modelo sinaliza que quanto maior a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha e quanto maior for o número de participações em ações de educação corporativa pelos empregados desta agência, maior será a evolução do saldo gerador de receita desta agência após decorridos 3 meses da ação de educação corporativa da qual este gerente participou.

A quarta medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada foi a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 29.

Tabela 29 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (Estudo 2)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (VC)	0,401	0,161	0,129	790391,26	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	1,28E+13	4	3,2E+12	5,121	0,001
Resíduo	6,68E+13	107	6,25E+11		
Total	7,96E+13	111			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	-848344,89	430596,31		-1,97	0,051
Quantidade de Empregados da Agência	16230,26	5329,90	0,27	3,05	0,003
Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	321041,11	133543,95	0,33	2,40	0,018
Tipo da Agência (capital/interior)	471381,28	217018,55	0,28	2,17	0,032
Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	20749	9524,11	0,22	2,18	0,032

Este quarto modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. O modelo apresentou um $R^2 = 0,161$, a um nível de significância de $(p) < 0,000$. Tal resultado significa que o modelo explica 16,1% da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita no período de 6 meses após a realização da ação de educação corporativa.

Neste modelo final, também prevaleceram apenas as variáveis relativas às características da organização. Fazem parte do modelo as variáveis Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa, Tipo de Agência (capital/interior), Quantidade de Empregados da Agência e Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 21.

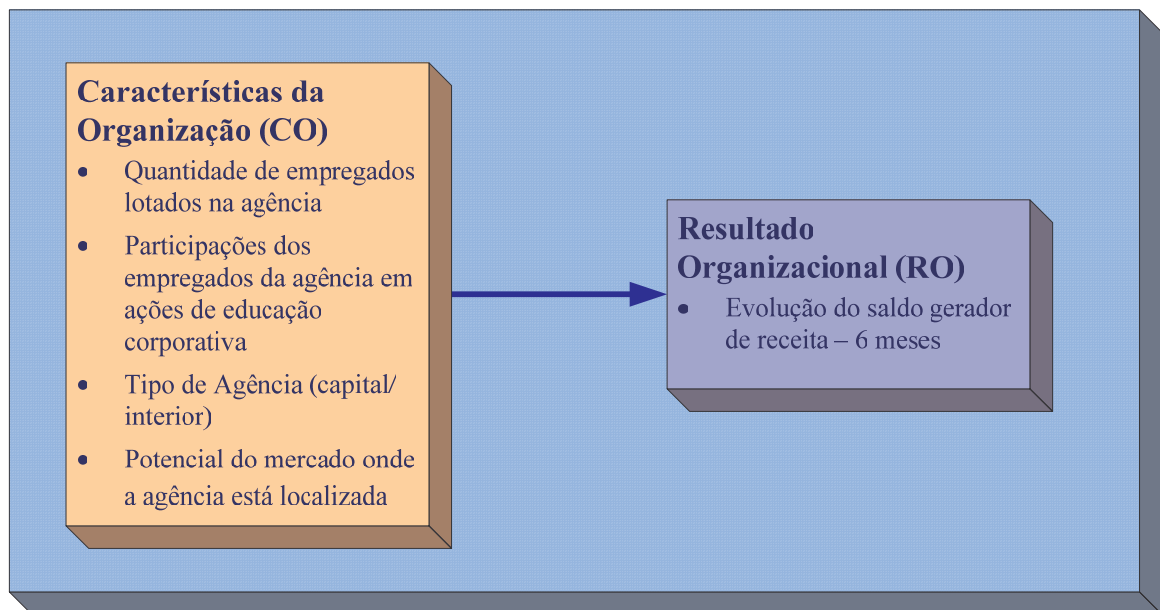


Figura 21 – Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 6 meses (Estudo 2)

Este modelo indica que quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha e maior for o potencial do mercado onde ela está localizada, se esta se situa no interior, e quanto maior for o número de participações em ações de educação corporativa pelos empregados desta agência, maior será a evolução do saldo gerador de receita após decorridos 6 meses da ação de educação corporativa da qual o gerente da agência participou.

Os resultados relativos a esta medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita mostram que apenas variáveis de natureza organizacional participaram da explicação desta medida da variável critério em ambos os períodos de apuração. A não observação de relações significativas de variáveis do indivíduo na explicação destas medidas de resultado, embora possam parecer estranhas num primeiro momento, podem ser explicadas, em parte, pela natureza distinta das duas medidas observadas neste estudo. Conforme evidenciado anteriormente, as medidas de Expansão de Clientes se mostram menos complexas do que aquelas relativas à Evolução do Saldo Gerador de Receita.

É possível que exista uma relação entre a natureza da medida de resultado e o conjunto de variáveis a ela relacionado. A depender desta natureza do resultado, se modificaria o número e a qualidade dos seus preditores. Desta maneira, poder-se-ia considerar que a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita apresenta natureza

distinta e possivelmente mais complexa do que aquela de Expansão de Clientes. Mais ainda, poder-se-ia reconhecer que esta última medida, inclusive, faria parte da composição da Evolução do Saldo Gerador de Receita, em conjunto com outras variáveis de contexto, tais como as movimentações e saldos das contas dos clientes, quantidade de produtos acessórios consumidos por estes clientes, tarifas sobre os serviços utilizados por eles, e assim por diante.

Segundo os entrevistados da Área de Negócio, a aquisição de novos clientes pode trazer, de fato, um incremento no saldo gerador de receita. Mas isso não é condição suficiente. Nem sempre o aumento de clientes significa evolução no saldo gerador de receita.

Esta observação empírica reforça a hipótese de múltiplos níveis de resultado organizacional, tal qual sugerido por Hamblin (1978) e reforçado pelo resultado encontrado no primeiro estudo apresentado nesta tese. Cabe salientar que a tabela de correlações bivariadas entre estas duas medidas de resultado mostra relações fortes e significativas, que podem ser observadas no Anexo C.

A ausência de relações significativas entre as variáveis individuais e esta medida de Resultado Organizacional pode ser explicada em razão da sua complexidade. Assim, toma-se, por hipótese, que quanto mais complexo for o resultado organizacional, mais difícil será de se observar medidas individuais em sua explicação. Em um nível mais amplo de complexidade de resultado organizacional, poder-se-ia tomar, por exemplo, a sua lucratividade global em um dado período. Em um nível mais restrito, poder-se-ia identificar a lucratividade de um segmento específico de negócio dessa mesma organização. Este último tipo de resultado apresenta-se como mais sujeito às influências diretas da organização e de seus membros, enquanto a lucratividade global dependerá, possivelmente, de um conjunto mais amplo de influências, muitas delas totalmente independentes da organização.

Percebe-se, ainda, que variáveis do contexto organizacional relacionadas com a medida de resultados anteriormente discutida voltaram a figurar na explicação da Evolução do Saldo Gerador de Receita. A Quantidade de Empregados da Agência e as Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa aparecem como variáveis explicativas nos dois períodos de apuração (3 e 6 meses). Este resultado reforça aqueles encontrados e discutidos na primeira parte deste segundo estudo, de que o contexto exerce

força predominante, quando comparado às medidas psicológicas individuais, para a explicação de resultados organizacionais.

Além disso, os resultados deste estudo apontam que a natureza das variáveis de contexto pode se alterar na explicação do resultado organizacional, em razão do tempo decorrido da ação de educação corporativa. Neste estudo, observa-se a presença de duas novas variáveis relacionadas positivamente com a evolução do saldo gerador de receita, para o período de apuração de 6 meses. A primeira variável diz respeito ao tipo da agência, se de capital ou interior, e a segunda, ao potencial de mercado onde a agência está localizada. Nota-se que ambas as variáveis trazem como característica a relação mais direta com o contexto externo à organização do que com a própria organização. Pode-se admitir, por conseguinte, que variáveis do contexto externo, que fogem ao domínio direto da agência, passam a figurar com maior intensidade na explicação dos resultados organizacionais, em razão do tempo decorrido da intervenção e da natureza da medida de resultado estudada.

Ao se analisar o poder explicativo dos modelos referentes à esta medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita observa-se que, de forma análoga aos modelos relativos à primeira medida da variável critério em estudo (Expansão de Clientes), eles diminuem a capacidade explicativa, em decorrência do tempo de realização da ação de aprendizagem. Verifica-se que a variância explicada pelo modelo decresce do primeiro período de apuração (3 meses) para o segundo (6 meses) de 19,7% para 16,1%, respectivamente.

Outra diferença importante, considerando o período de apuração, é a de que novas variáveis do contexto organizacional aparecem na explicação do modelo após 6 meses. Tais variáveis, a exemplo dos modelos relacionados à Expansão de Clientes, se mostram de natureza mais externa e distante da organização, corroborando os resultados da primeira parte deste Estudo 2.

Ainda comparando os resultados obtidos para esta medida de resultado com a de Expansão de Clientes, também se percebem diferenças. A capacidade explicativa deste modelo se mostra bastante inferior ao anterior. Enquanto que este modelo explica 19,7% e 16,1% da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita, 3 e 6 meses, respectivamente, da realização da ação de educação corporativa, o modelo relativo à

medida da variável critério Expansão de Clientes explicou, respectivamente, 41,8% e 31% dessa variância.

Os resultados analisados e discutidos até este ponto, consideram a participação da ação de educação corporativa como um evento capaz de induzir resultados organizacionais, em conjunto com outras variáveis atinentes ao indivíduo e ao contexto organizacional. No estudo seguinte (Estudo 3), pretende-se observar implicações nas mesmas medidas de resultados para o grupo de não-participantes da ação de educação corporativa. Assim, busca-se investigar se a aprendizagem, mesmo não induzida por processos formais de educação corporativa, pode estar ocorrendo e influenciando resultados, em conjunto com mesmas variáveis atinentes ao indivíduo e ao contexto organizacional.

14.1.3 Objetivo específico 3: relações de variáveis individuais e de contexto com os resultados organizacionais para não-participantes da ação de educação corporativa

O terceiro objetivo desta tese visava identificar possíveis relações de variáveis ligadas ao indivíduo e à organização com resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que não participou da ação de educação corporativa.

Para conduzir este estudo, foram realizados os mesmos procedimentos preliminares de investigação das relações dos blocos de variáveis com as medidas da variável critério, descritos no estudo anterior (Estudo 2). Como este estudo visava investigar resultados de empregados não-participantes da ação de educação corporativa, os blocos de variáveis associadas ao Comportamento no Cargo e ao Suporte à Transferência não foram considerados. Assim, foram investigadas as variáveis relativas aos cinco blocos descritos a seguir: (1) Características da Organização; (2) Características do Empregado; (3) Estratégias de Aprendizagem; (4) Estratégias de Aplicação do Aprendido; e (5) Cultura de Aprendizagem Organizacional.

Mais uma vez observou-se que as variáveis relativas ao bloco Estratégias de Aplicação do Aprendido não apresentaram relações significativas com quaisquer das quatro medidas de resultado, razão pela qual foram descartadas do modelo de regressão final. Os resultados obtidos com as regressões parciais podem ser observados da Tabela 30.

Tabela 30 - Síntese dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 3

Medidas da variável critério	Blocos de variáveis explicativas	Variáveis retidas para a regressão final	R2 do modelo parcial	Sig. do modelo parcial
Expansão de Clientes – 3 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (Capital/Interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência 3. Potencial do Mercado onde a Agência Está Localizada	0,412	0,000
	2. Características do Empregado	1. Grau de Instrução	0,062	0,020
	3. Cultura de Aprendizagem Organizacional	1. Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	0,040	0,047
Expansão de Clientes – 6 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital/interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência 3. Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,367	0,000
	2. Estratégias de Aprendizagem	1. Reflexão Extrínseca	0,050	0,028
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital/interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência	0,063	0,024
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital/interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência	0,043	0,006

Os resultados apresentados e discutidos a seguir estão concentrados sobre cada um dos modelos de regressão final, associados às 4 medidas de Resultado Organizacional investigadas: (1) Expansão de Clientes – 3 meses; (2) Expansão de Clientes – 6 meses; (3) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses; e (4) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses.

14.1.3.1 Relações com a Expansão de Clientes para não-participantes da ação de educação corporativa

A primeira medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada neste terceiro estudo foi a Expansão de Clientes – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 31.

Tabela 31 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 3 meses (Estudo 3)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 3 meses (VC)	0,661	0,437	0,420	12,881	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	24504,46	6	4084,076	24,61375	0,000
Resíduo	31526,05	190	165,9266		
Total	56030,51	196			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	6,10	7,80		0,78	0,435
Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	-2,46	1,58	-0,09	-1,55	0,121
Grau de Instrução	3,32	1,05	0,17	3,16	0,002
Quantidade de Empregados da Agência	0,67	0,06	0,64	10,76	0,000
Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	3,25	1,58	0,15	2,06	0,041
Tipo de Agência (capital/interior)	7,307	2,56	0,21	2,85	0,005

Este primeiro modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Expansão de Clientes – 3 meses. O modelo apresentou um R² = 0,437, a um nível de significância de (p) < 0,000. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 43,7% da variância da Expansão de Clientes em 3 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência, Tipo de Agência (capital/interior), Grau de Instrução do Empregado e Potencial de Mercado onde a Agência está Localizada, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 22.

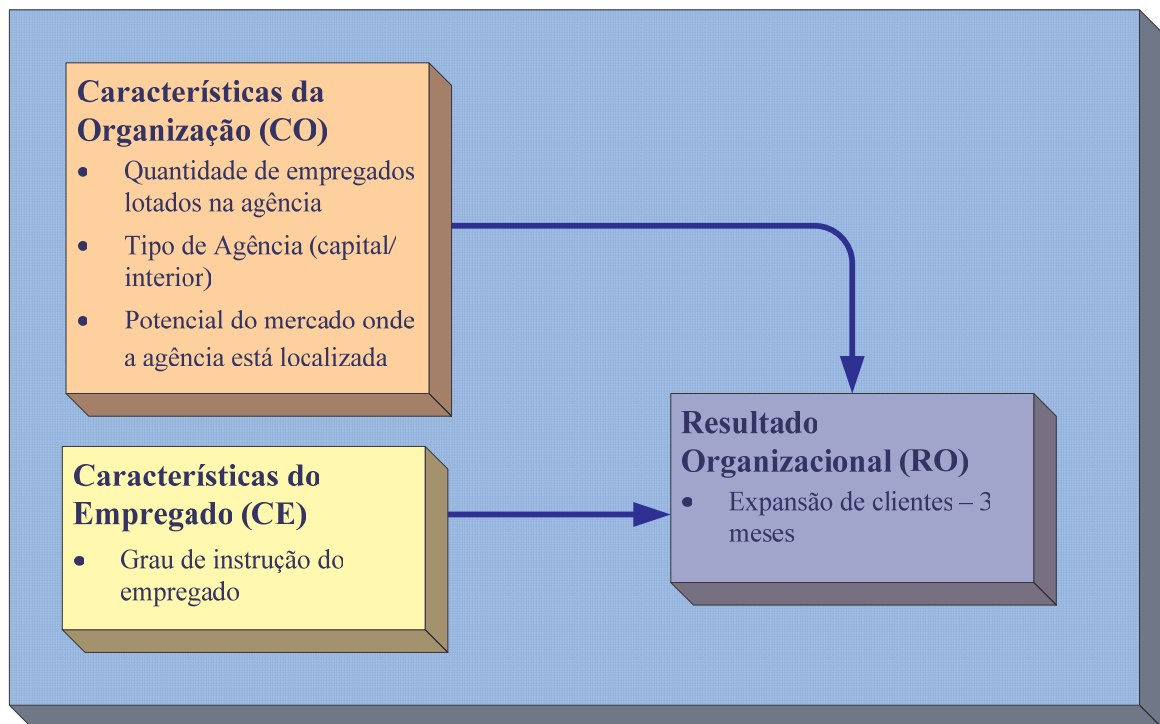


Figura 22 – Modelo final da regressão – expansão de clientes em 3 meses (Estudo 3)

Este resultado indica que quanto maior o grau de instrução do gerente (não-participante de ação de educação corporativa), quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde ele trabalha e, ainda, quanto maior for o potencial do mercado onde ela está localizada, e se essa estiver situada no interior, maior será a expansão de clientes dessa agência após decorridos três meses da ação de educação corporativa, mesmo o gerente não tendo participado dela.

A segunda medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada foi a Expansão de Clientes – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 32.

Tabela 32 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 6 meses (Estudo 3)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 6 meses (VC)	0,611	0,373	0,363	25,748	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	96406,76	4	24101,69	36,355	0,000
Resíduo	161759,89	244	662,95		
Total	258166,65	248			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	48,27	11,02		4,38	0,000
Quantidade de Empregados da Agência	1,24	0,11	0,59	11,15	0,000
Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	7,81	2,62	0,20	2,98	0,003
Tipo da Agência (capital/interior)	11,09	4,51	0,16	2,46	0,015
Reflexão Extrínseca	-3,47	2,11	-0,08	-1,64	0,101

O segundo modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Expansão de Clientes – 6 meses. Este modelo apresentou um $R^2 = 0,373$, a um nível de significância de $(p) > 0,000$. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 37,3% da variância da Expansão de Clientes em 6 meses após a ação de educação corporativa.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência, Tipo de Agência (capital/interior) e Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 23.

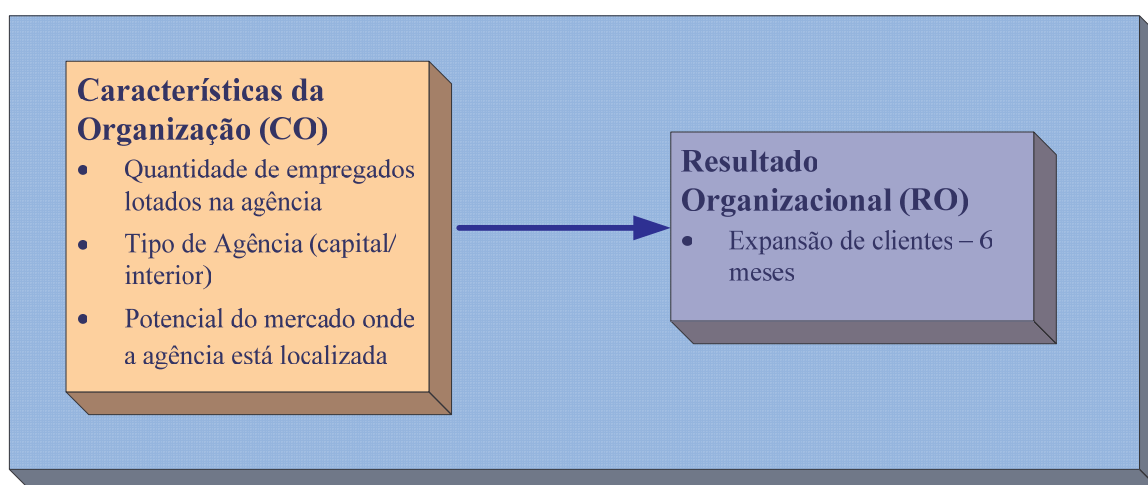


Figura 23 – Modelo final da regressão – expansão de clientes em 6 meses (Estudo 3)

Este modelo sinaliza que quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha e maior for o potencial do mercado onde ela está localizada, se esta estiver situada no interior, maior será a expansão de clientes desta agência após decorridos 3 meses da ação de educação corporativa, mesmo o gerente não tendo participado dela.

Os resultados obtidos neste terceiro estudo diferem em alguns aspectos em relação ao segundo e em outros mostram similaridade. Em primeiro lugar, cabe lembrar que a diferença neste estudo em relação ao anterior é que aqui se investigam os efeitos sobre resultados organizacionais para não-participantes da ação de educação corporativa, enquanto no estudo anterior o enfoque era apenas sobre os participantes.

Tomando-se o período de 3 meses, observa-se que, similarmente ao Estudo 2, foram observadas relações de variáveis, tanto de natureza individual quanto do contexto da organização, com a variável critério.

Neste estudo, porém, a relação entre a variável individual Tempo de Trabalho com a Expansão de Clientes em 3 meses, observada no Estudo 2, não se repetiu, dando lugar a relação de outra variável do nível individual com a variável critério. Desta vez, observa-se que o Grau de Instrução do Empregado é que apresenta relação significativa com a Expansão de Clientes em 3 meses.

Na teoria instrucional desenvolvida por Gagné (1985), para cada categoria ou subcategoria de aprendizagem que se deseja adquirir, certas condições internas devem ter sido previamente atendidas. Especificamente ele propôs três eventos internos que podem diferir, na maioria das vezes, por meio das capacidades de aprendizagem: (a) a qualidade do conhecimento previamente acumulado; (b) o modo de codificação para um armazenamento de longo prazo; e (c) os requisitos para recuperação e transferência para novas situações. A relação significativa encontrada neste estudo entre a variável Grau de Instrução do Empregado e a variável critério, pode constituir uma contribuição empírica importante sobre a teoria proposta pelo autor, no que concerne às condições internas de aprendizagem. Evidencia-se, neste trabalho, que a “qualidade do conhecimento previamente acumulado”, uma das condições internas sugeridas por Gagné, contribuiu para que os gerentes não treinados pudessem também desenvolver empreendimentos que permitissem a eles desenvolver estratégias sobre como atrair novos clientes para as carteiras de negócios sob suas responsabilidades.

Diferentemente, também, do Estudo 2, a variável Busca de Ajuda em Material Escrito não mostrou relações significativas para este grupo de não-participantes da ação de educação corporativa. Possivelmente, tais estratégias de aprendizagem sejam predominantemente utilizadas por indivíduos que acabaram de sair de um evento de instrução e necessitam ampliar aquilo que foi abordado no treinamento, ou mesmo complementar temas pouco explorados ou pouco entendidos no momento da instrução. Contudo, tal possibilidade não encontra suporte teórico em relação à literatura de estratégias de aprendizagem estudadas nesta tese. Talvez isto se deva ao fato de que os estudos empíricos relacionados a este construto tenham sido fortemente concentrados sobre participantes de ações de aprendizagem induzida, embora se admita que as estratégias de aprendizagem também ocorram em situações de aprendizagem natural, fora das salas de aula (Pantoja, 2004).

Considerando agora o contexto organizacional, observa-se que mais uma vez a variável Quantidade de Empregados da Agência mostrou relação significativa com a medida da variável critério. Tal resultado reforça o significativo peso do conjunto total de empregados da unidade para a obtenção do resultado organizacional, tanto para gerentes treinados quanto não treinados. Segundo Argyris e Schön (1978), alterações bruscas ou surpresas do ambiente, tais como novas regulamentações, novos competidores, novas tecnologias, novas demandas ou insatisfação dos clientes ou qualquer outra mudança no *status quo* disparam a aprendizagem. De acordo com tais autores, o mais significativo na aprendizagem no nível organizacional é que ela é fruto de uma experiência coletiva. Os estágios de aprendizagem podem ser similares, mas ela é considerada, nessa abordagem, o resultado de processos interdependentes e interativos. Os indivíduos não treinados, bem como os demais empregados das agências objeto da pesquisa foram submetidos a uma “nova demanda” representada pela pressão de novas metas a cumprir. Tal situação pode ter disparado a aprendizagem nessa comunidade, levando os gerentes a obterem incremento em seus resultados, mesmo não tendo participado do evento de aprendizagem induzida. Nesse sentido, o resultado pode ser melhor explicado pela aprendizagem ocorrida no contexto do trabalho, conforme Argyris e Schön (1978), e potencializada em razão da quantidade de empregados participantes deste movimento coletivo de aprendizagem. É possível que o maior número de empregados engajados e preparados para a “nova demanda” seja um dos elementos responsáveis pelo melhor desempenho da agência.

Também foram encontradas novamente relações significativas entre o Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada e a medida da variável critério. No entanto, diferentemente do estudo anterior, tal variável participou na explicação da medida da variável critério já no primeiro período de apuração (3 meses). Este resultado pode indicar que os não-participantes da ação de aprendizagem apresentam maiores dificuldades em interagir com o mercado onde a agência se localiza, em período ainda mais curto que os participantes, em razão do não desenvolvimento daquelas capacidades específicas que os gerentes participantes da ação tiveram a oportunidade de adquirir. Contudo, considerando a presença dessa variável na explicação da medida de Expansão de Clientes para os dois grupos de indivíduos (participantes ou não da ação de educação corporativa) pode-se deduzir que o esforço empreendido por ambos em atrair novos clientes, estará limitado pelo potencial mercadológico da localidade onde a agência está localizada.

Relações entre o Tipo de Agência (capital/interior) com a Expansão de Clientes também voltaram a aparecer nos dois períodos de apuração. De acordo com os resultados da regressão, gerentes em agências do interior obtiveram melhores resultados que aqueles em agências localizadas nas capitais. Uma possível explicação par este resultado seria a maior proximidade entre as pessoas em cidades do interior que nas capitais. Como esta medida de resultado (Expansão de Clientes) depende fortemente da ação pessoal do gerente junto aos representantes das empresas, é possível que os gerentes do interior tenham maior facilidade de acesso a esses indivíduos.

É interessante notar que as variáveis Tipo de Agência (capital/interior) e Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada possível apresentam uma correlação de 0,67, conforme se pode observa na tabela de correlações bivariadas (Anexo C). Isto evidencia uma condição peculiar no contexto da organização pesquisada, no qual as agências de interior encontram-se instaladas em mercados com maior potencial do que aquelas instaladas em capitais. Assim, pode-se esperar que as agências do interior estejam em condição de vantagem sobre aquelas das capitais, em razão do maior potencial de mercado das cidades onde elas estão instaladas.

No modelo de regressão utilizado para o período de 6 meses, mais uma vez as variáveis individuais não mostraram relações com a medida da variável critério, reforçando a discussão encaminhada no Estudo 2. Por outro lado, observa-se que as mesmas variáveis

de contexto relacionadas com o período de 3 meses aparecem novamente na explicação da Expansão de Clientes em 6 meses.

Assim, de maneira similar ao Estudo 2, os resultados indicam que variáveis individuais são pouco efetivas na explicação de resultados organizacionais em longo prazo, também para não-participantes de ação de educação. Dessa forma, parece não haver diferença entre grupos em relação ao resultado organizacional no prazo mais longo. Ao contrário, são as variáveis do contexto organizacional que assumem um papel preponderante na explicação do fenômeno. Em outras palavras, as variáveis do contexto organizacional é que explicam preponderantemente esta dimensão do resultado organizacional, tendo os indivíduos participado ou não de ação de educação corporativa com esta finalidade específica.

Além disso, é possível notar mais uma vez que, mesmo no nível organizacional, com a passar do tempo, a variável de contexto mais próximo da agência perde força, dando lugar a variáveis de contexto mais distante, no caso a região (capital/interior) e o mercado onde a agência está localizada.

Finalizando a discussão em relação o modelo em foco neste Estudo 3, relativo a medida de Expansão de Clientes, observa-se que ele, com o passar do tempo, também perde uma pequena parcela de sua capacidade explicativa. Nota-se que a variância explicada decresce do primeiro período de apuração (3 meses) para o segundo (6 meses) de 43,7% para 37,3%, respectivamente.

Na segunda parte deste Estudo 3, enfoca-se, novamente, a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita, considerando a amostra de **não-participantes** da ação de educação corporativa.

14.1.3.2 Relações com a Evolução do Saldo Gerador de Receita para não-participantes da ação de educação corporativa

A terceira medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada neste estudo foi a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 33.

Tabela 33 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses (Estudo 3)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 6 meses (VC)	0,225	0,051	0,042	473947,45	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	2,68E+12	2	1,34E+12	5,971	0,003
Resíduo	5,03E+13	224	2,25E+11		
Total	5,3E+13	226			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	253586,44	57516,31		4,41	0,000
Quantidade de Empregados da Agência	4352,41	2108,25	0,14	2,06	0,040
Tipo da Agência (capital/interior)	223559,48	69259,00	0,22	3,23	0,001

Este terceiro modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses. Este modelo apresentou um R² = 0,051, a um nível de significância de (p) < 0,003. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 5,1% da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita em 3 meses após a ação de educação corporativa.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência e Tipo de Agência (capital/interior), conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 24.

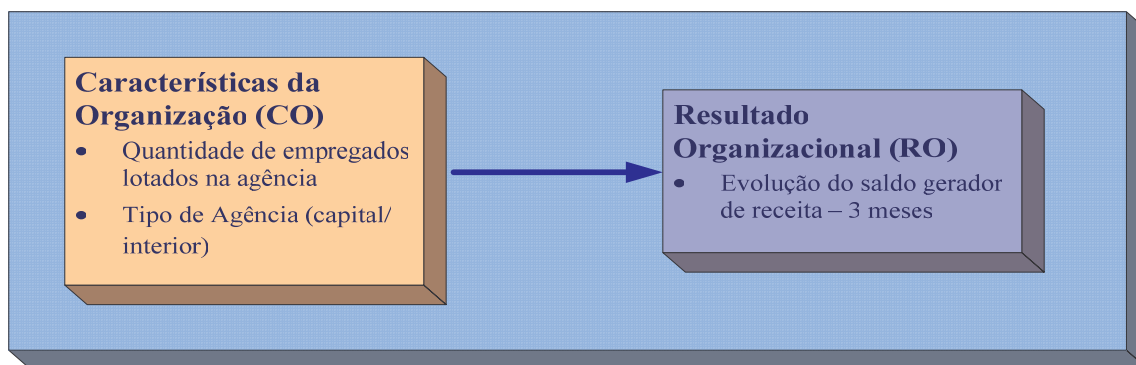


Figura 24 – Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 3 meses (Estudo 3)

Este modelo indica que quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha, se esta se situa no interior, maior será a evolução do saldo gerador de receita dela, após decorridos 3 meses da ação de educação corporativa, mesmo o gerente não tendo participado dela.

A quarta medida da variável critério Resultado Organizacional (RO) testada foi a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 34.

Tabela 34 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (Estudo 3)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 6 meses (VC)	0,208	0,043	0,035	647684,44	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	4,38E+12	2	2,19E+12	5,220	0,006
Resíduo	9,69E+13	231	4,19E+11		
Total	1,01E+14	233			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	342105,56	78188,79		4,38	0,000
Quantidade de Empregados da Agência	6640,93	2840,62	0,16	2,34	0,020
Tipo da Agência (capital/interior)	253615,25	92459,96	0,18	2,74	0,007

O quarto modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. Este modelo apresentou um R² = 0,043, a um nível de significância de (p) < 0,006. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 4,3% da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita em 6 meses após a ação de educação corporativa.

Neste modelo final, permaneceram as mesmas variáveis relativas ao período de 3 meses, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 25.

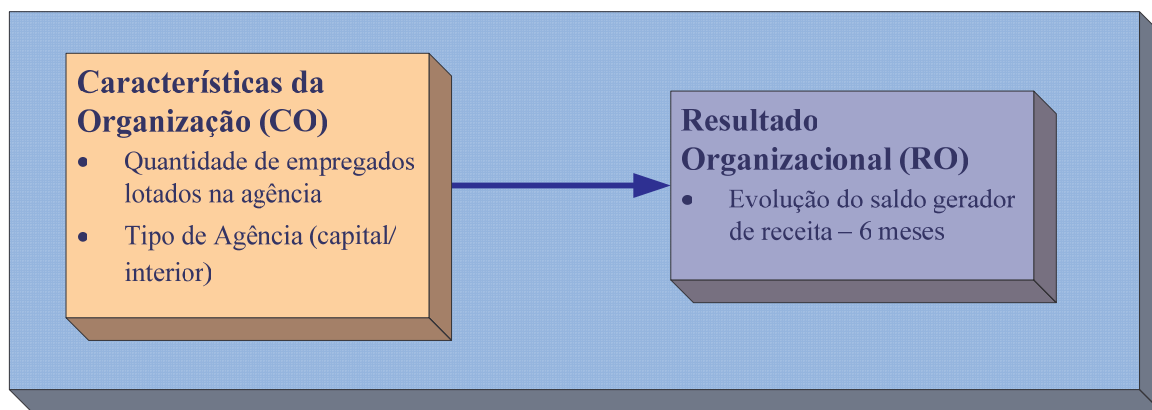


Figura 25 – Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 6 meses (Estudo 3)

Este modelo indica novamente que quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha, se esta se situa no interior, maior será a evolução do saldo gerador de receita dela após decorridos 6 meses da ação de educação corporativa, mesmo o gerente não tendo participado dela.

Os resultados encontrados nesta etapa do terceiro estudo corroboram aqueles advindos do Estudo 2, para a medida de resultado Evolução do Saldo Gerador de Receita. Mais uma vez observa-se que apenas variáveis do contexto organizacional explicaram significativamente a Evolução do Saldo Gerador de Receita em ambos os períodos de apuração.

No entanto, percebe-se uma importante redução da capacidade explicativa deste modelo em relação àquele do Estudo 2 (relativo a participantes da ação de educação corporativa) para os dois períodos de apuração da medida da variável critério. Enquanto que o modelo relativo aos participantes da ação explicou 19,7% e 16,1% da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita, em 3 e 6 meses, respectivamente, este modelo, relativo aos não-participantes da ação, foi capaz de explicar apenas 5,1 % e 4,3%, respectivamente, para os períodos de apuração em 3 e 6 meses. Tais números fortalecem os resultados encontrados nos Estudos 1 e 2, desta tese, quanto à importância da participação dos empregados na ação de educação corporativa na explicação dessa medida de resultado.

Em resumo, observa-se nesta segunda parte do Estudo 3 que as variáveis investigadas são capazes de explicar muito pouco da medida da variável critério Evolução do Saldo Gerador de Receita, em ambos os períodos de apuração. A discussão acerca da complexidade desta medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita, já encaminhada anteriormente, reforça-se com estes resultados. Observa-se que aproximadamente 95% da explicação desta medida são provenientes de variáveis não investigadas aqui. Mais do que isso, supõe-se que essa

explicação seja fortemente composta por outras variáveis de resultado, evidenciando uma complexa rede de relacionamentos causais na composição do resultado organizacional.

A seguir apresentam-se os resultados do Estudo 4, o último empreendido nesta tese, o qual visa observar relações diretas entre as variáveis explicativas do modelo com as medidas da variável critério, considerando as duas amostras de participantes da pesquisa (participantes e não-participantes da ação de educação corporativa).

14.1.4 Objetivo específico 4: relações de variáveis individuais e de contexto com os resultados organizacionais comuns a participantes e não-participantes da ação de educação corporativa

O quarto objetivo desta tese visava identificar possíveis relações das variáveis relativas ao indivíduo, à organização e à participação da ação de educação corporativa com resultados organizacionais para todos os indivíduos considerados nesta pesquisa (participantes e não-participantes da ação de educação corporativa). Para encaminhar este estudo, foram testados novos modelos de regressão para cada uma das quatro medidas da variável critério Resultado Organizacional.

Para conduzir este quarto e último estudo, foram realizados os mesmos procedimentos de análise prévia das variáveis descritos no Estudo 2. Como se visava investigar resultados, tanto de empregados participantes quanto de não-participantes da ação de educação corporativa, os blocos de variáveis associadas ao Comportamento no Cargo e ao Suporte à Transferência mais uma vez não foram considerados. Assim, foram investigadas as variáveis associadas aos 5 blocos descritos a seguir: (1) Características da Organização; (2) Características do Empregado; (3) Estratégias de Aprendizagem; (4) Estratégias de Aplicação do Aprendido; e (5) Cultura de Aprendizagem Organizacional.

As variáveis relativas ao bloco Estratégias de Aplicação do Aprendido, do mesmo modo que nos estudos anteriores, não apresentaram relações significativas com quaisquer das quatro medidas de resultado, razão pela qual foram descartadas do modelo de regressão final. Os resultados obtidos com as regressões parciais podem ser observados da Tabela 35.

Tabela 35 - Síntese dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 4

Medidas da variável critério	Blocos de variáveis explicativas	Variáveis retidas para a regressão final	R ² do modelo parcial	Sig. do modelo parcial
Expansão de Clientes – 3 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital/interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência	0,412	0,000
	2. Características do Empregado	1. Grau de Instrução 2. Idade 3. Participações do Empregado em Ações de Educação Corporativa	0,34	0,033
	3. Estratégias de Aprendizagem	1. Busca de Ajuda em Material Escrito 2. Reflexão Extrínseca	0,055	0,001
	4. Cultura de Aprendizagem Organizacional	1. Práticas Institucionais de Aprendizagem 2. Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	0,043	0,004
	5. Participação da Ação de Educação Corporativa	1. Participação da Ação de Educação Corporativa	0,088	0,000
Expansão de Clientes – 6 meses	1. Características da Organização	1. Quantidade de Empregados da Agência 2. Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada 3. Tipo de Agência (capital/interior)	0,373	0,000
	2. Características do Empregado	1. Grau de Instrução 2. Idade	0,035	0,046
	3. Estratégias de Aprendizagem	1. Busca de Ajuda em Material Escrito 2. Reprodução: Repetição e Automatismo nas Ações 3. Reflexão Extrínseca	0,057	0,001
	4. Cultura de Aprendizagem Organizacional	1. Práticas Institucionais de Aprendizagem 2. Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	0,032	0,018
	5. Participação da Ação de Educação Corporativa	1. Participação da Ação de Educação Corporativa	0,065	0,000
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital/interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência 3. Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,107	0,000
	2. Participação da Ação de Educação Corporativa	1. Participação da Ação de Educação Corporativa	0,023	0,005
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses	1. Características da Organização	1. Tipo de Agência (capital/interior) 2. Quantidade de Empregados da Agência 3. Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,093	0,000
	2. Participação da Ação de Educação Corporativa	1. Participação da Ação de Educação Corporativa	0,037	0,000

Os resultados apresentados e discutidos a seguir estão concentrados sobre cada um dos modelos de regressão final, associados às quatro medidas de Resultado Organizacional investigadas: (1) Expansão de Clientes – 3 meses; (2) Expansão de Clientes – 6 meses; (3) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses; e (4) Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses.

14.1.4.1 Relações com a Expansão de Clientes para todos os pesquisados (participantes e não-participantes da ação de educação corporativa)

A primeira medida da variável critério testada foi a Expansão de Clientes – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 36.

Tabela 36 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 3 meses (Estudo 4)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 3 meses (VC)	0,660	0,435	0,416	13,535	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	40808,96	10	4080,89	22,275	0,000
Resíduo	52947,15	289	183,20		
Total	93756,12	299			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	5,96	11,06		0,54	0,591
Participação na ação de Educação Corporativa	4,13	1,80	0,11	2,29	0,023
Práticas Institucionais de Aprendizagem	4,71	1,95	0,16	2,42	0,016
Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	-5,88	2,14	-0,18	-2,74	0,006
Busca de Ajuda em Material Escrito	2,53	1,10	0,12	2,29	0,022
Reflexão Extrínseca	-1,78	1,20	-0,08	-1,48	0,139
Idade	-0,00	0,18	0,00	0,01	0,992
Grau de Instrução	2,48	0,96	0,12	2,57	0,011
Participações do Empregado em Ações de Educação Corporativa	0,32	0,45	0,03	0,71	0,475
Quantidade de Empregados da Agência	0,62	0,05	0,56	11,36	0,000
Tipo da Agência (capital/interior)	-8,36	1,70	-0,23	-4,91	0,000

Este primeiro modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre Expansão de Clientes – 3 meses. O modelo apresentou um $R^2 = 0,435$, a um nível de significância de $(p) < 0,000$. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 43,5 % da variância da Expansão de Clientes em 3 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência, Tipo de Agência (capital/interior), Grau de Instrução, Busca de Ajuda em Material Escrito, Práticas Institucionais de Aprendizagem, Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe e Participação na Ação de Educação Corporativa, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 26.

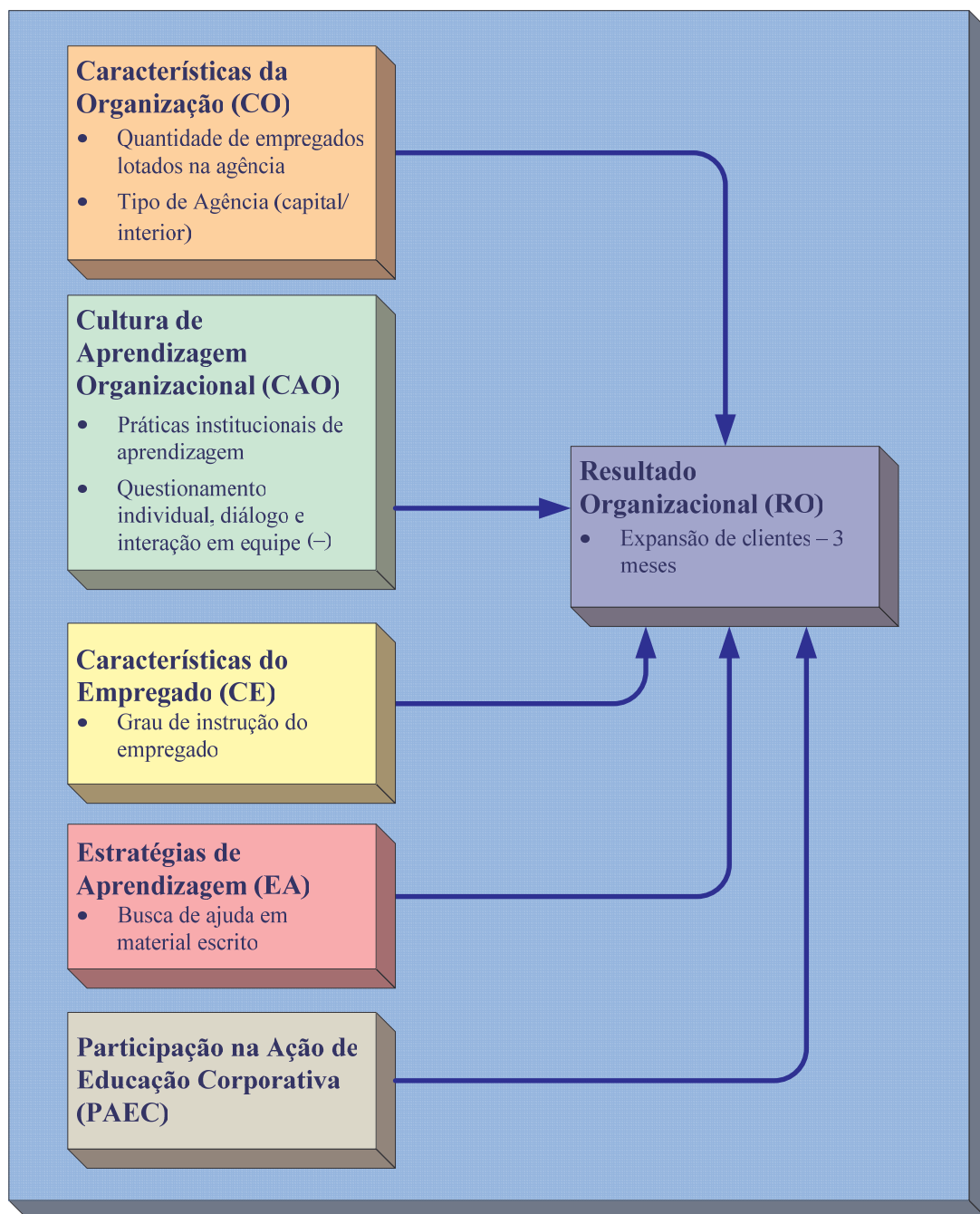


Figura 26 – Modelo final da regressão – expansão de clientes em 3 meses (Estudo 4)

Este modelo indica que quanto maior for o grau de instrução do gerente, maior for a utilização por ele da estratégia de aprendizagem de busca de ajuda em material escrito e, ainda, quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde ele trabalha, se esta se situa no interior, e ainda quanto maior forem as práticas institucionais de aprendizagem e menor o questionamento individual, diálogo e interação em equipe, considerando ainda a

participação deste gerente na ação de educação corporativa, maior será a expansão de clientes desta agência após decorridos 3 meses da ação de educação corporativa realizada.

A segunda medida da variável critério testada foi a Expansão de Clientes – 6 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 37.

Tabela 37 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Expansão de Clientes – 6 meses (Estudo 4)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Expansão de Clientes – 6 meses (VC)	0,629	0,396	0,374	27,272	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	145252,70	11	13204,79	17,754	0,000
Resíduo	221640,59	298	743,76		
Total	366893,29	309			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	78,80	23,83		3,31	0,001
Participação na Ação de Educação Corporativa	7,70	3,49	0,11	2,21	0,028
Práticas Institucionais de Aprendizagem	9,21	3,91	0,16	2,36	0,019
Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	-9,68	4,31	-0,16	-2,25	0,025
Busca de Ajuda em Material Escrito	4,23	2,18	0,10	1,94	0,054
Reprodução - Repetição e Automatismo nas Ações	-4,39	2,50	-0,09	-1,75	0,080
Reflexão Extrínseca	-7,98	2,51	-0,18	-3,18	0,002
Idade	-0,34	0,36	-0,04	-0,94	0,346
Grau de Instrução	3,87	1,87	0,09	2,07	0,039
Quantidade de Empregados Da Agência	1,04	0,11	0,48	9,59	0,000
Potencial do Mercado onde a Agência esta Localizada	10,91	2,55	0,27	4,27	0,000
Tipo da Agência (capital/interior)	7,71	4,39	0,11	1,76	0,080

O segundo modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Expansão de Clientes – 6 meses. Este modelo apresentou um R² = 0,396, a um nível de significância de (p) < 0,000. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 39,6 % da variância da Expansão de Clientes em 6 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência, Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada, Grau de Instrução,

Reflexão Extrínseca, Práticas Institucionais de Aprendizagem, Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe e Participação na Ação de Educação Corporativa, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 27.

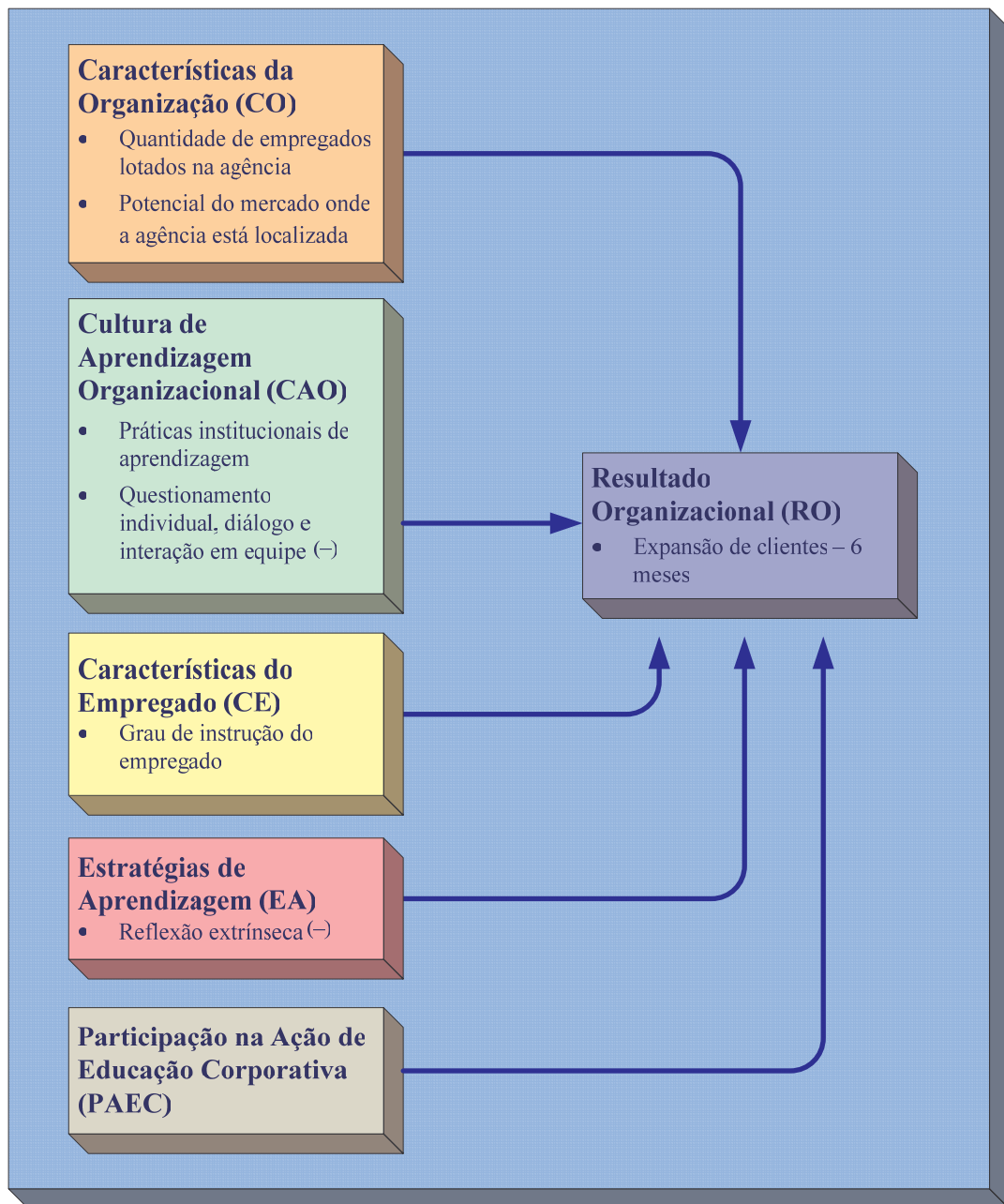


Figura 27 – Modelo final da regressão – expansão de clientes em 6 meses (Estudo 4)

Este modelo indica que, se o gerente participa de ação de educação corporativa, quanto maior for seu grau de instrução e menor a utilização da estratégia de aprendizagem de Reflexão Extrínseca e, ainda, quanto maior for a quantidade de empregados e o potencial do mercado da agência onde ele trabalha, maior será a expansão de clientes desta agência após decorridos seis meses da ação de educação corporativa realizada; esse

resultado também é influenciado pelas práticas institucionais de aprendizagem (relação positiva) e pelo grau de questionamento individual, diálogo e interação em equipe (relação negativa) percebido por essa agência durante o mesmo período.

Os resultados relativos a esta primeira parte do Estudo 4 se mostram mais robustos que os seus dois antecessores. Os modelos relacionados às duas medidas da variável critério Expansão de Clientes (3 e 6 meses) mostraram relações significativas com variáveis explicativas, tanto do nível individual quanto do contexto organizacional.

Para o período de 3 meses, foi observada relação da variável individual Grau de Instrução com a variável critério. De acordo com estes resultados, os gerentes mais instruídos obtiveram melhores resultados. Além disso, semelhantemente ao Estudo 2, se observam relações diretas entre a variável Busca de Ajuda em Material Escrito, do construto Estratégias de Aprendizagem, com a medida da variável critério Expansão de Clientes em 3 meses. Tal resultado fortalece a importância desta estratégia de aprendizagem, uma vez que neste estudo essa relação se apresenta independentemente da participação na ação de educação, demonstrando que tal comportamento também pode ser empreendido por aqueles que não participaram da ação para a obtenção de melhores resultados. Ressalta-se, contudo, que tal relação não se mostrou significativa no Estudo 3, realçando a maior influência sobre os gerentes treinados.

Considerando o contexto organizacional, observa-se que a variável Quantidade de Empregados da Agência mostrou mais uma vez forte e significativa relação com a variável critério. Este resultado, a esta altura da discussão, se mostra previsível, já que essa medida participou da explicação de todos os modelos analisados anteriormente nesta tese. Agências localizadas no interior também voltaram a mostrar relações com a Expansão de Clientes em 3 meses. Observando mais uma vez a tabela de correlações bivariadas (Anexo C), é possível notar alta correlação entre esta variável e o Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada (0,669). Tal relação indica que o interior do País apresenta potencial mercadológico superior às capitais, para se realizar a expansão dos clientes. Em razão disto, provavelmente os gerentes de agências localizadas no interior apresentem os melhores resultados.

Neste quarto estudo o resultado mais significativo encontrado foi à participação de dois fatores do construto de Cultura de Aprendizagem Organizacional na explicação do modelo. A relação do fator Práticas Institucionais de Aprendizagem com esta medida de

resultado traz importante sustentação empírica para alguns pressupostos de correntes teóricas associadas às organizações de aprendizagem. Os autores ligados a esta abordagem sustentam que a presença de algumas características específicas da cultura pode contribuir para a dinamização de resultados organizacionais (e.g. Watkins e Marsick, 2003; Yang, 2003). Tais pressupostos têm recebido pouca atenção empírica, constituindo-se em um arcabouço teórico prescritivo com pequena confiabilidade entre os membros da academia.

Tomando o período de seis meses decorrentes da ação de educação, diferentemente dos estudos analisados anteriormente para esse período, duas variáveis relacionadas ao indivíduo se mantêm na explicação da variável critério. O Grau de Instrução se repete para os dois períodos de apuração, denotando mais uma vez a importância da educação formal na explicação dos resultados organizacionais.

É interessante observar que a estratégia de aprendizagem Reflexão Extrínseca aparece na explicação da variável critério para o período de seis meses, mas com uma relação negativa com aquela variável. Segundo Kardash e Amlund (1991), Estratégias de Aprendizagem são concebidas como atividades de processamento de informações, utilizadas pelos indivíduos para adquirir, armazenar, recuperar e aplicar as informações aprendidas em seu contexto de trabalho. A estratégia de aprendizagem Reflexão Extrínseca, especificamente, é definida por Pantoja (2004) como as percepções dos indivíduos acerca de como suas atividades profissionais se relacionam com o sistema organizacional, no que tange ao negócio, estratégias, valores fundamentais, princípios filosóficos básicos, bem como a interdependência existente entre o seu trabalho e o desempenho e resultados. Observou-se que os indivíduos que menos utilizaram tal estratégia cognitiva conseguiram transferir de forma mais efetiva a aprendizagem para o nível de resultados organizacionais. Em outras palavras, pode-se dizer que os indivíduos que melhor conseguem perceber a associação entre a suas atividades profissionais e o sistema organizacional, no que tange ao negócio, estratégias, valores fundamentais, princípios filosóficos básicos, bem como a interdependência existente entre o seu trabalho e o desempenho e resultados, não conseguiram, de fato, uma maior expansão da sua base de clientes do que aqueles que não utilizaram essas estratégias.

Não foram encontrados na literatura estudos explorando relacionamentos entre a Estratégia de Aprendizagem de Reflexão Extrínseca e medidas de Resultado Organizacional, de maneira que este resultado merece maior investigação futura. É

possível assumir, por hipótese, que a natureza do resultado estudado (Expansão de Clientes) requeira uma atitude de menor reflexão e maior ação do gerente, na busca dos resultados pretendidos.

Também chama a atenção o fato de esta variável não apresentar a mesma relação para o período de três meses. Segundo entrevistados da Área de Negócios, muitas vezes o gerente começa a se relacionar com um possível cliente e a abertura da nova conta só acontece algumas semanas ou meses depois. Talvez o esforço dos gerentes para captar novos clientes tenha se iniciado imediatamente após a ação de educação, mas o reflexo mais expressivo desse esforço só tenha sido captado após algum tempo, refletindo mais intensamente nos resultados do segundo período de apuração desta pesquisa (seis meses). O Estudo 1 já mostrara claramente uma aceleração dos resultados dos dois grupos de gerentes para este segundo período de apuração, corroborando esta possível explicação.

Considerando agora o contexto organizacional, para o período de seis meses, nota-se a permanência da relação da variável Quantidade de Empregados da Agência. Contudo, em tal período, o Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada passou a apresentar relações significativas, em substituição ao tipo de agência (capital ou interior). Tal condição já fora evidenciada no segundo estudo, de forma que este resultado reforça a discussão realizada anteriormente, já que agora se observam, indiscriminadamente, para os dois grupos de participantes da pesquisa (participantes e não-participantes da ação de educação corporativa). Em outras palavras, o contexto se mostra como um limitador tanto para os gerentes treinados quanto para os não treinados.

Já as relações observadas entre as duas variáveis relativas à Cultura de Aprendizagem Organizacional com a medida de Expansão de Clientes, permitem uma ampliação da discussão sobre a interferência de aspectos culturais sobre os resultados no nível organizacional.

A primeira variável de cultura de aprendizagem relacionada com a variável critério foi Práticas Institucionais de Aprendizagem. Esta variável diz respeito à forma como a aprendizagem é dirigida por meio de práticas e mecanismos institucionais, que facilitem ou incentivem a aprendizagem individual ou em grupos. Estes mecanismos podem ser percebidos por meio de ações de recompensa, criação de sistemas para a captura e compartilhamento da aprendizagem e pela delegação de responsabilidades na organização. Os resultados indicam que em agências onde os empregados percebem um maior volume

destas práticas de aprendizagem organizacional, os gerentes obtiveram melhores escores de resultado.

A outra variável de cultura de aprendizagem, Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe, identifica aspectos relacionados ao questionamento, à experimentação, à colaboração e ao *feedback* constantes entre os indivíduos, facilitando seu acesso a diferentes formas de pensamento, de maneira que as pessoas trabalhem e aprendam juntas. Esta variável apresentou relação negativa com a medida de resultados organizacionais. Este resultado sinaliza que em agências onde os empregados percebem um menor volume de tais práticas, os resultados dos seus gerentes foram melhores.

A literatura sobre a aprendizagem organizacional admite que a aprendizagem no nível da organização não implica necessariamente em uma repercussão positiva. Em outras palavras a aprendizagem pode levar a uma situação não desejada. Contudo, as abordagens relacionadas às organizações de aprendizagem têm como campo de estudo práticas organizacionais que levariam as empresas a obterem melhores resultados. Nesse sentido, os resultados encontrados nesta pesquisa contradizem tal literatura. Este resultado se assemelha àquele em que se observou relação inversa entre a variável Reflexão Extrínseca e a Expansão de Clientes. A explicação para este resultado pode estar relacionada mais uma vez à natureza da medida de Resultado Organizacional investigada. O incremento na expansão de clientes depende preponderantemente da ação individual e ágil do gerente do segmento de negócios, já que as metas estão atribuídas a ele. É possível que as agências, cujos empregados percebem uma menor cultura de diálogo, questionamento e experimentação, sejam mais focadas na realização das ações para obtenção deste resultado.

Esta suposição é corroborada pelos depoimentos obtidos nas entrevistas em grupo. Em todos os grupos essa explicação alternativa ocorreu. Segundo um entrevistado, a situação é própria do ramo de negócio bancário: “me entristece um pouco isso, mas de fato é o que acontece, o direcionamento dentro do sistema bancário é para fazer acontecer sem muita conversa”. Segundo outro entrevistado: “expansão da base é uma coisa tão básica, que não tem muito diálogo, ou a gente expande ou outro banco expande”. Observa-se que estes comentários também parecem fazer algum sentido para as relações inversas encontradas entre a variável Reflexão Extrínseca e Expansão de Clientes.

O aparecimento de relações entre variáveis de cultura de aprendizagem organizacional com as variáveis de resultado neste quarto estudo sinaliza que implicações culturais sobre resultados se mostram mais evidentes em situações de aprendizagem emergente (não induzida). Estas relações já puderam ser observadas no Estudo 3, que objetivava identificar relações de variáveis ligadas ao indivíduo e à organização com resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que **não** participou da ação de educação corporativa. Na análise dos resultados das regressões parciais por blocos de variáveis do Estudo 3, apresentados na Tabela 30, observa-se que as variáveis de cultura de aprendizagem organizacional relacionam-se significativamente com as medidas de Expansão de Clientes em ambos os períodos (3 e 6 meses). Estas relações já não estão presentes no Estudo 2.

Em síntese, é possível que em processos nos quais a organização privilegie a aprendizagem induzida, os fatores culturais exerçam menor impacto sobre a aprendizagem, enquanto que em ambientes cuja aprendizagem natural se mostra a única alternativa, tais fatores culturais sejam preponderantes para que a aprendizagem ocorra.

A exemplo dos demais modelos testados neste trabalho de tese, este, também, com o passar do tempo, perde uma pequena parcela de sua capacidade explicativa. Nota-se que a variância explicada decresce do primeiro período de apuração (3 meses) para o segundo (6 meses) de 44,8% para 39,6%, respectivamente.

Finalizando a discussão desta primeira parte do quarto estudo, pode-se dizer que este modelo se apresenta como o mais robusto entre os até aqui investigados, demonstrando a força da associação de aspectos ligados à aprendizagem induzida com aqueles relativos à teoria de aprendizagem organizacional.

Já na segunda parte deste quarto estudo, enfoca-se novamente a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita. Vale lembrar que esta medida apresenta uma composição mais complexa do que a Expansão de Clientes, uma vez que é caracterizada pela rentabilidade de toda a carteira do segmento de pessoas jurídicas da agência.

14.1.4.2 Relações com a Evolução do Saldo Gerador de Receita para todos os pesquisados (participantes e não-participantes da ação de educação corporativa)

A terceira medida da variável critério testada foi a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 38.

Tabela 38 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses (Estudo 4)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (VC)	0,328	0,107	0,097	475693,13	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	8,96E+12	4	2,24E+12	9,895	0,000
Resíduo	7,44E+13	329	2,26E+11		
Total	8,34E+13	333			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	-113039,55	110814,45		-1,02	0,308
Participação na ação de Educação Corporativa	93977,76	59330,37	0,09	1,58	0,114
Quantidade de Empregados da Agência	7773,18	1796,33	0,25	4,33	0,000
Tipo da Agência (capital/interior)	149569,00	56559,16	0,15	2,64	0,009
Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	8293,86	2760,33	0,16	3,00	0,003

O terceiro modelo de regressão deste quarto estudo analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses. Este modelo apresentou um R² = 0,107, a um nível de significância de (p) > 0,000. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 10,7 % da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita em 3 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência, Tipo de Agência (capital/interior) e Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 28.

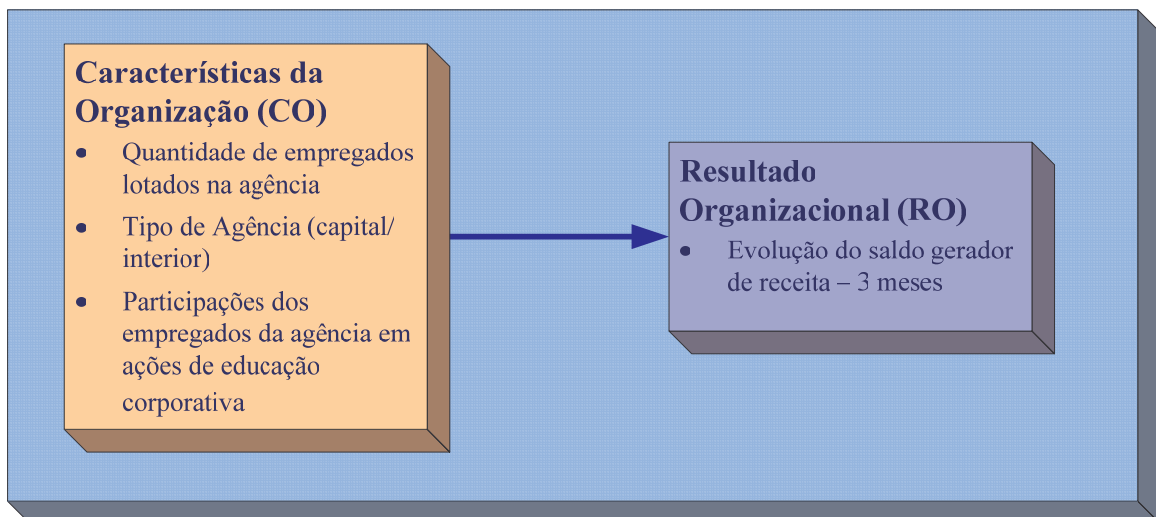


Figura 28 – Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 3 meses (Estudo 4)

Este modelo indica que quanto maior for quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha e maior for o potencial do mercado onde ela está localizada, se esta se situa no interior, maior será a evolução do saldo gerador de receita desta agência após decorridos 3 meses da ação de educação corporativa realizada, independente da participação do gerente na referida ação.

A quarta e última medida da variável critério testada foi a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. Os resultados da regressão podem ser observados na Tabela 39.

Tabela 39 - Regressão linear múltipla padrão para a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (Estudo 4)

Sumário do modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses (VC)	0,316	0,100	0,089	704025,04	
ANOVA	Soma dos quadrados	gl	Quadrado da média	F	p
Regressão	1,879E+13	4	4,7E+12	9,478	0,000
Resíduo	1,69E+14	341	4,96E+11		
Total	1,878E+14	345			
Coeficientes	β	Erro-padrão	β padronizado	t	p
(Constant)	-39786,69	163027,94		-0,24	0,807
Participação na Ação de Educação Corporativa	200964,34	86216,66	0,13	2,33	0,020
Quantidade de Empregados da Agência	10876,19	2601,14	0,23	4,18	0,000
Tipo da Agência (capital/interior)	193953,68	81615,45	0,13	2,38	0,018
Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	8335,68	4067,06	0,11	2,05	0,041

Este quarto modelo de regressão analisou os efeitos das variáveis antecedentes sobre a Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses. Este modelo apresentou um $R^2 = 0,100$, a um nível de significância de $(p) > 0,000$. Tal resultado significa que o modelo inferido explica 10,0 % da variância da Evolução do Saldo Gerador de Receita em 3 meses.

Neste modelo final, permaneceram as variáveis Quantidade de Empregados da Agência, Tipo de Agência (capital/interior), Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa e Participação da Ação de Educação Corporativa, conforme se pode observar no modelo final ajustado apresentado na Figura 29.

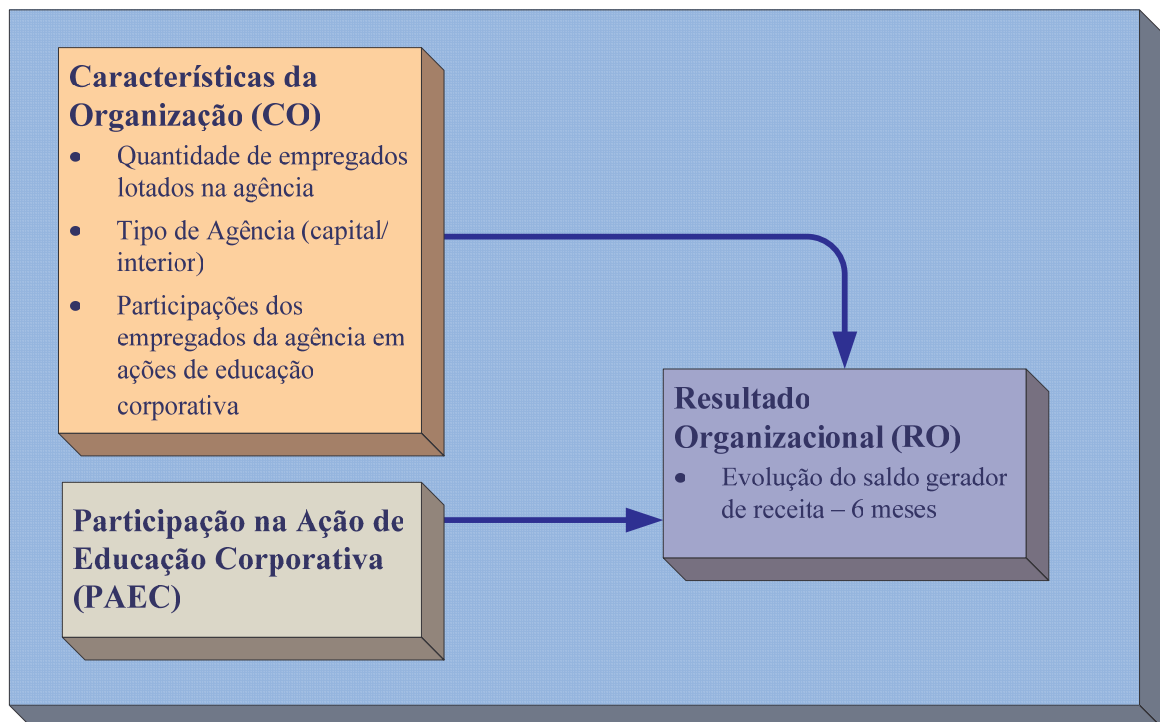


Figura 29 – Modelo final da regressão - evolução do saldo gerador de receita em 6 meses (Estudo 4)

Este modelo indica que quanto maior for a quantidade de empregados da agência onde o gerente trabalha e maior for o número de participações dos empregados desta agência em ações de educação corporativa, se esta ainda se situa no interior, considerando ainda a participação deste gerente na ação de educação corporativa, maior será a evolução do saldo gerador de receita desta agência após decorridos 6 meses da ação de educação corporativa realizada.

Os resultados encontrados nesta segunda parte do quarto estudo se assemelham aos dois anteriores (Estudos 2 e 3) sobre esta medida de Resultado Organizacional. Apenas variáveis do contexto organizacional explicaram significativamente a Evolução do Saldo Gerador de Receita em ambos os períodos de apuração, não aparecendo qualquer variável no nível individual.

Novamente se percebe uma redução da capacidade explicativa deste modelo (6 meses) em relação ao anterior (3 meses), embora mais discreta, corroborando as evidências anteriores quanto a influência do tempo sobre os resultados.

Um achado intrigante é que a variável Participação da Ação de Educação Corporativa não apresenta relação significativa com a medida de Evolução do Saldo

Gerador de Receita no período de 3 meses, mas apenas após 6 meses. Tal resultado sugere que os participantes da ação de educação corporativa somente conseguem se distinguir dos demais que não participaram da ação, para esta medida de Resultado Organizacional, depois de decorridos 6 meses da intervenção. É possível que existam efeitos de interação, não investigados neste trabalho, que estejam levando a esse resultado. Contudo, permite-se inferir que medidas de resultado de maior complexidade, como é o caso desta, possam requerer um tempo maior para que a aprendizagem obtida em uma ação induzida seja sedimentada pelo indivíduo e gerem os resultados esperados.

14.2 Discussão comparativa dos quatro estudos

Os resultados encontrados nos quatro estudos explorados anteriormente trazem elementos que permitem demonstrar importantes variações na forma como a aprendizagem pode impactar resultados no nível organizacional, considerando a indução ou não desta aprendizagem.

De acordo com o Estudo 1, que investigou a influência direta da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, evidenciou-se que o grupo de participantes da ação obteve melhores escores de resultado do que aquele de gerentes que não participou. Este resultado se verificou nas duas medidas da variável critério e para os dois períodos de apuração (3 e 6 meses após a intervenção), corroborando integralmente a hipótese formulada (H1)

A seguir serão discutidos comparativamente os demais estudos, buscando associar seus resultados entre si e com este observado no Estudo 1.

A Tabela 40 traz uma síntese dos resultados encontrados nos três modelos de regressão testados para os Estudos 2, 3 e 4, respectivamente:

Tabela 40 - Resultados comparativos dos três modelos de regressão finais

MODELOS DE REGRESSÃO									
	Modelo 2 – Relações com os resultados organizacionais para participantes da ação de educação corporativa			Modelo 3 – Relações com os resultados organizacionais para não participantes da ação de educação corporativa			Modelo 4 – Relações com os resultados organizacionais comuns a participantes e não-participantes da ação de educação corporativa		
Medidas da variável critério	Variáveis explicativas	β padr.	R ²	Variáveis explicativas	β padr.	R ²	Variáveis explicativas	β padr.	R ²
Expansão de Clientes – 3 meses	• Quantidade de Empregados da Agência	0,46	0,42	• Quantidade de Empregados da Agência	0,64	0,44	• Quantidade de Empregados da Agência	0,55	0,45
	• Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,19		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,21		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,22	
	• Tempo de Trabalho	0,17		• Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,15		• Grau de Instrução	0,13	
	• Busca de Ajuda em Material Escrito	0,31		• Grau de Instrução	0,17		• Busca de Ajuda em Material Escrito	0,12	
							• Práticas Institucionais de Aprendizagem	0,15	
							• Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	-0,17	
							• Participação na Ação de Educação Corporativa	0,13	
							• Quantidade de Empregados da Agência	0,48	
Expansão de Clientes – 6 meses	• Quantidade de Empregados da Agência	0,40	0,31	• Quantidade de Empregados da Agência	0,59	0,37	• Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,27	0,40
	• Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,42		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,16		• Grau de Instrução	0,09	
				• Potencial do Mercado onde Agência está Localizada	0,20		• Práticas Institucionais de Aprendizagem	0,16	
							• Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe	-0,16	
							• Reflexão Extrínseca	-0,18	
							• Participação na Ação de Educação Corporativa	0,11	

Tabela 40 - Resultados comparativos dos três modelos de regressão finais (continuação)

MODELOS DE REGRESSÃO									
	Modelo 2 – Relações com os resultados organizacionais para participantes da ação de educação corporativa			Modelo 3 – Relações com os resultados organizacionais para não participantes da ação de educação corporativa			Modelo 4 – Relações com os resultados organizacionais comuns a participantes e não-participantes da ação de educação corporativa		
Medidas da variável critério	Variáveis explicativas	β padr.	R ²	Variáveis explicativas	β padr.	R ²	Variáveis explicativas	β padr.	R ²
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 3 meses	• Quantidade de Empregados da Agência	0,36	0,20	• Quantidade de Empregados da Agência	0,14	0,05	• Quantidade de Empregados da Agência	0,25	0,11
	• Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,23		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,22		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,15	
							• Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,16	
							• Participação na Ação de Educação Corporativa	0,09	
Evolução do Saldo Gerador de Receita – 6 meses	• Quantidade de Empregados da Agência	0,27	0,16	• Quantidade de Empregados da Agência	0,16	0,04	• Quantidade de Empregados da Agência	0,23	0,10
	• Tipo de Agência (capital/interior)	0,28		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,18		• Tipo de Agência (capital/interior)	0,13	
	• Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,22					• Participações dos Empregados da Agência em Ações de Educação Corporativa	0,11	
	• Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada	0,33					• Participação na Ação de Educação Corporativa	0,13	

Ao se observar os resultados apresentados na Tabela 40, verifica-se que as relações das variáveis explicativas com a variável critério podem ser analisadas sob diversos enfoques: (1) medidas da variável critério investigada (Expansão de Clientes e Evolução do Saldo Gerador de Receita); (2) natureza da variáveis estudadas (individuais ou do contexto organizacional); (3) períodos de apuração dos resultados (3 e 6 meses após a ação de educação corporativa); (4) diferenças entre os grupos (participantes, não-participantes e o conjunto dos participantes e não-participantes da ação de educação corporativa); e (5) relações não observadas no estudo. A seguir, é realizada uma síntese comparativa dos resultados da pesquisa, considerando cada um desses enfoques.

(1) Medidas da variável critério investigada

Considerando as medidas da variável critério, é possível notar que tanto variáveis de natureza individual quanto organizacional se mostraram relacionadas com a Expansão de Clientes, nos dois períodos de apuração, corroborando a hipótese de pesquisa para esta medida. A medida de resultado de Evolução do Saldo Gerador de Receita se mostrou relacionada apenas com variáveis de natureza organizacional, em ambos os períodos. Não foram observadas relações de variáveis de natureza individual com esta variável em nenhuma circunstância, redundando em corroboração apenas parcial da hipótese de pesquisa para esta medida da variável critério.

(2) Natureza das variáveis estudadas

Quanto à natureza das variáveis, observa-se que aquelas relativas ao contexto organizacional se mostraram presentes na explicação de ambas as medidas da variável critério. Elas apresentaram relações em todos os modelos, nos três estudos, para os dois grupos de indivíduos e em ambos os períodos de apuração.

As variáveis de natureza individual, por sua vez, apresentaram-se relacionadas com a medida de Expansão de Clientes em todos os estudos realizados, para os três grupos estudados, mas apenas no período de três meses decorridos da ação de aprendizagem. Considerando o período de 6 meses, variáveis individuais apresentaram relações apenas para o grupo constituído de participantes e não-participantes da ação (Modelo 4).

A presença de relações entre variáveis relativas ao indivíduo apenas com as medidas de resultado de Expansão de Clientes podem ser explicadas pelo fato de que a obtenção de novos clientes, no contexto da empresa pesquisada, se apresenta como uma variável mais próxima da ação do gerente participante da pesquisa. É esperado que esse gerente atue no mercado onde a agência está inserida, visando captar novos clientes. Em outras palavras, esta é uma variável organizacional sob a qual o gerente detém o poder de interferir diretamente. No caso da variável Evolução do Saldo Gerador de Receita, o gerente detém um poder de interferência muito limitado. Isso possivelmente explique a ausência de relações entre esta medida da variável critério e as variáveis relativas ao indivíduo.

(3) Períodos de apuração dos resultados

Ao se analisar o comportamento das variáveis, de acordo com os períodos de apuração das medidas da variável critério, observa-se um maior predomínio daquelas do nível organizacional e do contexto mais distante da organização na explicação das duas medidas da variável critério, tanto no grupo de participantes quanto de não-participantes da ação de educação corporativa (Modelos 2 e 3). Consideram-se variáveis do contexto mais distante aquelas relativas ao Potencial do Mercado onde a Agência está Localizada e o Tipo de Agência (capital/interior), pois tais variáveis se encontram além dos limites internos da organização.

O Modelo 4 constitui-se em exceção ao predomínio de variáveis organizacionais, pois no estudo deste modelo se verificou que variáveis do nível individual apareceram na explicação da medida de Expansão de Clientes, também no período de 6 meses após a ação de aprendizagem.

Finalmente é possível notar que na medida em que o tempo passa, todos os modelos perdem parte da sua capacidade explicativa, o que indica que outras variáveis, não estudadas nesta pesquisa, passam então a influenciar de maneira mais preponderante os resultados organizacionais.

(4) Diferenças entre os grupos

Sob a perspectiva dos grupos de indivíduos estudados, também se observam variações no comportamento das variáveis estudadas, mas também semelhanças. Considerando as semelhanças observadas, a mais evidente diz respeito à participação de variáveis do contexto organizacional na explicação de todos os modelos testados. Também é possível perceber a relação de uma maior quantidade de variáveis com as medidas da variável critério para o grupo constituído pelo conjunto de participantes e não-participantes da ação de aprendizagem (Estudo 4). Enquanto no conjunto dos modelos estudados para este grupo se apurou relações de 22 variáveis no total, nos demais grupos, de participantes e de não-participantes se observou um total de 12 e 11 variáveis, respectivamente, na explicação dos mesmos modelos.

Outra importante descoberta obtida com a comparação dos grupos de estudo, é que variáveis do construto de Aprendizagem Organizacional apresentam relações apenas com os resultados do grupo comum, constituído de participantes e não-participantes da ação de aprendizagem (Estudo 4). Conforme já discutido em seção anterior, estes resultados

indicam a relação da cultura de aprendizagem com resultados organizacionais, conforme achados de outros autores (e.g. Corrêa, 2006; Marsick & Watkins, 2003; Yang, 2003).

Também merece destaque a variação em magnitude dos relacionamentos evidenciados entre as variáveis explicativas e as medidas da variável critério, de acordo com os grupos estudados. Nota-se, por exemplo, a relação da variável Quantidade de Empregados da Agência com a medida de Expansão de Clientes em três meses para os três grupos de estudo. No entanto, os valores dos Betas Padronizados variam de forma importante entre os grupos. Nota-se que no grupo de não-participantes da ação de educação o peso dessa variável explicativa sobre a medida da variável se apresenta superior, quando comparado ao dois outros grupos. Essas variações também são observadas sobre outras variáveis, conforme se pode observar na Tabela 40. Estas variações evidenciam que a quarta dimensão de impacto, proposta por Kirkpatrick (1976), além de poder estar relacionadas com um conjunto diferente de variáveis explicativas, também se relaciona em níveis diferentes de magnitude, de acordo com a participação ou não dos indivíduos em processos de aprendizagem induzida e também do tempo decorrido desta participação.

(5) Relações não observadas nos estudos

Considerando o conjunto dos estudos realizados sob o modelo teórico de pesquisa, não foi constatada relação da variável Comportamento no Cargo, estudada no Modelo 1, com nenhuma das medidas da variável critério. Este resultado contraria a teoria de avaliação de impactos de ações de educação corporativa com enfoque em resultados (e.g. Hamblin, 1978; Kirkpatrick, 1976; Philips, 1997). Estudo empírico conduzido por Mourão (2004) também não encontrou relações entre os níveis de comportamento no cargo e resultado final.

Uma possível explicação para este fenômeno pode ser de natureza metodológica. Tanto neste estudo quanto naquele empreendido por Mourão (2004), a análise do comportamento no cargo foi conduzida a partir da aplicação do mesmo instrumento de impacto do treinamento no trabalho em amplitude ou “largura”, o qual capta a percepção dos participantes da ação de educação corporativa quanto aos possíveis impactos decorrentes dela no seu contexto amplo de trabalho. Destaca-se que este tipo de instrumento, além de sua natureza perceptual, não é direcionado para avaliar impactos específicos da ação de aprendizagem. A inadequação deste instrumento para este tipo de estudo pode estar associada, pelo menos em parte, à explicação deste achado. É possível

que instrumentos de impacto em profundidade, os quais se mostram diretamente relacionados aos objetivos instrucionais, consigam captar esta relação teórica entre os terceiro e quarto níveis de resultado. (e.g. Hamblin, 1978; Kirkpatrick, 1976; Philips, 1997). Tal consideração evidencia uma limitação metodológica observada apenas a partir desta análise.

Outra possível explicação pode estar associada à forma de coleta dos dados. Os dados relativos à variável Comportamento no Cargo foram coletados por meio da aplicação de instrumento de natureza perceptual. Na apuração das medidas de Resultado Organizacional foram realizados procedimentos de extração de indicadores “duros” ou não perceptuais. É possível que isso seja devido a uma inconsistência entre a percepção dos indivíduos e a obtenção de resultados organizacionais. Pode haver aí uma dissociação entre o que o indivíduo julga como resultado esperado do seu trabalho em relação ao esperado pela empresa.

Também não foram observadas relações entre as variáveis do componente Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA) com nenhuma das medidas da variável critério nos três modelos investigados. É possível que efeitos de interação entre estas variáveis com aquelas relativas às Estratégias de Aprendizagem constitua uma explicação plausível. A inspeção da matriz de correlações bivariadas (Anexo C) mostrou correlações significativas entre os dois construtos. A variável Cognições e Afetos Relacionados à Aplicação do Aprendido apresentou correlações com todas as cinco variáveis do construto Estratégia de Aprendizagem, ao nível de significância de $(p) < 0,001$. Foram observadas correlações de (0,511) com Busca de Ajuda em Material Escrito, (-0,197) com Reprodução, (0,396) com Busca de Ajuda Interpessoal, (0,605) com Reflexão Extrínseca e (0,582) com Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca. A outra variável do construto Estratégias de Aplicação do Aprendido, denominada Ações de Criação de Condições para Aplicação do Aprendido no Ambiente de Trabalho, também se mostrou correlacionada com quatro das cinco variáveis de Estratégias de Aprendizagem, ao nível de $(p) < 0,001$. As correlações observadas foram de (0,411) com Busca de Ajuda em Material Escrito, (0,359) com Busca de Ajuda Interpessoal, (0,364) com Reflexão Extrínseca e (0,340) com Aplicação Prática e Reflexão Intrínseca.

Tais evidências sugerem que os instrumentos utilizados na pesquisa podem estar medindo fenômenos semelhantes e que possivelmente o construto Estratégia de Aplicação

do Aprendido constitua uma parte do construto Estratégias de Aprendizagem. De qualquer forma, mais estudos precisam ser realizados sobre tais construtos, a fim de se dissipar confusões conceituais sobre eles.

Deve-se considerar que não foi encontrada nenhuma pesquisa em que os dois construtos estivessem sendo investigados ao mesmo tempo, como é o caso desta pesquisa. Além disso, o primeiro e único estudo empírico relacionando variáveis do construto Estratégias de Aplicação do Aprendido à impacto de treinamento se deu em relação apenas ao comportamento no cargo (Pilati, 2004). Tal achado inclusive motivou a investigação dessa variável nesta pesquisa.

De qualquer forma, as evidências trazidas neste estudo apontam para a necessidade de se empreender um maior esforço de pesquisa, a fim de se construir uma teoria mais sólida e abrangente, a partir da associação dos conceitos relacionados aos construtos Estratégias de Aprendizagem e Estratégias de Aplicação do Aprendido.

Também vale destacar que foram observadas correlações entre o componente Estratégias de Aplicação do Aprendido (EAA) e o componente Comportamento no Cargo (CC). Tais resultados tendem a confirmar o impacto de variáveis individuais no terceiro nível, tal qual proposto por Kirkpatrick (1976).

Finalizando a discussão dos resultados encontrados nesta pesquisa, conclui-se que a ação de educação corporativa apresentou relações positivas com a obtenção de resultados organizacionais. Observa-se ainda que variáveis de natureza individual e organizacional também se mostram relacionadas com tais resultados, dependendo da medida de resultado estudada, do tempo decorrente da ação de educação corporativa, e da participação ou não do indivíduo em tal ação.

15. Conclusões

Este trabalho de tese teve como principal objetivo investigar possíveis relações entre variáveis associadas ao indivíduo (especialmente aquelas ligadas à aprendizagem e à transferência) e ao contexto organizacional (especialmente as ligadas ao suporte, à transferência e à cultura de aprendizagem) com resultados organizacionais, comparando grupos de participantes e não-participantes de uma ação de educação corporativa realizada com esta finalidade específica, em dois períodos diferentes de apuração.

Para alcançar este objetivo principal, foram encaminhados quatro diferentes estudos, cada qual visando atingir um objetivo específico de pesquisa.

O primeiro estudo investigou a influência direta da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, comparando grupos de indivíduos que participaram e que não participaram da ação. Tal estudo confirmou a hipótese lançada, de que os gerentes participantes da ação de educação corporativa obteriam melhores escores de resultado que aqueles que não participaram, para as duas medidas da variável critério investigadas.

O segundo estudo enfatizou especificamente os indivíduos que participaram da ação de educação. O estudo buscou observar relações das variáveis relativas ao indivíduo e à organização com os resultados organizacionais alcançados por eles. Observou-se a presença de variáveis da organização na explicação dos dois estudos. Entretanto, variáveis relativas ao indivíduo não apresentaram relações significativas com a medida de Evolução do Saldo Gerador de Receita. A frustração parcial desta hipótese permitiu amadurecer uma importante conclusão desta pesquisa, relativa à existência de variadas dimensões de resultado organizacional e à associação dessas dimensões com os objetivos do desenho instrucional, tal qual proposto por Kruse (2004) e discutido na Subseção 1.3.

O terceiro estudo se apoiou sobre os indivíduos que **não** participaram da ação de educação. Em tal estudo, analogamente ao anterior, pretendeu-se observar possíveis relações de variáveis individuais e da organização com os resultados organizacionais alcançados por eles. Dentre as características individuais investigadas, apenas o grau de instrução do empregado se mostrou relacionado com a medida de Expansão de Clientes em 3 meses. Já as variáveis organizacionais voltaram a apresentar relações importantes em todos os modelos investigados. Destaca-se em tal estudo a constatação empírica de que a

instrução formal apresenta efeitos diretos sobre o desempenho dos indivíduos para a obtenção de resultados, pelo menos no curto prazo.

O quarto e último estudo investigou indistintamente indivíduos que participaram ou não da ação de educação. O estudo buscou observar relações das variáveis relativas a esses indivíduos e à organização com os resultados organizacionais alcançados por eles. Neste estudo foram obtidos os resultados mais robustos entre os modelos de regressão testados. Conforme já abordado anteriormente, não se observou relação direta entre as características dos indivíduos e a medida de resultado Evolução do Saldo Gerador de Receita. No entanto, importantes relações entre variáveis individuais e organizacionais foram evidenciadas para a medida de Expansão de Clientes, em ambos os períodos de apuração. Considerando o contexto da organização, cabe destaque as relações observadas entre as variáveis Práticas Institucional de Aprendizagem e Questionamento Individual, Diálogo e Interação em Equipe, ambas relativas ao construto Cultura de Aprendizagem Organizacional, e as medidas de resultado organizacional. Além disso, a relação observada entre a variável Participação na Ação de Educação Corporativa e as medidas da variável Resultado Organizacional reforçam os achados do Estudo 1, de que os indivíduos participantes desse tipo ação de aprendizagem obtém melhores resultados do que aqueles que não participaram.

15.1 Contribuições teóricas e metodológicas

Este trabalho de tese buscou se inserir em uma lacuna importante existente na teoria sobre os impactos da aprendizagem em organizações. Observa-se uma escassez de produção científica orientada para a investigação de relações entre a aprendizagem em organizações e as dimensões de resultado no nível organizacional.

A teoria de avaliação de impactos de ações de educação corporativa com enfoque em resultados (e.g. Hamblin, 1978; Kirkpatrick, 1976; Philips, 1997) se mostra mais desenvolvida quanto aos seus pressupostos teóricos, mas conta ainda com poucos relatos de pesquisa empírica associando impactos no nível de resultado organizacional (e.g. Ávila et al.,1983; Freitas & Borges-Andrade, 2006; Mourão, 2004).

Este trabalho traz uma pequena contribuição para o desenvolvimento dessa corrente teórica, em razão dos resultados aqui encontrados, os quais corroboram as evidências

empíricas anteriores de impacto de ações de educação corporativa no nível de resultados organizacionais. Este estudo observou uma relação direta e positiva da ação de educação corporativa com o quarto nível de impacto de treinamento, tal qual proposição da literatura da área.

Por outro lado, os resultados apontam também para a necessidade de se especificar mais detalhadamente as variadas dimensões que um resultado organizacional pode assumir. Os achados desta pesquisa corroboram os pressupostos teóricos de Kruse (2004), quanto à associação direta da natureza da ação de educação corporativa com uma dimensão específica de resultado organizacional e a possibilidade de existência de múltiplas dimensões desses resultados. Também se mostram aderentes à categorização proposta por Birdi (1999). Nota-se também que as medidas de resultados Expansão de Clientes e Evolução do Saldo Gerador de Receitas, estudadas neste trabalho, parecem se enquadrar às subcategorias "crescimento" e "lucro", respectivamente, da categoria "metas do sistema", na proposição do autor.

No entanto, observa-se que os esforços empreendidos por Kruse (2004) e Birdi (1999) não alcançam a determinação de aspectos importantes para o estabelecimento de um conhecimento maior da natureza dos resultados organizacionais, tais como relações causais entre as categorias, sua natureza, etc.

É possível que o desenvolvimento de uma taxonomia de resultados organizacionais possa ajudar a dissipar tal lacuna. Para tanto, novas investigações se mostram necessárias. É preciso estudar a natureza dos resultados das organizações, considerando questões como o mercado de atuação, objetivos estratégicos, requisitos de produtividade, conceitos relativos à eficiência, eficácia e efetividade, com a finalidade de aperfeiçoar o arcabouço teórico sobre o fenômeno.

Considerando variáveis de natureza individual, ainda não haviam sido testados modelos em que estratégias de aprendizagem fossem associadas diretamente a resultados organizacionais. As relações observadas neste estudo evidenciam que tal construto psicológico se mostra robusto e válido na explicação do processo de transferência de aprendizagem neste nível.

Outra contribuição importante ao desenvolvimento da teoria sobre impactos de ações de educação corporativa está relacionada à metodologia utilizada para a investigação de relações entre os diferentes níveis de resultados. Muitas vezes não se observa uma

relação direta e positiva de impacto nos diferentes níveis propostos originalmente por Kirkpatrick (1959, 1976) por problemas de medida das variáveis nos níveis. Neste estudo observou-se que o instrumento de impacto do treinamento no trabalho em amplitude, utilizado para coletar dados do terceiro nível de impacto da aprendizagem induzida, não se mostrou adequado, possivelmente por sua natureza genérica. Mostra-se necessária a construção de escalas de impacto em profundidade, de acordo com a natureza da ação de educação corporativa, todas as vezes que se pretenda coletar dados no terceiro nível. É possível que uma vez satisfeita esta condição, as relações entre os terceiro e quarto níveis de impacto sejam evidenciadas. Mais estudos, no entanto, se apresentam necessários para atestar esta suposição.

Mas é no campo das abordagens sistêmicas (e.g. Borges-Andrade, 1982; Stufflebeam, 1978) que esta tese traz suas maiores contribuições teóricas. A investigação empírica de um modelo sistêmico, composto de um número tão ampliado de variáveis relacionadas ao indivíduo e ao contexto organizacional demonstra o potencial de investigação proporcionado pelas abordagens sistêmicas. Também evidencia uma enorme lacuna a ser preenchida por novos e variados trabalhos científicos.

Neste particular, merece destaque a integração realizada no contexto desta pesquisa de contribuições teóricas relacionadas ao campo da Psicologia, área principal deste trabalho de tese, com teorias relativas ao estudo das organizações, do campo da Administração de Empresas, destacadamente aquelas sobre a aprendizagem organizacional.

Isso permitiu uma ampliação do campo de estudos sobre a aprendizagem em organizações, na medida em que se articularam aspectos relativos aos processos de aprendizagem induzida (aqueles planejados e controladas pela organização) com processos emergentes de aprendizagem (não induzidos), sobre os quais a organização tem pouco ou nenhum controle. Neste trabalho foi possível observar a presença desse fenômeno em seus resultados, mais nitidamente naqueles encontrados no Estudo 4.

Outra contribuição importante refere-se ao esforço em se delimitar mais precisamente o conceito de educação corporativa e as diferentes categorias de ações educacionais associadas a elas, em continuidade ao trabalho realizado por Vargas e Abbad (2006).

Sob o ponto de vista metodológico, a triangulação de dados provenientes de fontes primárias e secundárias se mostrou bastante atraente neste trabalho, possibilitando o controle e a investigação de um maior número de variáveis em um tempo relativamente menor, se comparado a uma condição de pesquisa na qual se utilizam apenas dados primários. Além disto, a disponibilidade de dados históricos permitiu a realização de pré-teste e pós-teste para os grupos estudados.

A revalidação psicométrica de cinco instrumentos, com destaque para as escalas de Cultura de Aprendizagem Organizacional, cuja utilização no Brasil ainda se mostra incipiente, também constitui uma contribuição importante deste trabalho. A teoria sobre aprendizagem organizacional, especificamente quanto à abordagem das organizações de aprendizagem ainda requer bastante esforço no sentido de desenvolver instrumentos capazes de identificar as suas características. O instrumento de Cultura de Aprendizagem Organizacional, revalidado e aplicado nesta pesquisa, mostra um excelente potencial para utilização em pesquisas futuras envolvendo essa temática.

Finalmente, observa-se que delineamentos de natureza quase-experimental têm se mostrado raros no Brasil. No entanto, tal delineamento, utilizado no Estudo 1, fortalece metodologicamente as evidências quanto aos impactos dessas ações no nível de resultado organizacional. Por essa razão, pode-se considerar uma contribuição adicional e relevante o emprego de tal método.

15.2 Implicações práticas

Grande parte das implicações práticas discutidas nesta subseção foi relatada nas entrevistas realizadas com os três grupos de profissionais da organização pesquisada.

Tendo em vista os objetivos relacionados ao planejamento instrucional da ação de educação corporativa, tais resultados permitem afirmar, em primeiro lugar, que ações de educação corporativa, planejadas e executadas com o objetivo de incrementar resultados no nível organizacional, podem ser bem sucedidas. Tais resultados devem encorajar os gerentes ligados à aprendizagem corporativa a desenvolverem projetos educacionais com esta finalidade específica.

Participantes da entrevista realizada com os grupos de empregados da Unidade de Educação Corporativa e também aqueles ligados à Área de Negócio, salientam que a

maioria dos treinamentos corporativos não está diretamente associada a resultados finais. Os achados desta tese deveriam, segundo os entrevistados do grupo da Unidade de Desenvolvimento Organizacional, ser utilizados para fazer uma campanha junto aos gerentes de negócio, visando sensibilizá-los para a possibilidade real de converter seus investimentos com educação em resultados para os negócios que gerenciam. Este tipo de ação poderia também atingir alguns empregados que, segundo eles, não participam sistematicamente dos programas de capacitação oferecidos pela Empresa, por não acreditarem em resultados efetivos advindos de tais programas.

Segundo ainda os mesmos entrevistados, os resultados desta pesquisa, os quais associam a aprendizagem induzida e a cultura de aprendizagem aos resultados organizacionais, estimulam a inclusão de uma dimensão relativa à Aprendizagem Organizacional no sistema de avaliação institucional da Empresa.

Segundo ainda a percepção dos entrevistados, outros fatores em interação com a ação de educação assumem papel importante na composição do resultado. Para os participantes dos três grupos de entrevistas, o gerente do empregado que vai para uma ação de educação tem papel preponderante sobre as conseqüências desta ação. Segundo eles, a ação desse gerente tem implicações tanto antes quanto depois da participação da ação de aprendizagem.

Antes da ação, o gerente deve ser responsável por fazer a melhor indicação. Neste sentido, as relações encontradas entre as variáveis individuais podem sinalizar para estes gerentes o perfil do indivíduo que poderá obter um melhor desempenho, em conseqüência da participação de uma ação de educação corporativa.

Como ficou evidenciado aqui, indivíduos que utilizam a estratégia de aprendizagem de busca de ajuda em material escrito, por exemplo, tendem a transferir de maneira mais eficaz aquilo que aprendem. Embora se admita a complexidade em se gerenciar na prática tal característica humana, poderiam ser encaminhadas ações induzidas de aprendizagem para que todos pudessem desenvolver estas estratégias.

Também se evidenciou que os indivíduos com maior participação em eventos de aprendizagem induzida e formação acadêmica mais elevada levam vantagem sobre os demais, quanto à transferência do que aprendem. De acordo com os entrevistados, muitos gerentes talvez saibam isso de uma forma intuitiva, pois é comum se observar esses gerentes encaminharem profissionais com tais atributos para participarem das ações de

educação oferecidas pela Empresa. Na maior parte das vezes a decisão do gerente é facilitada pelos próprios indivíduos, que apresentam um comportamento de antecipação sobre os demais ao se oferecerem para estas atividades.

Após a ação de aprendizagem, os entrevistados salientam a importância do apoio direto do gestor para que o aprendiz tenha melhores condições de transferir para o trabalho o que foi aprendido. Segundo eles, o desenho da ação educacional deveria se ampliar, no sentido de captar a magnitude dessa interferência do contexto, de forma a criar elementos no próprio desenho instrucional que pudessem gerar uma melhor condição de interação do aprendiz com o contexto. Em síntese, sugerem especificamente a criação de ações de educação orientadas aos gerentes, visando a aquisição de competências para oferecer o adequado suporte gerencial ao indivíduo que retorna de um evento educacional.

Os resultados deste trabalho também mostram que quanto mais diretamente a ação de educação estiver associada aos impactos imediatos dos indivíduos sobre o resultado organizacional, mais fácil poderá ser a atribuição destes resultados ao evento de aprendizagem induzida. Em outras palavras, quanto mais complexo for o resultado que se deseja atingir com o evento, mais difícil será de se observar a influência direta da ação de educação, por meio de um sistema de avaliação de impacto. Isso se deve, como já discutido anteriormente, à presença de um conjunto maior de variáveis participando da explicação desse resultado mais complexo.

Outro aspecto prático levantado nas entrevistas diz respeito à magnitude dos resultados atribuídos diretamente à ação induzida de aprendizagem. Os participantes ponderam que é necessário “discutir com os gestores os efeitos reais do treinamento sobre o resultado, não superestimando tais efeitos, prática comum entre os profissionais da área de educação corporativa em geral”. Segundo eles, essa tradição tem levado os gerentes a esperar que o treinamento resolva tudo, enquanto evidências trazidas nesta pesquisa demonstram que existe uma significativa relação dele próprio com a transferência daquilo que é aprendido, para a concretização dos resultados organizacionais.

Os resultados relacionando o nível de escolaridade com resultados organizacionais também mereceram destaque entre os entrevistados da Unidade de Educação Corporativa. Segundo eles, existe uma determinação da Empresa para a elevação da escolaridade dos empregados, mas totalmente sustentada por uma crença de que isto vai trazer benefícios à Instituição. Nas palavras de um entrevistado, “quanto mais pessoas se desenvolvem, isso

impacta no resultado global”. Os entrevistados da Área se mostraram satisfeitos com esses resultados específicos da pesquisa, por entenderem que eles trazem indícios importantes de que a Organização adotou um caminho acertado quanto a esta questão. Segundo um entrevistado “existe um retorno que é de longo prazo que certamente impacta no resultado”.

A relação apresentada entre a estratégia de aprendizagem Busca de Ajuda em Material Escrito com uma das medidas de resultado investigada, traz uma maior confiança para as empresas quanto aos grandes investimentos em manuais, cartilhas, catálogos, infraestrutura de acessos à internet e outros recursos materiais colocados à disposição dos empregados. Ficou evidenciado nesta pesquisa que tais instrumentos podem realmente potencializar a aprendizagem, independentemente desta ser induzida ou não.

Em resumo, as principais contribuições práticas desta pesquisa dizem respeito a trazer uma maior confiança para os profissionais de educação corporativa, e também àqueles executivos diretamente ligados aos negócios empresariais, sobre os impactos diretos da aprendizagem induzida no nível de resultado organizacional. Em adição a essa contribuição, as relações de aspectos relacionados às características específicas dos indivíduos e do contexto organizacional, evidenciadas aqui, também trazem contribuições e desafios importantes, ao mostrar que a aprendizagem também ocorre de forma natural e espontânea no âmbito organizacional, a partir da interação entre os seus membros, e destes com o contexto que os cerca.

15.3 Limitações e recomendações

Na própria definição do escopo deste estudo já se assume um número importante de limitações. Na medida em que se optou por incluir no modelo de pesquisa um número significativo de variáveis preditoras de impacto no nível de resultado organizacional, o foco se concentrou em estudar o efeito principal dessas variáveis, em conjunto, sobre a variável critério Resultado Organizacional. Neste sentido, não foram observados efeitos de interação entre tais variáveis explicativas. Supõe-se que existam relações de moderação ou mediação entre as diversas variáveis do modelo que poderiam evidenciar relações mais específicas e precisas entre elas.

A reduzida validade externa dos resultados obtidos, em razão de se tratar de um estudo de caso, também constitui uma limitação importante. Apesar dos resultados serem robustos, não se pode generalizá-los integralmente para outros contextos organizacionais. Uma das razões, e talvez a de maior peso, seja a natureza multifacetada da variável Resultado Organizacional. Da mesma forma que se observam tipos diferentes de resultados para uma determinada organização, quando se muda de organização, tais variáveis podem não ser as mesmas ou apresentarem significados diferentes. Possivelmente isso se deva à relação das organizações com ambientes bastante distintos. Por exemplo, um banco poderá ter os seus resultados profundamente influenciados por variáveis do contexto econômico, como por exemplo, taxas de juros, inflação, políticas econômicas etc. Estes mesmos agentes externos, quando considerada outra organização, podem trazer pouca ou nenhuma influência, simplesmente porque seus resultados têm natureza diversa dos resultados de um banco. Esta questão sugere que ao se elaborar modelos sistêmicos de impactos da educação corporativa no nível de resultados organizacionais, mais esforços deveriam ser despendidos para se identificar variáveis do contexto mais próximo à organização alvo da análise.

Do ponto de vista metodológico, observa-se que a utilização apenas de auto-avaliação para a medida da variável Comportamento no Cargo diminuiu a precisão dos resultados apurados. Além disso, no caso desta pesquisa, o instrumento utilizado de Impacto do Treinamento no Trabalho foi possivelmente inadequado para captar todo o espectro do resultado no nível de comportamento no cargo. É possível que tais questões tenham influenciado a relação deste componente no modelo da tese, redundando em sua retirada.

Vale destacar, mais uma vez, que o interregno de tempo existente na apuração das variáveis explicativas nos Estudos 2, 3 e 4, em relação às medidas da variável critério, pode limitar a precisão na interpretação dos resultados encontrados nesses estudos. Como a literatura sobre tais relações ainda se mostra escassa, não se pode assumir com certeza em que medida tais resultados podem ter sido afetados por essa condição. Estudos empíricos em que a variável tempo tem função nuclear são raros, razão pela qual se recomenda uma maior concentração de esforços nessa área. No caso das variáveis utilizadas neste estudo, a literatura, conforme abordado na Subseção 1.3, indica que o tempo tem efeito moderado sobre elas. No entanto, não foram encontrados estudos empíricos que estabelecessem a magnitude dessas modificações em relação ao tempo transcorrido.

No caso do Estudo 1, observa-se que os procedimentos metodológicos se aproximaram bastante de um delineamento quase-experimental. No entanto, admite-se que alguns pressupostos de tal delineamento não puderam ser respeitados no contexto deste trabalho, diminuindo sua validade interna. Oskamp (1981), citado por Mourão (2004), salienta que nenhum estudo está livre de todos os problemas inferenciais. Mas, segundo ele, geralmente os delineamentos quase-experimentais se mostram mais robustos do que os correlacionais e mais frágeis que os experimentais. No caso das ciências sociais, estudos de natureza experimental ou mesmo quase-experimentais são extremamente difíceis de serem conduzidos, sem que haja alguma violação de pressupostos metodológicos atinentes a esses delineamentos. Nesta pesquisa esta questão não se mostrou diferente. Considerando as ameaças identificadas por Cook e Campbell (1979) para a condução de estudos quase-experimentais, evidencia-se que algumas delas também não puderam ser superadas nesta pesquisa. A principal está relacionada ao que os autores denominam “seleção tendenciosa”. Os grupos experimental (participantes da ação de educação corporativa) e controle (não-participantes) não foram selecionados de forma randômica, levando a constituição de grupos não equivalentes. Também se observa que a história dos participantes e das unidades organizacionais envolvidas podem trazer efeitos explicativos alternativos aos resultados. Por fim, a adoção de medidas para neutralizar outras ameaças acabou levando a uma perda de indivíduos em proporções diferentes entre os grupos comparados.

Cabe salientar que este trabalho, em razão do seu caráter exploratório, mais do que fechar questão acerca de qualquer pressuposto teórico, abre a possibilidade e necessidade de se empreender novas pesquisas, visando investigar diversos aspectos aqui levantados, mas não aprofundados com o devido rigor.

Embora se admita que muito estudo seja necessário empreender para a expansão da temática que redundou neste trabalho de tese, opta-se por destacar, a seguir, algumas lacunas, sobre as quais o autor considera especialmente importante avançar, considerando a sua proposição original:

1. Estudar os efeitos de interação entre as variáveis explicativas do modelo teórico proposto.
2. Utilizar modelos de regressões hierárquicas, com testes de covariância entre as medidas iniciais de resultado organizacional.

3. Estudar relações parciais do modelo, como por exemplo, efeitos apenas das variáveis de contexto sobre o resultado organizacional.
4. Da mesma maneira, estudar efeitos apenas das variáveis do indivíduo sobre o resultado organizacional.
5. Aprofundar estudos sobre relações entre o construto Estratégias de Aplicação do Aprendido e resultados organizacionais. É possível que possam ser evidenciadas relações com resultados organizacionais, quando tais resultados e o contexto organizacional dependam mais diretamente da utilização de variáveis desse construto, como, por exemplo, Estratégias de Enfrentamento pelo Indivíduo.
6. Estudar especificamente as relações entre os construtos Estratégias de Aprendizagem e Estratégias de Aplicação do Aprendido, visando identificar possíveis convergências, que permitam construir uma teoria mais abrangente e sólida sobre a temática.
7. Pesquisar mais detidamente as influências dos processos de aprendizagem não induzida sobre os resultados organizacionais.
8. Aprofundar os estudos sobre a relação entre a cultura de aprendizagem e resultados organizacionais, utilizando diferentes dimensões não perceptuais desse resultado.
9. Estudar outras medidas relativas aos resultados organizacionais, de maneira a se desenvolver uma taxonomia (classes) desses resultados. O investimento nessa direção talvez permita, no futuro, associar um pouco mais precisamente variáveis explicativas a cada uma dessas classes de resultados.
10. Estudar a relação entre as características do treinamento e os resultados organizacionais, que não foi objeto desta pesquisa. No caso desta pesquisa buscou-se apenas selecionar um treinamento com forte relação em seus objetivos instrucionais com resultados no nível organizacional.
11. Estudar os efeitos de ações de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, considerando um período de tempo mais longo, por exemplo, 12 ou 24 meses, a fim de observar possíveis variações na composição de variáveis explicativas durante uma série temporal ampliada.

Certamente o avanço sobre estas questões de estudo implicarão na abertura do leque de possibilidades de novas pesquisas específicas em cada uma das vertentes propostas pelo autor.

Espera-se, finalmente, que este estudo estimule novos pesquisadores a avançar nesta área de conhecimento sobre impactos da aprendizagem em resultados organizacionais, ainda tão pouco explorada.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem Humana em organizações de Trabalho (Capítulo 7). Em: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. Psicologia, Organizações e Trabalho. São Paulo: Artmed Editora.
- Abbad, G, Pilati, R & Pantoja, M. J. (2003) Avaliação de treinamento: uma análise da literatura e agenda de pesquisa. RA, São Paulo v. 381 n-3 p. 205-218.
- Abbad, G. (1999). Um Modelo Integrado de Avaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Abernathy, D. J. (1999) Thinking outside the evaluation box. Training & Development. Alexandria: Feb 1999. Vol. 53, Num. 5; Pg. 18.
- Ahmed, P., Loh, A. & Zairi, M. (1999). Cultures for continuous improvement and learning. Organizational Learning, 10, 426-434.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennet Jr & Shotland (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. Personnel Psychology, 50, 341-358.
- Araújo, M. F. (2005) Impacto de treinamento e desenvolvimento: uma análise integrada quantitativa e qualitativa. Tese de doutorado em Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Catarina.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). Organizational Learning . Reading, MA: Addison-Wesley
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). Organizational Learning II. USA. Addison-Wesley
- Armenakis, A. A., Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. Journal of management, 25 (3), 293-315. .
- Armstrong, A. & Foley, P.(2003). Foundations for a learning organization: organizational learning mechanisms. The Learning Organization, vol. 10, n. 2/3, p. 74-82.
- Ávila, A. F. D., Borges-Andrade, J. E. Irias, L. J. M. & Quirino, T. R. (1983). Formação do capital humano e retorno dos investimentos em treinamento na Embrapa. Departamento de Informação e Documentação . EMBRAPA. Brasília, DF
- Azevedo, L. P. S. Comprometimento e bases de poder como preditores de impacto de treinamento no trabalho em contact center. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

- Baldwin, T.T. & Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Bartel, A. P. (2000) Measuring the Employer's Return on Investments in Training: Evidence from the Literature. *Industrial Relations*, Vol. 39, Nº 3 , 502-524
- Bernthal, Paul R. (1995) Evaluation that goes the distance. *Training & Development*. Alexandria: Sep 1995. Vol. 49, Num. 9; pg. 41.
- Borges-Andrade, J. E, Azevedo, L.P.S., Pereira, M.H.G.G., Rocha, K.C.P. & Puente, K. (1999). Impacto de treinamento no trabalho: o caso do Banco do Brasil (Resumo). Em: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). XXIX Reunião Anual de Psicologia. Resumos (p.53c-53d). Ribeirão Preto: SBP.
- Borges-Andrade, J. E, Gama, A.L.G. & Oliveira-Simões, J. T. (1999). Impacto do treinamento no trabalho: um estudo de caso na Eletronorte (Resumo). Em: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). XXIX Reunião Anual de Psicologia. Resumos (p.53b-53c). Ribeirão Preto: SBP.
- Borges-Andrade, J. E. & Oliveira-Castro G. A. (1996). Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. *RA, São Paulo* v. 31 n-2 p. 112-125.
- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: Integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 29-39.
- Borges-Andrade, J. E. Morandini, D.C. & Machado, M.S. (1999) Impacto de treinamento gerencial e efetividade de equipes em ambiente de inovação tecnológica (resumo). In: Reunião anual de Psicologia, 29. Ribeirão Preto: SBP, p. 53b-53c.
- Borges-Andrade, J.E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estud. psicol. (Natal)*, 2002, vol.7, no.spe, p.31-43. ISSN 1413-294X
- Borges-Ferreira, M. F. (2005) Avaliação de reações e aprendizagem em disciplinas de curso técnico profissionalizante oferecidas à distancia. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília
- Brakel, R. V. (2002) Why ROI isn't enough. *T & D*. Alexandria: Jun 2002. Vol. 56. Num. 6; Pg. 72.
- PantojaBritto, M. J. P. (1999) Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília.

- Britto, M. J. P., Lima, S. M. V. & Borges-Andrade, J. E. (2001). Avaliação de Impacto de Treinamento na Área de Reabilitação: preditores individuais e situacionais. *Revista de Administração da USP*, 36 (2), 46-56.
- Broad, M. L. (1982). Management actions to support transfer of training. *Training and development Journal*, 36, (6), 387-398.
- Brunsson, K. Non-learning organizations. (1998). *Scand. Journal of Management*. Vol 14, nº 4, p. 421-432.
- Burke, L. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 115-128.
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of management*, 18 (3), 523-545.
- Burke, W. W. (1994). Diagnostic Models for Organization Development. in: Ann Howard and Associates (Orgs), *Diagnosis for Organizational Change: Methods e Models* (pp 53-84). The Guilford Press: New York.
- Cangelosi, V., Dill, W. R.(1965). Organizational learning. Observation toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2): 175-203.
- Carvalho, R. S. & Abbad, G. S. (2005) Avaliação de treinamento à distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea* 10 (1), 95-116.
- Carvalho, R.S. (2003) Avaliação de treinamento a distância via internet: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Coelho Júnior, F.A. (2004) Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Colquitt J.A, LePine J.A & Noe, R.N. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*. 85(5), 678-707.
- Cook, T.D. & Campbell, F.A. (1979). *Quasi experiments: design; analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.

- Corporate University Xchange (2000) Chief Learning Officers: Operando educação como um negócio. Nova York, NY.
- Corrêa, E. A (2006) Cultura de aprendizagem e desempenho: análise de suas relações em organização do setor elétrico. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE, Universidade de Brasília.
- Crossan, M, G. T. (1996). Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (1): 107-112.
- Cyert, R. & March, J. G. (1963). A behavioral theory of the firm. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis as effects of determinants and moderators. *Academy of management*, 34 (3), 555-590.
- De Geus, A. Planejamento como aprendizado. (1997) Em: Starkey, K. Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura.
- Detert, J. R. (2000). A Framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. *Academy of Management Review*, (Out/2000). <<http://www.findarticles.com>> (27/09/2001)
- Diederick Stoel (2004) The Evaluation Heavyweight Match. T & D. Alexandria: Jan 2004. Vol 58, Num 1; Pg. 46.
- Dixon, N. M. (1993). Developing managers for the learnig organization. *Human Resource Management Review*. Vol. 3, nº 3, p. 243-254.
- Drucker, P. F. (1996). Administrando em tempos de grandes mudanças. São Paulo. Editora Pioneira.
- Duncan, R. & Weiss, A. (1979) Organizational learning: implications for organizational design. Em Staw, B. M., Cummings, L. L. (Ed.). *Research in organizational behavior*. Greenwich, CT: JAI Press,. p 75-123.
- Easterby-Smith M. & Araújo L. (2000). Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e debates atuais. Em Easterby-Smith M., Burgoyne J., & Araújo L. (2000). *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*. São Paulo. Atlas.

- Éboli, M. (1999). *Universidades corporativas: educação para empresas do Século XX*, São Paulo: Schumukler Editores.
- Ellinger, A. D. & Bostrom, R. P. (2002). *An Examination of Managers' Beliefs about their Roles as Facilitators of Learning*, Sage Publications, London.
- Ellinger, A. D., Ellinger A.E., Yang, B. & Howton, S.W. (2003). Making the business case for the learning organization concept., *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 5, n} 2. p. 163-172. Sage Publications.
- Enzmann, D. (1997). RanEigen: a program to determine the parallel analysis criterion for the number of principal components. *Applied Psychological Measurement*, 21, 232
- Eseryel, D., (2002) Approaches to evaluation of training: theory & practice. *Educational Technology & Society*. 5 (2). ISSN 1436-4522. <http://ifets.ieee.org/periodical/vol_2_2002>.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10 (4): 803-813.
- Fisher, K. Diagnostic. (1994) *Issues for Work Teams*. Em: ANN HOWARD AND ASSOCIATES (Orgs), *Diagnosis for Organizational Change: Methods e Models* The Guilford Press: New York. (p 239-264).
- Fleury, M. T. L. & A C. C. (1997b). *Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil*. São Paulo. Ed. Atlas.
- Fleury, M. T. L. (1997a). O ambiente para aprendizagem organizacional em Casali, A et al (eds), *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. São Paulo. EDUC.
- Ford, J. D. & Ford, L. W. (1995). The role of conversations in producing change in organizations. *Academy of Management Review*, 20 (3), 541-570.
- Ford, K.J., Quinões, M.A., Segó, D.J. & Sorra, J.S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-527.
- Fox, Paul G., (2003) *Measuring Training Results*. <<http://www.foxperformance.com/training>>.

- Freire, L. C. & Oliveira, F. D. (2000). A atividade da organização como veículo para seu aprendizado. Resumos do I Encontro de Estudos organizacionais. Curitiba, PR: ANPAD.
- Freitas, I. A., Borges-Andrade, E., Abbad, G.S. & Pilati, R. (2006) Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações, em Borges-Andrade (Org.). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho, Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, I.A. & Borges-Andrade, J.E. (2004) Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional. Revista de Administração de Empresas (FGV), v.44, n.3, p.44-56.
- Freitas, I.A. (2005) Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho: suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à aprendizagem contínua. Tese de doutorado em Psicologia – Universidade de Brasília.
- Gagné, R. M. (1985). The conditions of learning and theory of instruction (4ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.150
- Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. Harvard Business Review, July/August, 96-109
- Gerstein, M. S. & Nadler, D. A. (1993). Projetos de Sistemas de Trabalho de Alto Desempenho: Como organizar, pessoal, trabalho, tecnologia e informação. EM NADLER, D. A, GERSTEIN, M. S. & SHAW R. B. (Orgs), Arquitetura Organizacional. (W. Dutra, Trad.) Rio de Janeiro: Ed. Campus, p 3-27.
- Giovannini, F. (2002). A complexidade e o estudo das organizações: explorando possibilidades. Revista de Administração. 37 (3), 56-66.
- Gist, M. E., Stevens, C. K. & Baveta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and posttraining intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. Personnel Psychology, 44, 837-861.
- Goh, S. & Richards G. (1997). Benchmarking the Learning Capability of Organizations. European Management Journal, Vol 15, Nº 05, pp 575-583.
- Goldstein, I.L. (1991). Training in work organizations. Em Dunnette & Hough (Orgs.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology (pp.507-619). California: Consulting Psychology Press.

- Greenwood, R. & Hinings, C. R. (1996). Understanding Radical Organization Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism. *Academy of Management Review*, 21 (4), 1022 – 1054.
- Hachett, M. (1971). *Success in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, inc.
- Hale, Richard (2003) How training can add real value to the business: Part 1. *Industrial and Commercial Training*. Guiltsborough: 2003. Vol. 35. Num 1; Pg. 29.
- Hamblin A. C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.
- Hamel, G., Prahalad, C. K. (1995). *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle de seu setor e criar mercado de amanhã*. Rio de Janeiro. Editora Campus.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, 149-164.
- Hardy C. & Palmer, I. (1998). *Discourse as a strategic resource*. Working paper in Human Resource Management & industrial Relations. The University of Melbourne.
- Hernandez, M. & Watkins, K.E. (2003). Translation and adaptation of the Spanish version of the modified dimensions of the learning organization questionnaire. *Human Resource Development International*, v.6, v.2, p. 187-196.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills, CA:Sage.
- Hofstede, G. (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions', in Deregowski, J., Dzuirawiec, S. and Annis, R. *Explications in Cross-cultural Psychology*, Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the mind*, London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Neuijen, B, Ohayv, D. D. Sanders, G. (1991). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, n.2, p. 286-316.

- Holman, D, Epitropaki, O & Fernie, S. (2001). Understanding learning strategies in the workplace: A Factor Analytic Investigation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 675-681.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psichometrika*, 30, 179-185.
- Huber, G. (1991) Organizational learning: the contributing processes and the literature. *Organizational Science*, 2 (1): 88-115.
- Huber, G. P; Sutcliffe, K. M.; Miller, C.C. & Glick, W. H. (1993). Understanding and predicting organizational change. Em: Huber, GP & Glick, W. H (Orgs), *Organizational Change and redesign* (pp. 215-254). New York: Oxford University Press.
- Isidro-Filho, A. (2006). Mecanismos e cultura de aprendizagem em organizações: análise de suas relações com a liderança em uma organização financeira. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação – FACE, Universidade de Brasília.
- Islam, Kaliym (2004) Is Kirkpatrick Obsolete? Alternatives for Measuring Learning Success. *Learning & Training Innovations Magazine*: Feb 2004. <<http://www.ltimagazine.com/ltimagazine/content>>. Sítio acessado em 18/06/2004.
- Kanter, R. M. (1997). Para além do caubói e do corporocrata. Em: STARKEY, K. Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura.
- Kardash, C. M. & Amlund, J. T. (1991). Self reports learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. valuation of training. *Journal of the American Society of Training and Development*, 13, 3-9
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In Craig, R. L. (Org.). *Training and development Handbook*. New York: MacGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D., Phillips, J.J. & Phillips, P.P. (2003) Getting results from diversity training- in dollars and cents. *HR Focus*. New York: Oct 2003. Vol 80, Num 10; Pg. 3.
- Koslowski, S. W. J. & Salas, E. (1997). An organization system approach for the implementation and transfer of training. Em J. K. Ford, S. W. J. Koslowski, K.

- Kraiger, E. Salas & M. Teachout (Orgs.), Improving training effectiveness in work organizations (pp. 247-287). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kozlowski, S. W. J., Brown, K., Weissbein, D., Cannon-Bowers, J. & Salas E. (2000). A multi-level approach to training effectiveness. In *Multilevel Theory, Research and Methods in Organization*, ed. Klein, SWJ Kozlowski. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kraiger, K., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (1995). Measuring Knowledge Organization as a Method for Assessing Learning during Training, *Human Factors*, 37(4), 804-816.
- Kruse, Kevin (2004) Evaluating e-Learning: Introduction to the Kirkpatrick Model. <<http://www.e-learningguru.com/articles>>. Siteo acessado em 18/06/2004.
- Lacerda, E. M. (2002). Motivação, valor instrumental do treinamento, reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. 152
- Lakewood Publications. (1997). "1997 Industry Report." Training (October).
- Laros, J.A. (2004). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em: Pasquali, L. (org). *Análise fatorial para pesquisadores*. Petrópolis:vozes.
- Leitão, J. S. S. (1994) Relações entre clima organizacional e transferência de treinamento. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília
- Lima, S. M. V. & Bosrges-Andrade, J. E. (1985). Meta-análise de avaliação de treinamento. *Revista de Administração*. Vol 20(3), 39-52.
- Lima, S. M. V. & Bressan, C. L. (2003). Mudança Organizacional: uma Introdução. Em Lima, S. M. V (Org.) *Mudança Organizacional: Teoria e Gestão*. Rio de Janeiro. RJ.
- Lima, S. M. V., Borges-Andrade, J. E. & Vieira, S B A. (1989). Cursos de Curta Duração e Desempenho em Instituições de Pesquisa Agrícola. *Revista de Administração da USP*, 24 (2), 36-46.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90 (1), 125-152.
- Marques, A. L. & Moraes, L. F. R. (2004) Desenvolvimento gerencial através de cursos de longa duração: um estudo sobre a percepção de eficácia dos cursos de MBA e suas relações com a qualidade de vida e estresse no trabalho. In: *ENANPAD: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, 28., 2004, Curitiba, Paraná. Anais do ENANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD v.1. CD-ROM

- Marsick, V. & Watkins, K. E. (1993) Sculpting the learning community: new forms of working and organizing. National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin, vol. 83, n. 604, p. 78-87, fev/1999.
- Marsick, V. & Watkins, K. E. (1999) Facilitating learning Organizations: Making Learning count. Aldershot, UK:Gower
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. Advances in Developing Human Resources Vol. 5, n° 2 Pg. 132-151.
- Martins, M.C.F., Pinto Júnior, H. & Borges-Andrade, J.E. (1999) Impacto do treinamento numa empresa de transporte de passageiro (resuma). In: Reunião anual de Psicologia, 29. Resumos...Ribeirão Preto: SBP. P.53.
- Marx, R. D. (1982). Relapse prevention of managerial training: A model for maintenance of behavior change. Academy of Management Review, 7, 433-441.
- McDougall M. & Beattie, R. S. (1998). The missing link? Understanding the relationship between individual and organizational learning, International journal of Training and Development 2:4.
- Mchargue, S. K. (2003). Learning for performance in nonprofit organizations. Advances in developing Human Resources. V. 5, n. 2, p. 196-204.
- McHargue, S.K. (2003). Learning for performance in nonprofit organizations. Advances in developing Human Resources. V. 5, n. 2, p. 196-204.
- Meister, J. C. (1998). Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas, São Paulo: Makron Books.
- Meneses, P. P. M. & Abbad, G. S. (2003) Preditores individuais e situacionais de Auto e Heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho. Revista de Administração Contemporânea - RAC, Brasil, v. 7, n. 1, p. 185-204.
- Meneses, P. P. M. (2002). Auto-eficácia, locus de controle, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

- Meneses, P. P. M. (2007) Avaliação de um curso de desenvolvimento regional sustentável no nível de resultados: a contribuição dos modelos lógicos e do método quase-experimental. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). Applying regression & correlations – a guide for students and researchers. London: SAGE.183
- Miller, M. (1999) Evaluate training on these four levels. Credit Union Magazine. Madison: May 1999. Vol 65, Num 5; Pg 25.
- Mintzberg, H. (2001). A Estruturação das Organizações. Em MINTZBERG, H. & QUINN, J. B (orgs). O Processo da Estratégia (J. Sunderland Cook, Trad.). Porto Alegre: Bookman, p 140-156
- Montana, P. J., Charnov, B..H. (1998) Administração. Saraiva. São Paulo.
- Morgan, G. (1996). Imagens da Organização. São Paulo: Atlas.
- Morin, L. & Latham, G. P. (2000). The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisor's self-efficacy and communication skills: An exploratory study. Applied Psychology: An International Review, 49 (3), 566-578.
- Mota, L. M. O. (2002). Treinamento e prazer e sofrimento psíquico no trabalho. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Mourão, L. (2004). Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego. Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília.
- Mumford, M.D., Weeks, J.L., Harding, F.D., & Fleishman, E.A. (1988) Relations between student characteristics, course content, and training outcomes: An integrative modeling effort. Journal of applied Psychology, 73(3), 443-456..
- Nadler, D. A (1993). Arquitetura Organizacional: Metáfora para Mudança. Em Nadler, D. A, Gerstein, M. S. & Shaw R. B. (Orgs), Arquitetura Organizacional. (W. Dutra, Trad.) (Introdução). Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Nadler, D. A, & Tushman, M. L. (1993). Projetos de organizações com boa adequação: uma moldura para compreender as novas arquiteturas. Em Nadler, D. A, Gerstein, M.

- S. & Shaw R. B. (Orgs), *Arquitetura Organizacional* (W. Dutra, Trad.) (pp 29-46)
Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Nadler, D. A, Shaw, R. B. Walton, A E. & Associados (1994). *Discontinuous Change: leading organizational transformation*. San Francisco: The Jossey-Bass management Series. Páginas: 3-29.
- Nadler, L. (1984). *The Handbook of Human Resources Development*. New York: Wiley.
- Noe, R.A., & Schmitt, N. (1986) The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Nogueira, R, S. F. (2006) Efeitos do tempo de exposição ao feedback na aprendizagem em treinamento baseado na *web*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *La organización Creadora de Conocimiento*. Oxford University Press: México.
- Nonaka, I. (1997). A empresa criadora de conhecimento. Em Starkey, K. (Ed), *Como as organizações aprendem: relatos de sucesso de grandes empresas*. (pp. 27-43). São Paulo. Futura.
- Nunnally, J. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Reilly III, C. A., Chatman, J. & Caldwell, D. F. (1991). People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit, *Academy of Management Journal*.
- Oliveira-Castro, G.A., Lima, G.B.C. & Veiga, M.R.M. (1996). Implantação de um sistema de avaliação de desempenho: métodos e estratégias. *Revista de Administração*, 31(3), 38-52.
- Pantoja, Borges-Andrade & Lopes-Ribeiro (2003). Desenvolvimento e validação de uma escala de medida de estratégias de aprendizagem no trabalho (Resumo). In: Congresso Interamericano de Psicologia, 29. Resumos, Lima: SI., 73.
- Pantoja, J. (2004) *Estratégias de Aprendizagem no Trabalho e Percepções de Suporte à Aprendizagem Contínua - Uma Análise Multinível*. Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília.

- Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E.(2004). Contribuições Teóricas e metodológicas de Abordagem Multinível para o Estudo da Aprendizagem e Transferência nas Organizações. *Revista de Administração Contemporânea*. V. 8,nº 4, p. 115-138.
- Parry, Scott B. (1996) Measuring training's ROI. *Training & Development*. Alexandria: may 1996. Vol. 50 Num. 5; Pg. 72.
- Pasquali, L. (1999) Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM; IBAPP.
- Pasquali, L. (1999). Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. Em L, Pasquali, (Org.) Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração (pp. 37-71). Brasília: IBAPP.
- Pasquali, L. (2004). Análise fatorial para pesquisadores. Petrópolis: Vozes.
- Paula, S.M.A. (1992). Variáveis preditoras de impacto de treinamento no trabalho: análise da percepção dos treinandos de duas organizações. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Peters, L.H. & O'Connor, R.J. (1980). Situational constraints and work outcomes: the influence of frequently overlooked construct. *Academy of Management Review*, v. 5, n. 3, p. 391-397.
- Phillips J. J. & Phillips, P. P. (2002). Technology's Return on Investment. *Advances in Developing Human Resources*. Vol 4, Num 4. November 2002 Pag. 512-532.
- Phillips, Jack J. (1996) ROI: The search for best practices. *Training & Development*. Alexandria: Feb 1996. Vol. 50, Num. 2; pg. 42.
- Phillips, Jack J. (1997) *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. Houston: Gulf publishing.
- Pilati, R & Borges-Andrade, J. E (2005). Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento: Proposição Conceitual e Desenvolvimento de uma Medida. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 18(2), Pg. 207-214.
- Pilati, R. & Abbad, G. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 43-51.

- Pilati, R. (2004) Modelo de Efetividade do Treinamento no Trabalho: Aspectos dos Treinandos e Moderação do Tipo de Treinamento. Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília.
- Pilati, R., Borges-Andrade, J. E & Azevedo, L.P.S. (1999) Impacto do treinamento em amplitude e profundidade: relações com suporte à transferência, gestão do desempenho e liberdade decisória (resumo). In: Reunião anual de Psicologia, 29., Resumos...Ribeirão Preto: SBP.
- Pilati, R.; Borges-Andrade, J. (2004) Estudo empírico dos antecedentes de medidas de impacto do treinamento no trabalho. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 1, Ano: 18, p. 31-38
- Porras, J. I. & Collins, J. C. (1999). Construindo a Visão da Empresa. Em Harvard Business Review. Mudança (Afonso C. C. Serra, Trad.). Rio de Janeiro: Campus.
- Prange C. (2000). Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em busca de teorias? Em Easterby-Smith M., Burgoyne J., Araújo L. Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem. São Paulo. Atlas.
- Ribeiro, R. L (2005) Motivação para aprendizagem informal no trabalho: construção de medidas e investigação de modelo teórico. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- Richey, R. C. (2000) The Legacy of Robert M. Gagné. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University, NY 2000.
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. Human Resource Development Quarterly, 12 (2), 105-120.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neill (ed.), Learning Strategies, 165-205. New York: Academic Press.
- Robbins, S. P. (1998). Comportamento Organizacional. Rio de Janeiro. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.
- Rodrigues, A. G. (2000). A Natureza da participação e suas implicações no impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Rohner, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology, Journal of Cross-Cultural Psychology.

- Romme, G & Dillen R. (1997). Mapping the Landscape of Organizational Learning. *European Management Journal*, Vol 15, nº 01, pp 68-78.
- Rouiller, J. Z. & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (4), 377-390.
- Salas, E & Cannon-Bowers, J. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Sallorenzo. L. H. (2000). Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: Analisando e comparando modelos de predição. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Schein, E. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*. Vol 45, p. 109-119.
- Schein, E. H (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the Green Room. *Sloan Management Review*, Winter, 85-92
- Schuck, G. (1997). Tecnologia Inteligente, operários inteligentes. Uma nova pedagogia para o local de trabalho high-tech. Em: STARKEY, K. Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Currency Doubleday. Sítio acessado em 18/06/2004.
- Senge, P. M. (1990b). *The Leader's New Work: Building Learning Organizations*. *Sloan Management Review*, Fall, 76-95
- Senge, P. M. (1997). O novo trabalho do líder: construindo organizações que aprendem. Em: STARKEY, K. Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura.
- Silva, A. P. (2004) Avaliação de uma disciplina semi-presencial de graduação oferecida por meio da *Internet* pela Universidade de Brasília. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- Sonntag, S., Niessen, C. & Ohly S. (2004). Learning at work: training and development. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 249-290
- Souza, C. (1999). O fim da educação de executivos... tal qual a conhecemos hoje. Em Éboli, M. *Universidades corporativas: educação para empresas do Século XX*, São Paulo: Schumukler Editores.

- Souza, J. S. (1999). El cambio de época, el modo emergente de producción de conocimiento y los papeles cambiantes de la investigación e extensión en la Academia del Siglo XXI.
- Sta. Maria, R. F. Innovation and organization learning culture in the malasyan public sector. *Advances in Developing Human Resources*, v. 5, n.2, p.205-214.
- Starkey, K. (1997) Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura.
- Stone Jennifer & Watson Virginia (1999) Measuring Training ROI and Impact. <<http://216.219.224.241>>. Sítio acessado em 18/06/2004.
- Stufflebeam, D. (1978) Alternativas e avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In SCRIVEN, M & STUFFLEBEAM, D (eds.) Avaliação Educacional (II): perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis:Vozes.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). Using multivariate statistics. New York: Harper-Collins College Publishers.
- Tamayo, N. (2002). Auto-conceito profissional, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Tannenbaum, S. I.; Mathieu, J. E.; Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainee's expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Thomsen, H. K. & Hoest, V. (2001). *Employees' Perception of the Learning Organization*. Sage Publications, London.
- Torres, C. V. & Pérez-Floriano, L. (2003). Transculturalismo e Mudança Organizacional. In: LIMA, Suzana M. V. (org). *Mudança Organizacional: Teoria e Gestão*. Rio de Janeiro: FGV, p. 143-161.

- Vargas, M.R.M. & Abbad, G. S. (2006) Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E, em Borges-Andrade & Col. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho, Porto Alegre: Artmed.
- Vargas, M.R.M. (2004) Barreiras à implantação de programas de educação e treinamento à distância. Tese de doutorado. Brasília: Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília.
- Warr, P. & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. 13, (3), 83-121.
- Warr, P. & Bunce D. (1995). Trainee characteristics and outcomes of open learning. *Personnel Psychology*. 48, 347-375.
- Warr, P. & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal Psychology*, 91, 311-333.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Demonstrating the value of an Organization's Learning Culture: The dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*. vol. 5, n.2. p. 132-151.
- Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization: lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and development.
- Watkins, K.E., Selden, G., & Marsick, V.J. (1997). Dimensions of learning organization in family-run businesses. In R. Torraco (Ed.), *Proceedings of the 1997 Annual Academy of HRD Conference* (pp.383-389).Baton Rouge, LA: Academy o Human Resource Development.
- Weinstein, C. E., & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. In: J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (eds.), *thinking and learning skills*. 1, 241-258. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Weiss, H. M. (1990). Learning Theory and Industrial and Organizational Psychology, *Handbook of Industrial Organizational Psychology*, Palo Alto.

- Wexley, K. N. & Baldwin, T. T. (1986). Post-training strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29, (3), 503-520
- Wexley, K. N. & Baldwin, T. T. (1986). Post-training strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29, (3), 503-520.
- Yang, B. (2003) Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Developing Human Resources*, v.5, n. 2, p. 152-162.
- Yang, B., Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (1998). Examining construct validity of the Dimensions of learning Organization Questionnaire. In R. Torraco (Ed.), *Proceedings of the 1998 Annual Academy of HRD Conference* (pp.83-90).Chicago: Academy o Human Resource Development.
- Yang, B; Watikins, K. E & Marsick, V. J. (2004) The construct of the learning organization: dimensions, measurement e validation. *Human Resource Development*, vol 5, n.1, p. 31-55.
- Zerbini, T. & Abbad, G. S. (2005) Impacto do treinamento no trabalho via internet. *Revista de Administração de Empresas (FGV) – RAE-eletrônica*. v.4, n.2, artigo 16.
- Zerbini, T. (2003) Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via Internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Zerbini, T. (2007) Avaliação da transferência de treinamento em curso à distância. *Tese de doutorado*. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.
- Zhang, D., Zhang, Z. & Yang, B. (2004). Learning organization in mainland China: empirical research on its application to Chinese state-owned enterprises. *International Journal of training and development*, v. 8, n.4, p. 258-273.
- Zwick, R., & Velicer, W. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 432-442.

ANEXOS

ANEXO A – Instrumentos de coleta de dados dos construtos psicológicos



1 - Impacto do treinamento no trabalho

Por tratar-se de uma pesquisa que vem se desenvolvendo ao longo dos últimos DOIS ANOS, solicitamos que responda, preliminarmente, as questões "A" e "B", para que possamos registrar sua vinculação com os segmentos de negócios nos momentos inicial e final da pesquisa.

A. Indique o segmento de negócio ao qual você estava vinculado em ABRIL de 2004.

- Empresarial
- Personalizado
- Integral
- EP
- EPI
- EPIB
- Não era Gerente de Relacionamento

Se você não era Gerente de Relacionamento, qual o seu cargo comissionado à época?

B. Agora assinale a qual segmento de negócio você estava vinculado em ABRIL de 2006.

- Empresarial
- Personalizado
- Integral
- EP
- EPI
- EPIB
- Não era Gerente de Relacionamento

Se você não era Gerente de Relacionamento, qual o seu cargo comissionado à época?



Agora, leia atentamente o conteúdo das afirmativas e responda pensando no curso REAGIR - Ampliando a Gestão e Intensificando Resultados, que você participou no primeiro semestre de 2004. Para cada resposta, utilize a escala apresentada. Este questionário não é uma avaliação do seu desempenho. Não existem respostas certas ou erradas! O que nos interessa é sua opinião!

1. Utilizo em meu trabalho atual, o que me foi ensinado no treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

3. As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente



4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

5. Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

6. A qualidade do meu trabalho melhorou na realização das atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente



7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente



10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido mudanças nas rotinas de trabalho.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

11. Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Discordo mais que concordo
- Não concordo, nem discordo
- Concordo mais que discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

Você concluiu a Seção 1. Clique em "Finalizar Seção" para salvar as suas respostas e iniciar a Seção 2.

Finalizar Seção



2 - Suporte à transferência do aprendizado

Nesta seção pense nas condições que a sua unidade de trabalho tem oferecido para que você aplique o que aprendeu no curso REAGIR - Ampliando a Gestão e Intensificando Resultados.

Utilize agora a escala que varia de "Nunca" a "Sempre", apresentada. Lembre-se de que não existem respostas certas ou erradas! O que nos interessa é sua opinião!

1. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

2. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

3. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

4. Os prazos de entrega de trabalhos permitem o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

5. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

6. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



7. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

8. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

9. Eu recebo da minha chefia as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

10. Minha organização tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

11. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

12. Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

13. As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



14. O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

15. Minha organização tem fornecido o suporte financeiro extra (ex.: chamadas telefônicas de longa distância, viagens ou similares) necessário ao uso das novas habilidades aprendidas no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

16. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

17. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

18. Aqui, são bem recebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

19. Minha agência ressalta mais os aspectos positivos do que os negativos (ex.: lentidão, dúvidas) em relação ao uso das novas habilidades.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

20. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

21. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



22. Sou penalizado de alguma forma quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

Você concluiu a Seção 2. Para salvar suas respostas e avançar à Seção 3, clique em "Finalizar Seção".

Finalizar Seção



3 - Estratégias de aprendizagem

Nesta seção, responda pensando em seu dia-a-dia de trabalho, na forma como você se comporta normalmente. Mais uma vez lembre-se de que não existem respostas certas ou erradas! O que interessa é a sua opinião!

1. Busco melhorar a qualidade do meu trabalho, aplicando novos conhecimentos e habilidades.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

2. Por meio de análise crítica da execução do meu trabalho, tento conhecê-lo melhor.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

3. Busco associar novas informações e conhecimentos às minhas atividades de trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

4. Busco entender como diferentes partes do meu trabalho estão relacionadas entre si.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

5. Consulto meus colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

6. Executo minhas atividades repetindo automaticamente ações rotineiras de trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

7. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática em meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



8. Faça meu trabalho sem pensar muito sobre ele.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

9. Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informação mais detalhada sobre o trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

10. Juntamente com meus colegas de trabalho, busco trocar informações e conhecimentos.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

11. Lendo e buscando localizar instruções, artigos técnicos e normas das organizações concorrentes, aprendo em meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

12. Localizando e estudando documentos ou materiais importantes sobre um assunto, procuro conhecer melhor o meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

13. Meu trabalho é realizado sem que eu faça críticas ou questionamentos às normas e/ou procedimentos adotados para sua execução.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

14. Procuro compreender como novos conhecimentos e habilidades podem ser integrados ao meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

15. Para melhor execução do meu trabalho, busco ajuda em manuais técnicos e na legislação vigente.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



16. Peço ajuda aos meus colegas, quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
17. Executo meu trabalho sem saber precisamente quais são seus objetivos.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
18. Consultando catálogos referentes às novas tecnologias e procedimentos, junto aos fornecedores ou via internet, busco conhecer melhor o meu trabalho.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
19. Preencho as falhas do meu conhecimento no trabalho buscando livros, manuais, apostilas e documentos.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
20. Procuo compreender o máximo possível cada uma das partes que compõem o meu trabalho.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
21. Procuo conhecer como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
22. Procuo entender como o desempenho das diferentes áreas da minha agência poderia se melhorada.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
23. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado ao negócio e estratégia da agência.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



24. Realizo minhas atividades sem saber para que elas são necessárias.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

25. Tento compreender como os resultados obtidos nas diferentes áreas da agência influenciam a execução do meu trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

26. Tento conhecer como as diferentes áreas da agência estão relacionadas entre si.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

27. Executo meu trabalho no "piloto automático".

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

28. Procuro relacionar a execução do meu trabalho aos valores adotados na organização.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

29. Busco aprender aplicando novos conhecimentos à prática do meu trabalho, ao invés de ler ou pedir orientações para outras pessoas.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

30. Visando obter informações mais atualizadas à execução do meu trabalho, busco ajuda na internet.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

Você concluiu a Seção 3. Salve as suas respostas e avance para a próxima seção, clicando em "Finalizar Seção".

Finalizar Seção



4 - Estratégias para aplicação do aprendizado

Nesta seção, continue respondendo considerando o seu dia-a-dia de trabalho, na forma como você se comporta normalmente. Mais uma vez lembre-se que não existem respostas certas ou erradas!

1. Acredito que é possível aplicar no trabalho o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

2. Identifico antecipadamente as situações que podem dificultar a aplicação do que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

3. Admiro as pessoas que conseguem aplicar no trabalho o que aprendem em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

4. Apresento resultados da aplicação do que aprendo para meus colegas e chefia imediata.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

5. Avalio como estou aplicando no trabalho o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

6. Busco as informações necessárias para aplicar o que aprendo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

7. Consulto material de treinamento para aplicar, no trabalho, o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



8. Identifico as oportunidades que encontro no ambiente de trabalho para aplicar o que aprendo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

9. É muito importante aplicar no trabalho o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

10. Mostro para minha chefia as vantagens em adquirir equipamentos que possibilitem a aplicação do que aprendo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

11. Mostro para minha chefia quais as vantagens da aplicação, no trabalho, do que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

12. Mostro para os meus colegas de trabalho quais os benefícios de utilizar o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

13. Procuo convencer meu chefe que para utilizar o aprendido deve-se designar um tempo de dedicação.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

14. Negocio com meu chefe o tempo necessário (horas por semana) que dedicarei para aplicar o que aprendo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

15. Defino metas fáceis para aplicar o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



16. Peço orientações a colegas mais experientes para aplicar o que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

17. Solicito a aquisição de material/equipamentos, necessários para a aplicação do que aprendo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

18. Solicito os recursos necessários (ex: financeiros, materiais, humanos) para aplicar o que aprendo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

19. Solicito a minha chefia imediata que defina metas para aplicação do que aprendo em treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

Ao responder todas as questões apresentadas, você prestou relevante contribuição à CAIXA. OBRIGADO!

Finalizar Seção



5 - Cultura de Aprendizagem Organizacional

Leia atentamente o conteúdo das afirmativas abaixo e reflita sobre o padrão de comportamento e das relações pessoais no âmbito da CAIXA. Clique com o "mouse" no círculo que melhor representa a sua percepção sobre cada item apresentado. Não existem respostas certas ou erradas. O que nos interessa é a sua opinião!

1. As pessoas discutem abertamente os erros que cometem.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

2. As pessoas identificam as competências que são necessárias para a execução de futuras tarefas no trabalho.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

3. As pessoas ajudam umas às outras a aprenderem.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

4. As pessoas podem obter recursos (materiais/financeiros) para dar suporte a sua aprendizagem.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

5. A empresa concede tempo para que as pessoas aprendam.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

6. As pessoas vêem os problemas do trabalho como uma oportunidade para aprender.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

7. As pessoas são recompensadas quando aprendem.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

8. As pessoas dão *feedback* aberto e honesto umas às outras.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



9. As pessoas ouvem o ponto de vista dos outros antes de falar.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

10. As pessoas são encorajadas a perguntar o "porquê" das coisas, independentemente da sua posição hierárquica.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

11. Quando as pessoas expressam seus pontos de vista, elas também perguntam sobre a opinião dos demais.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

12. As pessoas se tratam com respeito.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

13. As pessoas investem tempo para construir uma relação de confiança entre elas.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

14. As equipes e grupos de trabalho têm liberdade para discutir suas metas, conforme as suas necessidades.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

15. As pessoas nas equipes ou grupos de trabalho se tratam como iguais, independentemente da posição, cultura ou outras diferenças individuais.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

16. As equipes se concentram tanto nas tarefas, quanto nas relações do trabalho em equipe.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



17. As equipes avaliam sua conduta, a partir dos resultados das discussões em grupo ou de dados coletados.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

18. A Empresa recompensa as equipes pelas suas conquistas como grupo.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

19. As equipes confiam que a Empresa seguirá suas recomendações.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

20. A Empresa utiliza regularmente comunicação de mão-dupla, isto é, tanto informa as pessoas como solicita informações delas.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

21. A Empresa possibilita que as pessoas obtenham informações necessárias em qualquer hora, rapidamente e facilmente.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

22. A Empresa mantém um banco de dados atualizado com o perfil dos empregados.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

23. A Empresa usa sistemas para identificar diferenças entre o desempenho atual e o desempenho esperado.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

24. A Empresa disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os empregados.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

25. A Empresa avalia o impacto de tempo e recursos gastos com treinamento.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



26. A Empresa reconhece as pessoas por suas iniciativas.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
27. A Empresa permite que as pessoas escolham suas tarefas de trabalho.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
28. As pessoas contribuem para formular a visão organizacional.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
29. A Empresa permite às pessoas o controle sobre os recursos que precisam para realizar seu trabalho.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
30. A Empresa apóia os empregados que assumem riscos calculados.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
31. A Empresa promove o alinhamento de visões de diferentes níveis hierárquicos e grupos de trabalho à visão geral da organização.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
32. A Empresa ajuda os empregados a equilibrar trabalho e família.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
33. A Empresa encoraja as pessoas a pensarem sob uma perspectiva global.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
34. A Empresa encoraja todos a trazer a visão dos clientes para o processo de tomada de decisão.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



35. A Empresa considera o impacto das decisões sobre o moral dos empregados.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
36. A Empresa trabalha em conjunto com a comunidade externa para o atendimento de necessidades mútuas.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
37. As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da organização quando precisam resolver problemas.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
38. Os gerentes apóiam a busca de oportunidades de treinamento e aprendizagem.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
39. Os gerentes compartilham informações atualizadas com os empregados sobre concorrentes, tendências do mercado e direção organizacional.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
40. Os gerentes delegam poder para outras pessoas para ajudar a alcançar a visão organizacional.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
41. Os gerentes orientam e treinam seus subordinados.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre
42. Os gerentes procuram continuamente oportunidades de aprendizagem.
- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre



43. Os gerentes garantem a consistência entre as ações e os valores da organização.

- Nunca Muito raramente Raramente Algumas vezes
 Frequentemente Muito frequentemente Sempre

Ao responder a todas as questões apresentadas, você prestou relevante contribuição à CAIXA. OBRIGADO!

Finalizar

ANEXO B – Roteiro de entrevistas em grupos

ENTREVISTAS EM GRUPO

Interpretação dos Resultados por Especialistas da Empresa

1 Contextualização da atividade a ser realizada pelo grupo

- Descrever os propósitos da entrevista em grupo.
- Explicar a dinâmica da entrevista.

2 Contextualização da pesquisa para o grupo de entrevistados

- Descrever os objetivos da pesquisa.
- Descrever o modelo teórico utilizado.
- Descrever o método empregado.
- Descrever genericamente os 4 modelos empíricos e seus objetivos específicos.

3 Diálogos da entrevista

Foram testados 4 modelos empíricos. Eu irei apresentar os resultados de cada um destes modelos e gostaria que vocês discutissem esses resultados a luz da percepção e experiência de cada um de vocês dentro da empresa.

3.1 Modelo 1

Este modelo investigou a influência direta da participação na ação de educação corporativa sobre os resultados organizacionais, comparando grupos de indivíduos que participaram e que não participaram da ação. Os resultados são os seguintes:

3.1.1 Descrever os resultados

Formular as seguintes questões:

- 1) Este resultado faz sentido para você? Que explicação você daria para o resultado apresentado?
- 2) Como você explicaria a estabilização relativa entre os dois grupos, no segundo período de apuração?

3.2 Modelo 2

Este modelo investigou a influência das variáveis relativas ao indivíduo e à organização sobre resultados organizacionais, para o grupo de indivíduos que participou da ação de educação corporativa. Os resultados são os seguintes:

3.2.1 Descrever os resultados

Formular as seguintes questões para cada medida de resultado: (1) Expansão de Clientes; e (2) Evolução do Saldo Gerador de Receita:

1) Este resultado faz sentido para você? Que explicação você daria para o resultado apresentado?

2) Como você explica a relação da variável $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ com y ? (perguntar uma relação de cada vez)

Onde x = variável independente com relação significativa com a variável critério.
 y = variável critério.

3) Porque as variáveis $z_1, z_2, z_3, \dots, z_n$ não mostraram relações com y ?

Onde z = variável independente sem relação significativa com a variável critério.
 y = variável critério.

4) Como você explica ou a que você atribui as diferenças nos resultados entre os dois períodos de apuração (3 e 6 meses)?

5) Porque a variável x não apresenta relação significativa com a variável critério na apuração em 3 meses e apresenta na apuração em 6 meses?

3.3 Modelo 3

Este modelo investigou a influência das variáveis relativas ao indivíduo e à organização sobre resultados organizacionais nos períodos de 3 e 6 meses após a ação de educação corporativa, para o grupo de gerentes **não-participantes** da ação. Os resultados são os seguintes:

3.3.1 Descrever os resultados

Formular as mesmas questões anteriores, de acordo com os resultados apurados.

Formular a seguinte questão ao final do bloco:

Como você explica as divergências/convergências observadas entre os resultados apresentados por este grupo de não participantes da ação de educação corporativa em relação aos resultados do estudo anterior, para o grupo de participantes da ação?

3.4 Modelo 4

Este modelo investigou a influência das variáveis relativas ao indivíduo, à organização e à participação da ação de educação corporativa sobre resultados organizacionais, sobre todos

os indivíduos (participantes e não da ação de educação corporativa). Os resultados são os seguintes:

3.4.1 Descrever os resultados

Formular as mesmas questões anteriores, de acordo com os resultados apurados.

Formular a seguinte questão ao final do bloco:

Como você explica as divergências/convergências observadas entre os resultados apresentados por este grupo com participantes e não participantes da ação de educação corporativa em relação aos resultados dos dois estudos anteriores?

3.5 Discussão final

Agora que analisamos os resultados dos modelos individualmente e comparativamente, gostaria de encaminhar uma discussão sobre possíveis implicações práticas para a CAIXA, a partir daquilo que vocês discutiram aqui.

1) Que implicações práticas vocês observam para a CAIXA, em razão dos resultados que acabaram de analisar?

ANEXO C – Correlações bivariadas entre os componentes do modelo de pesquisa

Correlações de Pearson									
Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Participação na ação de educação corporativa	1,00								
2. Expansão de clientes - 3 m	0,30**	1,00							
3. Expansão de clientes - 6m	0,25**	0,86**	1,00						
4. Evolução do saldo gerador de receita - 3m	0,15*	0,34**	0,27**	1,00					
5. Evolução do saldo gerador de receita - 6m	0,19**	0,35**	0,24**	0,81**	1,00				
6. Suporte gerencial e social à transferência de treinamento	(a)	0,17	0,15	0,14	0,15	1,00			
7. Suporte material à transferência de treinamento	(a)	0,08	0,02	0,00	0,00	0,38**	1,00		
8. Práticas institucionais de aprendizagem	-0,05	0,01	0,05	0,08	0,03	0,11	-0,13	1,00	
9. Questionamento individual, diálogo e interação em equipe	-0,07	-0,13*	-0,06	0,01	-0,05	0,10	-0,08	0,75**	1,00
10. Utilização estratégica da aprendizagem pela liderança	-0,07	-0,01	0,03	0,05	-0,01	0,10	-0,01	0,77**	0,77**
11. Busca de ajuda em material escrito	0,17*	0,15*	0,10	0,06	0,12*	0,32**	0,36**	0,00	-0,02
12. Reprodução - repetição e automatismo nas ações	-0,14*	-0,06	-0,07	-0,02	-0,07	-0,08	-0,12	0,12*	0,12*
13. Busca de ajuda interpessoal	0,04	-0,02	-0,04	0,03	0,01	0,20*	0,21*	-0,02	-0,04
14. Reflexão extrínseca	0,06	-0,04	-0,09	0,03	0,03	0,22*	0,39**	-0,06	-0,07
15. Aplicação prática e reflexão intrínseca	-0,02	0,07	0,02	0,07	0,04	0,32**	0,51**	0,06	0,04
16. Comportamento no cargo	(a)	0,02	0,00	-0,03	-0,02	0,17	0,40**	-0,01	0,00
17. Ações de criação de condições para aplicação do aprendido no ambiente de trabalho	0,11*	-0,02	-0,04	-0,04	-0,03	0,05	0,35**	0,05	0,01
18. Cognições e afetos relacionados à aplicação do aprendido	0,01	-0,04	-0,03	-0,02	-0,01	0,29*	0,51**	-0,02	-0,01
19. Idade	-0,11*	-0,09	-0,11*	-0,05	-0,06	-0,01	0,01	0,02	0,08
20. Sexo	0,13*	0,01	0,02	0,08	0,03	-0,06	-0,05	0,08	0,08
21. Grau de instrução	0,03	0,12*	0,10	0,03	0,03	-0,03	0,06	0,00	0,05
22. Tempo de trabalho	-0,10	-0,02	-0,03	0,02	0,02	0,05	-0,09	0,05	0,09
23. Estado civil	-0,06	0,10	0,05	0,04	0,04	0,15	0,11	0,04	0,01
24. Participações do empregado em ações de educação corporativa	0,16*	0,11*	0,07	0,12*	0,06	0,03	-0,01	0,02	0,03
25. Quantidade de empregados da agência	0,32**	0,59**	0,51**	0,21**	0,23**	-0,15	-0,12	-0,12*	-0,17*
26. Classe de agência	0,31**	0,48**	0,41**	0,22**	0,25**	-0,03	-0,17	-0,12*	-0,15*
27. Potencial do mercado onde a agência está localizada	0,10	-0,09	-0,19**	-0,07	-0,01	-0,02	-0,02	-0,18*	-0,18*
28. Tipo de agência (capital/interior)	0,11*	-0,09	-0,17**	-0,11*	-0,09	-0,07	-0,06	-0,20**	-0,14*
29. Escolaridade média dos empregados da agência	0,09	0,08	0,10	0,11	0,03	0,21*	0,23*	-0,06	-0,01
30. Participações dos empregados da agência em ações de educação corporativas	0,02	0,03	0,02	0,16*	0,10	0,05	0,13	0,09	0,11*
31 Idade média dos empregados da agência	0,09	0,08	0,07	0,07	0,04	0,06	0,41**	-0,10	-0,13*

** Correlação significativa ao nível de (p) < 0,001

* Correlação significativa ao nível de (p) < 0,05

(a) Não pode ser computado porque contemplava apenas o grupo de participantes da ação de educação corporativa

	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
1,00																							
-0,02	1,00																						
0,07	-0,19**	1,00																					
0,00	0,37**	-0,07	1,00																				
-0,01	0,52**	-0,36**	0,32**	1,00																			
0,06	0,62**	-0,26**	0,41**	0,63**	1,00																		
-0,04	0,29*	0,04	0,28*	0,34**	0,44**	1,00																	
0,09	0,41**	-0,05	0,36**	0,36**	0,34**	0,26*	1,00																
0,01	0,51**	-0,20**	0,40**	0,61**	0,58**	0,53**	0,65**	1,00															
0,09	-0,01	-0,03	-0,02	0,01	0,02	-0,03	-0,01	0,04	1,00														
0,08	-0,07	0,12*	-0,10	-0,04	-0,12*	-0,09	0,00	0,00	-0,01	1,00													
0,04	0,08	0,01	0,03	0,03	0,05	-0,06	0,04	0,06	-0,05	-0,08	1,00												
0,10	-0,04	-0,02	0,01	-0,02	0,02	0,00	-0,05	0,03	0,75**	0,05	-0,06	1,00											
-0,02	0,04	-0,01	0,01	0,03	0,05	0,04	-0,01	0,01	0,16*	-0,12*	-0,10*	0,17*	1,00										
0,06	0,11*	0,02	0,03	0,03	0,02	0,02	0,01	0,02	0,03	0,08	0,15*	0,05	0,01	1,00									
-0,15*	0,08	-0,11*	-0,05	-0,09	-0,01	-0,17	-0,09	-0,13*	-0,10	-0,06	0,00	-0,12*	0,01	0,04	1,00								
-0,13*	0,08	-0,09	-0,07	-0,07	-0,03	-0,19*	-0,11*	-0,12*	-0,08	-0,11*	0,04	-0,09	-0,01	0,01	0,83**	1,00							
-0,16*	0,01	-0,12*	-0,04	0,02	-0,01	-0,04	-0,04	-0,06	-0,05	-0,03	-0,05	-0,14*	-0,08	-0,12*	0,23**	0,33**	1,00						
-0,16*	0,03	-0,04	0,02	-0,05	-0,02	0,00	-0,12*	-0,10	0,00	0,03	-0,02	-0,05	-0,05	-0,07	0,21**	0,30**	0,67**	1,00					
-0,04	0,03	0,07	0,07	-0,01	0,06	0,04	-0,01	-0,02	-0,01	0,01	0,17**	0,00	0,07	0,13*	0,00	0,01	-0,22**	-0,13*	1,00				
0,14*	0,04	0,07	0,06	0,05	0,02	0,05	0,07	0,10	0,10*	0,07	0,12*	0,14*	0,02	0,57**	-0,19**	-0,21**	-0,39**	-0,23**	0,17**	1,00			
-0,14*	0,09	-0,09	0,08	0,08	0,10	0,32**	0,03	0,09	0,20**	0,13*	-0,02	0,17**	0,08	0,14*	0,03	-0,04	-0,25**	0,03	0,17**	0,30**	1,00		

ANEXO D – Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo

ANEXO D – Síntese dos principais estudos nacionais sobre impactos da educação corporativa no nível de Comportamento no Cargo

Autores	Amostra e contexto da pesquisa	Coleta de dados/ medidas utilizadas	Variáveis antecedentes			Variáveis critério	Resultados
			Variáveis individuais	Variáveis do contexto	Variáveis da ação de educação corporativa		
Lima, Borges-Andrade e Vieira (1989)	234 funcionários de uma organização de pesquisa agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Indivíduo (sexo, idade, escolaridade, tempo de formado) Vida no trabalho (grupo ocupacional, tempo na empresa, cargo de chefia, relação entre trabalho e educação formal; em escalas de Likert: riqueza de tarefa (grau de rotinização), exigência de novas aprendizagens da tarefa, uso dos conhecimentos pessoais para realizar tarefa, importância das tarefas para empresa, interesse pessoal pela tarefa, satisfação com o trabalho, com a supervisão, com divisão do trabalho, com relacionamento com colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Local de trabalho (região do país, tipo de unidade) Condições antecedentes para a aplicação do aprendizado no curso (aprendizagem, no curso, envolvimento da chefia na participação do empregado, semelhança entre tarefas atuais e da época do curso; em escalas de Likert: aplicabilidade atual do curso, frequência de oportunidades para aplicar o aprendizado, interesse em aplicar, ocorrência de dificuldades para aplicar, tempo para aplicar, encorajamento da chefia para aplicar, importância do aprendizado) (Escala de Likert) Condições conseqüentes para a aplicação do aprendizado no curso (receptividade da chefia e de colegas a sugestões do empregado, (Escala de Likert)). 	<ul style="list-style-type: none"> Natureza do curso (carga horária, objetivo principal, na taxonomia de Gagné; envolvimento da empresa, área de conhecimento; em escalas de Likert: complementariedade de interesses (empresa/empregado), no curso, aplicabilidade do curso ao trabalho, na época. 	<ul style="list-style-type: none"> Impacto de treinamento em amplitude (Escala de Likert) Frequência de uso do aprendizado no trabalho Melhoria de qualidade de desempenho Diminuição de número de erros 	<ul style="list-style-type: none"> Todas as variáveis antecedentes contribuíram para a predição de impacto positivo, destacando as condições antecedentes e conseqüentes de aplicação do aprendizado. Há preditores distintos (mas também alguns convergentes) para os três indicadores de impacto investigados.
Paula (1992)	1228 funcionários de uma organização financeira de administração pública indireta e 372 funcionários de uma organização de administração pública direta	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Indivíduo (características exclusivas dos funcionários treinados, que não possuem relação direta e necessária com os aspectos do ambiente ou com suas funções na organização (escolaridade, tempo de conclusão no último nível escolar, interesse em aplicar o aprendizado, quantidade do conteúdo dominado antes do curso, interesse em aplicar o aprendizado, grau de motivação do empregado para transferir)) Papel ocupacional (refere-se ao exercício do papel ocupacional do empregado treinado e às tarefas sob sua responsabilidade) (composta de 22 itens, tais como tempo de organização exercício de função de chefia/supervisão e 	<ul style="list-style-type: none"> Características do contexto funcional (14 aspectos do trabalho do indivíduo após a conclusão de seu treinamento e retorno às suas tarefas de rotina, tais como ocorrência de benefício financeiro/crescimento de carreira, continuidade da mesma chefia da época do treinamento etc.) Características da organização (classificação do empregado treinando, de acordo com a organização a qual pertence, o tipo de atividade básica da unidade na qual trabalha e à localização geográfica da mesma) 	<ul style="list-style-type: none"> Características do treinamento (refere-se a 14 itens relativos ao último curso frequentado pelo treinando e condições relativas à sua participação no mesmo, tais como carga horária, área de conhecimento do curso tempo decorrido após o curso etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Impacto de treinamento no trabalho em amplitude (1. Melhoria da qualidade do desempenho (melhoria no que se refere ao que foi ensinado no curso. 2. Utilização frequente do aprendizado (utilização dos conhecimentos e habilidades aprendidos no curso quando da necessidade dos mesmos. 3. diminuição do 	<ul style="list-style-type: none"> Nas duas organizações foram encontrados preditores comuns de impacto positivo, relacionados ao contexto funcional (incentivo da chefia para aplicação do aprendizado, receptividade de colegas, interesse em aplicar o aprendizado)

		exercício de atividades técnicas etc.)	Quantidade de tarefas sob responsabilidade do empregado			número de erros cometidos (diminuição em relação ao erros relacionados aprendido no treinamento)	
Leitão (1996)	413 funcionários de quatro diferentes organizações públicas, privadas e de economia mista.	• Auto e heteroavaliação (chefias) por meio de questionários	• Não incluídas no estudo	• Clima organizacional três fatores distintos: relacionamento (o quanto as pessoas são envolvidas no grupo, como se ajudam mutuamente e como expressam espontaneamente seus sentimentos), crescimento pessoal (estuda a maneira como o ambiente encoraja ou estimula o crescimento pessoal) e sistema de manutenção e mudança do sistema (medem o quanto o grupo e organizado, como o controle é mantido, como as mudanças ocorrem e os custos disso para as pessoas)	• Não incluídas no estudo	• Impacto de treinamento em amplitude (1. Relato da melhoria da qualidade de trabalho (apresentação de melhoria na qualidade do trabalho que desempenha e que tem relação com o que foi ensinado no curso) 2. Relato da utilização freqüente do aprendido (utilização, com freqüência, no seu trabalho atual, os conteúdos que aprendeu no treinamento) 3. Relato da diminuição do número de erros cometidos (apresentação de menor número de erros no desempenho das atividades relacionadas ao que aprendeu no treinamento))	• Variáveis de clima referentes ao relacionamento entre funcionários e chefes e colegas foram preditoras de impacto positivo em apenas uma das organizações. No entanto foi observada uma baixa variabilidade da amostra.
Britto (1998)	263 treinandos e 82	• Auto e heteroavaliação (chefes) por	• Características individuais (conjunto de informações demográficas e funcionais	• Suporte à transferência (percepções dos participantes do curso quanto ao suporte fornecido pelo supervisor e contexto de	• Treinamento (conjunto de informações	• Impacto de treinamento em amplitude	• Suporte psicossocial à transferência, características individuais

	supervisores da área médica e paramédica de um hospital público	meio de questionários	relativas aos participantes dos programas de treinamento) <ul style="list-style-type: none"> • Conduta de entrada (CHAs anteriores à instrução, apresentados pelos participantes dos programas de treinamento estudados) • Aprendizagem (grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso) 	trabalho à transferência positiva das novas aprendizagens, de acordo com três fatores: fatores situacionais de apoio, suporte material e conseqüências associadas ao uso das novas habilidades).	relacionadas ao treinamento, tais como planejamento instrucional (formulação de objetivos instrucionais de forma clara e precisa; estabelecimento de avaliação de aprendizagem))	(percepção dos participantes dos cursos constantes dos programas de treinamento, bem como de seus respectivos supervisores, quanto aos resultados do treinamento em termos de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura dos participantes do curso a mudanças nos processo de trabalho) <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de produção adotados pela instituição sobre o número de pacientes atendidos. 	e características do treinamento explicam a ocorrência positiva de impacto em amplitude. <ul style="list-style-type: none"> • Idade como preditor positivo de impacto • Suporte material como preditor de quantidade de pacientes atendidos. • Sexo como preditor de resultado (sexo masculino atendeu mais pacientes)
Abbad (1999)	4051 servidores de uma organização pública	• Auto-avaliação por meio de questionários	• Características da clientela (conjunto de informações demográficas e funcionais (sexo, idade, escolaridade, origem institucional, unidade de lotação, cargo/especialidade, função comissionada, número de unidades em que já esteve lotado e tempo de serviço na instituição)); motivacionais e atitudinais da clientela. Estas últimas correspondem às auto-avaliações dos participantes acerca do interesse no treinamento, motivação para aprendizagem e intenção de aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento. <ul style="list-style-type: none"> • Reação ao curso - corresponde a 	• Suporte organizacional (1. práticas organizacionais de gestão de desempenho, (práticas organizacionais de estabelecimento de metas de trabalho, disponibilização de informações, sistemas de recompensas ao desempenho exemplar, investimento em capacitação, orientação técnica, profissional e pessoal dos recursos humanos); 2. valorização do servidor (práticas organizacionais que revelam consideração e respeito a idéias, sugestões, esforço e interesses individuais de seus recursos humanos); 3. apoio gerencial ao treinamento (empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a participação dos subordinados em eventos instrucionais). <ul style="list-style-type: none"> • Apoio gerencial e social a transferência de treinamento (apoio recebido dos colegas e da gerência par aplicar, no trabalho, as habilidades adquiridas no treinamento). 	• Características do treinamento (compreende o tipo ou área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade e desempenho do instrutor, em termos de desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. Além disso, inclui características gerais	• Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho).	• Suporte organizacional (sobretudo gestão do desempenho) é importante preditor de impacto. <ul style="list-style-type: none"> • Principais preditores do impacto de treinamento referem-se ao suporte, transferência e reações dos treinandos. • Variáveis motivacionais são preditoras de impacto

		opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor.	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte material a transferência do treinamento (adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento). • Aprendizagem - refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelos participantes em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso 	do material didático, como apresentação do programa, planejamento de atividades, bibliografia, referências atualizadas, objetivos instrucionais, organização e qualidade do material e de outros recursos de apoio como transparências).	
Borges-Andrade, Pereira, Morandini (1999)	159 ex-treinandos de 11 cursos de Líderes de Projetos ministrados em 94/95 em uma organização de pesquisa agropecuária	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação por meio de questionários • Grau de importância atribuída ao treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Fatores situacionais de apoio à transferência do treinamento para o trabalho (Suporte material à transferência do treinamento para o trabalho, Conseqüências associadas ao uso das novas habilidades aprendidas no treinamento, Satisfação no trabalho, Importância atribuída ao treinamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo • Impacto de treinamento nos comportamentos dos indivíduos e da organização em amplitude m • Impacto de treinamento nos comportamentos dos indivíduos e da organização em profundidade. • Impacto de treinamento nos comportamentos da organização (Opinião do indivíduo quanto aos principais impactos que a Empresa obteve por meio dos participantes do Curso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte material à transferência e grau de importância atribuída ao treinamento explicam a ocorrência positiva de impacto em amplitude (auto-avaliação). • Suporte material à transferência explica a ocorrência positiva de impacto em amplitude (heteroavaliação)
Salorenzo (2000)	1303 servidores de uma organização pública	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação por meio de questionários 2 semanas e 3 meses após o • Características da clientela (conjunto de informações demográficas e funcionais (sexo, idade, escolaridade, origem institucional, unidade de lotação, 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte organizacional (1. práticas organizacionais de gestão de desempenho, (práticas organizacionais de estabelecimento de metas de trabalho, disponibilização de informações, sistemas de recompensas ao 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo • Impacto de treinamento em amplitude a curto e longo prazo (duas semanas e três 	<ul style="list-style-type: none"> • As variáveis suporte gerencial e social, suporte material e reação se mostraram preditoras de impacto a curto e longo

	treinamento	<p>cargo/especialidade, função comissionada, número de unidades em que já esteve lotado e tempo de serviço na instituição); motivacionais e atitudinais da clientela. Estas últimas correspondem às auto-avaliações dos participantes acerca do interesse no treinamento, motivação para aprendizagem e intenção de aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas no treinamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reação ao curso - corresponde a opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. • Aprendizagem - refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelos participantes em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso 	<p>desempenho exemplar, investimento em capacitação, orientação técnica, profissional e pessoal dos recursos humanos); 2. valorização do servidor (práticas organizacionais que revelam consideração e respeito a idéias, sugestões, esforço e interesses individuais de seus recursos humanos); 3. apoio gerencial ao treinamento (empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a participação dos subordinados em eventos instrucionais).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio gerencial e social a transferência de treinamento (apoio recebido dos colegas e da gerência par aplicar, no trabalho, as habilidades adquiridas no treinamento). • Suporte material a transferência do treinamento (adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento). 	<p>meses após a conclusão dos eventos de treinamento) (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho).</p>	<p>prazo (3 meses).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A variável motivação se mostrou preditora de impacto apenas em curto prazo (2 semanas)
Rodrigues (2000)	602 funcionários de uma instituição pública do poder judiciário	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação por meio de questionários • Comprometimento com a organização (sentimentos de desejo de permanecer como membro da organização, a aceitação de valores e objetivos da organização e a intenção de se esforçar em prol dela) • Comprometimento com a carreira (desejo claro de crescimento na carreira como força da motivação do indivíduo em trabalhar e se desenvolver em uma carreira por ele escolhida) • Características individuais (conjunto de informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza da participação (Percepção do participante ao ingressar no curso se esta seria espontânea ou obrigatória) • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) • Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo • Impacto de treinamento em amplitude (transferência de CHAS adquiridas no contexto de treinamento para o ambiente de trabalho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial foi o mais importante preditor do impacto do treinamento no trabalho. • A participação espontânea traz melhores resultados de impacto. • Quanto maior o comprometimento com a carreira, menor será o impacto de treinamento no trabalho.

			demográficas e funcionais relativas aos participantes (idade, área de trabalho, escolaridade, o exercício ou não de função comissionada, cargo e tempo na organização))			
Mota (2002)	343 profissionais militares do sexo masculino	• Auto-avaliação por meio de questionários	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de prazer-sofrimento psíquico no trabalho (calculado das diferenças entre indicadores de prazer e sofrimento psíquico no trabalho, onde prazer é definido pelo reconhecimento e valorização, enquanto sofrimento pelo desgosto e insegurança no trabalho) • Reações (opiniões e atitudes dos treinandos em relação ao treinamento ou ao grau de satisfação dos mesmos, ao final do treinamento, considerando as suas expectativas anteriores, quanto a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do módulo, resultados e desempenho do instrutor) • Características demográficas e funcionais (faixa etária, escolaridade, cargo e tempo de serviço) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) • Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). • Reação como preditor de impacto de treinamento. • Suporte à transferência como preditor de impacto de treinamento no trabalho.
Lacerda (2002)	284 profissionais do Tribunal de Contas da União	• Auto-avaliação por meio de questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Características funcionais (nome, matrícula, cargo e instituição de origem). • Características demográficas (nível de instrução, idade, sexo, estado civil tempo de serviço e cargo) • Motivação para aprender (grau de esforço despendido em assimilar os conteúdos do treinamento e transferi-los para o ambiente de trabalho, bem como o valor atribuído ao treinamento como estratégia de resolução de problemas de desempenho no 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) • Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de • Suporte psicossocial, valor instrumental do treinamento e reação dos participantes ao instrutor contribuiriam para a explicação de auto-avaliação de impacto do treinamento no trabalho. • Motivação para aprender e para transferir não são preditores de impacto do treinamento no trabalho.

			trabalho)						trabalho).
			<ul style="list-style-type: none"> • Motivação para transferir (adaptação de Warr e Cols, 1999) • Valor instrumental do treinamento (importância de determinadas recompensas para a vida profissional do respondente e a utilidade por ele atribuída ao treinamento) • Reação ao curso - corresponde a opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. 						
Tamayo (2002)	217 funcionários de duas organizações públicas	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e heteroavaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (sexo, idade, estado civil, área de atuação, filhos, religião, escolaridade, nível do cargo) • Autoconceito profissional (refere-se a percepção do indivíduo quanto a sua saúde, segurança, competência, realização, autonomia e ajuste ao trabalho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) • Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial contribuiu para a explicação da variabilidade de auto-avaliação de impacto de treinamento no trabalho • Suporte material percebido pela chefia contribuiu para a explicação da variabilidade da heteroavaliação de impacto de treinamento. 		
Meneses e Abbad (2003)	366 empregados de três empresas de médio e grande porte do Distrito Federal.	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e heteroavaliação (chefias) por meio de questionários e análise documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (sexo, idade, escolaridade, estado civil, ter filhos ou não, tipo de religião, organização de origem e se praticante de religião) • Locus de controle – crenças individuais sobre as fontes que controlam seu próprio comportamento e outros eventos • Auto-eficácia – capacidade para obter sucesso em suas realizações 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) • Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de treinamento – natureza predominante do objetivo principal do curso (cognitiva, afetiva e psicomotora) e quantidade de instrutores por treinamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento no Trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, 	<ul style="list-style-type: none"> • As variáveis suporte psicossocial e auto-eficácia contribuíram na explicação da variabilidade de auto-avaliação de impacto de treinamento no trabalho • As variáveis suporte psicossocial e quantidade de instrutores por turma contribuíram na explicação da variabilidade de 		

			<ul style="list-style-type: none"> Motivação para o treinamento – grau de esforço despendido para assimilar os conteúdos do treinamento e transferi-los para o trabalho, bem como o valor atribuído ao treinamento como estratégia de resolução de problemas de desempenho. 	<p>analizado.</p>	<p>autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho).</p>	<p>heteroavaliação de impacto de treinamento no trabalho</p>	
Mourão, Britto, Porto, Borges-Andrade (2003)	79 profissionais, de nível superior, de uma instituição hospitalar na área de reabilitação do aparelho motor e 85 profissionais de autarquia federal ligada ao Sistema Financeiro.	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Valores relacionados a conservadorismo ou coletivismo (motivação do indivíduo para buscar respeito, compromisso, segurança, harmonia e aceitação dos costumes e idéias de uma sociedade ou cultura). 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	<p>Não incluídas no estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Impacto do treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte psicossocial e o tipo motivacional “conservadorismo/coletivismo” constituem-se em importantes preditores de impacto. A relação entre valores individuais e suporte organizacional à transferência foi marginalmente significativa.
Coelho Júnior (2004)	1076 funcionários de uma instituição bancária	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> Variáveis demográficas (sexo e idade) e funcionais (área de lotação) 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte a aprendizagem (apoio oferecido por pares e chefias ao empregado que busca aprender e aplicar novas habilidades na suas rotinas de trabalho) 	<p>Não incluídas no estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Impacto de treinamento em profundidade realizado à distância (efeitos dos conteúdos apreendidos nos desempenhos específicos) 	<ul style="list-style-type: none"> A variável funcional, área de lotação e suporte à aprendizagem predizem positivamente impacto em profundidade.
Pilati (2004)	1241 treinandos de 14 diferentes treinamentos de uma instituição bancária.	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação por meio de questionários, análise documental e entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias de aplicação no trabalho (descrevem o papel ativo do treinando no ambiente pós-treinamento e por suas ações para atingir uma meta). Comprometimento (estados afetivos diretamente voltados a focos específicos do mundo do trabalho) Força motivacional (motivação para aprender e motivação para 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	<p>Não incluídas no estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> Efetividade de treinamento no trabalho (impacto em amplitude) (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, 	<ul style="list-style-type: none"> Reação ao treinamento, Estratégias de aplicação no trabalho e comprometimento predizem efetividade de treinamento no trabalho em amplitude.

			<ul style="list-style-type: none"> • Reação ao treinamento (expectativa de resultados, aplicabilidade do treinamento e reação ao instrutor). 				<p>motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processos de trabalho).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetividade de treinamento no trabalho (impacto em profundidade) (efeitos dos conteúdos apreendidos nos desempenhos específicos)
Pilati e Borges-Andrade (2004)	426 ex-treinandos de quatro organizações.	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação e heteroavaliação em amplitude e profundidade por meio de questionários. Tratamento com equações estruturais 	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (escolaridade e tempo de trabalho na organização) • Trabalho desafiador e estimulante, percepção de gestão do desempenho, 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) • Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) • Percepção de trabalho desafiador e estimulante (Paula, 1992) • Percepção de gestão do desempenho - conjunto de ações organizacionais com o intuito de definição de metas de trabalho, participação nos processos de tomada de decisão, manutenção da coerência entre diretrizes e metas. 	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processos de trabalho). • Impacto do treinamento no trabalho em profundidade (retratam os objetivos comportamentais do treinamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desafiador e estimulante, percepção de gestão do desempenho, suporte material à transferência e social à transferência predizem impacto do treinamento em amplitude. • Trabalho desafiador e estimulante prediz o impacto do treinamento em profundidade. • Suporte à transferência prediz negativamente o impacto do treinamento em amplitude.
Freitas e Borges-Andrade (2004)	94 profissionais, no Banco do Brasil, que	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação e heteroavaliação por meio de 	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (sexo, formação acadêmica, área de formação, tipo de atividade, tempo de função) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação 	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do desempenho do indivíduo em profundidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Para maioria dos profissionais (auto e heteroavaliação) o impacto no desempenho individual

	fizeram MBA em Marketing.	questionários e entrevistas		de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento)		efeitos dos conteúdos apreendidos nos desempenhos específicos)	foi avaliado entre bom e ótimo. • Suporte psicossocial mostrou predizer positivamente o impacto no desempenho do indivíduo
Mourão (2004)	2.468 pessoas de 360 APAEs, entre treinandos, chefes, colegas e clientes dos treinandos.	• Auto-avaliação e heteroavaliação por meio de questionários, análise documental e entrevistas.	• Variáveis individuais (escolaridade, tempo de APAE, participação em outros treinamentos, aplicação na vida pessoal e aplicação na comunidade)	• Variáveis da organização (nº de aprendizes, nº de oficinas de trabalho, nº de profissionais capacitados, nº de profissionais que permaneceram na APAE, outras parcerias na educação profissional, grau de participação no programa)	• Variáveis do treinamento – (conteúdo adequado, material didático adequado, metodologia adequada e local acessível) • Os treinamentos foram classificados em três tipos: cognitivo, afetivo e psicomotor.	• Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processos de trabalho).	• Variáveis pessoais (aplicação na vida pessoal e aplicação na comunidade) e variáveis do treinamento (material didático adequado e local acessível) predizem o comportamento no cargo.
Marques e Moraes (2004) TD&E	253 participantes, alunos da Pós-Graduação Lato Sensu de uma grande instituição federal de ensino superior.	• Auto-avaliação por meio de questionários	• Não incluídas no estudo	• Qualidade de vida e estresse no trabalho	• Não incluídas no estudo	• Percepção de eficácia dos cursos de MBA (não foi observado o tipo de impacto, se em amplitude ou profundidade)	• Alunos com percepção de melhor qualidade de vida perceberam maior eficácia dos cursos que frequentaram. Não foram constatadas diferenças significativas entre os dois grupos quando analisada a relação entre estresse e treinamento pesquisados.
Oliveira (2004) TD&E	Funcionários de uma empresa do setor elétrico de Minas Gerais participantes de um curso em nível de	• Auto-avaliação por meio de questionários	• Aprendizagens do curso nas tarefas do dia-a-dia • Importância da motivação do treinando para a realização do curso	• Suporte organizacional	• Não incluídas no estudo	• Impacto do treinamento no trabalho (não foi observado o tipo de impacto, se em amplitude ou profundidade)	• Foram constatadas: a influência das aprendizagens do curso nas tarefas do dia-a-dia, a importância da motivação do treinando para a realização do curso e do suporte organizacional para que funcionários

	pós-graduação						apresentassem diferenças em seus comportamentos no trabalho.
Araújo (2005)	7.705 funcionários de uma instituição bancária de grande porte	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação e heteroavaliação (pares, colegas ou subordinados) por meio de questionários, análise documental e entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da clientela – Retratam aspectos do grupo de funcionários que podem contribuir para impacto no desempenho do indivíduo. Incluem as variáveis pessoais (gênero e nível de escolaridade); dados profissionais (local de trabalho, cargo e tempo de cargo atual) • Autopercepção sobre a necessidade de T&D (se necessária a participação no programa para aperfeiçoar o desempenho no trabalho) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte à transferência – representa percepções individuais do treinando que podem influenciar impacto no desempenho do indivíduo, relativas ao apoio fornecido pela organização para aplicação, no trabalho, das aprendizagens adquiridas em programa de T&D. Incluem 2 variáveis: 1) suporte psicossocial; 2) suporte material e conseqüências do uso das aprendizagens (autor não define operacionalmente as variáveis, mas relata que o instrumento de coleta foi inspirado em Abbad, 1999, com redução para 10 itens) 	<ul style="list-style-type: none"> • Características do Programa de T&D – representam especificidades de aspectos que podem contribuir para impacto no desempenho do indivíduo. Incluem 4 variáveis: 1) modalidade (presencial, à distância, em serviço, mista); 2) tipo de desenvolvimento (programa desenvolvido pela empresa ou contratado no mercado; 3) domínio temático (vinculação a área de negócio ou apoio ao negócio); 4) desempenho de transferência (existência ou não, no planejamento didático, de ações específicas para facilitar o processo de transferência de aprendizagem) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto no desempenho do indivíduo em profundidade – refere-se às contribuições do programa de T&D para o desempenho do indivíduo nos aspectos diretamente associados aos objetivos de aprendizagens. • Impacto no desempenho do indivíduo em amplitude (refere-se às percepções quanto às contribuições do programa de T&D para o desempenho geral do indivíduo, de acordo com o modelo de gestão do desempenho profissional adotado pela Empresa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte à transferência explica maior ocorrência de impacto do treinamento do que características da clientela e características do treinamento.
Zerbini e Abbad (2005)	Dois estudos com 354 e 188 participantes de um curso a distância oferecidos pelo SEBRAE	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação por meio de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variáveis demográficas (sexo, idade, região geográfica, nível de escolaridade, experiência na internet, área de negócios de interesse, se está na situação de proprietário de empresa, participações anteriores em cursos a distância, ocupação atual) • Reação ao desempenho do tutor – 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de suporte à transferência – nível com que as variáveis do contexto familiar, social e/ou governamental podem prejudicar o negócio ou a aplicação das habilidades aprendidas no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento em profundidade à distância (efeitos específicos do treinamento sobre o desempenho dos participantes em atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de aprendizagem, elaboração e aplicação prática, reação aos procedimentos institucionais, falta de suporte à transferência e elaboração de plano de negócio explicam a ocorrência positiva de

		<p>qualidade da interação do tutor com os alunos, domínio do conteúdo e uso de estratégias de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reação aos procedimentos instrucionais – qualidade dos objetivos de ensino, conteúdos, seqüência, avaliação de aprendizagem, estratégias e meios, assim como à qualidade das ferramentas da WEB. • Estratégias de aprendizagem – capacidades cognitivas e habilidades comportamentais utilizadas pelo aprendiz para controlar os próprios processos psicológicos de aprendizagem, como atenção, aquisição memorização e transferência. • Hábitos de estudo – preferência individuais por determinadas estratégias de aprendizagem e por aspectos do contexto do estudo que o levam a escolher horários e formas de estudo, maneiras de adquirir e processar as informações, horas de estudos na internet, horas de estudo fora da internet, horário de estudo preferido e quantidade de leitura do material do curso. 		<p>diretamente relacionadas aos CHAS desenvolvidos no treinamento).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento em amplitude à distância (refere-se às percepções quanto às contribuições do programa de T&D para o desempenho geral do indivíduo, de acordo com o modelo de gestão do desempenho profissional adotado pela Empresa) 	<p>impacto em profundidade.</p>	
Freitas (2005)	<p>Gestores de equipes do Banco do Brasil, que participaram de quatro treinamentos em 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auto e heteroavaliação no desempenho do indivíduo e do grupo. • Características do indivíduo (percepções individuais do treinando que podem influenciar o uso, no trabalho, dos novos CHAS aprendidos no treinamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Características da unidade (aspectos da unidade de trabalho do treinando que podem funcionar como indicadores relativos à valorização do treinamento de forma geral (% de funcionários treinados no semestre), à oportunidade de compartilhamento do que foi aprendido (% de funcionários treinados no mesmo curso) e ao estímulo a mudanças nas formas de realizar o trabalho (clima para autonomia e a inovação)) • Características do grupo (aspectos do grupo de trabalho do treinando que podem contribuir para Maior ou menor aplicação do que foi aprendido no treinamento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Características do treinamento (especificidades do treinamento que podem contribuir ou não para o uso mais efetivo do que foi aprendido no curso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial e crenças sobre as contribuições do treinamento para os indivíduos e a organização foram preditores em auto-avaliação de impacto em profundidade. • Suporte psicossocial, crenças sobre as contribuições do treinamento para os indivíduos e a organização e domínio temático do

							processo de curso foram preditores em auto-avaliação de impacto em amplitude.
							<ul style="list-style-type: none"> Impacto do treinamento em profundidade (efeitos dos conteúdos apreendidos nos desempenhos específicos)
Azevedo (2006)	194 supervisores de uma grande empresa de tele-atendimento brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação, por meio de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Dados pessoais (idade, sexo, estado civil, escolaridade, tempo de serviço na empresa e na função e área em que se encontra atualmente) Comprometimento – refere-se ao envolvimento e à preocupação do participante com a organização, com a própria carreira e com o trabalho desenvolvido (carreira, trabalho e organização) 	<ul style="list-style-type: none"> Bases de poder – Relacionadas as bases de poder utilizadas pelo superiores imediatos dos participantes ao seu comportamento (coerção, recompensa, perícia e legitimidade) 	<ul style="list-style-type: none"> Não incluídas no estudo 		<ul style="list-style-type: none"> Impacto do treinamento em profundidade (identificação dos fatores corporativos de desempenho esperado dos participantes após o curso: capacidade de controle de pessoas e processos; gestão de pessoas e reporte ao superior imediato) Comprometimento organizacional e as bases de poder de coerção (relação negativa) e recompensa explicam a medida da variável critério de controle de pessoas e processos e reporte ao superior imediato. Comprometimento com o trabalho e as bases de poder de coerção (relação negativa) e recompensa explicam a medida da variável critério de gestão de pessoas
Silva (2006)	375 empregados de uma empresa de energia estatal brasileira	<ul style="list-style-type: none"> Auto-avaliação, por meio de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> Características demográficas (idade, sexo, nível de escolaridade, cargo/função, lotação e tempo de serviço na organização) 	<ul style="list-style-type: none"> Suporte psicossocial (percepção dos participantes a respeito do apoio gerencial, de pares e colegas para viabilizar a transferência de CHAS adquiridas no treinamento à situação de trabalho e também consideração e respeito à novas idéias apresentadas para o melhoria do desempenho após o treinamento) Suporte material (percepção do apoio fornecido pela organização em termos de recurso materiais para que a transferência de habilidade no treinamento possa ocorrer) 	<ul style="list-style-type: none"> Relevância do treinamento para os objetivos estratégicos da organização – Caracterizados em dois grupos, sendo que o primeiro destinava-se a desenvolver competências individuais similares às competências corporativas requeridas pelos objetivos estratégicos da 		<ul style="list-style-type: none"> Impacto do treinamento em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processos de trabalho). Suporte gerencial e social à transferência do treinamento foi o maior preditor positivo de impacto. As variáveis demográficas escolaridade e cargo mostraram relações com o impacto no cargo.

					organização e o segundo grupo destinava-se a desenvolver competências individuais, não similares às aquelas competências.		
Carvalho e Abbad (2006)	Três amostras do curso IPGN/SEBR AE com 1659, 340 e 355 participantes, relativas ao estudo de três modelos, respectivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação por meio de questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características demográficas (idade, sexo, escolaridade e região de residência). • Uso de ferramentas da WEB – mensagens enviadas à seção tira dúvidas, mensagens enviadas a lista de discussão, acesso ao <i>chat</i> e acesso ao ambientes do curso • Reações à interface gráfica – navegabilidade e usabilidade do ambiente na Internet. • Reação aos resultados e aplicabilidade – generalização dos conhecimentos adquiridos • Elaboração de um plano de negócios 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de suporte à transferência – nível com que as variáveis do contexto familiar, social e/ou governamental podem prejudicar o negócio ou a aplicação das habilidades aprendidas no curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento em amplitude à distância (refere-se às percepções quanto às contribuições do programa de T&D para o desempenho geral do indivíduo, de acordo com o modelo de gestão do desempenho profissional adotado pela Empresa) • Impacto de treinamento em profundidade à distância (refere-se à aplicação dos CHAs aprendidos no curso no contexto de trabalho do participante (aplicação do aprendido no ambiente de trabalho e elaboração de plano de negócios ao final do curso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um plano de negócio, reação a resultados e aplicabilidade e falta de suporte à transferência explicam impacto do treinamento, tanto em profundidade, sendo que a variável elaboração de um plano de negócios apresenta relação negativa com ambas as medidas de impacto.
Dipieri (2006)	160 funcionários de uma universidade	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Características individuais e funcionais (idade, sexo, tempo de trabalho no SESI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte organizacional (1. Práticas organizacionais de gestão de desempenho, (práticas organizacionais de estabelecimento de metas de trabalho, disponibilização de 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de treinamento no trabalho em amplitude (opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial se mostrou preditor positivo de impacto de treinamento no trabalho.

corporativa da indústria (SESI)	<p>informações, sistemas de recompensas ao desempenho exemplar, investimento em capacitação, orientação técnica, profissional e pessoal dos recursos humanos); 2. valorização do servidor (práticas organizacionais que revelam consideração e respeito a idéias, sugestões, esforço e interesses individuais de seus recursos humanos); 3. apoio gerencial ao treinamento (empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a participação dos subordinados em eventos instrucionais). Adaptado de Abbad (1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio gerencial e social a transferência de treinamento (apoio recebido dos colegas e da gerência par aplicar, no trabalho, as habilidades adquiridas no treinamento). • Suporte material a transferência do treinamento (adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento). 	do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho).				
Zerbini (2007)	4719 alunos do curso IPGN/SEBR AE	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação, por meio de questionários. • Estratégias de aprendizagem - capacidades cognitivas complexas aprendidas pelo indivíduo ao longo da vida. Envolve 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 (controle da emoção, busca de ajuda interpessoal, repetição e organização, controle da motivação, elaboração, busca de ajuda ao material didático e monitoramento da compreensão) • Reações ao curso (satisfação dos participantes com características instrucionais do curso e com o desempenho do tutor (procedimentos tradicionais, recursos da WEB e desempenho do tutor)) 	• Não incluídas no estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de estudo e procedimentos - aspectos do contexto pessoal de estudo do aluno e do próprio curso que podem dificultar a permanência do aluno no curso. (contexto de estudo, custos profissionais e pessoais e ferramentas de interação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferência de treinamento em profundidade (refere-se à aplicação dos CHAs aprendidos no curso no contexto de trabalho do participante do aprendizado no ambiente de trabalho e elaboração de plano de negócios ao final do curso)). 	<ul style="list-style-type: none"> • As variáveis procedimentos tradicionais, contexto de estudo em EaD, monitoramento da compreensão e elaboração mostraram predizer positivamente a transferência de treinamento. • As variáveis ferramentas de interação e busca de ajuda interpessoal predizem positivamente a elaboração de um plano de negócios ao final do curso

<p>Tamayo e 117 Abbad empregados (2007) de duas organizações do Distrito Federal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação e heteroavaliação (chefias) por meio de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconceito profissional – estrutura cognitiva que organiza as experiências passadas do indivíduo, reais ou imaginárias, controla o processo informativo relacionado consigo mesmo e exerce uma função de autorregulação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio gerencial e social a transferência de treinamento (apoio recebido dos colegas e da gerência par aplicar, no trabalho, as habilidades adquiridas no treinamento). • Suporte material a transferência do treinamento (adequação das condições físicas e materiais do local de trabalho para o uso eficaz das novas habilidades adquiridas no treinamento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Não incluídas no estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto do treinamento no trabalho em amplitude (opinião do participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do treinamento a mudanças nos processo de trabalho). 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte psicossocial percebido pelo aprendiz (auto-avaliação) e suporte material percebido pela chefia (heteroavaliação) contribuíram, respectivamente, na explicação de impacto positivo do treinamento.
--	--	--	---	---	--	---
