



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (FACE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (PPGA)
CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL E TRABALHO

CLAUDEMIR HANKE

IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO:
ANÁLISE DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DE AUDITORES DO BANCO DO BRASIL

Brasília – DF
(2006)

CLAUDEMIR HANKE

**IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO: ANÁLISE DE AÇÕES DE
CAPACITAÇÃO DE AUDITORES DO BANCO DO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão Social e Trabalho.

Orientadora:
Profa. Dra. Eda Castro Lucas de Souza

Brasília – DF
(2006)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO (FACE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL E TRABALHO

Composição da banca examinadora

PROF^a. Dr^a. EDA CASTRO LUCAS DE SOUZA- UNB - PRESIDENTE

PROF^o. Dr. TOMÁS DE AQUINO GUIMARÃES – UNB - MEMBRO TITULAR

PROF^a. Dr^a. YARA LÚCIA MAZZIOTTI BULGACOV – UFPR - MEMBRO TITULAR

PROF^a. Dr^a. MIRAMAR RAMOS MAIA VARGAS - MEMBRO SUPLENTE

Brasília (DF), 04 de maio de 2006.

Aos meus pais Osvaldo (*in
memorian*) e Arminda pelos
valores que me foram transmitidos;
à minha esposa Márcia por seu
apoio incondicional e aos nossos
filhos Gabriel e Leonardo, a quem
reneguei um tempo precioso em
busca desta realização.

AGRADECIMENTOS

A professora e amiga Eda Castro Lucas de Souza pelo apoio, disponibilidade e orientação competente. Sua presteza e competência foram de suma importância para a realização do presente trabalho.

Ao professor e amigo Tomás de Aquino Guimarães, por seus ensinamentos, exemplo de profissionalismo e dedicação para com seus alunos.

Aos professores do mestrado Gestão Social e Trabalho pela competência e seriedade.

Aos professores da Universidade HEC Montreal, em especial ao prof. Omar Aktouf, pela acolhida durante nossa jornada de estudos em Montreal, e a constante instigação à reflexão e ao debate sobre assuntos tão significativos para a ciência da administração e a humanidade.

Aos colegas de mestrado, em especial Carla, Jonilto, Amanda, Rogério, Patrícia e Leonardo, pelo convívio agradável, o compartilhamento de conhecimentos, aos construtivos debates, discussões e trocas de experiências, que engrandeceram nossos momentos em sala de aula e que contribuíram e enriqueceram este trabalho.

A Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil, na figura do auditor geral José Luís Prola Salinas e do gerente de auditoria Roberto Sampaio Xavier de Oliveira, que apoiaram minha participação do módulo de estudos realizado na Universidade HEC Montreal, na cidade de Montreal, Canadá.

Aos colegas de trabalho e amigos Benilton (Belém), Sérgio (Belo Horizonte), Miltinho, William, Jorge, Jéferson, Adriano, Cristiane e João Décio (Brasília), Bombassaro (Cuiabá), Ribas (Curitiba), Néri (Florianópolis), Roziano (Fortaleza), João Neto (Goiânia),

Valmir (Porto Alegre), Sílvio (Recife), Renato e Ricardo Bornéo (Rio de Janeiro), Edson (Salvador), Valdeci e Alceu (São Paulo), cujo apoio facilitou a aplicação dos questionários deste trabalho nas suas Gerências de Auditoria.

A colega Míriam Asmar das Neves pelo incentivo a enfrentar o desafio do mestrado, seu apoio e valiosas contribuições quando das discussões das idéias iniciais para o desenvolvimento do presente estudo.

Aos colegas da Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil em todo o País e exterior, que como respondentes dos questionários, se dispuseram a colaborar na realização desta pesquisa.

Àqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e não estão aqui nominalmente citados.

RESUMO

Este estudo objetivou verificar o impacto em amplitude das ações de capacitação da Universidade Corporativa do Banco do Brasil, através do Curso Auditoria Baseada em Risco - ABR, nos funcionários da Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil. Primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica que contemplou o tema aprendizagem em organizações e as suas principais abordagens (aprendizagem organizacional e organizações que aprendem), destacando o aspecto da aprendizagem organizacional como metáfora, os níveis de aprendizagem nas organizações e as universidades corporativas, para em seguida, tratar da importância da avaliação de treinamentos e da sua evolução no tempo, apresentando modelos desenvolvidos por estudiosos da área, com ênfase no Modelo Impact (Abbad, 1999). Este modelo foi adaptado para ser utilizado no presente trabalho, em razão de características da organização estudada e do curso avaliado. A pesquisa teve caráter descritivo e correlacional e utilizou o método do tipo *survey*, usando questionário composto de três escalas: Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte Organizacional e Suporte à Transferência - desenvolvidas e validadas por Abbad (1999), sendo que as últimas duas, em razão das alterações promovidas no presente estudo, foram revalidadas estatisticamente. Os questionários foram distribuídos entre os concluintes do curso ABR nas 23 Gerências de Auditoria no País e no exterior. Foram realizadas análises descritivas para identificar o impacto do curso ABR, o suporte organizacional, o suporte à transferência e as características pessoais dos egressos do curso avaliado. Para revalidar as escalas de Suporte Organizacional e Suporte à Transferência foram realizadas análises dos componentes principais (PC) e o método de fatoração dos eixos principais (PAF). Também foram feitas análises de regressão múltipla padrão e *stepwise* para examinar a correlação entre as variáveis independentes: suporte organizacional, suporte a transferência e características da clientela, com a variável dependente impacto do treinamento no trabalho, considerando a percepção dos concluintes do curso ABR dessas variáveis. Os resultados mostraram que os egressos do curso ABR percebem impacto positivo do treinamento no trabalho e apenas a variável suporte à transferência contribuiu significativamente para a explicação de impacto do treinamento no trabalho medido em amplitude.

Palavras-chave: aprendizagem, treinamento, universidade corporativa, avaliação de treinamento, impacto de treinamento no trabalho.

ABSTRACT

This study aimed to check the amplitude impact of Universidade Corporativa do Banco do Brasil (Corporative University of Banco do Brasil) on qualifying actions, through the Curso Auditoria Baseada em Risco – ABR (Based on Risk Audit Course), attended by the employees of Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil (Internal Audit Department of Banco do Brasil). First of all, it was done a bibliography review whose theme was learning in organizations and its main topics (organizational learning and learning organization), focusing on organizational learning as a metaphor, the levels of learning in organizations and the corporative universities. Afterwards, it focused on the relevance of training evaluation and its evolution in time, introducing models developed by researchers, emphasizing on Impact Model (Abbad, 1999). This model was adapted for the present work, considering the particular characteristics of the organization in study and its course. This is a descriptive and correlational research and used survey method, working with questionnaires composed of three scales: impact of Training on Work, Organizational Support and Transference Support – developed and tested by Abbad (1999). Because of the adaptations for the present research, the last two levels mentioned above were statistically revalidated. The questionnaires were applied among the graduating of ABR course throughout the 23 Regional Internal Audit Departments in Brazil and in foreign countries. Descriptive analyses were done in order to identify the impact of ABR course, the organizational support, the transference support and personnel characteristics of the graduating. To revalidate the Organizational Support and the Transference Support scales, principal components (PC) analyses were done and also the method of principal axes factoring (PAF). Standard multiple regression and “stepwise” analyses were also done to examine the correlation among the independent variables: organizational support, transference support and graduating characteristics, and the dependant variable impact of training on work, considering the graduating on ABR perceptions on these variables. The results show that the graduating on ABR realizes the positive impact of training on work and transference support was the only variable which significantly contributed to explain the measured amplitude of the impact of training on work.

Key words: learning, training, corporative university, training evaluation, impact of training on work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processo de aprendizagem em organizações.....	29
Figura 2	Conceitos de desenvolvimento, educação, treinamento e instrução.....	34
Figura 3	Representação esquemática do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo MAIS.....	42
Figura 4	Representação esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.....	43
Figura 5	Representação esquemática reduzida dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.....	49
Figura 6	Conglomerado Banco do Brasil.....	52
Figura 7	Estrutura organizacional do Banco do Brasil.....	54
Figura 8	Distribuição dos escores de impacto de treinamento no trabalho em amplitude.....	73
Figura 9	Distribuição dos escores de práticas organizacionais de gestão de desempenho.....	75
Figura 10	Distribuição dos escores de valorização do funcionário.....	78
Figura 11	Distribuição dos escores de fatores situacionais de apoio.....	80
Figura 12	Distribuição dos escores de conseqüências ao uso de novas habilidades.....	82
Figura 13	Distribuição dos valores próprios para suporte organizacional.....	87
Figura 14	Distribuição dos valores próprios para suporte à transferência.....	91
Figura 15	Modelo 1 de análise de predição de impacto do treinamento no trabalho em amplitude.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estrutura do fator Impacto do Treinamento no Trabalho.....	66
Tabela 2	Estrutura empírica dos fatores Percepção de Suporte Organizacional e Apoio Gerencial ao Treinamento.....	67
Tabela 3	Estrutura empírica dos fatores de Suporte à Transferência.....	68
Tabela 4	Resultados descritivos – Impacto do Treinamento no Trabalho – Amplitude.....	73
Tabela 5	Resultados descritivos – Suporte Organizacional – Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho.....	76
Tabela 6	Resultados descritivos – Suporte Organizacional – Valorização do Funcionário.....	78
Tabela 7	Resultados descritivos – Suporte à Transferência – Fatores Situacionais de Apoio.....	80
Tabela 8	Resultados descritivos – Suporte à Transferência – Conseqüências ao uso de novas habilidades.....	82
Tabela 9	Análise descritiva simples da amostra – perfil dos respondentes.....	84
Tabela 10	Análise descritiva simples da amostra – n ^o de gerências de auditoria	85
Tabela 11	Análise descritiva simples da amostra – idade.....	85
Tabela 12	Estrutura empírica unifatorial da Escala Suporte Organizacional.....	88
Tabela 13	Estrutura empírica unifatorial da Escala Suporte Organizacional – após a retirada de itens.....	90
Tabela 14	Estrutura empírica unifatorial da Escala Suporte à Transferência.....	92
Tabela 15	Estrutura empírica unifatorial da Escala Suporte à Transferência - após a retirada de itens.....	93
Tabela 16	Regressão múltipla padrão.....	96
Tabela 17	Regressão múltipla <i>stepwise</i>	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução das ações da universidade corporativa do Banco do Brasil..18
Quadro 2	Conteúdo programático do curso Auditoria Baseada em Risco.....60
Quadro 3	Desempenho esperado dos concluintes do curso ABR no trabalho61
Quadro 4	Funcionários que concluíram o curso ABR, por evento de capacitação.....62
Quadro 5	Funcionários na ativa, concluintes do curso ABR, por Gerência de lotação.....63
Quadro 6	Componentes da versão reduzida do modelo IMPACT, itens e campos correspondentes.....65

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1. Objetivos	
1.1.1. Objetivo Geral.....	19
1.1.2. Objetivos Específicos.....	19
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. Aprendizagem.....	20
2.1.1. Aprendizagem em Organizações.....	21
2.1.2. Aprendizagem Organizacional como Metáfora.....	24
2.1.3. Níveis de Aprendizagem nas Organizações.....	25
2.1.4. Universidade Corporativa.....	32
2.2. Avaliação de Treinamento	37
2.2.1. Modelos de Avaliação de Treinamento.....	39
2.2.1.1. O Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT.....	43
2.2.1.2. O Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho a ser utilizado no presente estudo.....	49
3. METODOLOGIA.....	50
3.1. Tipo de Pesquisa e Método.....	50
3.2. Análise Documental: Características do Banco do Brasil e de sua Universidade Corporativa.....	50
3.2.1. O Banco do Brasil.....	50
3.2.2. A Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil.....	55
3.2.3. A Universidade Corporativa do Banco do Brasil – Unibb.....	56
3.3. Características do Curso Auditoria Baseada em Risco – ABR.....	59
3.4. População	61

3.5.	Características dos Instrumentos.....	64
3.5.1.	Questionário de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte Organizacional ao Treinamento e Suporte à Transferência de Treinamento.....	65
3.6.	Procedimentos de Coleta de Dados.....	69
3.7.	Procedimentos de Análise de Dados.....	70
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	72
4.1.	Análises Descritivas.....	72
4.1.1.	Análise Descritiva – Impacto do Treinamento no Trabalho.....	72
4.1.2.	Análise Descritiva – Suporte Organizacional	75
4.1.3.	Análise Descritiva – Suporte à Transferência.....	79
4.1.4.	Análise Descritiva – Características Pessoais dos Concluintes do Curso ABR.....	83
4.2.	Análise Fatorial – Validação Estatística das Escalas Suporte Organizacional e Suporte à Transferência.....	87
4.2.1.	Validação da Escala Suporte Organizacional.....	87
4.2.2.	Validação da Escala Suporte à Transferência.....	91
4.3.	Análises do Relacionamento entre Variáveis – Regressão Múltipla.....	94
4.3.1.	Análise de Regressão Múltipla Padrão.....	95
4.3.2.	Análise de Regressão Múltipla <i>Stepwise</i>	96
5.	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	98
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – Carta de Encaminhamento do questionário para avaliação do impacto do treinamento no trabalho.....	109
	APÊNDICE B - Questionário para avaliação de impacto do treinamento no trabalho....	110

ANEXO A – Resultados de pesquisas nacionais que estudaram impacto do treinamento no trabalho como variável critério.....	114
ANEXO B – Resultados de pesquisas nacionais que avaliaram impacto do treinamento no trabalho.....	118

1. INTRODUÇÃO

Até fins do século XIX, o processo de produção das organizações baseava-se, principalmente na manipulação da matéria, valendo-se especialmente de força física, humana ou animal, predominando o trabalho braçal. Naquele período as mudanças eram lentas e as pessoas viviam num mundo aparentemente estável e uniforme. Já a partir do início do século XX, o homem passou a manipular a energia contida na matéria e o trabalho começou a depender, cada vez mais, da habilidade física do indivíduo para operar máquinas e instrumentos. A partir de então, as mudanças aceleraram-se, alterando o cenário social de estabilidade que ainda prevalecia (CAPRA, 2002).

A partir de 1950, ano em que foram produzidos os primeiros computadores comerciais, a informação passa a ser usada de maneira mais intensa nos processos operacionais das empresas. Duas décadas depois, a microeletrônica revolucionou a informática, provocando uma evolução na fabricação de computadores, por meio da redução do tamanho dos seus componentes, aumento da velocidade de processamento e capacidade de armazenamento de dados. Quase que simultaneamente, no final dos anos 1960, as comunicações em termos mundiais, sofreram uma revolução com o lançamento dos primeiros satélites de órbita estacionária da Terra (CAPRA, 2002).

O uso de computadores, antes limitado ao armazenamento e processamento de dados em grandes máquinas isoladas, evoluiu para a interação de redes de microcomputadores, graças ao crescimento vertiginoso da Internet, que nos anos 1990 expandiu-se rapidamente, e passou a ser uma rede mundial, aparentemente com capacidade de diversificação e expansão infinitas (CAPRA, 2002).

O estágio atual da revolução da informática é o resultado da integração sinérgica da tecnologia avançada dos computadores pessoais – PC, da microeletrônica e de recentes conquistas das telecomunicações. Para Castells (2003), assim como a revolução industrial originou a sociedade industrial, também a revolução da informática está dando origem à Era da Informação e Sociedade em Rede. Nas palavras desse autor (2003, p.7):

A Internet é o tecido de nossas vidas. Se a tecnologia da informação é hoje o que a eletricidade foi na Era Industrial, em nossa época a Internet poderia ser equiparada tanto a uma rede elétrica quanto ao motor elétrico, em razão de sua capacidade de distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana. [...] a Internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede.

Vive-se nesse início de século XXI, em um mundo moldado pelas novas tecnologias, por novas estruturas sociais e por uma nova cultura. Segundo Carvalho (2002), entre as novas tecnologias e formas organizacionais introduzidas nas empresas, a microeletrônica é a responsável pela mudança nas relações de trabalho e pela diminuição do número de postos de trabalho, sobretudo naquelas empresas com produção em série, nas quais são introduzidos a robótica e os sistemas integrados flexíveis. Isso, principalmente no setor de serviços, no trabalho rotineiro de processamento de dados e no setor financeiro. Nesse setor percebe-se a redução de empregos não qualificados, a obsolescência de certas profissões, a demanda por funcionários polivalentes, com maior capacidade de abstração e análise, e a exigência, cada vez maior, de qualificação para os empregos que surgem.

O novo capitalismo abordado por Castells (2003), tem três características fundamentais: atividades econômicas globais, inovação, geração de conhecimento e processamento de informações. Estas características são as principais fontes de produtividade e competitividade, estruturando-se, principalmente, em torno de redes de fluxos financeiros. Segundo esse autor (2003, p.68):

À medida que a tecnologia da informação se torna mais poderosa e flexível, e à medida que as regulações nacionais são atropeladas por fluxos de capital e comércio eletrônico, os mercados financeiros vão se tornando integrados, acabando por operar como uma unidade em tempo real por todo o globo.

O contexto do início do século XXI pressiona o trabalho, fazendo com que as organizações enfrentem sérias dificuldades para funcionar sem profissionais com alto nível de instrução e iniciativa. O próprio sistema educacional é impactado por demandas empresariais que exigem um aprendizado permanente durante a vida do profissional. Precisa-se de indivíduos capazes de aprender a aprender, visto que o conhecimento tende a ficar obsoleto, cada vez mais rapidamente (CASTELLS, 2003). Nas palavras de Meister (1999, p.26), a realidade do século XXI impõe “uma redução do prazo de validade do conhecimento.”

Muitas organizações estão cientes que o capital humano, formado por valores e normas individuais e organizacionais, bem como pelas competências de cada funcionário, é a força motriz da geração de conhecimentos e de valor (TERRA, 2001). Empresas modernas procuram reagir aos riscos de uma economia fundada sobre a necessidade de conhecimento, delineando novas estruturas de qualificação e utilizando-se de novos mecanismos em termos de formação de pessoal. Essas empresas buscam através da capacitação de seus integrantes, desenvolver e manter sua competitividade. Aquelas que decidem investir na qualificação do

seu quadro funcional, em razão de novas demandas do mercado em termos de qualidade e diversificação de produtos e serviços, de acordo com Carvalho (2002, p.149, grifo nosso), apresentam:

uma organização do trabalho mais flexível, que requer competências múltiplas do trabalhador diante da rotatividade de uma tarefa e outra. Nesse caso, *a formação no curso do emprego é freqüente*, constituindo as empresas verdadeiras reservas de competência para fazer frente à imprevisibilidade do mercado. Desse modo, [...], *a formação assume para a empresa um caráter mais permanente*, criando as bases para uma estrutura de qualificações centrada no trabalhador polivalente e sobre o mercado.

Estimuladas pela necessidade de mudança constante, as organizações buscam a aprendizagem, principalmente por meio de processos de treinamento e desenvolvimento de seus empregados (ALPERSTEDT, 2001). A aprendizagem nas organizações, conforme Oliveira Jr. (2001), é um processo que origina os novos conhecimentos na empresa e sobre o qual a empresa também deve e pode tentar maior influência. O conhecimento é um recurso que assume papel de destaque, como um dos principais ativos estratégicos da organização.

Com o objetivo de desenvolver um ambiente de aprendizagem contínua nas organizações, um dos caminhos seguidos por grandes empresas, preocupadas com a capacitação e desenvolvimento de seus recursos humanos, é a criação de Universidades Corporativas. Estas têm como finalidade propiciar condições de aprendizagem permanente às pessoas ligadas à organização, inclusive funcionários de empresas que compõem a sua cadeia de valor: fornecedores, consumidores, prestadores de serviço (ALPERSTEDT, 2001).

Com esse intuito, o Banco do Brasil, preocupado com a formação de seus funcionários, a partir de 1965 começou a desenvolver treinamentos internos através de seu Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal – DESED. Desde 1995 o Banco do Brasil, além dos treinamentos internos oferecidos pelo DESED, lançou programas específicos de capacitação de seus funcionários. Entre esses programas, destacaram-se o Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Novos Gestores e o Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros, com o propósito de estimular e promover o desenvolvimento profissional do seu quadro de pessoal (BANCO DO BRASIL, 2005a).

Em continuidade à evolução da educação corporativa no Banco do Brasil, em 11 de julho de 2002, foi lançada a Universidade Corporativa da empresa, responsável pela oferta de

curso internos presenciais e auto-instrucionais, bolsas de estudo de graduação, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e treinamento internacional, além de programa de desenvolvimento em idiomas estrangeiros. Os programas de educação corporativa são desenvolvidos internamente pela Universidade Corporativa, em conjunto com unidades do Banco ou parceiros externos, que detenham *expertise* no assunto, quando o objeto de treinamento tratado aborda especificidades do contexto organizacional, ou contratados externamente quando o mercado oferece alternativas compatíveis com a demanda da empresa (BANCO DO BRASIL, 2005a).

Em 2003, a Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil, em conjunto com a Universidade Corporativa do Banco, desenvolveu o Curso Auditoria Baseada em Risco voltado especificamente para a capacitação de todos os seus funcionários (auditores e assessores) em metodologia de trabalho específica, focada em risco. O primeiro curso foi ministrado em novembro de 2003 e o último evento, ocorreu em abril/2004, quando todos os funcionários da Unidade à época, concluíram o treinamento.

O quadro a seguir contém dados que demonstram o incremento de ações voltadas para a educação corporativa no Banco do Brasil, através da universidade corporativa da empresa.

Ação	Quantidade em 2003	Quantidade em 2004	Quantidade em 2005*
Bolsas de estudos para cursos de graduação	1.752	3.311	1.250
Bolsas de estudos para cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização)	486	565	150
Bolsas de estudos para cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> (mestrado, doutorado)	09	12	15
Funcionários participantes do Programa BB MBA – Desenvolvimento da Excelência Técnico-Gerencial	251	2.377	2.641
Funcionários treinados em treinamentos internos (presenciais e auto-instrucionais em serviço)	124.854	102.620	Não disponível
Horas de treinamento em cursos presenciais e auto-instrucionais em serviço	2.631.047	2.705.286	Não disponível
Funcionários treinados por meio do programa extraordinário de aprimoramento	113.955	131.519	Não disponível
Horas de treinamento no programa extraordinário de aprimoramento	506.871	722.881	Não disponível

Quadro 1 - Evolução das ações da universidade corporativa do Banco do Brasil.

Fonte: BANCO DO BRASIL, 2006a.

* referente ao 1º. trimestre de 2005.

Dessa forma, face à relevância da aprendizagem nas organizações para o desenvolvimento de seu quadro de pessoal, à importância da qualidade dos cursos oferecidos aos seus funcionários para a sua capacitação, bem como os investimentos em treinamento e desenvolvimento, empresas buscam indicadores que dêem suporte às decisões relacionadas ao direcionamento de recursos para programas de capacitação de funcionários, ressentindo-se, muitas vezes, de mensurações dos resultados de tais programas. De acordo com Meneses e Abbad (2003), freqüentemente elevados investimentos financeiros são desperdiçados pela ausência de análises criteriosas e sistemáticas sobre o processo de transferência de aprendizagem, mudança de comportamento ou impacto de treinamentos no trabalho. Diante disso, aumenta a importância de avaliações de treinamento, que buscam obter informações sobre a eficácia dos sistemas instrucionais (ABBAD, 1999).

Assim a questão central que surge é *qual o impacto das ações de capacitação, especificamente do Curso Auditoria Interna Baseada em Risco, no Banco do Brasil e nos atores que fazem parte da Unidade Auditoria Interna?*

1.1. Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Tendo em vista essa questão, o objetivo geral do presente trabalho é identificar a influência do suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela no impacto do treinamento no trabalho, na Organização Banco do Brasil e nos atores que fazem parte da Unidade Auditoria Interna.

1.1.2. Objetivos Específicos:

- Revalidar estatisticamente as escalas de Suporte Organizacional e Suporte à Transferência de Abbad (1999).
- Identificar, na percepção dos egressos do curso Auditoria Interna Baseada em Risco, os efeitos do treinamento no trabalho.
- Identificar o suporte organizacional e o suporte à transferência de aprendizagem promovido ao curso em estudo.
- Identificar as características pessoais dos egressos do curso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. APRENDIZAGEM

Na evolução do ser humano a aprendizagem tem papel essencial como processo psicológico. De nada valeria os esforços para a educação das pessoas e os investimentos das organizações em treinamento de seus funcionários, sem esse processo, uma vez que sua ausência impediria que as pessoas aproveitassem experiências vivenciadas na tomada de decisões e atos futuros. O termo “aprendizagem” possui várias definições em Psicologia, mas de uma forma geral, todas se referem a mudanças de comportamento do indivíduo, não exclusivamente pelo avanço da idade e das fases da vida, mas de sua interação com o contexto (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004) existem duas abordagens, originárias do início do século XX, que tratam do tema aprendizagem. A primeira, chamada de tradição behaviorista (teorias S-R), enfatiza a mudança de comportamento (R) que se estabelece de uma forma relativamente duradoura, resultante da interação do indivíduo com seu ambiente (S). Essas teorias, na metade do século XX, ocuparam um papel importante na Psicologia Organizacional e do Trabalho, quando foram usadas para melhorar a produtividade das pessoas através do planejamento do uso de conseqüências para seus comportamentos no trabalho, para motivá-las e reduzir o absenteísmo no trabalho. A segunda abordagem, chamada de cognitivista (teorias S-O-R), também afirma que a mudança de comportamento (R) é resultante da interação do indivíduo com seu ambiente (S), mas “é postulado que a interação antes resultaria em processos mentais ou na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes – ‘CHAs’ (O) que poderiam ser inferidos a partir daquelas mudanças” (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004, p.238-239).

As teorias S-O-R passaram a dominar o campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho a partir de 1975, permitindo o entendimento do que o trabalhador faz para compreender o que se passa no seu ambiente – percepção e construção de crenças e valores organizacionais e significados do trabalho, do que os trabalhadores fazem quando adquirem, modificam e transmitem informações para seus companheiros e de como as conseqüências das ações no trabalho funcionam para manter os indivíduos motivados, satisfeitos e saudáveis (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Para a Psicologia, a aprendizagem é considerada um processo individual de aquisição, retenção, generalização e transferência de conhecimentos. Pode ser dito que ocorreu

transferência de aprendizagem quando a mudança do indivíduo ocorre em atividades não-equivalentes às anteriores ou é verificada em situações diferentes daquelas em que ocorreu a aquisição do conhecimento (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Apesar desse caráter individual da aprendizagem, o qual será enfatizado neste trabalho, esse tema também é abordado, principalmente na Administração, como processo que ocorreria nas organizações ou ambientes de trabalho, surgindo as denominações “Aprendizagem Organizacional” e “Organizações que Aprendem” (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004), que serão abordadas na próxima seção.

2.1.1. Aprendizagem em Organizações

A idéia de aprendizagem em organizações é abordada em estudos gerenciais há décadas, entretanto, somente nos últimos quinze anos é que foi amplamente reconhecida (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001). A aprendizagem organizacional de acordo com Crossan, Lane e White (1999), é o principal meio de alcançar a renovação estratégica de uma empresa. Renovação como fenômeno que concilia continuidade e mudança, requerendo, portanto que a organização explore e aprenda novos meios de operar, simultaneamente, enquanto utiliza o que já aprendeu. O gerenciamento da tensão decorrente da exploração do novo e a utilização do conhecimento existente são um aspecto crítico da renovação.

Segundo Bastos, Gondim e Loiola (2004), diferentemente do enfoque psicológico sobre aprendizagem, há uma corrente de autores que entendem que as organizações têm mecanismos de busca, acesso, estoque e uso do conhecimento gerado por seus componentes, tratando-se, portanto uma aprendizagem da organização.

Diante da disparidade de pensamento entre os estudiosos que entendem que a aprendizagem é um processo individual e aqueles que defendem a aprendizagem da organização, surge uma controvérsia abordada freqüentemente por pesquisadores acadêmicos: quem é o sujeito da aprendizagem? O indivíduo na organização ou a própria organização? Os mais críticos negam à organização a possibilidade de aprender, uma vez que ela não é um ser humano. Restringem a aprendizagem ao nível individual, sob o argumento que o indivíduo age e aprende na organização. Os indivíduos são a fonte da aprendizagem, eles criam, inclusive as formas e estruturas organizacionais que permitem aprendizagem (BASTOS, GONDIM e LOIOLA, 2004).

Já os adeptos ao pensamento que a organização é capaz de aprender, destacam que a aprendizagem organizacional é algo que supera a simples soma das aprendizagens individuais. Admitem que a organização não pode prescindir dos indivíduos para aprender, mas enfatizam que ela pode, por outro lado, aprender independentemente de um indivíduo específico (BASTOS, GONDIM e LOIOLA, 2004).

Para Ruas (2001), ao tratar-se aprendizagem como um processo individual, pressupõe-se que esse processo seja condição necessária (mas não suficiente) da aprendizagem no âmbito organizacional. Para o autor, a aprendizagem organizacional e a aprendizagem individual, não são dicotômicas entre si. São diferentes, mas complementares, tendo a instância “grupo” seu elemento de intermediação.

A aprendizagem, segundo Bastos, Gondim e Loiola (2004), passa a ser organizacional no instante que conhecimentos, atitudes, práticas, transcendem ao indivíduo em particular e passam a ser compartilhados pelo coletivo. Cria-se a partir desse momento, estruturas ou rotinas que tornam explícitas novas formas de agir na organização. Os pesquisadores que abordam o tema aprendizagem em organizações dividem-se em dois grupos, baseados em duas vertentes: Aprendizagem Organizacional (*Organizational Learning*) e Organizações de Aprendizagem (*Learning Organization*).

A primeira é acadêmica, descritiva, crítica e analítica, teoriza com base em investigação empírica e preocupa-se em encontrar respostas sobre como as organizações aprendem (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Enfatiza a aprendizagem como um processo técnico ou social, concentrando-se, segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), na observação e análise dos processos envolvidos em aprendizagem individual e coletiva nas organizações, com objetivo de entendê-los.

Entre os principais colaboradores dessa escola de pensamento, estão Argyris e Schön, responsáveis pela criação de vários conceitos importantes, entre eles, a distinção entre os circuitos simples e duplo de aprendizagem. A aprendizagem de circuito simples refere-se à mudança incremental, alcançada através do experimento, por parte da organização, de novos métodos, e a busca de uma retro-alimentação rápida sobre as conseqüências da mudança, para ajustes e adaptações contínuas. A aprendizagem de circuito duplo é associada a mudanças radicais, que podem alcançar alterações na direção estratégica, possivelmente ligada a substituição de pessoal sênior e à ampla revisão de seus sistemas (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

A segunda corrente, Organizações de Aprendizagem, tem uma literatura de caráter prescritivo, representada principalmente por consultores. Baseada em idéias desenvolvidas no campo da aprendizagem organizacional, tem como ponto central o desenvolvimento de modelos normativos e metodologias para criar mudança, em direção a processos de aprendizagem aperfeiçoados (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

O foco dos autores que estudam organizações de aprendizagem está nas condições que possam permitir o alcance de resultados de sucesso, visto que estas organizações são vistas como uma forma organizacional que capacita a aprendizagem de seus membros, de tal modo que cria resultados positivamente valorizados, tais como inovação, eficiência, integração com o ambiente e vantagem competitiva (HUYSMAN, 2001). Para Lennon e Wollin (2001) a teoria de organizações de aprendizagem é prescritiva e retórica, apresentando muita inspiração e poucas orientações sobre o que pode ser efetivo em organizações diferentes. Segundo Bulgacov (2000), a natureza da aprendizagem proposta por essas organizações é basicamente instrumental, prescrevendo aprendizagens que são funcionais no sistema e para o sistema.

Resumindo, de acordo com Prange (2001), a teoria de aprendizagem em organização, que descreve como alguma coisa é feita, sem referência a como deveria ter sido realizada é conhecida como “aprendizagem organizacional”. Entretanto, se a teoria apresenta traços prescritivos ou normativos, que explicam como certo problema, num determinado ambiente, deve ser solucionado, trata-se de “organização de aprendizagem”.

Apesar da literatura estar praticamente dividida entre autores que tratam de aprendizagem em organizações como “aprendizagem organizacional” ou “organizações que aprendem”, Easterby-Smith e Araújo (2001, p.33, grifo nosso) argumentam que:

todas as teorias descritivas encerram, potencialmente, implicações prescritivas a despeito do reconhecimento, ou não, de seus proponentes. Igualmente, *todas as proposições prescritivas* são baseadas em modelos teóricos substantivos que, com muito mais frequência do que o esperado, permanecem implícitas e encobertas.

Tendo em vista que o objeto deste estudo não avança no sentido de aprofundar as discussões a respeito das diferenças entre as teorias de aprendizagem organizacional, para fins deste trabalho será considerada a vertente chamada aprendizagem organizacional.

2.1.2. Aprendizagem Organizacional como Metáfora

Ao prosseguir na análise do tema aprendizagem em organizações, constata-se que o uso de metáforas desempenha um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento da teoria. Ao chamar atenção sobre concepções alternativas de realidade, as metáforas liberam a imaginação do indivíduo, encorajando perspectivas variadas para o entendimento das organizações. Além disso, os profissionais são persuadidos a perceber a complexidade das organizações e os limites da teorização tradicional a respeito dos fenômenos organizacionais (PRANGE, 2001).

De acordo com Morgan (1996), explicações da vida organizacional são baseadas em metáforas que nos levam a ver e compreender as organizações de formas específicas, embora incompletas. Apesar de metáforas serem vistas como um artifício para embelezar o discurso, seu significado é muito maior do que isto. Utilizar uma metáfora implica um modo de pensar e uma forma de ver que permeia o modo pelo qual entendemos nosso mundo em geral.

A abordagem metafórica sobre aprendizagem em organizações tem sido estudada por vários pesquisadores. Lennon e Wollin (2001) realizaram estudo em organizações australianas e desenvolveram um método visando produzir teoria a partir de metáforas. Concluíram que é possível a partir do mapeamento das relações inerentes em uma metáfora, expandir a teoria para situações e fenômenos além daqueles da metáfora original.

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), metáforas são uma forma de fazer com que pessoas fundamentadas em contextos e experiências diferentes compreendam algo intuitivamente através do uso da imaginação e dos símbolos. Morgan (1996) através da análise de várias metáforas procura mostrar como podem ser criadas novas maneiras de pensar sobre as organizações. Para tanto, faz análise da imagem das organizações comparando-as com: máquinas, organismos vivos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxo e transformação e instrumentos de dominação. Conclui que diante da complexidade das organizações a utilização integrada de diferentes metáforas pode vir a colaborar com o aperfeiçoamento dos processos de gestão a serem adotados no futuro pelas organizações. As organizações, no sentido literal, não lembram, pensam ou aprendem. Se as teorias do participante individual não estão codificadas nas teorias organizacionais, o indivíduo aprende, mas a organização não (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Admitir que aprendizagem organizacional trata-se de uma metáfora permite analisar e discutir sobre conhecimento e aprendizagem em processos organizacionais, aumentando os

horizontes de percepções dos indivíduos e criando novas possibilidades (GHERARDI; NICOLINI, 2003). Nas palavras de Nonaka e Takeuchi (1997, p.14), “embora utilizemos a expressão criação do conhecimento ‘organizacional’, a organização não pode criar conhecimento por si mesma, sem a iniciativa do indivíduo e a interação que ocorre dentro do grupo”. No mesmo sentido, Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 270) afirmam:

Há um certo consenso entre os profissionais da área de que a aprendizagem organizacional ocorre por intermédio de indivíduos, que são sempre sujeitos deste processo. Quando os modelos cognitivos individuais deixam de pertencer apenas ao indivíduo e passam a ser compartilhados pelos membros da organização, temos a aprendizagem no nível organizacional.

Segundo Crossan, Lane e White (1999), a aprendizagem organizacional é o processo que permite alcançar a renovação estratégica da empresa. Uma das maneiras de atingir a referida aprendizagem, e conseqüentemente renovar a empresa, é a implementação de ações de treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E, com intuito de desenvolver competências em seus funcionários. Conforme Abbad e Borges-Andrade (2004), a maioria dos processos de TD&E são criados para gerar efeitos nas equipes e na organização a partir dos indivíduos. Na próxima seção abordar-se-á a aprendizagem nos diversos níveis: individual, grupal e organizacional.

2.1.3. Níveis de Aprendizagem nas Organizações

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), a aprendizagem em organizações ocorre no nível do indivíduo (ênfático na seção anterior quando se abordou o enfoque metafórico da aprendizagem organizacional), podendo os seus efeitos proliferar pelos grupos e pela organização. As organizações esperam que as ações de TD&E, além dos resultados produzidos sobre os indivíduos (satisfação, aprendizagem e transferência), provoquem efeitos nos processos de trabalho, aumentando a eficiência das equipes e a eficácia da organização. Estes dois últimos níveis de resultado fazem parte de níveis mais abrangentes de análise, avaliados através de abordagem multinível.

Para compreender melhor a abordagem multinível faz-se necessário abordar os conceitos de transferência horizontal e vertical. A primeira compreende todos os processos de transmissão de conhecimentos em um mesmo nível de análise, de forma que a transferência no nível do indivíduo compreenda a disseminação de conhecimentos e habilidades de um indivíduo para outro; no nível grupal, de um grupo para outro e no nível organizacional, de

uma organização para outra. A transferência horizontal influencia e sofre influências do contexto organizacional (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Já a transferência vertical, inclui os efeitos de um nível para o outro, em dois sentidos: do organizacional para o individual (de cima para baixo) e do individual para organizacional (de baixo para cima) (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Dentre os pesquisadores que estudam a abordagem multinível, Crossan, Lane e White (1999) desenvolveram um modelo para compreensão do processo de aprendizagem organizacional, que contém quatro processos integrados: intuição, interpretação, integração e institucionalização; que ocorrem através de três níveis: individual, grupal e organizacional. Posteriormente, Zietsma et al. (2002), ao estudar o processo de aprendizagem organizacional em uma empresa madeireira que resistiu durante anos às pressões dos acionistas por mudanças, descobriram dois processos diferentes de aprendizagem, acrescentando-os à estrutura multinível de Crossan, Lane e White (1999): atendimento e experimentação.

A estrutura desenvolvida por Crossan, Lane e White (1999) tem como suporte quatro premissas-chave: 1^a) aprendizagem organizacional envolve uma tensão entre assimilar a nova aprendizagem e utilizar o que já foi aprendido; 2^a) aprendizagem organizacional tem uma dinâmica multinível: indivíduo, grupo e organização; 3^a) os três níveis da aprendizagem organizacional são unidos por processos sociais e psicológicos: intuição, interpretação, integração e institucionalização (os “4 I”); e 4^a) cognição afeta ação (e vice-versa).

Weick e Westley (1996) afirmam que organização e aprendizagem são processos antagônicos, de direções opostas, visto que aprender é desorganizar e incrementar a variedade, enquanto que organizar é esquecer e reduzir a variedade. A manutenção de um equilíbrio entre a exploração de novos conhecimentos e utilização dos já adquiridos é um fator essencial para a sobrevivência e prosperidade das organizações. Entretanto, exploração e utilização competem por recursos escassos, gerando uma tensão na organização (MARCH, 1991 apud CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Essa tensão, mencionada na primeira premissa da estrutura de Crossan, Lane e White (1999), é vista nos processos de aprendizagem e retro-alimentação da aprendizagem através dos níveis individual, grupal e organizacional. Aprendizagem relaciona-se com a exploração. Ela é a transferência de aprendizagem dos indivíduos e grupos para a aprendizagem que se torna internalizada, ou institucionalizada, na forma de sistemas, estruturas, estratégias e procedimentos (HEDBERG, 1981 apud CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Retro-

alimentação relaciona-se com a utilização e a forma como aprendizagens institucionalizadas afetam indivíduos e grupos.

A segunda premissa é de que aprendizagem organizacional é multinível. Idéias inovadoras, percepções ocorrem para os indivíduos e não para as organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Entretanto, o conhecimento gerado pelos indivíduos não é capturado pela organização independentemente. Idéias são compartilhadas, ações são executadas e significados comuns desenvolvidos (ARGYRIS; SCHON, 1978). Organizações são mais que coleções de indivíduos. Relacionamentos tornam-se estruturados e algumas aprendizagens individuais e interpretações compartilhadas são desenvolvidas por grupos tornando-se institucionalizadas como artefatos da organização (HEDBERG, 1981 apud CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Aprendizagem não é uma propriedade inerente de um indivíduo ou de uma organização, mas antes reside na qualidade e na natureza de um relacionamento entre níveis de consciência dentro dos indivíduos, entre os indivíduos e entre as organizações e o ambiente (WEICK; WESTLEY, 1996).

A estrutura dos 4I da aprendizagem organizacional (premissa 3) contém os quatro processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização) associados, que ocorrem através dos três níveis (indivíduo, grupo e organização). Os processos formam a cola que mantém a estrutura unida (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Intuição e interpretação ocorrem no nível do indivíduo, interpretação e integração ocorrem no nível do grupo e integração e institucionalização ocorrem no nível organizacional. Há uma seqüência e progressão entre os processos que atravessam os diferentes níveis, embora ocorram muitos ciclos de retro-alimentação entre os níveis. Entretanto, nem todo processo ocorre em todos os níveis, embora ocorram muitos ciclos de aprendizagem entre os níveis (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Por exemplo, intuição é um processo exclusivo do indivíduo. Organizações não intuem. Da mesma forma, organizações não interpretam. Para a interpretação ocorrer há a necessidade de desenvolver uma refinada percepção intuitiva. O processo da interpretação estende-se do nível individual para o grupal, mas não atinge o nível organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Quando as ações acontecem em acordo com os outros membros da organização, o processo de interpretação evolui para o processo de integração. Integração vincula o desenvolvimento de entendimentos compartilhados e de tomada de ações coordenadas por

membros de uma organização. As ações julgadas efetivas serão repetidas. O julgamento de quais ações serão repetidas, inicialmente é realizado de maneira informal pelo grupo. Com o tempo, o grupo definirá regras e procedimentos formais, e as rotinas serão internalizadas na organização. É o processo de institucionalização ocorrendo (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Durante os processos de aprendizagem e retro-alimentação a interação entre ação e cognição é crítica, não podendo estar separados um do outro. Trata-se da premissa quatro, visto que compreensão guia ação, mas ação também instrui entendimento. Aprendizagem organizacional une cognição e ação (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Resumindo, a estrutura do processo de aprendizagem organizacional pode ser definida da seguinte maneira:

- o “processo de intuição”, relaciona-se com o subconsciente humano, e permite que o indivíduo através do reconhecimento de exemplos e possibilidades inerentes às experiências pessoais, decida suas ações. Distinguem a visão do especialista, que baseado em experiências e aprendizagens passadas, decide o que fazer em uma situação igual ou similar, e a visão do empresário, que é capaz de fazer novas conexões, perceber relacionamentos e discernir possibilidades não identificadas anteriormente, explorando possibilidades futuras (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999);
- o processo de interpretação inicia-se com os elementos conscientes do processo de aprendizagem individual, através do qual os indivíduos desenvolvem mapas cognitivos em que a língua tem papel central, possibilitando aos indivíduos denominar e começar a explicar algo, que antes era apenas um sentimento ou sensação, bem como a desenvolver um entendimento compartilhado com outros grupos, que possuem mapas cognitivos distintos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999);
- a integração, por sua vez, tem como foco a coerência, a ação coletiva, que para evoluir, requer que o entendimento seja compartilhado pelos membros do grupo. A evolução da linguagem prolonga-se do processo de interpretação para a interação entre indivíduos. A língua desenvolve-se através da conversa e diálogo permitindo a evolução dos significados compartilhados para os grupos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999);

- o processo de institucionalização coloca a aprendizagem organizacional à parte da aprendizagem individual ou grupal. Afirma que a aprendizagem organizacional é mais que a simples soma de aprendizagem dos membros da organização. A institucionalização garante que as ações rotineiras ocorram, definindo tarefas e especificando ações (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999);
- o atendimento relaciona-se a recepção e aceitação de estímulos externos, que primeiramente eram discrepantes com o conhecimento institucionalizado na organização, criando novas possibilidades (ZIETSMA et al., 2002);
- a experimentação gera informações adicionais para a interpretação, uma vez que resultados de experiências fracassadas podem ser usadas para ajustar interpretações, enquanto que resultados de casos de sucesso podem auxiliar a intuição individual na integração e institucionalização de suas aprendizagens (ZIETSMA et al., 2002).

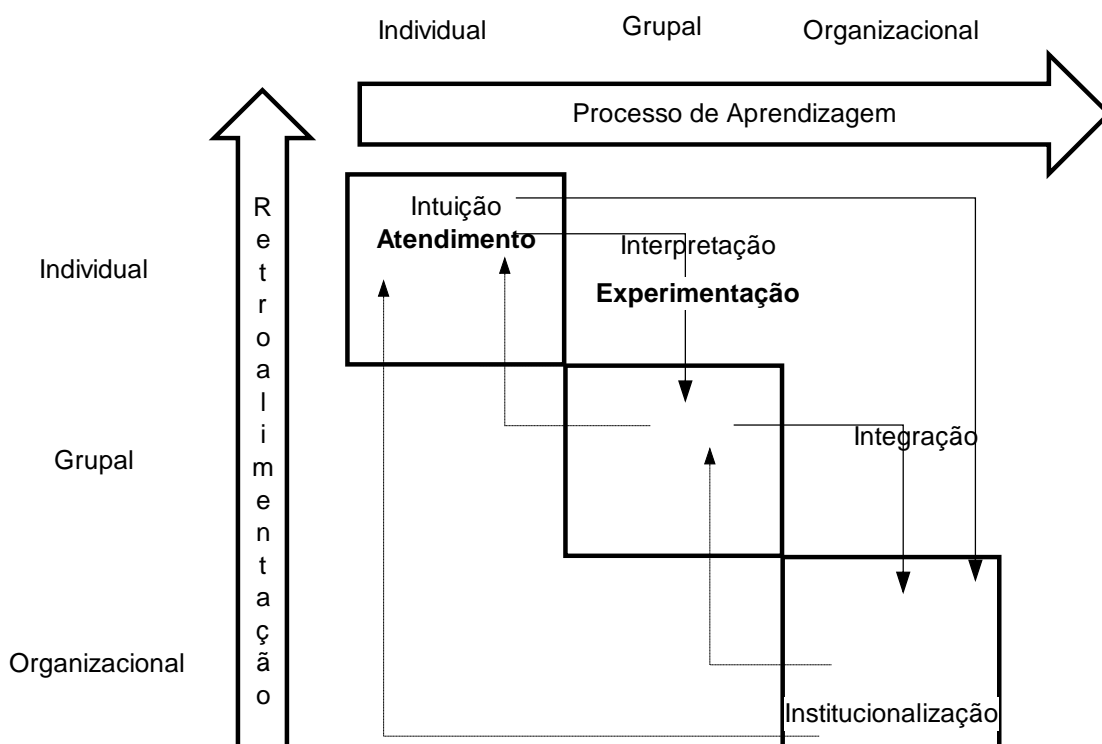


Figura 1 – Processo de aprendizagem em organizações

Fonte: Adaptado de Zietsma et al. (2002, p. S63).

Segundo Crossan, Lane e White (1999), pessoas vão e vêm nas organizações, mas o que elas aprenderam não precisa necessariamente ir com elas. Alguns aprendizados estão internalizados na organização através de sistemas, estratégias, estruturas, rotinas e práticas organizacionais. As organizações novas quase não possuem memória organizacional. Mas em organizações maduras, indivíduos criam caminhos de interação e comunicação, que são capturados e formalizados pelas empresas.

A institucionalização levanta a aprendizagem dos seus membros e através de estruturas, sistemas e procedimentos cria um contexto de interações. Com o passar do tempo aprendizagens individuais e grupais tornam-se menos prevalentes. A aprendizagem internaliza-se na organização e torna-se o guia das ações e aprendizagens dos membros da organização (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

A aprendizagem institucionalizada não consegue capturar todo o aprendizado dos níveis individual ou grupal. Demanda-se tempo para transferir aprendizagem de indivíduos para grupos e de grupos para organizações. Como o ambiente muda constantemente, a aprendizagem que deve ser institucionalizada não perdura por longo tempo, gerando uma lacuna entre o que a organização precisa fazer e o que ela já aprendeu a fazer (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Diante das mutações constantes do ambiente, o desafio para as organizações é gerenciar a tensão entre a aprendizagem institucionalizada do passado, que a habilita a utilizar o conhecimento, e a nova aprendizagem, o novo conhecimento que deve ser admitido para o processo de aprendizagem durante as etapas de intuição, interpretação e integração (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Nas palavras de Zietsma et al. (2002, p. S63), a aprendizagem institucionalizada pode levar a organização a cair na “armadilha da legitimidade”, rejeitando oportunidades de aprendizagem adaptativa, quando sinais de desalinhamento vêm de fontes que a organização considera ilegítimas.

Essencialmente, o processo de institucionalização internaliza comportamentos apreendidos que funcionaram no passado, através de rotinas organizacionais. A aprendizagem quando se institucionaliza no nível organizacional, pode dificultar mudanças, havendo o risco de obstruir o fluxo do processo de aprendizagem. Entretanto, serão os processos individual e social, e as dinâmicas de interação utilizadas que poderão facilitar ou inibir a aprendizagem organizacional (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

As organizações, no entanto, buscam alcançar o conhecimento por meio da aprendizagem. Para Abbad e Borges-Andrade (2004), há pelo menos dois tipos básicos de aprendizagem: a natural e a induzida. No mesmo sentido Huysman (2001), afirma que em organizações a aprendizagem pode decorrer de um processo espontâneo, assistemático ou de uma atividade planejada.

A aprendizagem espontânea ocorre informalmente por tentativa e erro, imitação, busca de ajuda com colegas e superiores. É um processo assistemático, que ocorre conforme o ritmo e as preferências do indivíduo. Já a aprendizagem planejada ou induzida, decorre de um processo estruturado, criado com o objetivo de otimizar os processos de aquisição, retenção e generalização de competências. Tais ações são chamadas genericamente de treinamento.

Busca-se o desenvolvimento de competências para melhorar o desempenho dos indivíduos através de ações planejadas de aprendizagem. Competência segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), é um conceito similar ao de capacidade. Refere-se à combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que um indivíduo mobiliza para alcançar uma determinada meta ou objetivo no trabalho. Ao termo competência, de acordo com esses autores, são associados outros significados, tais como: o indivíduo saber lidar com situações inusitadas, conjunto de qualidades de uma pessoa, capacidade individual de gerar resultados de acordo com uma diretriz (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Da mesma forma que Abbad e Borges-Andrade (2004), apesar das discussões e as várias definições propostas para competência, no entendimento de Ruas (2001), continuam a prevalecer como elementos de referência os três eixos, já clássicos: conhecimentos (saber); habilidades (saber-fazer); e atitudes (saber ser/agir). No mesmo sentido, Zarifian (2001, p.68) afirma: “A competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”.

Para Iglesias e Popadiuk (2003), há um caminho alternativo aos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal para obter competências organizacionais. Trata-se de aprendizado e internalização de novas habilidades conhecidas em decorrência do estabelecimento de alianças estratégicas com outras empresas. O relacionamento organizacional com o parceiro estratégico pode permitir obter e transmitir conhecimentos de maneira formal (sistemática) ou informal (assistemática).

Apesar da aprendizagem costumeiramente ser concebida como algo bom, capaz de produzir benefícios para o indivíduo e a organização, deve-se lembrar, conforme as palavras

de Rodrigues, Child e Luz (2004, p.28) que: “a aprendizagem não representa necessariamente uma melhoria para o coletivo como um todo”. A ruptura da confiança entre indivíduos e organização, decorrente de alterações ideológicas e mudança de propriedade da empresa, podem gerar, o que os autores chamaram de “aprendizagem contestada”. Nesta situação, os indivíduos resistem à aprendizagem porque percebem que ela ameaça seus interesses, gerando um conflito entre os interesses organizacionais e os pessoais.

Apesar da possibilidade da ocorrência de efeitos negativos por intermédio da aprendizagem, as empresas objetivando estimular as potencialidades de seus empregados e tentando acompanhar a rapidez das mudanças no mundo contemporâneo do trabalho, investem em ações formais de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E), que tem como objetivo atender as necessidades de trabalho. Nas palavras de Abbad e Borges-Andrade (2004, p.241):

Processos de TD&E podem ser definidos como ações organizacionais que utilizam tecnologia instrucional ou são deliberadamente arrançadas, visando à aquisição de CHAs para superar deficiências de desempenho no trabalho, preparar empregados para novas funções, adaptar mão-de-obra para a introdução de novas tecnologias ou promover o livre crescimento dos membros de uma organização.

Objetivando otimizar o processo de aprendizagem por meio de treinamento e desenvolvimento de seus recursos humanos, organizações vêm investindo, principalmente a partir do final da década de 80, na criação de Universidades Corporativas, tema que será abordado a seguir.

2.1.4. Universidade Corporativa

Universidade Corporativa, na definição de Meister (1999, p. 263) “é o guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e educação de funcionários, clientes e fornecedores, com o objetivo de atender as estratégias empresariais de uma organização”. Projeções, segundo a autora, mantendo-se o atual ritmo de crescimento, estimam que em 2010, o número de universidades corporativas vai ultrapassar o número de instituições de ensino superior nos Estados Unidos.

Com objetivo de atender suas demandas e necessidades de capacitação, as organizações criam condições educacionais de aprendizagem contínua, acessível a um número cada vez maior de pessoas ligadas a elas, enfatizando-se, entre outros meios, o uso de

universidades corporativas. Com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, com destaque para Internet, e a utilização da metodologia de educação a distância, por exemplo, foi possível ampliar o público-alvo das universidades corporativas para integrantes da cadeia de valor da organização, como fornecedores, parceiros, clientes, usuários ou beneficiários, além dos membros internos (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; MEISTER, 1999).

Além de desenvolver seus próprios programas de treinamento, as universidades corporativas, adotadas principalmente por organizações de grande porte, produzem materiais didáticos que tem por objetivo a formação contínua de todos os envolvidos com a organização (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Essas organizações buscam ainda, por intermédio de parcerias com instituições públicas ou privadas de ensino, uma forma de dinamizar a capacitação de seus funcionários, aproveitando-se da *expertise* de parceiro em um determinado tema, como forma de fortalecer a sua competitividade no mercado (MEISTER, 1999).

Segundo Alperstedt (2001), a definição de universidades corporativas é sustentada em três características concomitantes: desenvolvimento de competências essenciais ao negócio da empresa, não restrição dos serviços educacionais aos funcionários, e estabelecimento de parcerias com instituições externas de ensino superior. Para a autora, os principais objetivos das universidades corporativas são: ser agente de mudanças na organização e aumentar as qualificações, conhecimentos e competências relacionadas ao cargo.

Empresas que investem seus recursos na criação de universidades corporativas acreditam que a chave do seu sucesso e de sua vantagem competitiva no mercado está em propiciar aos seus recursos humanos maior acesso à atualização de seu conhecimento e de suas qualificações. São empresas que consideram o treinamento uma alavanca para a mudança e não uma premiação para seus executivos, sendo vital para a evolução da aprendizagem o apoio e o envolvimento da cúpula da organização (MEISTER, 1999).

As universidades corporativas geralmente são criadas em ambientes virtuais de aprendizagem e os cursos são disponibilizados em massa via *web* ou intranet corporativa. Tais ambientes têm como potencialidades, entre outras, a possibilidade de ampliar o público-alvo de cursos de curta e longa duração; facilitar a participação das pessoas em razão da possibilidade de flexibilizar horários de acordo com a disponibilidade de tempo de cada indivíduo; possibilitar *feedback* individual e contingente às ações dos indivíduos, avaliar de modo sistemático e preciso os processos e resultados de aprendizagem (MEISTER, 1999).

O advento das universidades corporativas e da Internet tem contribuído para desvanecer os limites que separavam os conceitos de treinamento, educação e desenvolvimento. Utilizados equivocadamente, muitas vezes como sinônimos, os termos referem-se a três tipos distintos, complementares e importantes de atividades de apoio à aprendizagem (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Nas palavras de Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 270-271):

Treinamento tem como objetivo melhorar o desempenho do empregado no cargo que ocupa. Educação, por outro lado, refere-se às oportunidades oferecidas pela organização para que o integrante tenha seu potencial desenvolvido por meio da aprendizagem de novas habilidades que o capacitem a ocupar novos cargos. Desenvolvimento de pessoal, por sua vez, é um conceito mais abrangente e que se refere ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionados pela organização, que possibilitam o crescimento pessoal do empregado. Objetivam, nesse sentido, tornar o empregado capaz de aprender, sem utilizar estratégias para direcioná-lo para um caminho específico bem-determinado.

Apesar de distintas, as ações de desenvolvimento, educação e treinamento, quando usadas conjuntamente e de forma correta, podem dinamizar o processo de aprendizagem nas organizações. Cada tipo de ação, em função de suas diferenças, pode oferecer vantagens específicas para a organização. O termo “treinamento de pessoal” continua sendo o mais usado por pesquisadores e profissionais da área, porém “educação corporativa”, que incorporou as recentes idéias de formação contínua e de desenvolvimento pessoal, vem, ocupando espaço nas discussões e estudos da área (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

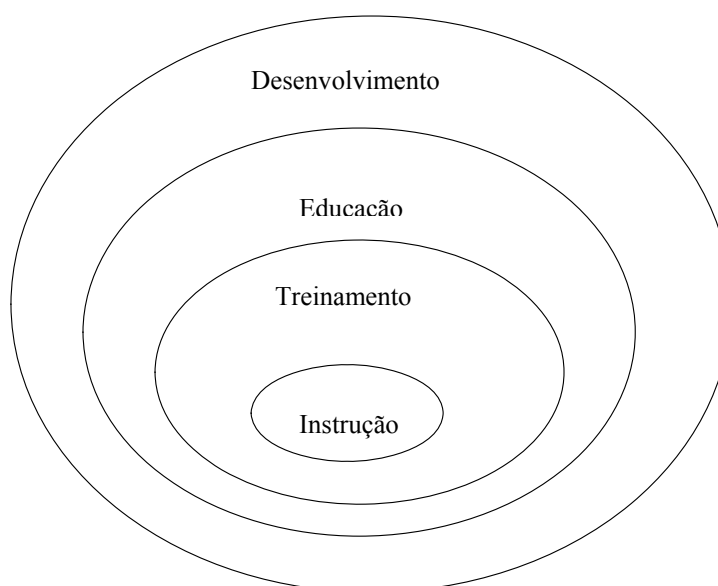


Figura 2 - Conceitos de desenvolvimento, educação, treinamento e instrução (adaptado de Sallorenzo, 2000).

Fonte: Abbad; Borges-Andrade (2004, p.271)

Neste trabalho treinamento deve ser entendido, conforme a definição de Zerbini (2003), ou seja, um conjunto de ações educacionais, sistematicamente planejadas, que facilitam o aperfeiçoamento e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) do indivíduo. Os CHAs adquiridos podem ser aplicados no trabalho atual ou futuro, inclusive em empresas distintas, e no caso de participantes externos, nas atividades profissionais do indivíduo.

As ações de gestão do conhecimento viabilizam as interseções e a disseminação de informações entre as ações de TD&E. O treinamento promove o desenvolvimento de CHAs mais complexos que exigem um tempo maior para serem adquiridos. As ações educacionais viabilizam o desenvolvimento de currículos de formação a longo prazo, visando a educação continuada, fundamental em universidades corporativas. Já as ações de desenvolvimento, envolvem todas as outras ao promover o encarecimento dos indivíduos por meio de trilhas profissionais, de recrutamento e seleção internos, de planos e cargos de salários e outros (ZERBINI, 2003).

Entretanto, é importante lembrar, conforme Abbad e Borges-Andrade (2004), que o conceito de universidade inclui um processo contínuo de geração de conhecimentos e tecnologia, isto é, as universidades corporativas precisariam estar fazendo pesquisa. No entanto, há dificuldades em encontrar evidências de experiências duradouras de processos de pesquisa como um elemento importante, nessas organizações. Portanto, a maioria das universidades corporativas, apesar da denominação universidade, não ultrapassa ao antigo conceito de escola corporativa, ou às vezes, são apenas centros de treinamento com novas denominações.

Conforme Alperstedt (2001), o fato de que o público-alvo das universidades extrapola as fronteiras da empresa, servindo a clientes e fornecedores, por exemplo, é uma das características fundamentais que diferenciam as universidades corporativas dos antigos departamentos de treinamento.

Abordou-se até este ponto o tema aprendizagem e seu estudo no nível organizacional; as vertentes de estudos Aprendizagem Organizacional e Organizações que Aprendem; sua análise como metáfora, a abordagem multinível da aprendizagem, a busca de sistematização dos processos de aquisição de conhecimento, por parte das organizações, através da instituição de programas de TD&E e a criação de universidades corporativas.

A seguir será analisado o tema avaliação de treinamento, face à importância de ações planejadas para capacitação de indivíduos e desenvolvimento da aprendizagem nas organizações e a crescente relevância para as organizações da avaliação desses programas de capacitação.

2.2. AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Diante da importância da aprendizagem nas organizações para o aperfeiçoamento dos seus profissionais e a conquista de novos espaços, bem como os significativos investimentos em programas de TD&E, as empresas tendem a valorizar cada vez mais a avaliação desses programas. Nas palavras de Abbad (1999, p.8): “Avaliação de treinamento é um conjunto de atividades, princípios, prescrições teóricas e metodológicas que visa, entre outros objetivos, produzir informações válidas e sistemáticas sobre a eficácia de sistemas instrucionais.”

As organizações esperam que as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) desenvolvidas em programas de capacitação e treinamento, sejam aprendidas, retidas e aplicadas no ambiente de trabalho, pelos participantes. A avaliação dessas atividades é importante para a aferição da eficácia das ações desenvolvidas com intuito de atingir a cognição, tais como eventos de TD&E. Considerando que aprendizagem envolve mudança de comportamento, o ideal previamente ao início de uma atividade formal de capacitação seria aplicar pré-testes, e após a conclusão, pós-testes, em que as competências esperadas seriam verificadas. Com a comparação entre os resultados dos testes, seria possível mensurar a mudança, sendo que resultados superiores dos pós-testes sugeririam aprendizagem (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Entretanto, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), há vários empecilhos para implementar estes procedimentos. O primeiro é que os testes, geralmente só são viáveis para avaliar conhecimentos e habilidades. No caso de atitudes, o indivíduo sob teste, pode alterar suas respostas, por questões de aceitação social. O segundo problema é que o uso de pré-testes, em algumas empresas pode ser confundido com um procedimento de seleção ou de avaliação de desempenho. Portanto, a avaliação fica restrita a aplicação de pós-testes de conhecimentos e habilidades. As atitudes são observadas, posteriormente, no próprio ambiente de trabalho.

A criação de testes visando a verificação de aprendizagem e retenção pode ser feita de dois modos: com base em “normas” e com base em “critérios”. Na primeira forma, os testes são elaborados com base na hipótese de que há um universo homogêneo de conhecimentos, com base nos quais serão elaborados itens para medir a aprendizagem. Depois de aplicadas as questões aos aprendizes, estes têm seus escores definidos em função dos escores do grupo a que pertencem. Escores abaixo da média dos escores do grupo, determinam que o indivíduo seja considerado “não-pto”. No segundo modo, supõe-se que os CHAs não se distribuem de forma homogênea, e sim de forma hierárquica, sendo uns dependentes de outros. Portanto,

para elaborar um quesito de avaliação dever-se-ia levar em conta as definições dos CHAs esperados do aprendiz, que se tornariam o “critério”. Depois de aplicadas as questões, todas baseadas nas competências esperadas, o aprendiz é considerado apto, pela comparação de seu desempenho com aquilo que foi definido como esperado. O primeiro método é geralmente apropriado para selecionar pessoas mais aptas, enquanto que o segundo método é adequado para certificar competências ou informar se o aprendiz está capacitado para o trabalho (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Quanto à avaliação da transferência, ainda segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), é importante considerar se os efeitos almejados são esperados no desempenho do aprendiz, da organização ou em termos de lucros. Estes três níveis distintos requerem tipos diferenciados de mensuração. No caso de transferência para o desempenho do aprendiz no trabalho, os efeitos podem ser verificados em “profundidade” e em “amplitude” ou “largura”. Os efeitos em “profundidade” são avaliados a partir das competências esperadas, tal como é feito no método chamado “com base em critério”, anteriormente mencionado. Os efeitos em “amplitude” são verificados com base em todos os desempenhos aguardados do aprendiz, e não somente naqueles diretamente relacionados aos CHAs esperados. Em ambas as situações, buscar-se-ão evidências da aplicação das competências no trabalho, usando observações e registros ou perguntando ao aprendiz e a seus supervisores, colegas e clientes.

Caso as mudanças de desempenho sejam esperadas na organização, os procedimentos de mensuração são equivalentes aos mencionados para o nível de desempenho do aprendiz no trabalho, mas o nível de análise será pelo menos de equipes ou unidades organizacionais. Quando os efeitos esperados são em termos de lucros, faz-se necessário contabilizar todos os custos decorrentes das atividades de aprendizagem e todos as vantagens decorrentes do uso das competências aprendidas e as mudanças ocorridas na organização. As avaliações no nível de organização são muito raras (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Na avaliação de treinamento, segundo Freitas e Borges-Andrade (2004), são obtidas informações sistemáticas sobre todo o processo, atribuindo-se valor ao treinamento, com o julgamento do grau em que ele contribuiu para o desempenho dos indivíduos, grupos e organização. A avaliação também tem a função de realimentar o sistema de treinamento, identificando eventuais necessidades de aperfeiçoamento nos programas e apontando os aspectos positivos. Para Meneses e Abbad (2003, p.187): “a etapa de avaliação de treinamento compreende a coleta sistemática de informações descritivas e de julgamentos, a fim de tornar

efetiva qualquer decisão relacionada à seleção, adoção, valoração e modificação das várias atividades instrucionais.”

Em pesquisa realizada no Banco do Brasil com o objetivo de desenvolver um método para identificar efeitos de treinamento nos desempenhos dos indivíduos e da organização, Freitas e Borges-Andrade (2004), em suas conclusões destacam a importância do aspecto temporal na investigação de impacto de treinamento no nível organizacional. Avaliar impacto de treinamento na organização alguns meses após o treinamento na organização seria ineficaz, visto que o processo de produção de resultados é por imersão (inicia-se nos indivíduos treinados, multiplica-se pelos grupos dos quais ele faz parte e concretiza-se em resultados organizacionais). Segundo Klein e Kozlowski (2000), a lentidão do processo é um aspecto que deve ser considerado ao planejar uma pesquisa de avaliação de impacto no nível organizacional, bem como, que o período de tempo pode variar em função das competências individuais dos treinandos e das mudanças organizacionais esperadas do treinamento.

Além disso, Freitas e Borges-Andrade (2004), destacam a importância da natureza da medida de impacto de treinamento no nível organizacional. Não é suficiente a identificação de resultados através da percepção dos indivíduos treinados, fazendo-se necessário encontrar indicadores no nível da organização que suportem essas percepções, sob pena de obter-se como resultado uma avaliação da percepção dos indivíduos sobre o impacto de treinamento na organização e não evidências do impacto em si.

A seguir serão apresentados modelos de avaliação que foram desenvolvidos com intuito de identificar variáveis explicativas da eficiência e eficácia de treinamentos.

2.2.1. Modelos de Avaliação de Treinamento

Um dos modelos de avaliação de treinamento mais utilizados por pesquisadores é o de Kirkpatrick (1975, 1976), que propõe um modelo de avaliação com quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados.

A “reação” – nível 1– pode ser definida como o sentimento dos treinandos em relação ao programa de treinamento. A avaliação em termos de reação equivale a medir os sentimentos dos participantes, sem considerar qualquer medida de aprendizagem que possa ter ocorrido. Para obter-se um máximo de aprendizagem, o treinando deve estar interessado e entusiasmado com o treinamento, enquanto que uma reação negativa ou insatisfação reduzem a possibilidade de aprendizado.

Kirkpatrick (1975, 1976) reconhece que uma reação positiva dos participantes ao treinamento não assegura aprendizagem, visto que um conferencista ou professor pode ter a capacidade de transmitir entusiasmo, manter as pessoas atentas, mas muitas vezes abordar assuntos sem importância ou valor para aquele grupo de treinandos.

A “aprendizagem” – nível 2 – é definida como os princípios, fatos e técnicas que são entendidos e absorvidos pelos participantes, sem considerar a utilização destes no trabalho. Testes podem ser aplicados antes e depois de um programa de treinamento como forma de avaliar se os participantes aprenderam os princípios e procedimentos ensinados.

A avaliação de programas de treinamento, em termos de “comportamento” no trabalho – nível 3 – é mais difícil do que em termos de reação e aprendizagem. Kirkpatrick (1975, 1976) define este nível como a extensão da mudança de conduta e de procedimento que ocorre porque a pessoa participou do treinamento, enfatizando que há uma grande diferença entre conhecer princípios e técnicas transmitidos através de um programa de treinamento e aplicá-los no trabalho. Mas, para que a mudança de comportamento ocorra, são necessárias algumas condições: a pessoa precisa desejar aperfeiçoar-se, precisa reconhecer suas fraquezas, precisa trabalhar em um clima que permita a mudança, precisa de ajuda de pessoas preocupadas com sua qualificação e precisa ter oportunidades para tentar novas idéias.

Os objetivos da maioria dos programas de treinamento podem ser definidos em termos de “resultados” esperados - nível 4 – tais como: redução de custos, redução de rotatividade, de absenteísmo, redução de queixas, aumento da quantidade e qualidade da produção ou elevação do moral dos funcionários. Entretanto, certos programas de treinamento relacionados a relações humanas ou a tomada de decisões, por exemplo, em razão de fatores complexos, são difíceis de avaliar em termos de resultados, uma vez que é muito complexo distinguir em que medida a melhora alcançada é devida ao treinamento, em comparação com outros fatores, e quais os resultados podem ser atribuídos diretamente a um determinado programa de treinamento.

Hamblin (1978), adaptando o modelo de Kirkpatrick, dividiu o nível de resultado em dois e propôs um modelo de avaliação com cinco níveis: reação – verifica a satisfação do indivíduo com o treinamento; aprendizagem – verifica a ocorrência de diferenças entre o grau de assimilação do indivíduo antes e depois do treinamento; comportamento no cargo – habilidades, conhecimentos e atitudes adquiridos no treinamento que afetam o desempenho dos indivíduos no trabalho; organização – mudanças ocorridas no funcionamento da organização, em sua eficiência ou que nela possam ter ocorrido, em decorrência do

treinamento; e valor final – avalia o aumento da eficácia da organização, tem como foco a produção ou o serviço prestado pela organização, o que geralmente implica em comparar custos do treinamento com os seus benefícios. O autor pressupõe a existência de uma corrente de causa e efeito que liga os níveis de efeitos do treinamento.

Para Kirkpatrick (1975, 1976), os níveis de avaliação são seqüenciais, lineares e fortemente correlacionados entre si, isto é, o indivíduo que se sentir satisfeito com o treinamento, aprenderá melhor, usará em seu trabalho os conhecimentos que aprendeu, produzindo, então, mudanças positivas na organização, o que implicaria em maior lucratividade. Por outro lado, Hamblin (1978), apesar de apresentar um modelo seqüencial, ressalta que variáveis distintas podem influenciar diferentes níveis.

Pesquisas recentes têm demonstrado que a relação hierárquica e positiva, que os modelos de Kirkpatrick (1975, 1976) e Hamblin (1978) sugerem entre os níveis de avaliação: reações, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados (ou mudança organizacional e valor final), não é correta. Resultados de estudos citados por Zerbini (2003) têm mostrado que: não há comprovação da relação de causalidade entre os níveis – Alliger e Janak (1989); aprendizagem é condição necessária, embora não suficiente, para a transferência de conhecimentos ou habilidades adquiridos no trabalho – Goldstein (1991) e Tannenbaum & Yukl (1992); reações favoráveis dos treinandos ao treinamento e à aprendizagem dos conteúdos ensinados não garantem a aplicação, no trabalho, das novas habilidades aprendidas em treinamentos - Abbad (1999); e que não foram confirmados os pressupostos de Kirkpatrick (1975, 1976) e Hamblin (1978) - Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000).

Segundo Abbad (1999), apesar de sua importância, pesquisadores questionam a validade das abordagens tradicionais de avaliação de treinamento, e sugerem, e.g., a inclusão de variáveis do ambiente ou contexto organizacional que possam explicar melhor o impacto do treinamento no trabalho. Os modelos tradicionais de avaliação incluem em seus componentes apenas variáveis de resultados de treinamentos. Para um modelo de avaliação mais abrangente, outras variáveis deveriam ser consideradas na explicação de resultados de treinamento, tais como ambiente e processo. Neste sentido, o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS, de Borges-Andrade (1982), acrescenta essas variáveis na avaliação de resultados de treinamento.

O Modelo MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982) propõe uma avaliação sistemática de sistemas instrucionais com intuito de promover oportunidades de construção de conhecimento, integrando planejamento, obtenção e análise de informações. O modelo é

composto por cinco componentes: 1) Insumo; 2) Procedimento; 3) Processo; 4) Resultados; e 5) Aspectos do ambiente (subdividido em avaliação de necessidades, disseminação, apoio e resultados a longo prazo).

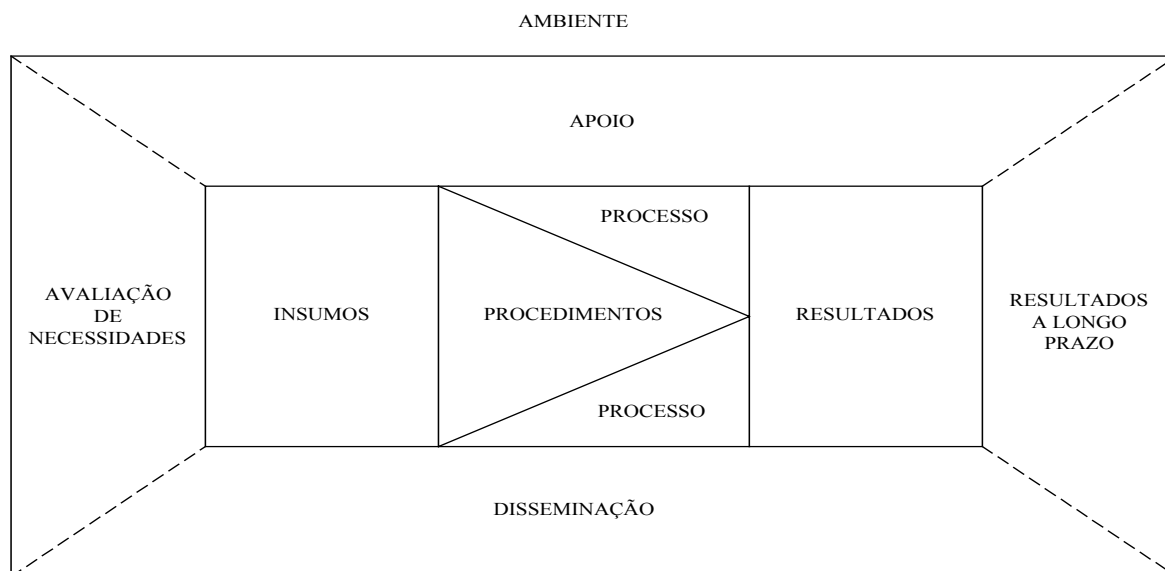


Figura 3 – Representação esquemática do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo - MAIS

Fonte: Borges-Andrade (1982)

O componente **Insumo** compreende, em sua maior parte, características dos treinandos presentes antes do início do treinamento (ex.: aspectos motivacionais, demográficos). **Procedimentos** são variáveis instrucionais, ou “operações necessárias para facilitar ou produzir os resultados instrucionais” (BORGES-ANDRADE, 1982, p.31) como, por exemplo, seqüência de objetivos, meios e estratégias instrucionais, exercícios propostos. **Processo** refere-se a resultados intermediários ou efeitos parciais do treinamento ocorridos no comportamento dos treinandos à medida que os procedimentos são apresentados durante o treinamento. **Resultados** são os efeitos imediatos produzidos pelo treinamento, ou seja, são os desempenhos dos treinandos adquiridos logo após os treinamentos. **Ambiente** subdivide-se em: *avaliação de necessidades* (identifica as competências necessárias que uma organização precisa desenvolver para alcançar seus objetivos; os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que um indivíduo deve apresentar para desempenhar bem sua função e quais indivíduos não têm esses CHAs desenvolvidos e necessitam de treinamento); *disseminação* (variáveis relacionadas às informações disponíveis na organização sobre o treinamento, como programa, material, divulgação); *apoio* (variáveis do lar, comunidade, organização, que facilitam ou dificultam as ações de treinamento); e *resultados a longo prazo* (efeitos

esperados e inesperados do treinamento obtidos após passado algum tempo do final do treinamento).

De acordo com Borges-Andrade (1982), ao avaliar todos os componentes do modelo MAIS, inclusive as variáveis do ambiente, os resultados da avaliação serão precisos e úteis para propor as mudanças necessárias no sistema de treinamento.

2.2.1.1. O Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT

Baseando-se no Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) de Borges-Andrade, Abbad (1999) desenvolveu o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT). Este modelo avalia a relação entre os níveis de avaliação: reação, aprendizagem e impacto, e investiga diversas variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento. O modelo é formado por sete componentes: (1) Percepção de Suporte Organizacional; (2) Características do Treinamento; (3) Características da Clientela; (4) Reação; (5) Aprendizagem; (6) Suporte à Transferência e (7) Impacto do Treinamento no Trabalho. Os seis primeiros componentes do modelo de avaliação abrangem as variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho.

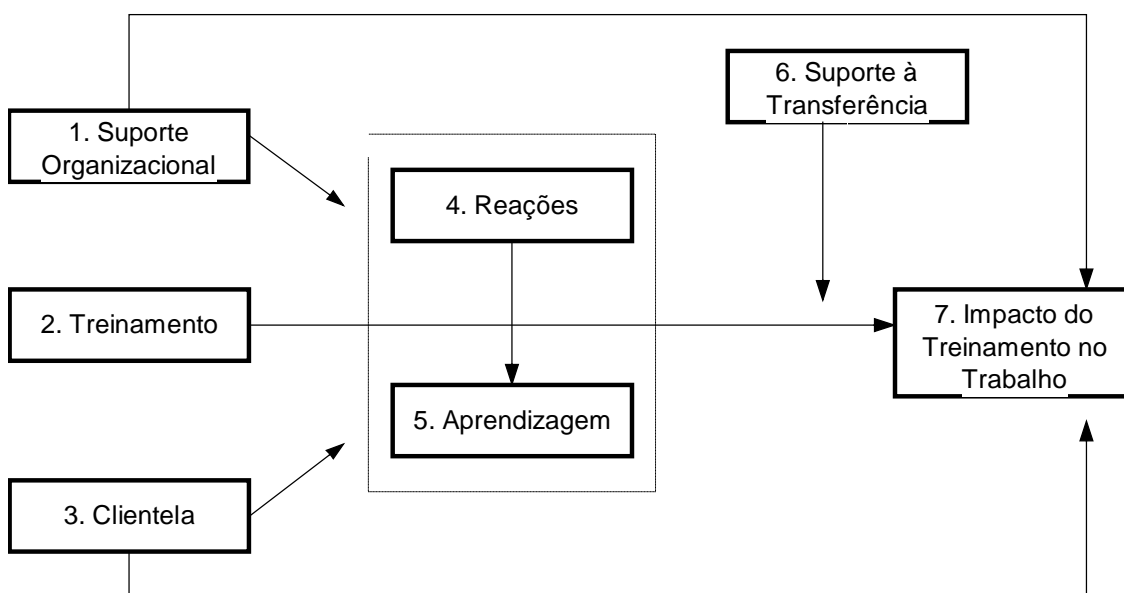


Figura 4 – Representação esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT

Fonte: Abbad (1999, p. 99)

A seguir serão detalhados todos os componentes do modelo IMPACT.

1. Suporte Organizacional

O componente 1 do modelo IMPACT, suporte organizacional, é multidimensional e exprime a percepção da amostra de participantes acerca das práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização do funcionário e apoio gerencial ao treinamento. As variáveis de gestão de desempenho referem-se à percepção do participante do treinamento acerca de práticas organizacionais de estabelecimento de metas de trabalho, disponibilização de informações, sistema de recompensas ao desempenho esperado, investimento em capacitação. Os itens de valorização do funcionário representam a percepção do participante sobre as práticas organizacionais que revelam consideração e respeito às idéias, sugestões, esforço e interesses individuais de seus recursos humanos. Apoio gerencial ao treinamento refere-se à percepção do participante do treinamento a respeito do empenho demonstrado pelas chefias para viabilizar a participação dos subordinados em eventos instrucionais. Esses itens relacionam-se com condições do ambiente pré-treinamento e ao nível de apoio recebido para participar do treinamento. As definições dessas variáveis foram elaboradas com base nos trabalhos de vários pesquisadores, conforme apresentado no trabalho de Abbad (1999).

2. Características do Treinamento

O segundo componente do IMPACT, características do treinamento, compreende o tipo ou área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade, características gerais do material didático e desempenho do instrutor, em termos de desempenho didático, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. Equivale ao componente *Procedimento* do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982).

3. Características da Clientela

Características da clientela, terceiro componente do modelo, chamado por alguns estudiosos de dados demográficos, é definido como o conjunto de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais relativas aos participantes dos treinamentos estudados. Corresponde ao componente *Insumo* do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982).

4. Reação

O quarto componente do IMPACT, reação, relaciona-se à percepção do participante do treinamento sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e qualidade instrucional do curso. Equivale ao componente *Resultado* do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982).

5. Aprendizagem

O quinto componente do modelo, Aprendizagem, refere-se ao grau de assimilação e retenção dos conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelo participante em testes ou provas de conhecimentos aplicadas pelo instrutor ao final do curso. Também equivale ao componente *Resultado* do Modelo MAIS (Borges-Andrade, 1982).

6. Suporte à Transferência

As ações de TD&E, isoladamente, não são capazes de garantir sucesso na aprendizagem, tampouco em sua transferência no ambiente organizacional. A ausência de recursos materiais apropriados, bem como apoio dos superiores hierárquicos e da própria organização, para a aquisição de novos conhecimentos e sua utilização no ambiente profissional, comprometem fatalmente os propósitos das ações formais de capacitação (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

As competências desenvolvidas dependem de condições externas propícias para serem aproveitados pelo indivíduo em seu trabalho. O ambiente de trabalho é o principal responsável pela ocorrência e durabilidade dos efeitos de TD&E sobre o desempenho do indivíduo. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004, p.265): “o conceito de suporte à transferência relaciona-se ao nível de apoio ambiental à participação em atividades de TD&E e ao uso eficaz, no trabalho, de novos CHAs.”

Esse constructo enfoca condições necessárias à transferência de aprendizagem e avalia à proporção que estas condições estão presentes no ambiente da organização. Conforme Abbad e Sallorenzo (2001), duas são as dimensões do constructo. A primeira, relacionada com o apoio gerencial às ações de TD&E e ao uso dos novos CHAs no ambiente organizacional, chamada de suporte psicossocial à transferência. Já a segunda dimensão faz alusão apenas a fatores relacionados a suporte material.

O suporte à transferência é um item de suma relevância no estudo das variáveis que afetam a eficácia de programas instrucionais. Entretanto, segundo Abbad (1999), o modo que se relacionam essas variáveis de suporte e os diferentes níveis de resultados de treinamentos ainda permanecem sem uma resposta. Muitos resultados de pesquisas têm se mostrado inconsistentes, e às vezes, até contraditórios.

Suporte à Transferência, sexto componente do modelo, exprime a percepção do participante do treinamento a respeito do suporte ambiental ao uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas em treinamento. Enfoca algumas condições consideradas necessárias à transferência positiva de aprendizagem, investigando o quanto estão presentes no ambiente de trabalho. Esse sub-componente também é multidimensional e compreende três conjuntos de itens: fatores situacionais de apoio, suporte material e conseqüências associadas ao uso das novas habilidades. Corresponde ao componente *Ambiente* (apoio) do Modelo MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982).

7. Impacto do Treinamento no Trabalho

O sétimo componente do IMPACT, Impacto do Treinamento no Trabalho, é definido como a auto e hetero-avaliação feita pelo próprio participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho. Equivale ao componente *Resultados a Longo Prazo* do Modelo MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982).

No modelo de avaliação de treinamento IMPACT, impacto do treinamento no trabalho é a principal variável critério, compreendendo os conceitos de transferência de treinamento e desempenho no trabalho (ABBAD, 1999).

Impacto do treinamento no trabalho, segundo Abbad (1999), refere-se aos efeitos do treinamento sobre o desempenho da pessoa no trabalho, durante a execução de tarefas similares às aprendidas, correspondendo ao terceiro nível de avaliação – comportamento no cargo, proposto por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978). Para Zerbini (2003), impacto do treinamento no trabalho, refere-se aos efeitos específicos do treinamento sobre o desempenho do participante em atividades diretamente relacionados aos CHAs desenvolvidos no treinamento.

A maioria dos estudos sobre o impacto do treinamento no trabalho em psicologia, que investigam o efeito de treinamentos sobre o desempenho subsequente dos treinandos em tarefas similares às ensinadas, está baseada no conceito de transferência de treinamento ou

transferência de aprendizagem, usados freqüentemente como sinônimos por alguns especialistas, mas que possuem algumas diferenças a serem ressaltadas (ABBAD, 1999).

Quando se fala de aplicação correta, no trabalho, de conhecimentos, habilidades ou atitudes adquiridas durante um evento de treinamento, está se referindo a “transferência de treinamento”. Ao mencionar-se aquilo que o indivíduo transfere ou aplica no ambiente de trabalho, trata-se de uma nova forma de realizar antigas tarefas, de um novo desempenho, outrora inexistente (ABBAD, 1999).

O conceito de transferência de aprendizagem, em pesquisas sobre aprendizagem organizacional, tem sido utilizado para referir-se a eventos não planejados em que ocorra a transmissão de conhecimentos e tecnologias de trabalho, excluindo, os eventos instrucionais formais como treinamentos (ABBAD, 1999).

Ao medir o impacto do treinamento no trabalho, ou seja, ao avaliar o desempenho pós-treinamento do indivíduo, deve-se considerar alguns aspectos fundamentais. Segundo Abbad (1999), não basta à pessoa ter adquirido habilidades suficientes ao desempenho de suas tarefas (*saber fazer*) para que ocorra uma mudança de desempenho. É necessário motivação (*querer fazer*) para realizar o trabalho e condições organizacionais (*suporte organizacional*) que permitam o novo desempenho do funcionário recém-treinado. A autora destaca a relevância de questões empíricas que tentem identificar as condições suficientes para que o desempenho aprendido em um treinamento possa ser aplicado no ambiente de trabalho.

O impacto do treinamento pode ser medido, segundo Hamblin (1978), em profundidade ou largura. Quando o objetivo é avaliar os efeitos de um treinamento que estão relacionados aos conteúdos ensinados nos programas de treinamento, trata-se de impacto em profundidade. Impacto em largura mede os efeitos do treinamento relacionados a desempenhos esperados em toda a organização. O autor sugere que ambos os métodos sejam usados em conjunto, sempre que possível. Existem dois tipos de avaliações: auto-avaliações – feita pelos próprios treinandos, e hetero-avaliações, realizadas por colegas, supervisores ou clientes.

Com intuito de avaliar impacto de treinamento no trabalho, Sallorenzo (2000) desenvolveu modelo em que as variáveis antecedentes analisadas foram: suporte organizacional, motivação, reação ao treinamento, reação ao instrutor, aprendizagem, suporte à transferência e a variável critério, impacto do treinamento no trabalho. Os resultados encontrados evidenciaram que motivação (característica da clientela) prediz impacto de

treinamento logo após o retorno do treinando ao trabalho, mas não impacto a longo prazo. Suporte gerencial e social à transferência influencia impacto a longo prazo. Reação ao treinamento prediz impacto do treinamento a curto e a longo prazo, porém, com menor poder de explicação.

A partir das pesquisas de Zerbini (2003, 2005), podem-se observar resultados de pesquisas nacionais, que estudaram impacto do treinamento no trabalho como sendo a variável critério (anexo A). Percebe-se que, como no estudo de Sallorenzo (2000), suporte psicossocial à transferência foi um dos principais preditores de impacto do treinamento no trabalho. Diante dos resultados dessa pesquisa, foi constatado que a maioria dos autores trabalhou com medidas de auto e hetero-avaliações de impacto em amplitude (LIMA, BORGES-ANDRADE E VIEIRA, 1989; PAULA, 1992; LEITÃO, 1996; BORGES-ANDRADE, AZEVEDO, PEREIRA, ROCHA E PUENTE, 1999; PANTOJA, 1999; BORGES-ANDRADE, MORANDINI E MACHADO, 1999; MARTINS, PINTO JR E BORGES-ANDRADE, 1999; PILATI, BORGES-ANDRADE E AZEVEDO, 1999; ABBAD, 1999; RODRIGUES, 2000; SALLORENZO, 2000; ABBAD, BORGES-ANDRADE, GAMA E MORANDINI, 2001; MENESES, 2002; TAMAYO, 2002; LACERDA, 2002). O número de pesquisadores que estudaram impacto em profundidade como variável-critério é bem menor que os que estudaram impacto em amplitude (BORGES-ANDRADE, AZEVEDO, PEREIRA, ROCHA E PUENTE, 1999; MARTINS, PINTO JR. E BORGES-ANDRADE, 1999; PILATTI, BORGES-ANDRADE E AZEVEDO, 1999).

Análise de resultados de outras pesquisas nacionais sobre transferência de aprendizagem nas organizações, mensurada em termos do impacto de treinamento no trabalho, citados por Pantoja e Borges-Andrade (2004), conforme anexo B, também confirmam a preponderância da utilização de medidas de auto-avaliação de impacto em amplitude. Como principais preditores de impacto de treinamento nas organizações (transferência de aprendizagem), destacaram-se nessas pesquisas variáveis relativas às características individuais dos treinandos, características do treinamento e suporte e clima organizacional à transferência, sendo que a variável que apresentou maior poder de explicação da transferência de aprendizagem nas organizações estudadas foi o suporte psicossocial (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004).

O modelo utilizado nesta pesquisa para avaliar impacto do treinamento no trabalho foi desenvolvido a partir do Modelo IMPACT (ABBAD, 1999), centrado nos componentes Suporte Organizacional, Suporte à Transferência e Características da Clientela, como variáveis predictoras, e tendo como variável critério Impacto do Treinamento no Trabalho.

2.2.1.2. O modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho utilizado no presente estudo

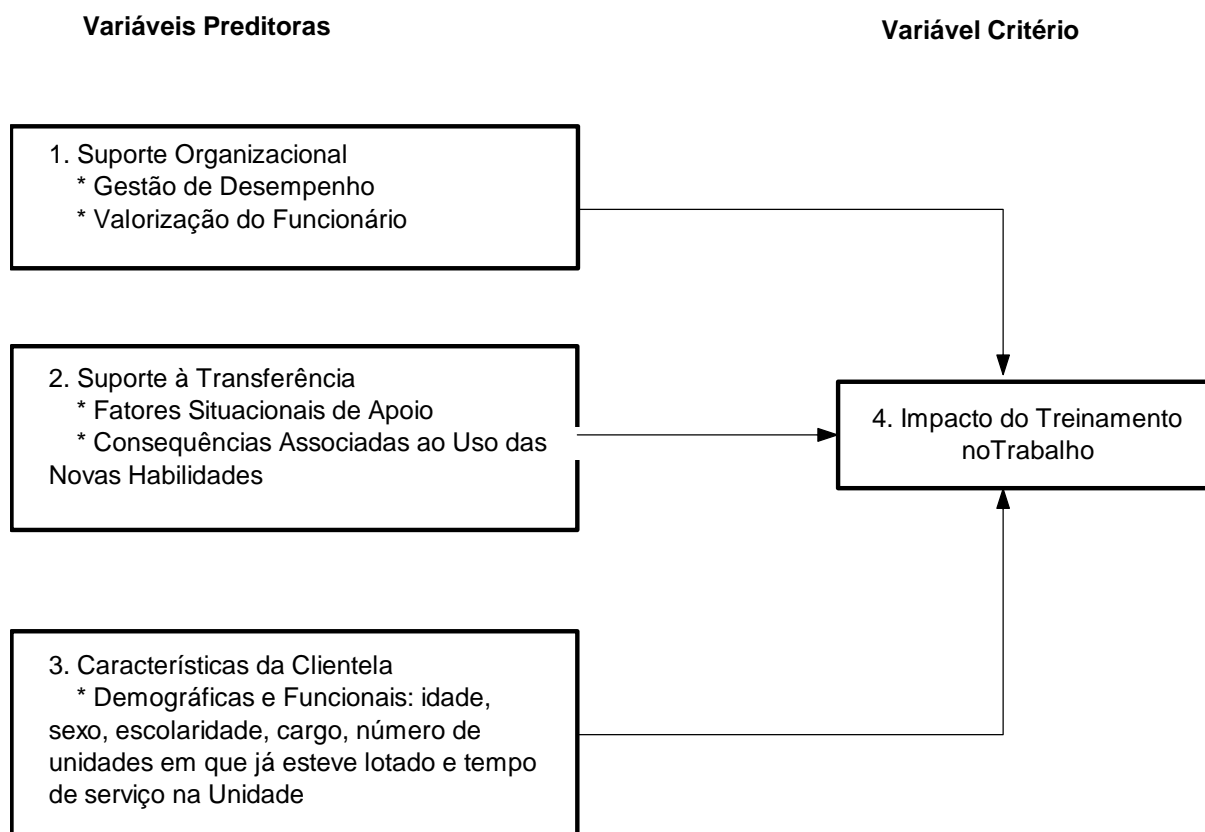


Figura 5 - Representação esquemática reduzida dos componentes do modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT

Fonte: Abbad (1999, p.99) adaptado

3. METODOLOGIA

Neste capítulo são descritos os aspectos metodológicos que orientaram a presente pesquisa.

3.1. Tipo de Pesquisa e Método

O método adotado para esta pesquisa foi tipo *survey*, onde os dados ou informações sobre características ou percepções de um determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, são obtidos por meio de questionário. A pesquisa de campo foi realizada no local onde ocorre o fenômeno aqui estudado, ou seja, o Banco do Brasil.

Esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, à medida que compreende a obtenção e exposição de dados representativos de determinada situação ou fenômeno, e correlacional admitindo-se que para atingir o objetivo desta pesquisa foram analisadas as correlações entre as variáveis independentes: suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela, e a variável dependente ou critério impacto do treinamento no trabalho. Além disso, foi realizada análise documental para obter informações sobre o Banco do Brasil.

3.2. Análise Documental: Características do Banco do Brasil e de sua Universidade Corporativa

3.2.1. O Banco do Brasil

De acordo com informações obtidas no sítio da Empresa na *internet*, o Banco do Brasil foi fundado em 12 de outubro de 1808, ano da transmigração da coroa portuguesa para o Brasil, pelo então Príncipe Regente Dom João, com o objetivo de facilitar os meios e os recursos de que as rendas reais e as públicas necessitassem para ocorrer às despesas do Estado.

Durante seus 197 anos de existência, o Banco do Brasil desempenhou diferentes funções, que variavam de acordo com os objetivos e interesses dos governos da época, e em decorrência, enfrentou situações diversas. Criado com a responsabilidade de emitir papel-moeda e atender às demandas da instalação da corte no País, apresentou resultados deficitários constantes, sendo liquidado em 11 de dezembro de 1829. Em 1853, foi criado o segundo Banco do Brasil, através da fusão dos dois maiores bancos cariocas à época – o

homônimo criado por Mauá e o Banco Comercial -, cujas principais operações eram de depósito, desconto de títulos, compra de metais preciosos, câmbio e emissão de notas (BANCO DO BRASIL, 1988). Em 1890, passou-se a chamar Banco da República do Brasil, em razão de sua fusão com o então Banco da República, mantendo sua responsabilidade sob a emissão de moeda (BANCO DO BRASIL, 2006b).

Em razão de uma crise bancária, em 1905, o Banco da República do Brasil, encontrava-se à beira da falência. Diante da importância do Banco no sistema financeiro do País e seu papel semi-oficial como banqueiro do governo, o Tesouro Federal interveio para apoiá-lo. Com a reorganização do Banco, surgiu o atual Banco do Brasil. Em 1906, por decreto governamental, o Banco passou a funcionar como uma sociedade de economia mista, de capital aberto, tendo a União como acionista majoritário, perfil acionário que conserva até hoje (BANCO DO BRASIL, 2006b).

Demonstrando sua capacidade de recuperação, o Banco manteve consolidado o seu conceito de instituição forte e essencial à economia brasileira apesar de dificuldades passageiras de caixa e a instabilidade administrativa que marcou a instituição a partir de 1926. Com intuito de estimular a produção agrícola e industrial no País, em 14 de novembro de 1936 foi criada a Carteira de Crédito Agrícola e Industrial, que tinha como objetivo dar assistência creditícia à atividade agrícola ou agroindustrial do País. Até então, o Banco do Brasil desempenhava função híbrida de banco comercial e banco central, sendo capaz de ofertar recursos em quantidade superior à sua captação, na medida em que não era obrigado a custodiar parte dos seus depósitos, como os demais bancos comerciais (BANCO DO BRASIL, 2006b).

Em 1964, com a reforma bancária, foram criados o Conselho Monetário Nacional e o Banco Central do Brasil, perdendo o Banco do Brasil, a sua condição de autoridade monetária. Passou a atuar como instrumento de execução da política creditícia e financeira do governo federal, expandindo a sua rede de agências no País e no exterior, figurando como um dos maiores bancos do mundo em 1975, chegando ao final de 1980, com 118 mil funcionários (BANCO DO BRASIL, 2006b).

Em janeiro de 1986, durante o governo do presidente José Sarney, em função da elevação da taxa da inflação, que chegara a 15% ao mês, foi instituído um novo plano de estabilização: o Plano Cruzado que tinha como base o congelamento de preços, salários e do câmbio, a desindexação da economia, a criação de um novo padrão monetário - o cruzado; e no aumento de taxas de juros para conter a demanda. Como parte do Plano Cruzado foram

introduzidas alterações no relacionamento do Banco do Brasil com o Banco Central e o Tesouro Nacional. Foi congelada a conta movimento, que o Banco Central mantinha com o Banco do Brasil e que eram contabilizadas as operações de interesse do governo federal, independentemente da captação de recursos por parte do Banco do Brasil. Novas operações deveriam ser antecedidas do prévio suprimento de recursos a serem captados junto a clientela do Banco. Para tanto, o Banco foi autorizado a praticar todas as operações permitidas às instituições financeiras (BANCO DO BRASIL, 2006b).

A partir de então, o Banco do Brasil, como forma de captar recursos e enfrentar a concorrência dos demais bancos comerciais, passou a oferecer novos produtos à sua clientela, com intuito de captar e aplicar recursos, e a criar uma série de empresas subsidiárias, como forma de viabilizar sua atuação em segmentos diversos, tais como: administração de ativos, corretagem de seguros, administração de cartões de crédito. Em 1989, o Banco contava com 2.377 agências no País e 46 dependências no exterior. O número de funcionários atingia 134 mil.

O Banco do Brasil funciona hoje como uma sociedade de economia mista, ou seja, pessoa jurídica de direito privado, configurando-se como um banco comercial, apesar de exercer uma série de atividades não pertinentes a instituições desse tipo.



Figura 6 - Conglomerado Banco do Brasil

Fonte: BANCO DO BRASIL, 2006c.

Sendo um instrumento de execução das políticas creditícia e financeira do Governo Federal, compete-lhe, entre outras atribuições:

- receber, a crédito do Tesouro nacional, o produto da arrecadação de tributos ou de rendas federais, bem como o produto das operações de crédito da União;
- realizar os pagamentos e os suprimentos necessários à execução do Orçamento Geral da União - OGU;
- adquirir e financiar estoques de produção exportável;
- executar a política de preços mínimos dos produtos agropastoris; e
- ser o agente pagador e recebedor fora do País.

Como principal executor dos serviços bancários de interesse do Governo Federal, inclusive de suas autarquias, compete-lhe receber em depósito, com exclusividade, as disponibilidades de quaisquer entidades federais, além de realizar a política de comércio exterior e financiar atividades industriais e rurais.

Para o desempenho de suas inúmeras atribuições, está o Banco dividido em carteiras especializadas, como a de Crédito Geral, de Crédito Rural, de Comércio Exterior, de Câmbio, de Administração do Pessoal e de Administração dos Serviços Gerais e do Patrimônio. O Banco do Brasil é o maior banco comercial do País e um dos cinco maiores bancos agrícolas do mundo.

Em setembro de 2005, o Banco contava com 94.641 colaboradores, sendo 84.048 funcionários e 10.593 estagiários, distribuídos em 3.857 agências no país e 40 dependências no exterior. Conta com quase 40.000 terminais de auto-atendimento, o maior parque de terminais da América Latina, tem um portfólio de mais de 22 milhões de contas correntes e administra mais de R\$ 150 bilhões de recursos de terceiros (BANCO DO BRASIL, 2006c).

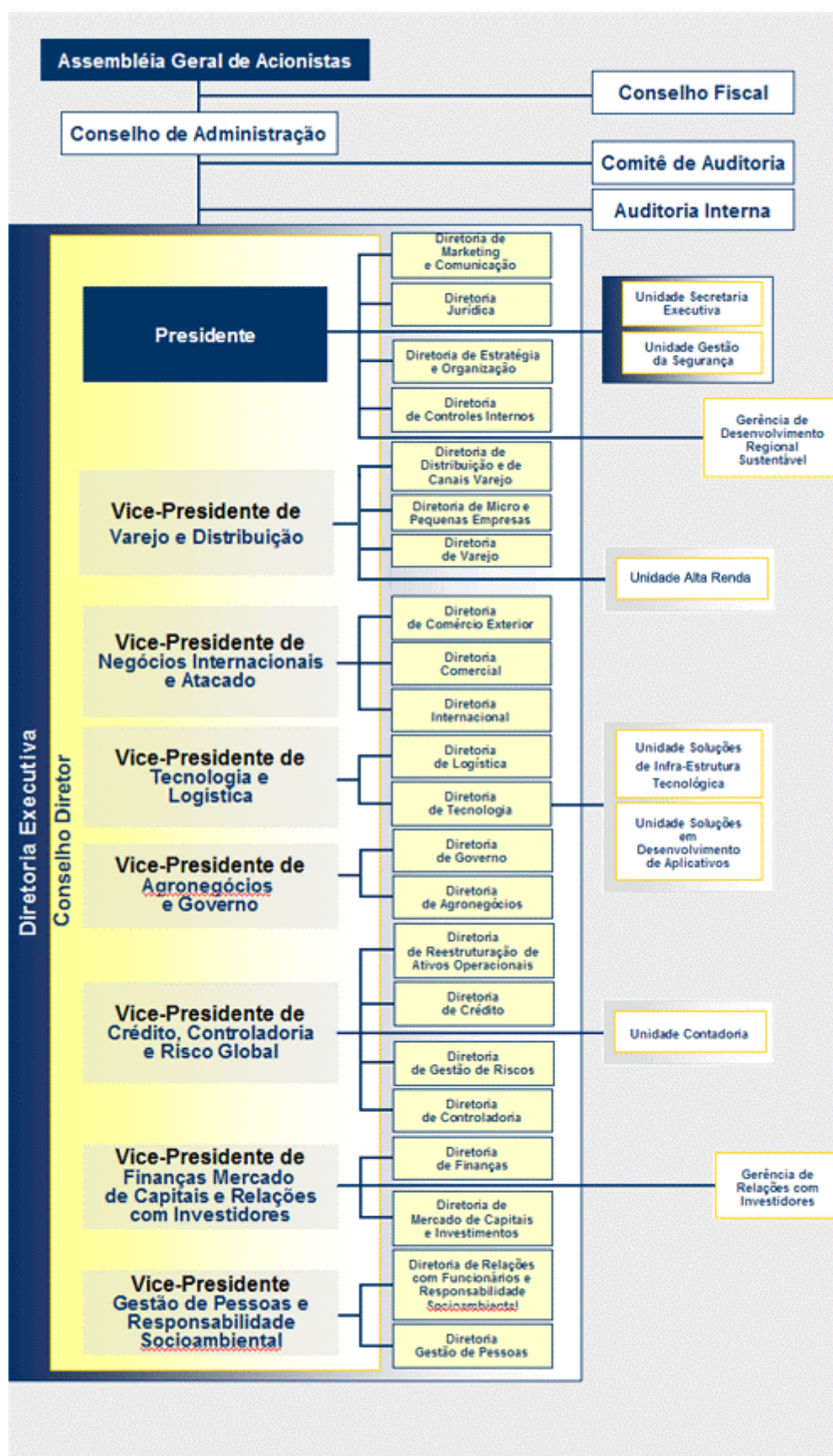


Figura 7 – Estrutura Organizacional do Banco do Brasil

Fonte: BANCO DO BRASIL, 2006c.

3.2.2. A Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil

Anteriormente ao surgimento da Auditoria Interna no Banco do Brasil, existia a Inspeção Geral – Inger, subordinada ao Presidente do Banco, que tinha como objetivo inspecionar as agências do Banco e Superintendências Estaduais, responsáveis pelas agências do Estado, em todos os seus processos e controles. Os inspetores do Banco tinham, no caso de identificação de erros ou fraudes, autoridade para afastar sumariamente os gerentes das agências.

Em 1985 criou-se a Unidade de Auditoria Interna, que até abril de 1990 co-existiu com a Inspeção Geral, de forma independente e sem qualquer vinculação hierárquica ou de responsabilidades. Entre 1990 e 1992 processou-se a incorporação da Inspeção Geral pela Unidade de Auditoria Interna, quando os então inspetores, com atribuições específicas e diferentes dos auditores foram incorporados ao quadro funcional da Auditoria Interna do BB e passaram a ser chamados de auditores.

Apesar da mudança do nome do cargo ocupado e da Unidade a qual pertenciam, os ex-inspetores superavam em muito o número de auditores, razão pela qual a cultura de trabalho da extinta Inspeção sobrepôs-se à da incipiente Auditoria Interna, ou seja, persistiu a forma investigativa de trabalho com objetivo de identificar erros ou fraudes, decorrentes de culpa ou dolo dos funcionários da rede de agências do Banco, com intuito de aplicação de sanções administrativas, que nos casos mais graves, culminavam com a demissão dos funcionários responsáveis.

A partir de 1995 a Auditoria Interna do Banco do Brasil focou seus trabalhos em assuntos de importância estratégica para a organização, assessorando o Conselho de Administração, o Conselho Diretor e Diretorias na conquista de melhores resultados. Adotou, com orientação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, uma linha de atuação, baseada na aprendizagem organizacional, que valorizou a mudança de comportamento e atitudes dos auditores em relação aos problemas identificados durante os trabalhos de auditoria. Estimulou-se o desenvolvimento de competências nos auditores para incentivar a aprendizagem individual e coletiva dos funcionários responsáveis pelos procedimentos ou processos avaliados pela Auditoria Interna, através da resolução de problemas.

Buscou-se com essa nova forma de atuação, ao invés de apresentar soluções prontas para os problemas identificados durante os trabalhos de auditoria, estimular os sujeitos da

aprendizagem, responsáveis pelo processo sob análise, a desenvolverem uma visão holística crítica que permitisse identificar alternativas de solução em conjunto, e não de forma individual como ocorria anteriormente, de forma a compartilhar responsabilidades, estimular o aprendizado do grupo e comprometer a todos com a consecução dos novos objetivos, buscando propiciar a transferência do conhecimento na organização.

Em 1997 realizou-se concurso para ingresso de auditores na Auditoria Interna, em que se recrutou funcionários com formação em nível superior, que demonstrassem capacidade para orientar pessoas na solução de problemas e flexibilidade diante de novas situações. Em 1999, a forma de atuação da Auditoria Interna voltou-se para avaliação dos processos operacionais da Empresa. Para tanto, a Unidade analisou as responsabilidades das Diretorias do Banco e selecionou os processos mais relevantes como foco de seus trabalhos de auditoria.

Entretanto, em razão da limitação do escopo das auditorias, com objetivos específicos, a conclusão sobre todo o processo ficava prejudicada. A partir de 2000, passou-se a realizar trabalhos de auditoria em processos com foco em risco. Em 2003, para estar aderente a recomendações de acordos internacionais e as práticas adotadas pelos principais institutos de auditores internacionais, a Unidade foca seu trabalho, em nível nacional, numa auditoria baseada em riscos (BANCO DO BRASIL, 2003).

3.2.3. A Universidade Corporativa do Banco do Brasil – Unibb

Preocupado com a formação de seus funcionários o Banco do Brasil, em 1965, passa a desenvolver treinamentos internos, presenciais e a distância, com a criação do Departamento de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal - DESED. Esse Departamento surge com propostas ousadas para a época: parcerias com importantes instituições de ensino, escolas de inglês, e oferta de bolsas de estudo no exterior.

Buscando aprimorar seus treinamentos, em 1986 é criado um setor de produção de vídeos para treinamento, fornecendo material didático para os cursos presenciais do Banco e um serviço de empréstimo de fitas para os usuários. Em 1989 surge o Programa de Informatização no Treinamento, com a participação do BB no curso Como Planejar o Treinamento em Informática, que abordava, entre outros assuntos, fundamentos de TBC - Treinamento Baseado em Computador.

Em 1996, o Banco do Brasil lançou o “Programa Profissionalização: o diferencial de competitividade”, com vistas a estimular e promover o desenvolvimento profissional do seu

quadro de pessoal. O Programa tem como objetivo central estimular a discussão de conceitos como empregabilidade, planejamento de carreira e auto-desenvolvimento profissional. Compõem o Programa: fascículos periódicos enviados aos funcionários participantes, nos quais são abordados temas relacionados ao desenvolvimento profissional, elaborados com base em autores de renome sobre os assuntos; uma agenda chamada “Diário de Bordo” para auxiliar o projeto pessoal de auto-desenvolvimento do funcionário; um banco de dados chamado Talentos e Oportunidades – TAO, contendo informações sobre as aptidões, habilidades e experiências do pessoal; e por convênios firmados com o objetivo de conceder descontos na aquisição de livros e assinaturas de jornais e revistas. Além disso, vários programas foram criados pelo Banco do Brasil para dar o apoio à profissionalização dos seus funcionários, entre os quais, destacam-se: o Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, o Programa de Identificação e Desenvolvimento de Novos Gestores e o Programa de Desenvolvimento em Idiomas Estrangeiros.

Com o lançamento do Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, em 1997, o Banco sistematizou a concessão de bolsas de estudo aos funcionários e incrementou as atividades relativas ao Programa BB MBA – Treinamento de Altos Executivos, lançado em 1994. Anteriormente, nos anos de 1995 e 1996, a concessão de bolsas para a realização de cursos de pós-graduação aconteceu de forma esporádica.

Diante do desafio de capacitar seus funcionários em um cenário de mudança constante, em 1998 é criada a TV Corporativa - TVBB, inaugurando a experiência do Banco do Brasil em tele-treinamento. A seguir, como forma de permitir o acesso a toda informação sobre educação corporativa aos seus funcionários, em 2001, é inaugurado o Portal do Desenvolvimento Profissional, em ambiente *web* (intra e internet).

Em 2002, em 11 de julho, é lançada a Universidade Corporativa, que dá continuidade à evolução da educação corporativa no Banco do Brasil, e cujas ações alinham-se à estratégia corporativa do Banco e fundamentam-se na educação continuada, como processo permanente que favorece o auto-desenvolvimento dos funcionários.

Atualmente, o Banco oferece, através da Universidade Corporativa:

- cursos internos presenciais e auto-instrucionais;
- bolsas de estudo para cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* – cursos de especialização, *stricto sensu* – mestrado e doutorado, e treinamento internacional; e

- programa de desenvolvimento em idiomas estrangeiros.

Os treinamentos internos visam a aprendizagem e o aperfeiçoamento do funcionário. Classificam-se em: presencial, desenvolvido sob a orientação da unidade gestora de recursos humanos, com a presença física de instrutor, palestrante ou orientador; auto-instrucional, conduzido pelo próprio treinando, com o apoio de diferentes meios – material impresso, computador, TV e WEB e em serviço, realizado na situação real ou simulada de trabalho. Os treinamentos internos encontram-se divididos nas seguintes áreas: crédito, mercado e finanças, gestão empresarial, instrutoria, negócios internacionais, produtos e serviços bancários, e tecnologia.

As bolsas de estudo objetivam incentivar o aperfeiçoamento contínuo dos funcionários, bem como, no caso do programa de idiomas estrangeiros, qualificar os profissionais do Banco para comunicarem-se em outros idiomas, a fim de prospectar mercados e incrementar negócios.

3.3. Características do Curso Auditoria Baseada em Risco - ABR

O Curso Auditoria Baseada em Risco – ABR, é um treinamento destinado aos integrantes da Unidade de Auditoria Interna, auditores internos e assessores, que tem como objetivo capacitá-los a planejar e realizar trabalhos de auditoria interna de acordo com as normas, concepções teóricas e metodologias propostas pela Unidade de Auditoria Interna - Audit, com base na metodologia de auditoria baseada em risco. Este curso foi escolhido devido ao volume de recursos investidos no treinamento; a sua abrangência, visto que todos os funcionários da Unidade de Auditoria foram treinados; e a importância do conteúdo programático, que tem por objetivo capacitar os auditores internos para o desempenho de suas atividades com base em uma nova metodologia de auditoria, denominada Auditoria Baseada em Risco – ABR.

Trata-se de um treinamento desenvolvido internamente pela Universidade Corporativa do Banco do Brasil, com duração de 44 horas, das quais 34 horas na modalidade presencial e 10 horas a distância, destinadas a leitura prévia de material. Utiliza como metodologia exposições ativo-participativas, mural, painéis, leitura comentada, trabalhos em grupo, estudos de caso e exercícios. Como requisito à sua realização, demanda leitura-prévia de apostila complementar sobre o assunto auditoria interna e aprovação, em pré-teste de avaliação da assimilação de conteúdo. As avaliações de aprendizagem são realizadas por meio de testes aplicados ao final de cada unidade. Após a aplicação dos testes, os exercícios são discutidos e resolvidos em grupo para que cada participante possa avaliar seu desempenho. Não há a necessidade do participante obter um resultado mínimo para prosseguir para as demais unidades ou para concluir o curso.

O conteúdo programático do curso, conforme quadro a seguir, está distribuído em cinco unidades que tratam, entre outros, dos objetivos da auditoria interna, legislação nacional e internacional, do papel do auditor interno, do histórico da Auditoria Interna do Banco do Brasil, suas responsabilidades e relacionamento com órgãos externos de fiscalização e controle, a metodologia de auditoria baseada em risco e as fases do processo de auditoria.

Unidade do Curso	Capítulo
1 – Contextualização	I - Auditoria Interna - conceitos e objetivo
	II - Regulamentos Internacionais
	III - Legislação Brasileira
	IV - Padrões para a prática profissional
	V - Governança Corporativa
	VI - Papel do Auditor Interno
	VII - Ética
2 - Auditoria Interna no BB	I - Histórico
	II - Organização Administrativa
	III - Responsabilidades
	IV - Relacionamento com Auditoria Externa e Órgãos de Fiscalização e Controle
	V - Planejamento (PAAAI)
	VI - Intranet da Audit
3 - Gestão de Riscos	I - Modelo adotado pelo BB
4 - Metodologia ABR	I - Avaliação do Risco
	II - Metodologia de auditoria
	III - ABR - Auditoria Baseada em Risco
5 - Processo de Auditoria	I - Pré-Auditoria
	II - Plano de Auditoria
	III - Elaboração de Instrumental
	IV - Metodologias de Avaliação de Sistemas de Controles Internos
	V - Evidências em Auditoria
	VI - Execução da Auditoria
	VII - Confecção de Documentos
	VIII - Pós-Auditoria
	IX - Auditoria Especial
	X - Segurança da Informação

Quadro 2 – Conteúdo programático do curso Auditoria Baseada em Risco

Fonte: BANCO DO BRASIL, 2006d.

Os desempenhos esperados no trabalho dos concluintes do curso estão relacionados no quadro a seguir:

realizar trabalhos de auditoria com base na metodologia de Auditoria Baseada em Risco -ABR
identificar de forma proativa, mensurar, ranquear e priorizar os riscos que possam dificultar o atingimento dos objetivos organizacionais
otimizar a utilização dos dados disponíveis nos sistemas corporativos para realização de trabalhos de auditoria
realizar trabalhos de auditoria com base nas normas internas, na legislação brasileira e nos padrões internacionais
produzir documentos de auditoria com registros suportados por evidências suficientes, válidas e relevantes
adotar padrões éticos reconhecidos pelo Banco
avaliar a efetividade do gerenciamento dos riscos auditados
produzir informações úteis, relevantes, diferenciadas e inéditas para a Organização
pautar seus trabalhos de forma a buscar atuação sinérgica e em complementaridade com a Unidade Controles Internos
contribuir para que a AUDIT agregue valor e melhore as operações da Empresa
planejar os trabalhos de forma a otimizar tempos, recursos e custos

Quadro 3 – Desempenho esperado dos concluintes do curso ABR no trabalho.

Fonte: BANCO DO BRASIL, 2006d.

Os educadores são funcionários da Unidade de Auditoria, que receberam capacitação da Universidade Corporativa do Banco, previamente ao Curso ABR, para atuarem em sala de aula. Para cada evento de capacitação, que em média contava com 22 participantes, dois educadores atuavam em conjunto, com intuito de promover ao máximo o debate e discussão dos assuntos abordados.

3.4. População

No período de novembro de 2003 a março de 2004, participaram do Curso Auditoria Baseada em Risco - desenvolvido pela Universidade Corporativa do Banco - 411 funcionários da Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil, lotados na sede da Unidade situada no Distrito Federal e em 23 Gerências de Auditoria distribuídas pelo país e no exterior. Destes funcionários, 325 do sexo masculino e 86 do sexo feminino. A faixa etária abrange idades entre 23 e 66 anos e 80,77% dos participantes eram auditores. O quadro a seguir detalha as datas em que ocorreram os 19 eventos de capacitação realizados em Brasília, o número de participantes, o sexo e o cargo exercido à época do curso.

Período de realização	Número de Participantes	Sexo do Participante		Cargo do Participante		
		Masculino	Feminino	Administrador	Auditor	Assessor
27.10 a 31.10.2003	17	14	3	6	8	3
24.11 a 28.11.2003	25	20	5	5	19	1
01.12 a 05.12.2003	25	19	6	1	24	-
01.12 a 05.12.2003	24	20	4	1	22	1
01.12 a 05.12.2003	24	20	4	-	23	1
08.12 a 12.12.2003	24	18	6	2	19	3
08.12 a 12.12.2003	23	18	5	1	13	9
08.12 a 12.12.2003	24	18	6	2	19	3
15.12 a 19.12.2003	24	23	1	2	22	-
15.12 a 19.12.2003	24	19	5	-	21	3
15.12 a 19.12.2003	22	17	5	1	13	8
15.12 a 19.12.2003	24	19	5	2	22	-
09.02 a 13.02.2004	7	6	1	1	6	-
08.03 a 12.03.2004	25	19	6	3	22	-
15.03 a 19.03.2004	23	19	4	-	22	1
22.03 a 26.03.2004	23	16	7	1	19	3
22.03 a 26.03.2004	23	17	6	2	14	7
29.03 a 02.04.2004	25	19	6	1	20	4
29.03 a 02.04.2004	5	4	1	-	4	1
Total	411	325	86	31	332	48

Quadro 4 - Funcionários que concluíram o curso ABR, por evento de capacitação

Fonte: Banco do Brasil, 2005e.

A presente pesquisa foi censitária, ou seja, investigou a percepção de todos os 347 funcionários na ativa da Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil, lotados na sede da Unidade situada no Distrito Federal e em 23 Gerências de Auditoria distribuídas pelo país e no exterior, conforme quadro a seguir, que participaram do Curso Auditoria Baseada em Risco. Não foram consultados 64 dos 411 funcionários que realizaram o curso porque no momento da realização desta pesquisa não faziam parte do quadro da Unidade, seja por aposentadoria, pedidos de demissão ou mudança de área de atuação no Banco do Brasil. Assim sendo, a população passou a ser de 347 funcionários.

Gerência Regional de Auditoria - GRA/ Gerência Regional Especializada de Auditoria – GRE	Quantidade de funcionários treinados
GRA – Belém (PA)	9
GRA – Belo Horizonte (MG)	20
GRA - Brasília (DF)	8
GRA - Cuiabá (MT)	11
GRA - Curitiba (PR)	16
GRA - Florianópolis (SC)	10
GRA - Fortaleza (CE)	13
GRA - Goiânia (GO)	9
GRA – Porto Alegre (RS)	18
GRA - Recife (PE)	13
GRA - Rio de Janeiro (RJ)	21
GRA – São Paulo I (SP)	24
GRA – São Paulo II (SP)	17
GRA – Salvador (BA)	14
GRA – Tóquio – Japão	1
GRE – Crédito (DF)	13
GRE – Eletrônica (DF)	14
GRE – Mercado (RJ)	18
GRE – Negócios Internacionais e Atacado (DF)	14
GRE – Sistemas I (DF)	13
GRE – Sistemas II (DF)	9
GRE – Unidades Centrais (DF)	17
GRE – Varejo (DF)	14
Auditoria Interna – Sede (DF)	31
TOTAL	347

Quadro 5 - Funcionários na ativa, concluintes do curso ABR, por Gerência de lotação

Fonte: Banco do Brasil, 2005e.

Ao término do prazo concedido para os funcionários da Unidade responderem à pesquisa, de um total de 347 questionários distribuídos, foram contabilizados 170 respondentes.

3.5. Características dos Instrumentos

Nesta pesquisa, para a coleta de dados, foi utilizado o instrumento chamado **Questionário de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte à Transferência e Suporte Organizacional ao Treinamento**. As respostas dos participantes da pesquisa ao questionário foram analisadas como variáveis componentes da versão reduzida, do modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT, desenvolvido e validado por Abbad (1999) e utilizado em diversas pesquisas realizadas por professores, mestrandos e doutorandos do Instituto de Psicologia da UnB.

O instrumento foi estruturado em escala de concordância do tipo¹ *Likert*, ou seja, ordinal e intervalar, com cinco pontos. Além disso, utilizou-se o instrumento para a coleta dos seguintes dados pessoais e funcionais: sexo, cargo, número de gerências que o funcionário já esteve lotado na Unidade de Auditoria, o tempo de serviço na Unidade Auditoria e no Banco, idade e nível de instrução. Os itens referentes a esses dados foram incluídos no final do questionário de pesquisa.

Procurando atenuar um possível viés associado a desajustabilidade social não foram incluídas no questionário perguntas relacionadas a características da clientela que porventura poderiam ser interpretadas como identificadoras do sujeito respondente, tais como localização do funcionário e nome. Apesar desta preocupação em alguns questionários, os respondentes não informaram dados pessoais, tais como idade, tempo de serviço no Banco e na Unidade de Auditoria, provavelmente preocupados que esta informação permitisse de alguma forma identificá-los.

O quadro a seguir contém os componentes da versão reduzida do modelo IMPACT, suas dimensões, variáveis e itens correspondentes.

¹ A escala Likert pura e simples não pode ser considerada intervalar, uma vez que seus intervalos são imprecisos e, por isso, de difícil comparação.

COMPONENTE 1. SUPORTE ORGANIZACIONAL	
Itens	Campos
Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho	13 a 27
Valorização do Funcionário	28 a 33
COMPONENTE 2. SUPORTE À TRANSFERÊNCIA	
Fatores Situacionais de Apoio	34 a 42
Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades	43 a 49
COMPONENTE 3. CARACTERÍSTICAS DA CLIENTELA	
Dados Pessoais	50, 55, 56
Dados Funcionais	51 a 54
COMPONENTE 4. IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO	
Impacto do Treinamento no Trabalho	1 a 12

Quadro 6 - Componentes da versão reduzida do modelo IMPACT, itens e campos correspondentes

Fonte: Abbad, 1999.

Foi utilizada uma versão reduzida do modelo IMPACT - Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (ABBAD, 1999), anexo C, em função do tempo transcorrido entre a conclusão do curso em estudo e o presente estudo. Assim não foram analisados três dos componentes do modelo IMPACT (características do treinamento, reações e aprendizagem).

Nesta pesquisa, a variável-critério foi impacto em amplitude (largura) entendido como os efeitos do treinamento em todos os desempenhos esperados do aprendiz na Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil, e não somente naqueles diretamente relacionados aos CHAs esperados. Quanto ao tipo de avaliação foi colhida à auto-avaliação dos egressos do curso Auditoria Baseada em Risco.

3.5.1. Questionário de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte Organizacional ao Treinamento e Suporte à Transferência de Treinamento

O questionário de **Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte Organizacional ao Treinamento e Suporte à Transferência de Treinamento**, é composto por quatro seções: 1) Impacto do Treinamento no Trabalho, 2) Suporte Organizacional, 3) Suporte à Transferência e 4) Características da Clientela.

A primeira seção contém 12 afirmativas associadas a uma escala de concordância do tipo *Likert*, de cinco pontos, em que 1 corresponde a Discordo totalmente da afirmativa, 2 Discordo, um pouco da afirmativa, 3 Não concordo, nem discordo da afirmativa, 4 Concordo com a afirmativa e 5 Concordo totalmente com a afirmativa.

O impacto do treinamento no trabalho foi avaliado por meio de auto-avaliações dos participantes da pesquisa após dois anos da conclusão do curso ABR. O instrumento utilizado foi construído por Abbad (1999) e validado estatisticamente por meio da análise dos principais componentes, análises fatoriais (com rotação oblíqua e tratamento *pairwise* para os dados omissos) e de confiabilidade (Alpha de Cronbach). A tabela a seguir, demonstra os resultados das análises realizadas por Abbad (1999) que identificaram a presença de um fator único *impacto do treinamento no trabalho* (KMO = 0,93), com 12 itens, que exprimem a percepção do participante sobre os efeitos exercidos pelo treinamento no próprio desempenho e motivação no trabalho com alto índice de confiabilidade.

Tabela 1: Estrutura do fator Impacto do Treinamento no Trabalho ($\alpha = 0,93$)

Item	Descrição dos Itens	H ²	Carga	α sem o item
6	Melhorou a qualidade do meu trabalho.	0,70	0,82	0,92
3	Cometo menos erros no meu trabalho.	0,67	0,80	0,92
5	Realizo meu trabalho com maior rapidez.	0,66	0,80	0,92
9	Aumentou minha auto-confiança.	0,64	0,78	0,92
10	Sugiro com mais freqüência mudanças nas rotinas.	0,56	0,72	0,92
7	Melhorou a qualidade do meu trabalho em tarefas não relacionadas ao curso.	0,56	0,72	0,92
11	Estou mais receptivo a mudanças.	0,54	0,71	0,92
2	Aproveito as oportunidades que tenho para praticar as novas habilidades.	0,55	0,71	0,92
8	Aumentou minha motivação para o trabalho.	0,52	0,69	0,92
12	Meus colegas aprendem comigo.	0,515	0,683	0,922
1	Utilizo com freqüência as habilidades que aprendi no treinamento.	0,481	0,656	0,924
4	Recordo-me bem dos conteúdos que aprendi no curso.	0,310	0,514	0,928

Todos os itens acima foram utilizados na presente pesquisa.

A avaliação de **Suporte Organizacional ao Treinamento** está contida na segunda seção do questionário e contém 21 afirmativas associadas a uma escala de concordância do tipo *Likert*, de cinco pontos, em que 1 corresponde a Discordo totalmente da afirmativa, 2 Discordo, um pouco da afirmativa, 3 Não concordo, nem discordo da afirmativa, 4 Concordo com a afirmativa e 5 Concordo totalmente com a afirmativa.

Os itens utilizados na presente pesquisa para revalidar a escala de Suporte Organizacional de Abbad (1999) foram retirados do instrumento original da autora, que continha 36 afirmativas para avaliar suporte organizacional. Aquele instrumento também foi validado estatisticamente por meio da análise dos principais componentes, análise fatorial

(rotação oblíqua e tratamento *pairwise* para os dados omissos) e análise de confiabilidade (Alpha de Cronbach). A tabela 2 demonstra os resultados das análises realizadas por Abbad (1999) que identificaram a presença de dois fatores: *práticas organizacionais de gestão de desempenho e valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento* (KMO = 0,98). O primeiro fator com 30 afirmativas e o segundo com 6 itens.

Tabela 2: Estrutura empírica dos fatores Percepção de Suporte Organizacional e Apoio Gerencial ao Treinamento

Item	Fator 1: Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho e Valorização do Servidor	H ²	Carga	α sem o item
23	Preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente os processos de trabalho.	0,52	0,72	0,89
19	Promoção e progressão compatíveis com aspirações do servidor.	0,46	0,67	0,89
22	Esforça-se para manter salários com poder aquisitivo.	0,54	0,67	0,90
21	Investe em capacitação e aprimoramento profissional, segundo área de atuação de cada um.	0,40	0,62	0,90
18	Procura conhecer e remover obstáculos e dificuldades ao desempenho eficaz.	0,49	0,60	0,89
25	O servidor exemplar tem melhores chances do que os outros de receber recompensa.	0,36	0,58	0,90
26	O servidor pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.	0,39	0,58	0,90
20	A organização mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações.	0,40	0,57	0,90
24	Preocupa-se em desenvolver capacidade do servidor, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.	0,39	0,57	0,90
17	A organização valoriza novas idéias e propostas criativas de trabalho.	0,46	0,55	0,90
11	O servidor recebe informações/orientações necessárias ao desempenho eficaz.	0,42	0,54	0,90
12	Leva-se em conta o esforço do servidor para atingir resultados.	0,50	0,53	0,89
16	A organização possui espaço para prestar orientação técnica e profissional.	0,32	0,53	0,90
34	São freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.	0,38	0,53	0,90
33	A organização só se interessa pela produção.	0,29	-0,51	0,90
14	Consulta-se o servidor antes de promover mudanças.	0,39	0,48	0,90
15	O servidor sabe o que deve fazer e quais são as metas de trabalho.	0,37	0,46	0,90
28	Coloca servidor em locais que se ajustam às suas características.	0,32	0,46	0,90
13	A organização possui espaço para conhecer problemas pessoais do servidor.	0,29	0,45	0,90
36	Salários compatíveis com os melhores do mercado.	0,37	0,45	0,90
32	Considera interesses pessoais do servidor ao tomar decisões relativas a este.	0,16	0,37	0,90
Item	Fator 2: Apoio Gerencial ao Treinamento	H ²	Carga	α sem o item
7	Chefes discutem com o subordinado possibilidades de aplicação do treinamento no trabalho.	0,56	0,65	0,78
6	Chefes participam ativamente do LNT.	0,53	0,63	0,78
10	Chefes estimulam os subordinados a utilizarem no trabalho o que aprenderam em treinamentos.	0,516	0,58	0,79
8	Chefes viabilizam a liberação de subordinados, redistribuindo tarefas no setor.	0,47	0,54	0,79
5	Chefes costumam liberar servidor para treinamento.	0,32	0,45	0,80
9	Chefes garantem participação de subordinados em todas as sessões de treinamento.	0,28	0,36	0,82

α Fator 1= 0,90 e α Fator 2 = 0,82. Os itens em destaque foram utilizados na presente pesquisa.

A avaliação de **Suporte à Transferência de Treinamento** foi realizada utilizando a terceira seção do questionário e contém 16 afirmativas associadas a uma escala de

concordância do tipo *Likert*, de cinco pontos, em que 1 corresponde a Nunca, 2 Raramente, 3 Algumas vezes, 4 Frequentemente e 5 Sempre.

Os itens utilizados na presente pesquisa para revalidar a escala de Suporte à Transferência de Abbad (1999) foram retirados do instrumento original da autora que também foi validado estatisticamente por meio da análise dos principais componentes, análise fatorial (rotação oblíqua e tratamento *pairwise* para os dados omissos) e análise de confiabilidade (Alpha de Cronbach). A tabela a seguir demonstra os resultados das análises que identificaram a presença de dois fatores: *apoio gerencial e social à transferência de treinamento e suporte material à transferência de treinamento* (KMO = 0,896).

Tabela 3: Estrutura empírica dos fatores de Suporte à Transferência

Item	Fator 1: Apoio Gerencial e Social à Transferência de Treinamento	H ²	Carga	α sem o item
19	Meu chefe encoraja a aplicação.	0,68	0,91	0,90
20	Meu chefe planeja comigo o uso das novas habilidades.	0,62	0,87	0,91
21	Recebo as informações necessárias ao uso eficaz das novas habilidades.	0,66	0,84	0,91
15	Meu chefe encoraja-me a aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.	0,65	0,82	0,91
18	Meu chefe remove obstáculos e dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades.	0,54	0,80	0,91
32	Recebo elogios pelo uso correto das novas habilidades.	0,55	0,75	0,91
29	Recebo apoio dos colegas experientes.	0,57	0,74	0,91
33	Recebo as orientações e informações necessárias à aplicação eficaz das novas habilidades.	0,54	0,72	0,91
28	Minhas sugestões são levadas em consideração.	0,55	0,70	0,91
30	Minhas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas.	0,31	-0,55	0,92
13	Tenho oportunidades de utilizar no trabalho o que aprendi no curso.	0,41	0,50	0,92
17	Tenho tido oportunidades de usar novas habilidades em tarefas que realizo raramente.	0,12	0,33	0,92
31	São ressaltados os aspectos negativos a aplicação das novas habilidades.	0,11	-0,32	0,92
Item	Fator 2: Suporte Material à Transferência de Treinamento	H ²	Carga	α sem o item
23	Fornece recursos em quantidade suficiente.	0,26	0,88	0,82
25	As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz das novas habilidades.	0,24	0,85	0,82
24	Os recursos materiais estão em boas condições de uso.	0,25	0,85	0,83
22	A organização fornece os recursos materiais necessários.	0,29	0,82	0,82
26	O local de trabalho é adequado à aplicação das novas habilidades.	0,16	0,65	0,85
27	Fornece recursos financeiros extras.	0,23	0,35	0,90

α Fator 1 = 0,92 e α Fator 2 = 0,86. Os itens em destaque foram utilizados na presente pesquisa.

A seguir são descritos os procedimentos de coleta e análises de dados utilizados nesta pesquisa.

3.6. Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu no período de setembro a dezembro de 2005 e foi realizada por meio de questionários entregues aos egressos do curso que atualmente se encontram na Unidade de Auditoria Interna do Banco do Brasil, lotados em Gerências de Auditoria no País e no exterior. Portanto, não obstante as sugestões de Pantoja e Borges-Andrade (2004) no sentido de explorar a perspectiva multinível em futuros estudos sobre transferência de aprendizagem, a presente pesquisa investigou impacto do treinamento no trabalho focalizando a transferência de aprendizagem no nível horizontal, ou seja, no nível dos indivíduos, avaliando a sua percepção, a partir de resultado de avaliação em um determinado momento (corte transversal). Essa decisão está alicerçada no aspecto temporal, que implacavelmente limita o escopo deste trabalho de pesquisa, impossibilita uma abordagem metodológica longitudinal – que exigiria um acompanhamento ao longo do tempo – para análise dos resultados do treinamento e poderia permitir explorar seus efeitos nos níveis grupal e organizacional.

Os questionários entregues foram acompanhados de uma carta (apêndice A) que explicava os objetivos da pesquisa, orientava sobre a devolução do questionário; identificando o pesquisador. Com intuito de assegurar o anonimato dos respondentes, não houve necessidade desses identificarem-se como remetentes, no envelope que continha o questionário a ser devolvido.

A entrega dos questionários aconteceu em dois momentos. Primeiramente, para as Gerências de Auditoria localizadas em Brasília, estes foram entregues pessoalmente pelo pesquisador, no início do mês de setembro de 2005, com explicações a respeito dos objetivos da pesquisa e acordando o prazo para recolhimento das respostas. Neste caso não era entregue envelope para envio dos questionários com as respostas ao pesquisador. Em cada Gerência de Auditoria, escolheu-se um funcionário como contato e solicitou-se a sua contribuição ativa no sentido de lembrar aos demais a importância de responder o questionário no prazo acordado.

Em um segundo momento, no início do mês de outubro, para cada uma das Gerências de Auditoria do País e no exterior, foi realizado contato, por meio de telefone, com um colega para verificar a sua disponibilidade para receber o questionário, através de e-mail, repassá-lo aos funcionários da dependência e entregar os envelopes para encaminhamento das respostas. Optou-se por não enviar diretamente a pesquisa aos concluintes do curso ABR, temendo que o nível de respostas fosse baixo, já que muitos funcionários por não conhecerem o pesquisador, poderiam não se sentir sensibilizados pelo tema em questão ou simplesmente ignorassem a

pesquisa. Imaginou-se que ao receber a pesquisa de alguém reconhecido pelo grupo os funcionários fossem estimulados a responder o questionário.

Em meados do mês novembro, quando o número de respondentes não era superior a 100, foi realizada nova ligação telefônica para todos os funcionários que atuavam como contatos nas treze gerências de auditoria no País, solicitando especial empenho no sentido de lembrar aos colegas de responderem a pesquisa. Desta forma, no final de dezembro, o trabalho de campo foi considerado concluído, contabilizando 170 questionários recebidos. As respostas foram recebidas em envelopes lacrados, sem identificação dos respondentes. Apenas cinco funcionários optaram em enviar suas respostas através de e-mail, identificando-se.

3.7. Procedimentos de Análise de Dados

As respostas dos participantes ao questionário foram registradas em um arquivo de dados eletrônico no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 11.0. Em uma primeira etapa, foram realizadas análises descritivas e exploratórias para investigar a exatidão da entrada dos dados, a distribuição dos casos omissos, o tamanho da amostra, os casos extremos e a distribuição das variáveis.

Os dados foram inseridos sem erros de digitação, não foram encontrados mais de 5% de dados omissos em variável alguma e o tamanho da amostra foi de 170 respondentes.

Para identificação dos casos extremos univariados, todas as variáveis foram transformadas em escores Z e consideradas casos extremos aquelas que apresentassem escores padronizados iguais ou superiores a 3,29, $p < 0,001$, *two-tailed*; os casos extremos multivariados foram identificados a partir da distância *Mahalanobis* ($\alpha=0,001$) (TABACHNICK E FIDELL, 2000). Foram encontrados 2 (dois) casos extremos univariados e não foram identificados casos extremos multivariados. Os casos extremos univariados foram retirados, posteriormente, do banco de dados para dar início às análises de regressão múltipla.

Em relação à normalidade das respostas, foram encontrados poucos casos de índices de assimetria e achatamento, entretanto, não foram realizadas transformações de tais variáveis. Segundo relatos de pesquisas (MENESES, 2002; TAMAYO, 2002; ZERBINI, 2003; e CARVALHO, 2003) e experiências anteriores não foram notadas diferenças nas análises com e sem transformação das variáveis. Além disso, transformações estatísticas para tornar as distribuições normais são contra-indicadas neste tipo de estudo, pois dificultam a interpretação dos resultados, em razão de produzirem problemas, como por exemplo, as

variáveis transformadas já não estarem na mesma escala de medida das demais variáveis (TABACHNICK E FIDELL, 2000).

Em seguida, com o intuito de identificar o impacto do Curso de Auditoria Interna Baseada em Risco no trabalho, o suporte organizacional, e o suporte à transferência, realizaram-se as análises descritivas de cada variável do instrumento de medida utilizado (médias, desvios padrão, mínimo, máximo e moda). Para identificar as características pessoais dos concluintes do curso sob análise, também foram realizadas análises descritivas, avaliando a frequência e o percentual de ocorrência de cada variável identificada.

Para revalidar empiricamente as escalas de Suporte Organizacional e Suporte à Transferência de Abbad (1999), algumas análises foram necessárias. O primeiro passo foi realizar análises dos componentes principais (*Principal Components - PC*), para estimar o número de fatores, detectar a ausência de multicolinearidade e analisar a fatorabilidade da matriz de correlações (PASQUALI, no prelo).

O passo seguinte foi obter estruturas fatoriais, utilizando o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring - PAF*). Os seguintes critérios foram utilizados para facilitar a decisão referente à quantidade de fatores a serem extraídos do instrumento: valores próprios superiores a 1; análise da distribuição dos valores próprios (*scree plot*); porcentagem mínima de 3% de variância explicada para cada fator a ser extraído; cargas fatoriais superiores a 0,30; análise dos índices de consistência interna dos itens (Alfa de Cronbach) e interpretabilidade das soluções propostas (PASQUALI, no prelo).

Para cumprir o objetivo de analisar a influência do suporte organizacional, do suporte à transferência, e de variáveis pessoais e funcionais no impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude, foram realizadas análises de regressão múltipla padrão e *stepwise*. Nessa etapa, as médias das respostas dos participantes à escala de Impacto do Treinamento no Trabalho - Amplitude foram transformadas na variável-critério dos modelos de regressão múltipla.

Os resultados destas análises são descritos a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados descritivos de cada variável do presente estudo, os resultados da análise fatorial dos instrumentos de medida, bem como das análises de regressão múltipla.

4.1. Análises Descritivas

Para cumprir o objetivo de identificar o impacto do Curso de Auditoria Interna Baseada em Risco no trabalho, o suporte organizacional, e o suporte à transferência, discute-se o valor das médias, desvios padrão, mínimo, máximo, moda e frequência das variáveis. Para alcançar o objetivo de identificar as características pessoais dos concluintes do curso sob análise, discute-se a frequência, o percentual e o percentual válido das variáveis.

Na análise dos resultados desta pesquisa, foram considerados desvios-padrões altos, segundo Borges-Andrade e Lima (1983), aqueles que ultrapassaram o valor máximo de 0,94. Foram identificados nesta pesquisa apenas 2 casos omissos nas respostas dos 170 participantes.

4.1.1. Análise Descritiva – Impacto do Treinamento no Trabalho

Na Tabela 4 são apresentados os resultados descritivos referentes à percepção dos participantes da pesquisa quanto ao impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude. Os respondentes avaliaram 12 afirmativas, elaboradas por Abbad (1999), associadas a uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1-Discordo totalmente da afirmativa; 2-Discordo um pouco da afirmativa; 3-Não concordo, nem discordo da afirmativa; 4-Concordo com a afirmativa; 5-Concordo totalmente com a afirmativa). No gráfico abaixo é apresentada a distribuição dos resultados dos itens referentes ao relato dos participantes quanto ao impacto do treinamento no trabalho.

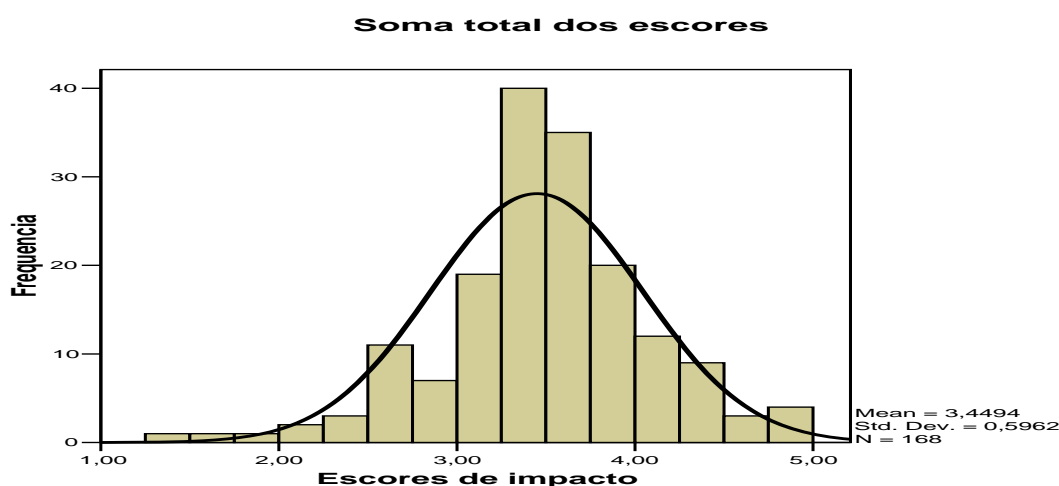


Figura 8. Distribuição dos escores de impacto de treinamento no trabalho em amplitude.

A seguir são apresentados comentários mais específicos em relação a estes resultados.

Tabela 4: Resultados descritivos – Impacto do Treinamento no Trabalho - Amplitude

Itens	Casos Válidos	Casos Omissos	Moda	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.	170	0	4	1	5	4,08	0,74
1. Utilizo, com freqüência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.	170	0	4	1	5	3,84	0,95
6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	169	1	4	1	5	3,84	0,71
4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	170	0	4	1	5	3,66	0,86
3. As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	170	0	4	1	5	3,55	0,94
8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	170	0	4	1	5	3,52	0,97
9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).	170	0	4	1	5	3,36	1,00
12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	170	0	4	1	5	3,35	0,89
5. Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.	169	1	3	1	5	3,09	0,92
11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	170	0	3	1	5	3,06	0,99
7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.	170	0	3	1	5	3,05	0,96
10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais freqüência, mudanças nas rotinas	170	0	3	1	5	3,01	0,88

de trabalho.

As médias variaram de 3,01 a 4,08, o que indica que os funcionários concordam com as afirmativas referentes ao impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude. Os valores da Moda confirmam tal afirmação, já que 8 (oito) itens apresentaram valor igual a 4 (quatro), que corresponde a uma concentração das respostas que concordam com as afirmativas avaliadas.

As médias mais altas, referem-se aos itens 2 (M=4,08; DP=0,74), 1 (M=3,84; DP=0,95) e 6 (M=3,84; DP=0,71), que avaliam, respectivamente, as percepções quanto: à aplicação na prática do que foi ensinado no treinamento, quando há oportunidades; à utilização no trabalho atual, do que foi ensinado no treinamento; e à melhoria do trabalho nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento. Vale ressaltar que, entre as médias mais altas, o item 1 apresentou desvio-padrão alto segundo Borges-Andrade e Lima (1983), indicando discordância de opiniões entre os participantes neste item.

Os itens 4 (M=3,66; DP=0,86), 3 (M=3,55; DP=0,94), 8 (M=3,52; DP=0,97), 9 (M=3,36; DP=1,00), 12 (M=3,35; DP=0,89) e 5 (M=3,09; DP=0,92) que tratam, respectivamente, da lembrança do conteúdo do treinamento; redução de erros no trabalho em razão das habilidades aprendidas no treinamento; aumento de motivação para o trabalho; aumento de autoconfiança para execução do trabalho com sucesso; transferência do conhecimento adquirido pelo treinando aos colegas de trabalho e rapidez no trabalho em decorrência do aprendizado no treinamento; apresentaram uma concentração de respostas concordando com as afirmativas avaliadas (Moda = 4). Deve-se destacar que os itens 8 e 9 apresentaram desvios-padrão altos, demonstrando divergência de opiniões entre os respondentes em ambos os itens.

Os itens que apresentaram avaliações mais baixas referem-se à maior receptividade às mudanças no trabalho, depois do treinamento (item 11, M=3,06 e DP=0,99); à melhoria da qualidade do trabalho mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento (item 7, M=3,05 e DP=0,96); e à maior frequência de sugestões quanto a mudanças nas rotinas de trabalho, após participação no treinamento (item 10, M=3,01 e DP=0,88). Estes números indicam que os funcionários não concordam, nem discordam com tais afirmativas.

Os itens 11 e 7 apresentaram altos desvios-padrão, mostrando discordância entre os respondentes. Entretanto, o valor das modas em tais itens (medida de tendência central não influenciada por dispersão de respostas), apresentam valor 3, indicando que, realmente, os

colaboradores que participaram da pesquisa não concordam, nem discordam com tais afirmativas.

4.1.2. Análise Descritiva – Suporte Organizacional

Nas Tabelas 5 e 6 são apresentados os resultados descritivos referentes à percepção dos participantes da pesquisa quanto ao suporte organizacional. Os respondentes avaliaram 15 itens referentes às práticas organizacionais de gestão de desempenho e 6 itens relacionadas à valorização do funcionário, elaborados por Abbad (1999), associadas a uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1-Discordo totalmente da afirmativa; 2-Discordo um pouco da afirmativa; 3-Não concordo, nem discordo da afirmativa; 4-Concordo com a afirmativa; 5-Concordo totalmente com a afirmativa).

No gráfico a seguir é apresentada a distribuição dos resultados dos itens referentes à percepção dos participantes quanto ao suporte organizacional, na dimensão práticas organizacionais de gestão de desempenho.

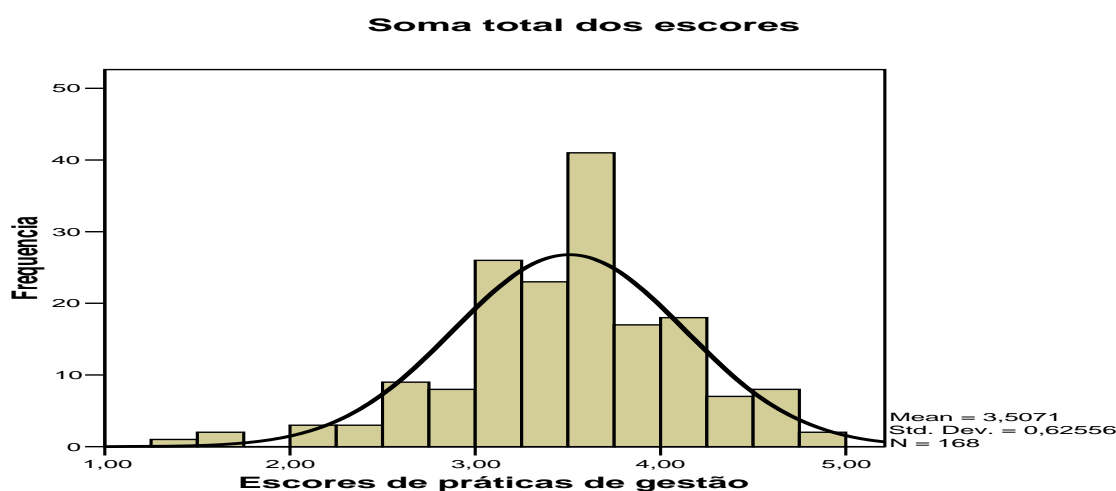


Figura 9. Distribuição dos escores de práticas organizacionais de gestão de desempenho.

Como mencionado anteriormente, Borges-Andrade e Lima (1983), consideram desvio-padrão alto, para uma escala de 5 pontos, os valores que ultrapassaram o valor máximo de 0,94. A Tabela 5 apresenta os resultados descritivos de práticas organizacionais de gestão de desempenho. A seguir são apresentados comentários mais específicos em relação a estes resultados.

Tabela 5: Resultados descritivos – Suporte Organizacional – Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho

Itens	Casos Válidos	Casos Omissos	Mod a	Míni- mo	Máxi- mo	Média	Desvio - Padrã o
1. Em minha Unidade, o funcionário recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.	170	0	4	1	5	3,89	0,75
2. Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo funcionário para atingir os resultados esperados.	169	1	4	1	5	3,88	0,76
15. Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-a com as suas necessidades pessoais.	170	0	4	1	5	3,83	1,06
5. Em minha Unidade, o funcionário sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.	170	0	4	1	5	3,78	0,93
12. A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.	170	0	4	1	5	3,74	0,77
11. A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente treinamentos específicos, segundo a área de atuação de cada um.	170	0	4	1	5	3,70	0,90
14. Em minha Unidade, o funcionário pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.	170	0	4	1	5	3,65	0,95
13. Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do funcionário, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.	170	0	4	1	5	3,64	0,77
7. Minha Unidade valoriza as idéias e propostas criativas de trabalho feitas pelo funcionário.	170	0	4	1	5	3,62	0,81
8. Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo funcionário e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.	170	0	4	1	5	3,35	0,96
10. Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.	170	0	4	1	5	3,35	1,04
6. Minha Unidade possui um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao funcionário.	170	0	4	1	5	3,21	1,06
4. Em minha Unidade, consulta-se o funcionário antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.	170	0	4	1	5	3,09	1,10
9. As oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas por minha Unidade são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do funcionário.	169	1	4	1	5	3,04	1,11
3. A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do funcionário e prestar-lhe orientação e aconselhamento.	170	0	2	1	5	2,87	1,13

As médias variaram de 2,87 a 3,89, o que indica que os funcionários concordam com as afirmativas referentes as práticas organizacionais de gestão de desempenho. Os valores da

Moda confirmam tal afirmação, já que 14 dos 15 itens (93,33%) apresentaram valor igual a 4 (quatro), ou seja, a resposta apresentada com mais frequência entre os respondentes foi que concordavam com as afirmativas avaliadas.

As médias mais altas, referem-se aos itens 1 (M=3,89; DP=0,75), 2 (M=3,88; DP=0,76), 15 (M=3,83 e DP=1,06), e 5 (M=3,78; DP=0,93), que avaliam, respectivamente, as opiniões quanto: às orientações e informações recebidas pelos funcionários em sua unidade de trabalho, necessárias à execução eficaz de suas atividades; à valorização do esforço feito pelo funcionário para atingir os resultados esperados; à flexibilização de horários, de modo a permitir que o funcionário possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-a com as suas necessidades pessoais, e à clareza para o funcionário do que se deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas. Vale ressaltar que, entre as médias mais altas, o item 15 apresentou desvio-padrão alto, indicando discordância de opiniões entre os participantes neste item.

Os itens que apresentaram avaliações mais baixas referem-se à identificação de dificuldades enfrentadas pelos funcionários e adoção de providências para saná-las (item 8, M=3,35 e DP=0,96); à coerência entre as diretrizes e as ações da organização (item 10, M=3,35 e DP=1,04); à existência de um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao funcionário (item 6, M=3,21 e DP=1,06); à consulta ao funcionário antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização (item 4, M=3,09 e DP=1,10); à compatibilidade de oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas pela unidade de trabalho com as aspirações pessoais e profissionais do funcionário (item 9, M=3,04 e DP=1,11); e à existência de espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do funcionário e prestação de orientação e aconselhamento (item 3, M=2,87 e DP=1,13). Estes números indicam que os funcionários não concordam, nem discordam com tais afirmativas.

Todos os itens com avaliações mais baixas apresentaram altos desvios-padrão, mostrando discordância entre os respondentes. Entretanto, o valor das modas (medida de tendência central não influenciada por dispersão de respostas) indica que os colaboradores que participaram da pesquisa concordam muito com tais afirmativas em todos os itens, exceto no de nº 3, cuja moda foi 2, o que corresponde a uma concordância baixa dos respondentes.

No gráfico a seguir é apresentada a distribuição dos resultados dos itens referentes à percepção dos participantes quanto ao suporte organizacional, na dimensão valorização do funcionário.

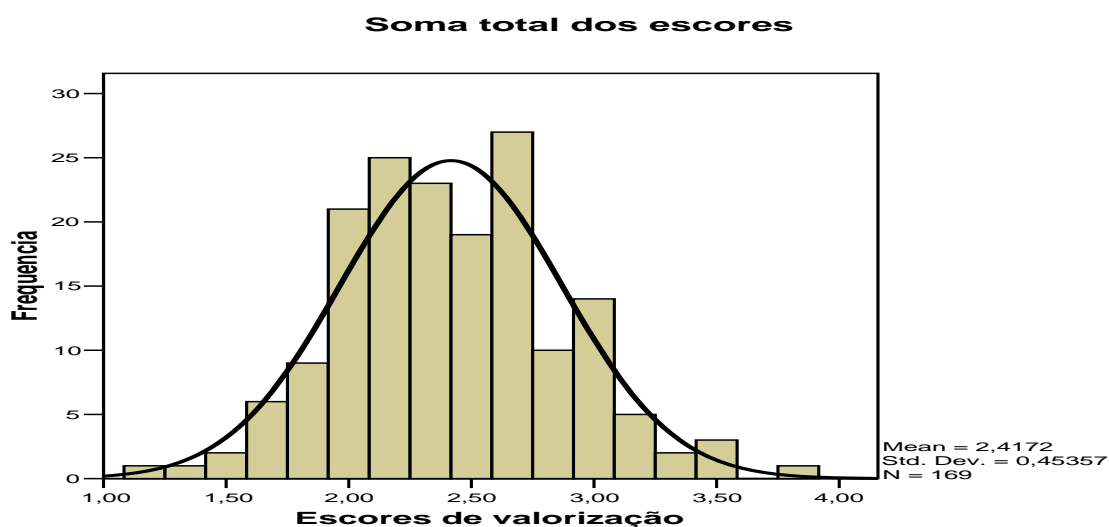


Figura 10. Distribuição dos escores de valorização do funcionário.

Para os itens de suporte organizacional, na dimensão valorização do funcionário, foram considerados desvios-padrão altos, os valores que ultrapassaram o valor máximo de 0,94 (Borges-Andrade e Lima, 1983). A Tabela 6 apresenta os resultados descritivos deste conjunto de itens. A seguir são apresentados comentários mais específicos em relação a estes resultados.

Tabela 6: Resultados descritivos – Suporte Organizacional – Valorização do Funcionário

Itens	Casos Válidos	Casos Omissos	Moda	Mínimo	Máximo	Média	Desvio - Padrão
6. Na Unidade onde trabalho, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.	169	1	4	1	5	3,41	0,97
4. A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.	170	0	4	1	5	3,35	1,07
3. Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo servidor, interrompendo freqüentemente projetos de trabalho em andamento.	170	0	2	1	5	2,05	0,99
1. A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente.	170	0	1	1	5	1,96	0,97
2. Minha Unidade costuma chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.	170	0	1	1	5	1,87	1,01
5. Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.	170	0	2	1	5	1,85	0,88

Para este conjunto de itens, as médias variaram de 1,85 a 3,41, o que indica que os participantes da pesquisa discordam pouco das afirmativas (na escala utilizada a opção 2 representa Discordo pouco). Os valores das Modas confirmam tal afirmação, já que 4 (quatro) dos 6 (seis) itens apresentaram valor de moda nos dois pontos mais baixos da escala, ou seja, as respostas mais freqüentes para estes itens foram discordo totalmente da afirmativa (itens 1 e 2) e discordo um pouco da afirmativa (itens 3 e 5).

As médias mais altas referem-se aos itens 6 “Na Unidade onde trabalho, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito” (M=3,41 e DP=0,97) e 4 “A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele” (M=3,35 e DP=1,07). Os desvios-padrão de ambos os itens foram altos, indicando discordância de opiniões. Mas, como o valor da Moda para tais itens foi 4 (quatro), pode-se dizer que, a maioria dos funcionários concordam com essas afirmativas.

Os demais itens apresentaram avaliações significativamente inferiores e referem-se à atitude dos gestores da unidade de trabalho de desvalorizar os esforços dos funcionários, interrompendo projetos de trabalho em andamento com freqüência (item 3, M=2,05 e DP=0,99); ao fato da unidade de trabalho não considerar as sugestões de mudança de procedimentos de trabalho (item 1, M=1,96 e DP=0,97); à atitude dos gestores da unidade de trabalho de chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho (item 2, M=1,87 e DP=1,01); e ao fato da unidade de trabalho somente se interessar pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho (item 5, M=1,85 e DP=0,88). Estes números indicam que os funcionários discordam das afirmativas, ou seja, não percebem nos seus superiores comportamentos que desvalorizam os esforços dos funcionários no trabalho. Apesar dos altos desvios-padrão, que indicam discordância de opiniões entre os respondentes, os valores das Modas corroboram tal afirmação (1 e 2, respectivamente).

4.1.3. Análise Descritiva – Suporte à Transferência

Nas Tabelas 7 e 8 são apresentados os resultados descritivos referentes à percepção dos participantes da pesquisa quanto ao suporte à transferência, nas dimensões fatores situacionais de apoio e consequência ao uso de novas habilidades, respectivamente. Os respondentes avaliaram 9 itens referentes fatores situacionais e 7 itens relacionados às

conseqüências ao uso, elaborados por Abbad (1999), associadas a uma escala do tipo Likert de 5 pontos (1-Nunca; 2-Raramente; 3-Algumas vezes; 4-Freqüentemente; 5-Sempre).

No gráfico a seguir é apresentada a distribuição dos resultados dos itens referentes à percepção dos participantes quanto ao suporte à transferência, na dimensão fatores situacionais de apoio.

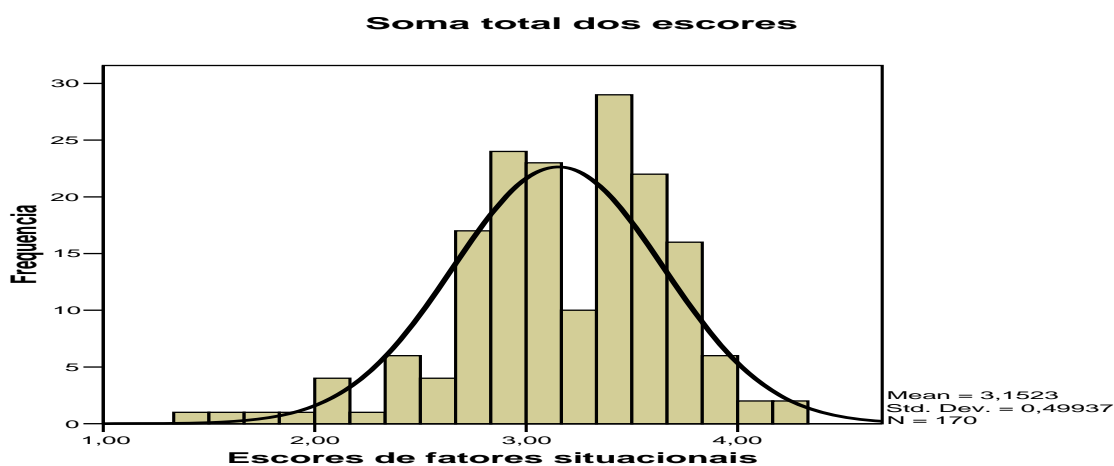


Figura 11. Distribuição dos escores de fatores situacionais de apoio.

Para os itens de suporte à transferência, na dimensão *fatores situacionais de apoio*, foram considerados desvios-padrão altos, os valores que ultrapassaram o valor máximo de 0,94 (Borges-Andrade e Lima, 1983). A Tabela 7 apresenta os resultados descritivos deste conjunto de itens. A seguir são apresentados comentários mais específicos em relação a estes resultados.

Tabela 7: Resultados descritivos – Suporte à Transferência – Fatores Situacionais de Apoio

Itens	Casos Válidos	Casos Omissos	Mod a	Míni-mo	Máxi-mo	Média	Desvio - Padrão
1. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.	170	0	4	2	5	3,68	0,76
7. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.	170	0	4	1	5	3,64	0,90
3. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.	170	0	4	1	5	3,59	0,87
9. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	170	0	4	1	5	3,45	0,87
8. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.	170	0	3	1	5	3,15	1,03
6. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.	170	0	3	1	5	3,12	0,90
5. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas,	170	0	3	1	5	2,96	0,84

comumente, pouco usadas no trabalho.

4. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento.	170	0	2	1	5	2,45	0,86
2. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.	170	0	2	1	4	2,31	0,82

As médias variaram de 2,31 a 3,68, no entanto nos itens 2 e 4 - onde as médias apresentaram-se mais baixas – são enfatizados aspectos negativos relacionados a fatores situacionais de apoio, e nos demais itens - que apresentaram as médias mais elevadas, são enfatizados aspectos positivos. Considerando tal segregação, os resultados indicam que os participantes da pesquisa relatam que as chefias emitem o comportamento descrito nos itens positivos freqüentemente e quanto aos itens negativos, raramente. Os valores das Modas confirmam tal afirmação, já que para os itens positivos, a moda é 4, ou seja, para as afirmativas analisadas há uma predominância de respostas Frequentemente, em 57% dos itens, e para os itens negativos a moda é 2.

As médias mais altas referem-se aos itens 1 “Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.” (M=3,68 e DP=0,76); 7 “Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.” (M=3,64 e DP=0,90); 3 “Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.” (M=3,59 e DP=0,87) e 9 “Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.” (M=3,45 e DP=0,87). Os desvios-padrão foram baixos e as modas foram altas, o que indica que os funcionários percebem tais atitudes em seus superiores freqüentemente.

Os itens que apresentaram avaliações mais baixas referem-se aos prazos de entrega de trabalhos que inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento (item 4, M=2,45 e DP=0,86); e à falta de tempo para aplicar no trabalho o aprendido no treinamento (item 2, M=2,31 e DP=0,82). Estes números indicam que os funcionários relatam que seus chefes raramente emitem tais comportamentos. Os desvios-padrão baixos e os valores das modas (2) corroboram tal afirmação.

No gráfico a seguir é apresentada a distribuição dos resultados dos itens referentes à percepção dos participantes quanto ao suporte à transferência, na dimensão conseqüências associadas ao uso de novas habilidades.

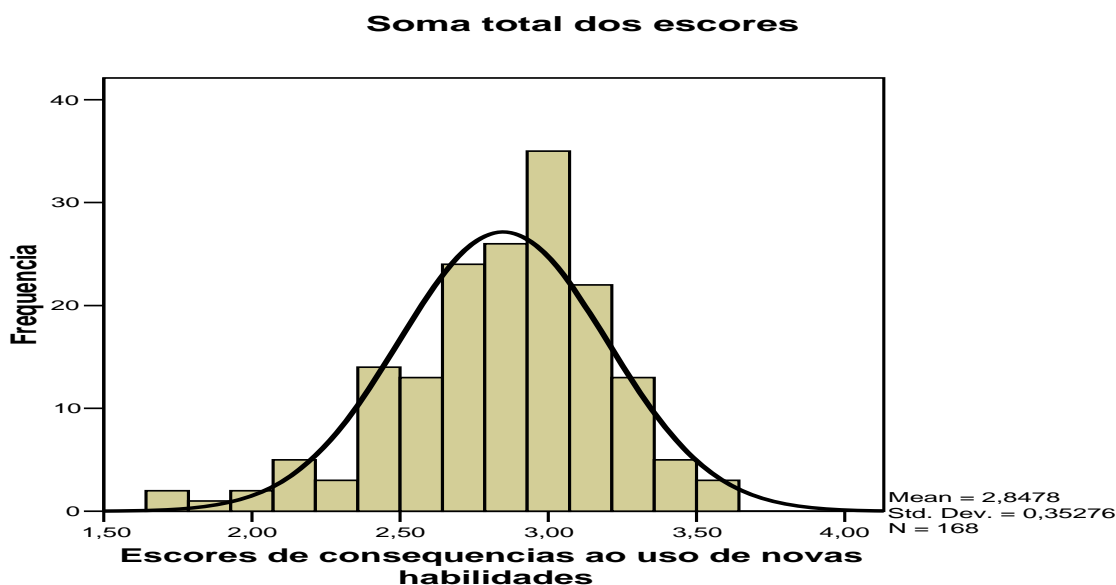


Figura 12. Distribuição dos escores de conseqüências ao uso de novas habilidades.

Para os itens de suporte à transferência, na dimensão conseqüência associada ao uso de novas habilidades, foi considerada desvio-padrão alto, os valores que ultrapassaram o valor máximo de 0,94 (Borges-Andrade e Lima, 1983). A Tabela 8 apresenta os resultados descritivos deste conjunto de itens.

Tabela 8: Resultados descritivos – Suporte à Transferência – Conseqüências ao uso de novas habilidades.

Itens	Casos Válidos	Casos Omissos	Mod a	Míni-mo	Máxi-mo	Média	Desvio - Padrão
1. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.	170	0	4	1	5	3,55	0,76
2. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.	170	0	4	1	5	3,51	0,86
6. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.	170	0	3	1	5	3,34	0,92
5. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.	169	1	4	1	5	3,25	0,98
3. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.	170	0	2	1	5	2,31	0,86
7. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no treinamento.	170	0	2	1	5	2,08	0,87
4. Minha Gerência ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.	169	1	1	1	5	1,86	0,91

Para este conjunto de itens, as médias variaram de 1,86 a 3,55, sendo que os itens 4, 7 e 3 enfatizam aspectos negativos relacionados as conseqüências quanto ao uso de novas habilidades, e os demais itens relacionam-se a aspectos positivos. Considerando tal segregação, os resultados indicam que os participantes da pesquisa relatam que as chefias emitem o comportamento descrito nos itens positivos, freqüentemente e quanto aos itens negativos, raramente. Os valores das Modas confirmam tal afirmação, já que para os itens positivos a moda é 4, em 75% dos itens, e para os itens negativos a moda está entre 1 e 2.

As médias mais altas referem-se aos itens 1 “Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.” (M=3,55 e DP=0,76), 2 “Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.” (M=3,51 e DP=0,86) e 5 “Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.” (M=3,25 e DP=0,98). Os desvios-padrão dos itens 1 e 2 foram baixos, indicando concordância entre as opiniões que percebem tais atitudes em seus superiores freqüentemente, ao contrário do item 5, em que não foi observada concordância entre os respondentes da pesquisa, conforme demonstra o alto desvio-padrão.

Os itens que apresentaram avaliações mais baixas referem-se à falta de reconhecimento da gerência das tentativas de aplicar no trabalho as habilidades aprendidas no treinamento (item 3, M=2,31 e DP=0,86); à atitude dos gestores da unidade de trabalho de chamar a atenção quando o funcionário comete erros ao utilizar as habilidades que adquiriu no treinamento (item 7, M=2,08 e DP=0,87); e ao fato da gerência ressaltar mais os aspectos negativos do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades (item 4, M=1,86 e DP=0,91). Estes números indicam que os funcionários relatam que seus chefes raramente emitem tais comportamentos. Os desvios-padrão baixos e os valores das modas entre 1 e 2 corroboram tal afirmação.

4.1.4. Análise Descritiva – Características Pessoais dos Concluintes do Curso ABR

A Tabela a seguir apresenta a análise descritiva simples da amostra com o perfil dos respondentes.

Tabela 9: Análise descritiva simples da amostra – perfil dos respondentes (n = 170)

VARIÁVEL	ALTERNATIVA	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL VÁLIDO
Sexo	MASCULINO	136	80	80,5
	FEMININO	33	19,4	19,5
	RESPOSTAS EM BRANCO	1	0,6	-
Cargo	ADMINISTRADOR OU AUDITOR	162	95,3	95,3
	ASSESSOR	8	4,7	4,7
Tempo de Serviço na Unidade Auditoria	ENTRE 2 E 3 ANOS	16	9,4	9,6
	ENTRE 4 E 5 ANOS	20	11,8	12
	ENTRE 6 E 7 ANOS	61	35,9	36,5
	ENTRE 8 E 9 ANOS	53	31,2	31,7
	10 OU MAIS ANOS	17	10,2	10,2
Tempo de serviço no Banco do Brasil	RESPOSTAS EM BRANCO	3	1,8	-
	ENTRE 2 E 13 ANOS	16	9,5	9,6
	ENTRE 17 E 20 ANOS	65	38,3	38,6
	ENTRE 21 E 25 ANOS	62	36,4	36,9
	ENTRE 26 E 32 ANOS	25	14,9	15
	RESPOSTAS EM BRANCO	2	1,2	-
Grau de Instrução	SUPERIOR INCOMPLETO	9	5,3	5,3
	SUPERIOR COMPLETO	34	20	20
	PÓS-GRADUAÇÃO - <i>LATO SENSU</i> (ESPECIALIZAÇÃO)	123	72,4	72,4
	PÓS-GRADUAÇÃO - <i>STRICTO SENSU</i> (MESTRADO)	4	2,4	2,4
	RESPOSTAS EM BRANCO	0	0	0

Observa-se que 80% dos respondentes são do sexo masculino e que a maioria exerce o cargo de auditor ou administrador (95,3%), o que ratifica a representatividade da amostra quando comparadas estas características com as da população. Tais aspectos são compreensíveis pelo fato que a maioria dos funcionários da Unidade são auditores e que apenas a partir do ano de 1997 é que foram admitidas as primeiras mulheres para esta função.

Percebe-se, também, na amostra:

- ✓ a vasta experiência de Banco dos funcionários - 89,6% dos respondentes possuem entre 17 e 32 anos de tempo de serviço na empresa Banco do Brasil; e
- ✓ o grau de instrução – 72,4% dos respondentes possuem curso de pós-graduação (especialização), provavelmente como resposta a constante necessidade de aprimoramento imposta aos funcionários pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Na Tabela 10 é apresentado o número de gerências de auditoria em que os participantes da pesquisa já estiveram lotados. A variável “N^o de gerências de auditoria”, foi

recodificada em quatro categorias: 1) 1 gerência; 2) 2 gerências; 3) 3 gerências; e 4) Acima de 4 gerências.

O número de gerências de auditoria mais relatado entre os participantes são duas gerências (MODA=2), seguido de 3 gerências (24,7%), sendo que os participantes já foram lotados no máximo em 7 gerências.

Tabela 10: Análise descritiva simples da amostra – N^o Gerências de Auditoria Variável Recodificada

No. Gerências		F*	%	
1 gerência		32	18,8	
2 gerências		48	28,2	
3 gerências		42	24,7	
Acima de 4 gerências		39	22,9	
Omissos		9	5,3	
Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Moda
----	-----	1	7	2

*F=Freqüência absoluta

Na Tabela 11 é apresentada a idade dos participantes da pesquisa. Esta variável foi recodificada em cinco categorias: 1) 23 a 34 anos; 2) 35 a 39 anos; 3) 40 a 44 anos; 4) 45 a 49 anos; e 5) Acima de 50 anos. A média de idade dos participantes da pesquisa é 43,2 anos (DP=6,1 anos e MODA=40 anos) e, grande parte apresenta idade de 45 a 49 anos (27,6%).

Tabela 11: Análise descritiva simples da amostra – Idade

Idade		F*	%	
23 a 34 anos		14	8,2	
35 a 39 anos		34	20,0	
40 a 44 anos		45	26,5	
45 a 49 anos		47	27,6	
Acima de 50 anos		26	15,3	
Omissos		4	2,4	
Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Moda
43,2	6,1	23	58	40

*F=Freqüência absoluta

Nas tabelas 9, 10 e 11 destacam-se duas outras características marcantes do quadro da Unidade Auditoria Interna: a intensa movimentação de funcionários entre as Gerências da

Unidade espalhadas pelo País e no exterior, uma vez que 47,6% dos respondentes já trabalhou em três ou mais dependências, apesar de apenas 10% dos funcionários estarem na Unidade a 10 anos ou mais; e a faixa etária elevada– 42,9% dos respondentes possuem mais de 45 anos, o que em parte é explicado pela política de recrutamento de funcionários da Unidade vigente até 1997, quando selecionava somente entre os gerentes de agência do Banco, os seus auditores.

4.2. Análise Fatorial – Validação Estatística das Escalas “Suporte Organizacional” e “Suporte à Transferência”

4.2.1. Validação da Escala de Suporte Organizacional

As respostas dos 170 participantes às afirmações do questionário, submetidas a análises exploratórias, apresentaram 2 (duas) respostas extremas univariadas e nenhuma resposta extrema multivariada. As respostas extremas univariadas foram retiradas do banco de dados para proceder às análises fatoriais. Como descrito anteriormente, não foram encontradas variáveis com mais de 5% de dados omissos, portanto, não foram estimados valores para substituir os dados omissos identificados.

Para analisar a fatorabilidade dos dados e a estimativa do número de componentes, os itens da escala foram submetidos à análise dos Componentes Principais (PC). Analisada a matriz de correlações entre as variáveis observou-se uma grande quantidade de valores superiores a 0,30, indicando que é provável a existência de apenas um fator. Obteve-se um índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,90, considerado um índice muito bom de adequação da amostra.

A análise dos componentes principais, com tratamento *pairwise* para os casos omissos, sugere uma estrutura empírica com 1 componente que explica 35,66% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário. A análise do gráfico de distribuição dos valores próprios (figura 13), apresentou 1 componente. Desse modo, as análises fatoriais dos eixos principais (PAF) foram realizadas apenas para 1 fator.

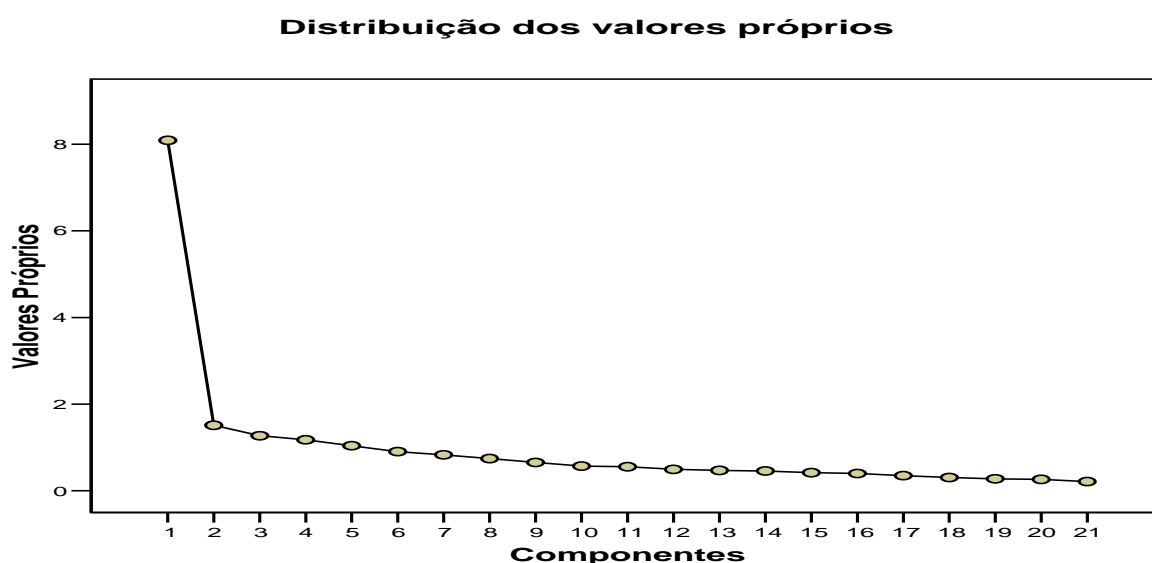


Figura 13. Distribuição dos Valores Próprios para Suporte Organizacional.

A extração final dos fatores da Escala de Suporte Organizacional foi realizada por meio da PAF, com tratamento *pairwise* para casos omissos. Foram incluídos na escala apenas os itens com conteúdos semânticos similares e cargas fatoriais superiores ou iguais a 0,30.

A Tabela 12 apresenta a estrutura empírica unifatorial da escala, as cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens, os valores dos alfas se o item for retirado, o índice de consistência interna (Alfa de Cronbach), bem como o valor próprio e percentual de variância explicada do fator.

Tabela 12: Estrutura empírica unifatorial da Escala “Suporte Organizacional”.

Código/ Descrição dos Itens	Cargas fatoriais Fator Geral	h^2	Alfa se o item for retirado
1. Em minha Unidade, o funcionário recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.	0,54	0,29	0,74
2. Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo funcionário para atingir os resultados esperados.	0,73	0,54	0,73
3. A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do funcionário e prestar-lhe orientação e aconselhamento.	0,59	0,35	0,73
4. Em minha Unidade, consulta-se o funcionário antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.	0,66	0,43	0,72
5. Em minha Unidade, o funcionário sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.	0,63	0,40	0,73
6. Minha Unidade possui um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao funcionário.	0,64	0,41	0,73
7. Minha Unidade valoriza as idéias e propostas criativas de trabalho feitas pelo funcionário.	0,68	0,46	0,73
8. Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo funcionário e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.	0,72	0,52	0,72
9. As oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas por minha Unidade são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do funcionário.	0,54	0,30	0,73
10. Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.	0,68	0,47	0,72
11. A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente treinamentos específicos, segundo a área de atuação de cada um.	0,60	0,37	0,73
12. A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.	0,55	0,30	0,73
13. Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do funcionário, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.	0,72	0,51	0,73
14. Em minha Unidade, o funcionário pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.	0,65	0,43	0,72
15. Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-a com as suas necessidades pessoais.	0,43	0,18	0,74
1val. A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo servidor mais experiente.	-0,60	0,35	0,80
2val. Minha Unidade costuma chamar a atenção do servidor por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.	-0,66	0,43	0,80

Tabela 12: Estrutura empírica unifatorial da Escala “Suporte Organizacional”.

Código/ Descrição dos Itens	Cargas fatoriais Fator Geral	h^2	Alfa se o item for retirado
3val. Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo servidor, interrompendo frequentemente projetos de trabalho em andamento.	-0,57	0,33	
4val. A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do servidor ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.		0,08	0,79
5val. Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.	-0,52	0,27	0,79
6val. Na Unidade onde trabalho, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.		0,06	
N	168		
<i>Eigenvalue</i> (Valor próprio)	7,49		
% da Variância Explicada	35,66		
No. de itens	19		
Alfa (α)	0,75		

O Fator Geral, composto pelos 15 itens da dimensão práticas organizacionais de gestão de desempenho, e pelos itens 1; 2; 3 e 5 da dimensão valorização do funcionário, é denominado Suporte Organizacional, definido como sendo a percepção dos funcionários acerca das práticas organizacionais de gestão de desempenho e valorização do funcionário adotadas pela empresa. Os itens avaliados relacionam-se com condições do ambiente pré-treinamento e ao nível de reconhecimento demonstrado pelo trabalho executado e pelas sugestões apresentadas. Como mostra a Tabela 12, este fator, Suporte Organizacional, apresentou um índice de consistência interna igual a 0,75, e itens com cargas fatoriais variando entre 0,43 e 0,73. Do total de 21 afirmações, apenas 19 permaneceram no instrumento após a validação estatística. Os itens 4 e 6 da dimensão valorização do funcionário, não obtiveram carga fatorial mínima de 0,30, razão pela qual foram excluídos.

Entretanto, após a análise dos valores dos alfas, caso o item fosse retirado, foi observado que retirando os itens da dimensão valorização do funcionário, o valor do alfa aumentaria. Foi realizada nova análise sem os itens e os resultados são apresentados a seguir, na Tabela 13.

Tabela 13: Estrutura empírica unifatorial da Escala “Suporte Organizacional” - após a retirada dos itens.

Código/ Descrição dos Itens	Cargas fatoriais	h ²
	Fator 1	
1. Em minha Unidade, o funcionário recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.	0,55	0,30
2. Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo funcionário para atingir os resultados esperados.	0,73	0,54
3. A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do funcionário e prestar-lhe orientação e aconselhamento.	0,60	0,35
4. Em minha Unidade, consulta-se o funcionário antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.	0,65	0,43
5. Em minha Unidade, o funcionário sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.	0,65	0,42
6. Minha Unidade possui um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao funcionário.	0,63	0,40
7. Minha Unidade valoriza as idéias e propostas criativas de trabalho feitas pelo funcionário.	0,69	0,47
8. Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo funcionário e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.	0,75	0,56
9. As oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas por minha Unidade são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do funcionário.	0,54	0,29
10. Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.	0,70	0,49
11. A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu servidor, oferecendo-lhe constantemente treinamentos específicos, segundo a área de atuação de cada um.	0,62	0,38
12. A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.	0,57	0,33
13. Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do funcionário, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.	0,72	0,52
14. Em minha Unidade, o funcionário pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.	0,67	0,45
15. Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o servidor possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-a com as suas necessidades pessoais.	0,42	0,18
N	168	
<i>Eigenvalue</i> (Valor próprio)	6,12	
% da Variância Explicada	40,78	
No. de itens	15	
Alfa (α)	0,90	

Após a retirada dos itens da dimensão valorização do funcionário, os índices psicométricos melhoraram significativamente. As cargas fatoriais variaram de 0,42 a 0,73 e o alfa aumentou para 0,90. Além disso, a estrutura unifatorial com 15 itens, explica 40,78% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário, superando o resultado de 35,66% encontrado com a estrutura composta por 21 itens. Portanto, recomenda-se a utilização desta estrutura para realizar as análises de regressão múltipla.

4.2.2. Validação da Escala Suporte à Transferência

As respostas dos 170 participantes às afirmações do questionário, submetidas a análises exploratórias, apresentaram 2 (duas) respostas extremas univariadas e nenhuma resposta extrema multivariada. As respostas extremas univariadas foram retiradas do banco de dados para proceder às análises fatoriais. Assim como ocorrido no instrumento de Suporte Organizacional, não foram encontradas variáveis com mais de 5% de dados omissos, portanto, não foram estimados valores para substituir os dados omissos identificados.

Para analisar a fatorabilidade dos dados e a estimativa do número de componentes, os itens da escala foram submetidos à análise dos Componentes Principais (PC). Analisada a matriz de correlações entre as variáveis observou-se uma grande quantidade de valores superiores a 0,30, indicando a provável existência de apenas um fator. Obteve-se um índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,88, considerado por Kaiser (in Pasquali, no prelo), um índice maravilhoso de adequação da amostra.

A análise dos componentes principais, com tratamento *pairwise* para os casos omissos, sugere uma estrutura empírica com 1 componente que explica 38,28% da variância total das respostas dos participantes aos itens do questionário. A análise do gráfico de distribuição dos valores próprios (figura 14), apresentou 1 componente. Deste modo, as análises fatoriais dos eixos principais (PAF) foram realizadas apenas para 1 fator.

Distribuição dos valores próprios

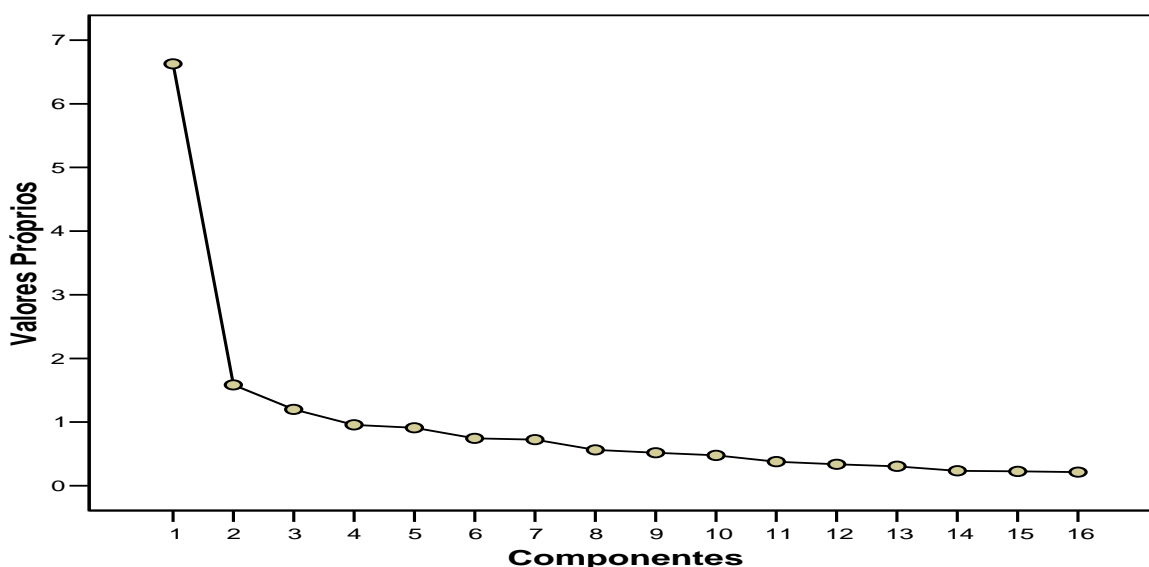


Figura 14. Distribuição dos Valores Próprios para Suporte à Transferência.

A extração final dos fatores da Escala de Suporte à Transferência foi realizada por meio da PAF, com tratamento *pairwise* para casos omissos. Foram incluídos na escala apenas os itens com conteúdos semânticos similares e cargas fatoriais superiores ou iguais a 0,30.

A Tabela 14 apresenta a estrutura empírica unifatorial, as cargas fatoriais e comunalidades (h^2) dos itens, os valores dos alfas caso o item fosse retirado, o índice de consistência interna (Alfas de Cronbach), bem como o valor próprio e percentual de variância explicada do fator.

Tabela 14: Estrutura empírica unifatorial da Escala “Suporte à Transferência”.

Código/ Descrição dos Itens	Cargas fatoriais	h^2	Alfa se o item for retirado
	Fator Geral		
1. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.	0,65	0,42	0,77
2. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.		0,07	
3. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.	0,69	0,47	0,77
4. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento.		0,05	
5. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.	0,36	0,13	0,79
6. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.	0,66	0,44	0,77
7. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.	0,82	0,68	0,76
8. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.	0,82	0,67	0,75
9. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	0,64	0,41	0,77
1 cons. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.	0,71	0,50	0,77
2 cons. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.	0,74	0,55	0,77
3 cons. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.	-0,63	0,40	0,86
4 cons. Minha Gerência ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.	-0,52	0,27	0,85
5 cons. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.	0,66	0,43	0,77
6 cons. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.	0,79	0,63	0,76
7 cons. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no treinamento.		0,01	
N	168		
<i>Eigenvalue</i> (Valor próprio)	6,13		
% da Variância Explicada	38,28		
No. de itens	13		
Alfa (α)	0,80		

O Fator Geral, composto pelos itens 1; 3; 5; 6; 7; 8 e 9 da dimensão fatores situacionais de apoio e 1 a 6 da dimensão conseqüências ao uso de novas habilidades (total de 13 itens), é denominado Suporte à Transferência que exprime a percepção do participante do treinamento a respeito do suporte ambiental ao uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas em treinamento, enfatizando condições necessárias à transferência positiva de aprendizagem. Como mostra a Tabela 14 este fator apresentou um índice de consistência interna igual a 0,80, e itens com cargas fatoriais variando entre -0,63 e 0,82. Do total de 16 afirmações, apenas 13 permaneceram no instrumento após a validação estatística. Os itens 2 e 4 da dimensão fatores situacionais de apoio e 7 da dimensão conseqüências ao uso de novas habilidades não obtiveram carga fatorial mínima de 0,30.

Entretanto, após a análise dos valores dos alfas, caso o item fosse retirado, foi observado que, caso os itens 3 e 4 da dimensão conseqüências ao uso de novas habilidades fossem retirados, o valor do alfa aumentaria. Foi realizada nova análise sem os itens e os resultados são apresentados a seguir, na Tabela 15.

Tabela 15: Estrutura empírica unifatorial da Escala “Suporte à Transferência” – após a retirada dos itens.

Código/ Descrição dos Itens	Cargas fatoriais	h ²
	Fator 1	
1. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.	0,67	0,67
3. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.	0,69	0,69
5. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.	0,37	0,37
6. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.	0,67	0,67
7. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.	0,83	0,83
8. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.	0,83	0,83
9. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	0,64	0,64
1 cons. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.	0,71	0,71
2 cons. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.	0,74	0,74
5 cons. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.	0,64	0,64
6 cons. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.	0,77	0,77
N	168	
<i>Eigenvalue</i> (Valor próprio)	5,39	
% da Variância Explicada	48,96	
No. de itens	11	
Alfa (α)	0,90	

Após a retirada dos itens 3 e 4 da dimensão *conseqüências ao uso de novas habilidades*, os índices melhoraram significativamente. As cargas fatoriais variaram de 0,37 a 0,83 e o alfa aumentou para 0,90. Portanto, recomenda-se a utilização desta estrutura para realizar as análises de regressão múltipla.

Segundo Pasquali (no prelo), a validade do fator é garantida pela própria análise fatorial e é expressa pelo tamanho das cargas fatoriais, ou seja, quanto maiores elas forem, mais a variável é representativa do fator, ou ainda, quanto mais próxima de 1 for a carga, melhor é o item. Nos resultados apresentados nas Tabelas 13 e 15 (tabelas após a retirada dos itens), é possível verificar que existem números razoáveis de cargas fatoriais altas, o que garante a validade dos fatores.

Da mesma maneira, verifica-se que os índices de consistência interna obtidos foram altos. Estes índices verificam a estabilidade do fator, ou a fidedignidade do fator.

4.3. Análises do Relacionamento entre as Variáveis – Regressão Múltipla

Para cumprir o objetivo de analisar a influência do suporte organizacional, do suporte à transferência, e de variáveis pessoais e funcionais no impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude, foram realizadas análises de regressão múltipla padrão. Nessa etapa, as médias das respostas dos participantes à escala de “Impacto do Treinamento no Trabalho” foram transformadas na variável-critério dos modelos de regressão múltipla.

Foi construído um modelo de análise de regressão múltipla com variáveis preditoras pessoais e funcionais (nº gerências de auditoria que o funcionário já esteve lotado e idade), suporte organizacional e suporte à transferência e variável-critério referente à percepção de impacto do treinamento no trabalho nas organizações.

Na Figura 15, é possível visualizar o modelo que utiliza variável critério referente ao impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude.

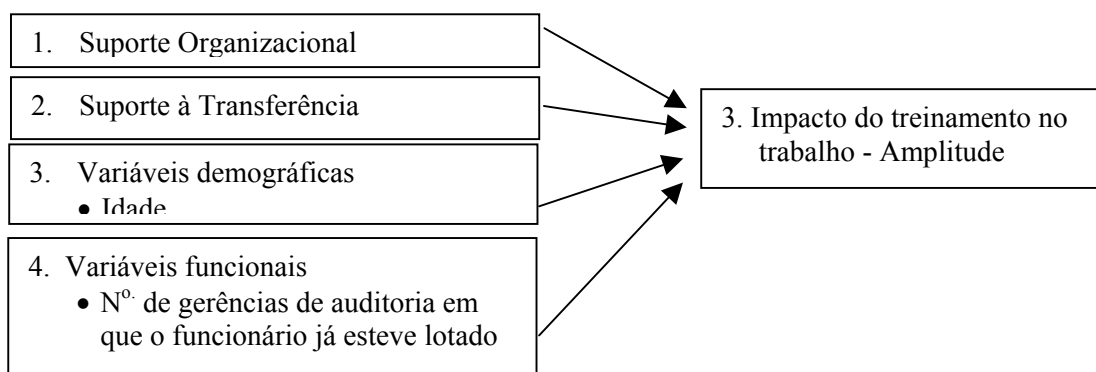


Figura 15. Modelo 1 de análise de predição de impacto do treinamento no trabalho em amplitude.

Foram realizadas análises de regressão múltipla padrão e *stepwise* para o modelo de análise. Conforme critérios de Tabachnick e Fidell (2000), as análises de regressão padrão devem respeitar os seguintes critérios de inclusão para análise: amostra maior ou igual a 50 casos mais oito vezes o número de variáveis antecedentes ($N \geq 50 + 8m$). Para realizar análises de regressão múltipla *stepwise* é recomendado 40 casos por variável antecedente. No Modelo foram inseridas 4 variáveis antecedentes, o que respeita os critérios das referidas autoras ($N = 170$, 4 variáveis).

As variáveis inseridas no modelo foram submetidas a análises exploratórias, segundo os procedimentos propostos por Tabachnick e Fidell (2000). Como descrito anteriormente, não foram encontradas variáveis com mais de 5% de dados omissos. Optou-se pelo tratamento *pairwise* para dados omissos. Foram identificados dois casos extremos univariados, os quais foram excluídos das análises.

4.3.1. Análise de Regressão Múltipla Padrão

Neste modelo, os casos ($N = 168$) foram submetidos à análise de regressão múltipla padrão. Na Tabela 16, observa-se as correlações entre as variáveis, os coeficientes de regressão não padronizados (B), os coeficientes de regressão padronizados (β), a contribuição individual de cada variável (sr^2), as médias das variáveis (X), os desvios-padrão (DP), a constante, o R^2 , o R^2 ajustado e o R.

Tabela 16: Regressão múltipla padrão

Variáveis	fator1 (VD) Impacto	Suporg	Suptransf	Idade	No. gerencias
Suporg	0,49*				
Suptransf	0,59*	0,69*			
Idade	0,17**	0,19	0,11		
No. gerencias	0,06	-0,05*	-0,04	-0,004	
<i>B</i>		0,13	0,45	0,05	0,05
<i>sr</i> ²		0,02	0,17	0,01	0,01
<i>β</i>		0,14	0,49*	0,09	0,09
<i>X</i>	3,45	3,50	3,38	-----	-----
DP	0,59	0,62	0,64	-----	-----
Constante = 1,16; R ² = 0,38; R ² (ajustado) = 0,36; e R = 0,62*					
*p<0,01 **p<0,05					

O coeficiente de regressão múltipla R foi significativamente de zero, com $F(4, 154) = 23,69$, $p < 0,01$, sendo considerados limites de confiança de 95% para variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. Apenas a variável suporte à transferência ($\beta = 0,49$) contribuiu significativamente para a explicação de impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude. Agrupadas, as 4 variáveis iniciais explicam 38% (36% ajustado) da variabilidade de impacto do treinamento no trabalho relatada pelos participantes. A variável que contribuiu significativamente com a explicação da variável-critério explica, sozinha, cerca de 17% da variabilidade de impacto do treinamento no trabalho.

Em suma, relataram impacto de treinamento no trabalho, aqueles funcionários que possuem suporte à transferência em seu local de trabalho.

4.3.2. Análise de Regressão Múltipla *Stepwise*

Neste modelo, os casos ($N = 168$) foram submetidos à análise de regressão múltipla *stepwise*. Na Tabela 17, observa-se as correlações entre as variáveis, os coeficientes de regressão não padronizados (*B*), os coeficientes de regressão padronizados (β), a contribuição individual de cada variável (sr^2), as médias das variáveis (*X*), os desvios-padrão (DP), a constante, o R^2 , o R^2 ajustado e o *R*.

Tabela 17: Regressão múltipla *stepwise*

Variáveis	fator1 (VD) Impacto	Suporg	Suptransf	Idade	No. gerencias
Suporg	0,49*				
Suptransf	0,59*	0,69*			
Idade	0,17**	0,19	0,11		
No. gerencias	0,06	-0,05*	-0,04	-0,004	
<i>B</i>		-----	0,55	-----	-----
<i>sr</i> ²		-----	0,35	-----	-----
<i>β</i>		-----	0,59*	-----	-----
<i>X</i>	3,45	3,50	3,38	-----	-----
DP	0,59	0,62	0,64	-----	-----
Constante = 1,58; R ² = 0,35; R ² (ajustado) =0,35; e R =0,59*					
*p<0,01 **p<0,05					

O coeficiente de regressão múltipla R foi significativamente diferente de zero, com $F(1, 157) = 85,37 < 0,01$, sendo considerados limites de confiança de 95% para os dois coeficientes de regressão, os quais eram diferentes significativamente de zero. Limites de confiança de 95% foram considerados para variáveis que tiveram explicação significativa no modelo. Apenas a variável suporte à transferência ($\beta = 0,59$) contribuiu significativamente para a explicação de percepção de impacto do treinamento no trabalho. Agrupadas, as 4 variáveis iniciais explicam 35% (35% ajustado) da variabilidade de impacto do treinamento no trabalho relatada pelos participantes. A variável que contribuiu significativamente com a explicação da variável-critério explica, sozinha, os 35% da variabilidade de impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude.

Em suma, relataram impacto de treinamento no trabalho, aqueles funcionários que possuem suporte à transferência em seu local de trabalho.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa de analisar a influência do suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela no impacto do treinamento no trabalho, na Organização Banco do Brasil e nos atores que fazem parte da Unidade Auditoria Interna, foi necessário o desenvolvimento de etapas preliminares, que realizadas permitiram a elaboração das considerações finais deste trabalho.

Primeiramente, a identificação de características pessoais dos concluintes do curso Auditoria Baseada em Risco - ABR revelou que na Unidade Auditoria Interna do Banco do Brasil, há uma predominância de funcionários do sexo masculino, em sua maioria com instrução em nível de pós-graduação, com várias transferências entre as gerências da Unidade de Auditoria no País e no exterior para o exercício da função de auditor. O nível de escolaridade predominante ter sido elevado pode indicar resultados da política de capacitação da organização que é materializada, entre outros aspectos, pela concessão de bolsas de estudo para os funcionários e a mobilidade pode influir em uma maior e diversificada experiência dos atores da Unidade de Auditoria Interna.

Como etapa subsequente, foram revalidadas estatisticamente as escalas de Suporte Organizacional e Suporte à Transferência de Abbad (1999). Apesar destes instrumentos terem sido utilizados por diversos pesquisadores e revalidados anteriormente, tal medida foi necessária uma vez que para este trabalho foram excluídos itens relacionados a existência de apoio gerencial para realização de treinamentos e de suporte material (escalas de Suporte Organizacional e Suporte à Transferência, respectivamente), tendo em vista a estrutura organizacional da empresa analisada. Essa empresa, o Banco do Brasil, além de possuir uma universidade corporativa com os recursos materiais e de infra-estrutura necessários para realização de eventos de capacitação (suporte material), conta com um programa de treinamento válido para toda a Empresa (apoio gerencial).

Esse programa de treinamento orienta todas as decisões no Banco do Brasil sobre os assuntos de treinamentos, desenvolvimento e educação (TD&E), sob a responsabilidade da Universidade Corporativa da Empresa. O programa de treinamento é, pois, parte integrante da institucionalização das ações voltadas para a capacitação dos funcionários do Banco do Brasil. Institucionalização, que segundo Crossan, Lane e White (1999), pode ser representada pela formalização das orientações estratégicas e dos procedimentos estabelecidos para um determinado assunto em uma organização.

Além de contar com extenso catálogo de treinamentos e as respectivas regras para participação de cada evento de capacitação (pré-requisitos exigidos, conteúdo programático, objetivos do treinamento, modalidade de ensino - presencial ou a distância, carga horária), o programa de treinamento dispõe anualmente sobre a quantidade mínima desejável de participações em eventos de capacitação de cada funcionário, sempre procurando compatibilizar os interesses pessoais de desenvolvimento profissional e as necessidades da Empresa, considerando o cargo exercido pelo funcionário e eventuais necessidades de aperfeiçoamento detectadas.

Nesta pesquisa, o primeiro instrumento revalidado, o de Suporte Organizacional, que investigou a percepção dos concluintes do curso Auditoria Baseada em Risco - ABR acerca das práticas organizacionais de gestão de desempenho e valorização do funcionário, apresentou uma estrutura unifatorial válida e estatisticamente consistente o que, segundo Abbad (1999), significa a percepção que os egressos desse curso possuem quanto a práticas organizacionais relacionadas a gestão de desempenho (a definição de metas de trabalho, a disponibilização de informações, os sistemas de retribuição ao desempenho esperado e os investimentos em capacitação); bem como e a percepção que esses mesmos egressos têm da valorização do funcionário, ou seja a consideração e respeito às idéias, sugestões, esforços e interesses individuais de funcionários.

Quanto ao segundo instrumento utilizado e revalidado, o de Suporte à Transferência, os resultados também apresentaram uma estrutura unifatorial válida e estatisticamente consistente, e avaliaram a percepção dos participantes do referido curso a respeito do suporte ambiental ao uso eficaz, no trabalho, das habilidades adquiridas no treinamento. Mesmo sendo um só fator geral o Suporte à Transferência analisou duas dimensões: os elementos de apoio ao curso e as conseqüências associadas ao uso das novas habilidades adquiridas no treinamento.

Já quanto à percepção dos atores analisados nesta pesquisa sobre o impacto do treinamento no trabalho, medido em amplitude, o resultado foi positivo, revelando que os conteúdos do curso foram utilizados pelos egressos nas oportunidades que surgiram durante o trabalho, e as habilidades desenvolvidas durante o treinamento fizeram com que o número de erros cometidos durante a execução de atividades profissionais fosse menor.

Por sua vez, a percepção dos concluintes do curso ABR a respeito da existência de suporte organizacional, foi avaliada em duas dimensões: práticas organizacionais de gestão de desempenho e valorização do funcionário. Aquela utilizou um grupamento de itens

relacionado a afirmativas que enfatizavam aspectos positivos de gestão em uma organização, cujas respostas dos funcionários, em uma organização ideal, deveriam ser de concordância. A segunda dimensão, valorização do funcionário, por sua vez, utilizou predominantemente afirmativas que destacavam aspectos negativos na administração de recursos humanos, e cujas respostas em uma empresa ideal deveriam ser de discordância.

Na presente pesquisa, no que diz respeito à dimensão práticas organizacionais de gestão de desempenho, os egressos do curso ABR concordaram com as afirmativas apresentadas e destacaram aspectos positivos de práticas organizacionais por eles observadas, tais como a disponibilização pela organização, de informações necessárias à execução das tarefas pelos funcionários; reconhecimento do esforço para alcance de resultados; flexibilização de jornada de trabalho; clareza dos objetivos institucionais, entre outros. Já para a dimensão de valorização do funcionário, os resultados encontrados revelaram que há discordância dos funcionários para afirmativas que enfatizam a existência de um gerenciamento com ênfase nos aspectos negativos do trabalho realizado e foco exclusivo na produção em detrimento da saúde dos funcionários.

Percebe-se, portanto, uma coerência entre os resultados obtidos para a dimensão práticas organizacionais de gestão em que houve concordância com as afirmativas que enfatizavam aspectos positivos de gestão e discordância de afirmativas que destacavam a possível existência de aspectos negativos na gestão de RH, o que permite inferir que o instrumento utilizado na presente pesquisa foi bem compreendido e respondido coerentemente pelos egressos do curso ABR.

Quanto à existência de suporte à transferência, a percepção dos concluintes do curso ABR foi avaliada em duas dimensões: fatores situacionais de apoio e conseqüências ao uso de novas habilidades, onde itens que enfatizavam características positivas e negativas relacionadas a suporte à transferência foram mesclados em cada uma das dimensões, diferentemente do que ocorreu na avaliação de suporte organizacional.

Os resultados observados revelaram que na dimensão fatores situacionais de apoio os funcionários percebem freqüentemente a existência de oportunidades para usar no trabalho as novas habilidades aprendidas; que há incentivo da chefia para utilização dos novos conhecimentos e que os objetivos estabelecidos são motivadores para os funcionários fazerem uso desses conhecimentos. Além disso, na dimensão conseqüências ao uso de novas habilidades, ainda segundo a percepção dos concluintes do curso, as sugestões apresentadas pelos funcionários são levadas em consideração; os colegas mais experientes incentivam os

mais novos a utilizarem as novas habilidades e as aplicações práticas desses novos conhecimentos são reconhecidas e elogiadas.

Novamente, de forma coerente, os funcionários que participaram desta pesquisa refutaram as afirmativas que apontavam a possível insuficiência dos prazos estipulados para a entrega de trabalhos e a utilização de novas habilidades adquiridas em treinamento (dimensão fatores situacionais de apoio) e a possível ênfase em aspectos negativos quando do uso de novas habilidades e a constante repreensão de funcionários que cometem erros em razão do uso de novas habilidades (dimensão conseqüências ao uso de novas habilidades).

No que diz respeito à influência do suporte organizacional, suporte à transferência e características da clientela no impacto do treinamento no trabalho, a investigação ocorreu a partir de análise de regressão múltipla com variáveis preditoras pessoais e funcionais (nº de gerências de auditoria que o funcionário já esteve lotado e idade), suporte organizacional e suporte à transferência e variável-critério à percepção de impacto do treinamento no trabalho nas organizações.

Os resultados da análise múltipla padrão e *stepwise* revelaram que apenas a variável independente suporte à transferência contribuiu significativamente para a explicação de impacto de treinamento no trabalho. As demais variáveis: idade, nº de gerências de auditoria que o funcionário já esteve lotado e suporte organizacional não apresentaram resultado significativo no impacto do treinamento no trabalho, no Banco do Brasil e nos atores pesquisados que fazem parte da Unidade Auditoria Interna.

Constata-se na literatura analisada que os resultados encontrados no presente trabalho corroboram resultados de pesquisas anteriores, tais como Sallorenzo (2000), Pantoja e Borges-Andrade (2004), em que a variável que apresentou maior poder de explicação do impacto do treinamento no trabalho foi suporte à transferência, mais especificamente a dimensão do constructo relacionada com o apoio gerencial às ações de capacitação e ao uso de novas habilidades no ambiente organizacional, que segundo Abbad e Sallorenzo (2001) é chamada de **suporte psicossocial à transferência**, e que se distingue da outra dimensão que faz alusão apenas a fatores relacionados a suporte material e que não foi avaliada no presente trabalho.

Assim sendo, com base na percepção dos atores investigados nesta pesquisa a respeito da influência do suporte organizacional, suporte à transferência e as características da

clientela, pode-se inferir o impacto positivo das ações de capacitação, no Banco do Brasil, representadas pelo curso Auditoria Baseada em Risco, ora avaliado.

Como principais limitações desta pesquisa destacam-se os fatos de que os dados analisados foram coletados em apenas uma unidade, de uma organização específica, não permitindo a realização de comparações de resultados; a utilização de um modelo reduzido do modelo Impact de Abbad (1999), não tendo sido avaliadas as variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento: características do treinamento, reação e aprendizagem, o que poderia complementar os achados desta pesquisa quanto à predição de impacto do treinamento no trabalho; a avaliação de impacto de treinamento somente no nível individual, com base na percepção dos indivíduos, sem indicadores no nível da organização que suportem essas percepções; a não realização de hetero-avaliações acerca do impacto do treinamento no trabalho; e por último, a não realização de medições em profundidade do impacto do treinamento no trabalho o que poderia apresentar informações relevantes sobre os efeitos do treinamento relacionados diretamente com os conteúdos ensinados no curso avaliado.

Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para futuros estudos voltados para os temas aprendizagem nas organizações e avaliação de impacto de treinamento no trabalho, através da revisão bibliográfica realizada e que evidenciou entre outros aspectos, a dicotomia de posições entre os estudiosos de aprendizagem em organizações e a abordagem metafórica utilizada em seu estudo, a evolução da análise da aprendizagem nas organizações do nível individual, para os níveis grupal e organizacional através de abordagem multinível, o surgimento das universidades corporativas como uma resposta das grandes organizações para as demandas por conhecimento e capacitação de seus funcionários, a importância da avaliação de treinamentos e a evolução dos modelos construídos para este fim, que passaram a conter variáveis do ambiente organizacional com o objetivo de melhor explicar o impacto do treinamento no trabalho.

Outra contribuição deste estudo foi a revalidação estatística das escalas de Suporte Organizacional e Suporte à Transferência desenvolvidas por Abbad (1999) em ambiente distinto das utilizações anteriores dos instrumentos, ou seja, em uma organização bancária.

Acredita-se ainda que este trabalho contribuiu significativamente na realimentação do sistema de treinamento do Banco do Brasil, mais especificamente para a Unidade de Auditoria Interna, que pela especificidade de suas responsabilidades e necessidades de treinamento, não dispunha de uma avaliação sobre o impacto em amplitude do curso ABR no trabalho, segundo a percepção de seus funcionários, que permitisse identificar aspectos

relevantes, como a importância da existência de suporte à transferência para que o treinamento produza impacto no trabalho.

Sugere-se a realização de pesquisas futuras:

- ✓ diversificando as amostras de cursos, participantes e ambientes organizacionais;
- ✓ utilizando hetero-avaliações e relacionando-as às auto-avaliações;
- ✓ para identificar os preditores das hetero-avalições de impacto e compará-los com os modelos baseados em auto-avaliações de impacto;
- ✓ utilizando o modelo completo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – Impact;
- ✓ para identificar indicadores que permitam avaliar o impacto do treinamento no nível organizacional;
- ✓ utilizando indicadores no nível organizacional para comparar os resultados de impacto de treinamento na organização com a percepção dos indivíduos; e
- ✓ para verificar o relacionamento entre as características de diferentes treinamentos (e.g. aulas expositivas, similaridade entre as situações de treinamento e as de trabalho) e o impacto do treinamento no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.O.C. **Um Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT**. 1999. 262 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

ABBAD, G.S.; BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: José Carlos Zanelli, Jairo Eduardo Borges-Andrade e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (org.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, cap. 7, p. 237-275, 2004.

ABBAD, G.S.; SALLORENZO, L.H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. **Revista de Administração – USP**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 33-45, 2001.

ALPERSTEDT, C. Universidades Corporativas: Discussão e Proposta de uma Definição. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 5, n. 3, Set./Dez. p. 149-165, 2001.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational learning II: Theory, method, and practice**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1978

BANCO DO BRASIL. **História do Banco do Brasil**. Coordenadoria de Comunicação Social do Gabinete da Presidência do Banco do Brasil e Agência Brasileira de Comunicação. Brasília. 1988, 259 p.

BANCO DO BRASIL. **Um caminho**. Fascículo no. 1 do Programa de Profissionalização. Brasília: Unidade de Função Recursos Humanos do Banco do Brasil, 1996.

BANCO DO BRASIL. **Curso Auditoria Interna Baseada em Risco**. Brasília. Universidade Corporativa do Banco do Brasil. 2003.

BANCO DO BRASIL. Portal da Universidade Corporativa do Banco do Brasil. Apresenta os cursos disponibilizados e a quantidade de funcionários treinados pela Universidade . Disponível em: <http://www.bb.com.br/appbb/portal/bb/unv/UniversidadeGrdNumeros.jsp>. Acesso em 05 de fevereiro de 2006a.

BANCO DO BRASIL. Portal de Relações com Investidores do Banco do Brasil. Apresenta informações ao mercado sobre o Banco. Disponível em: <http://bb.com.br/appbb/portal/ri/ret/HistoriaBB.jsp>. Acesso em 05 de fevereiro de 2006b.

BANCO DO BRASIL. Portal de Relações com Investidores do Banco do Brasil. Apresenta informações ao mercado com o retrato da empresa. Disponível em: <http://www.bb.com.br/appbb/portal/ri/ret/SecaoDetInfo.jsp>. Acesso em 05 de fevereiro de 2006c.

BANCO DO BRASIL. Normativos internos do Banco do Brasil. Informações referentes ao Curso Auditoria Baseada em Risco. Disponível na Intranet corporativa do Banco do Brasil. Acesso em 05 de fevereiro de 2006d.

BANCO DO BRASIL. Registro de funcionários treinados por evento de capacitação. Disponível em sistema corporativo do Banco do Brasil. Acesso em 05 de fevereiro de 2006e.

BASTOS, A.V.B. Cognição nas organizações de trabalho. In: José Carlos Zanelli, Jairo Eduardo Borges-Andrade e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (org.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, cap. 5, p. 177-206, 2004.

BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2004.

BORGES-ANDRADE, J.E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, v.11, n. 46, p.29-39.

BORGES-ANDRADE, J.E; Lima, S. M. V. (1983). Avaliação de necessidades de treinamento: um método de análise do papel ocupacional. *Tecnologia Educacional*, v.12, n. 54, p.6-22.

BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T.A.. Gestão de competências e gestão de desempenho. Tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? São Paulo. **Revista de Administração Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

BULGACOV, Y.L.M. Organização da Aprendizagem: Novas Formas de Controle do Comportamento Organizacional. **Anais do I ENEO**. Curitiba. 2000.

CARVALHO, R. **Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução Maria L X. A. Borges. Revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**. Ciências para uma vida sustentável. Tradução Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, O.F. O avanço da ciência e da tecnologia e a educação profissional. In: LEITE, Elenice Monteiro e SOUZA, Francisco H. Magalhães (org.) **Centros públicos de educação profissional: teorias, propostas, debates e práticas**. Brasília. Universidade de Brasília, cap. 6, p. 137-154, 2002.

CROSSAN, M.M.; LANE, H.W.; WHITE, R.E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. **Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais**. In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (coord.) **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. Tradução Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, p.15-34, 2001.

FREITAS, I.A.F.; BORGES-ANDRADE, J.E. Efeitos de Treinamento nos Desempenhos Individual e Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n.3, p. 44-56, jul./set. 2004.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological foundations of organizational learning. In: Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child e Ikujiro Nonaka. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, p. 35-60, 2003.

HAMBLIN, A.C.. **Avaliação e controle do treinamento**. Tradução Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

HUYSMAN, M. Contrabalançando Tendenciosidades: Uma Revisão Crítica da Literatura sobre Aprendizagem Organizacional. In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (coord.) **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. Tradução Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, p.81-95, 2001.

IGLESIAS, J.L.C.; POPADIUK, S. Desenvolvimento de competências mediante alianças estratégicas. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 4, n. 1, p. 59-71, 2003.

KIRKPATRICK, D.L. Techniques for Evaluating Training Programs. In: **Evaluating Training Programs**. A Collection of Articles from the Journal of the American Society for Training and Development. Madison: American Society for Training and Development, Inc., p. 1-17, 1975.

_____. Evaluation of training. In: Craig, R. L. (org.). **Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development**, p. 18.1-18.27. New York: Mc Graw-Hill, 1976.

KLEIN, K.J.; KOZLOWSKI, S.W.J. Multilevel theory, research, and methods in organizations: foundations, extensions and new directions. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

LENNON, A.; WOLLIN, A. Learning organisations: empirically investigating metaphors. **Journal of Intellectual Capital**, v. 2, n. 4, pp. 410-422, 2001.

MEISTER, J.C. **Educação Corporativa**. Tradução Maria C.S.R. Ratto. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENESES, P. P. M. **Auto-eficácia, Locus de Controle, Suporte à Transferência e Impacto de Treinamento no Trabalho**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

MENESES, P.P.M; ABBAD, G. Preditores Individuais e Situacionais de Auto e Hetero-avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**. Curitiba, Edição Especial. p. 185-204, 2003.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução, Cecília W. Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa**: Como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

OLIVEIRA Jr., M.M. Competências essenciais e conhecimento na empresa. In: Maria Tereza Leme Fleury; Moacir Miranda de Oliveira Jr. (org.). **Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 121-156, 2001.

PANTOJA, M.J.; BORGES-ANDRADE. Contribuições Teóricas e Metodológicas da Abordagem Multinível para o Estudo da Aprendizagem e sua Transferência nas Organizações. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v. 8, n.4, p. 115-138, out./dez. 2004.

PASQUALI, L. (Org.) **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: UNB-INEP, 1996.

PASQUALI, L. (no prelo). **Análise fatorial para pesquisadores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias? In: Mark Easterby-Smith, John Burgoyne e Luis Araújo (coord.) **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática**. Tradução Sylvia Maria Azevedo Roesch. São Paulo: Atlas, p.41-63, 2001.

RODRIGUES, S.B.; CHILD, J.; LUZ, T.R. Aprendizagem contestada em ambiente de mudança radical. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 44, n. 1, p. 27-43, jan./mar. 2004.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: Maria Tereza Leme Fleury; Moacir Miranda de Oliveira Jr. (org.). **Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 242-269, 2001.

SALLORENZO, L.H. **Avaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho: Analisando e Comparando Modelos de Predição**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SERRA NEGRA, C.A; SERRA NEGRA, E.M. **Manual de Trabalhos Monográficos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado**. São Paulo. Atlas, 2003.

TABACHNICK, B.G.; FIDELL, L.S. **Using multivariate statistics**. New York: Harper-Collins College Publishers, 2000.

TAMAYO, N. **Auto-conceito Profissional, Suporte à Transferência e Impacto de Treinamento no Trabalho**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

TERRA, J.C.C. Gestão do conhecimento: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre práticas de empresas brasileiras. In: Maria Tereza Leme Fleury; Moacir Miranda de Oliveira Jr. (org.). **Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, p. 212-241, 2001.

WEICK, K.E.; WESTLEY, F. Organizational Learning: Affirming an Oxymoron. **Handbook of Organization Studies**. Oxford: Oxford University Press, p. 440-458, 1996.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria H. C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZERBINI, T. **Estratégias de Aprendizagem, Reações aos Procedimentos de um Curso via Internet, Reações ao Tutor e Impacto do Treinamento no Trabalho**. 2003. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. **Treinamento a Distância no Trabalho: Impacto no Trabalho e Evasão**. 2005. 132 p. Projeto (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ZIETSMA, C. et al. The war of the woods: facilitators and impediments of organizational learning processes. **British Journal of Management**, vol. 13. p. s61-s74, 2002.

APÊNDICE A – Carta de encaminhamento do questionário para avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte Organizacional ao Treinamento e Suporte à Transferência de Treinamento.

Brasília, xx/xx/2005.

Colega,

O questionário anexo visa investigar, de acordo com a sua percepção, aspectos relacionados ao impacto do Curso Auditoria Baseada em Risco – ABR na Unidade de Auditoria Interna. Esta pesquisa subsidiará a elaboração da minha dissertação de mestrado em administração, a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília – UnB, sob orientação da Professora Dra. Eda Castro Lucas de Souza, cujo tema central de estudo é impacto do treinamento no trabalho.

Peço a sua colaboração no sentido de respondê-lo, analisando cuidadosamente cada item. Não é necessário identificar-se, sua resposta é anônima, mas é essencial que ela reflita exatamente o seu modo de pensar. As respostas às questões têm garantia de sigilo e serão avaliadas de forma agrupada.

Após responder ao questionário, favor encaminhá-lo, para: 9607 – GRE Neg. Internacionais e Atacado – DF, A/C Claudemir, até o dia __/__/2005, por meio do envelope anexo.

Desde já agradeço a sua valiosa colaboração para este trabalho e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional que se faça necessário: Claudemir Hanke – e-mail: claudemirhanke@bb.com.br, telefone (61) 310-3292 e (61) 310-9187.

Atenciosamente,

Claudemir Hanke

APÊNDICE B – Questionário de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte Organizacional ao Treinamento e Suporte à Transferência de Treinamento.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido pelo **curso Auditoria Baseada em Risco – ABR**, no trabalho que você realiza, considerando, para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até a data de hoje. Pense também no apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu no treinamento. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação e escreva o número correspondente, nos parêntesis colocados à esquerda de cada frase.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente da afirmativa	Discordo, um pouco da afirmativa	Não concordo, nem discordo da afirmativa	Concordo com a afirmativa	Concordo totalmente com a afirmativa

1 . Impacto do Treinamento no Trabalho
() 1. Utilizo, com freqüência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.
() 2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.
() 3. As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.
() 4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.
() 5. Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.
() 6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.
() 7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareceriam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.
() 8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.
() 9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha auto-confiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).
() 10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais freqüência, mudanças nas rotinas de trabalho.
() 11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.
() 12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

2. Suporte Organizacional
2.1. Práticas Organizacionais de Gestão de Desempenho
() 13. Em minha Unidade, o funcionário recebe orientações e informações necessárias à execução eficaz de suas atividades.
() 14. Em minha Unidade, leva-se em conta o esforço feito pelo funcionário para atingir os resultados esperados.
() 15. A Unidade em que trabalho possui um espaço para tomar conhecimento dos problemas pessoais do funcionário e prestar-lhe orientação e aconselhamento.
() 16. Em minha Unidade, consulta-se o funcionário antes de se promover mudanças nos serviços/procedimentos e na organização.
() 17. Em minha Unidade, o funcionário sabe exatamente o que deve fazer e quais são as metas de desempenho esperadas.
() 18. Minha Unidade possui um espaço para prestar orientação técnica e profissional ao funcionário.
() 19. Minha Unidade valoriza as idéias e propostas criativas de trabalho feitas pelo funcionário.
() 20. Minha Unidade procura conhecer as dificuldades encontradas pelo funcionário e toma providências necessárias para saná-las ou remover obstáculos ao desempenho eficaz.
() 21. As oportunidades de promoção e progressão funcionais oferecidas por minha Unidade são compatíveis com as aspirações pessoais e profissionais do funcionário.
() 22. Minha Unidade mantém coerência entre diretrizes, discursos e ações que realiza.
() 23. A Unidade onde trabalho investe na capacitação e aprimoramento profissional do seu funcionário, oferecendo-lhe constantemente treinamento específicos, segundo a área de atuação de cada um.
() 24. A Unidade onde trabalho preocupa-se em dinamizar e modernizar constantemente seus processos de trabalho.
() 25. Minha Unidade preocupa-se em proporcionar o desenvolvimento da capacidade do funcionário, oferecendo-lhe tarefas desafiadoras.
() 26. Em minha Unidade, o funcionário pode opinar decisivamente na resolução de problemas de trabalho.
() 27. Minha Unidade flexibiliza horários, de modo a permitir que o funcionário possa cumprir sua jornada de trabalho, conciliando-a com as suas necessidades pessoais.
2.2. Valorização do Funcionário
() 28. A Unidade onde trabalho desconsidera as sugestões de mudança e modernização de procedimentos de trabalho feitas até mesmo pelo funcionário mais experiente.
() 29. Minha Unidade costuma chamar a atenção do funcionário por pequenas falhas, erros, ressaltando mais os aspectos negativos do que os positivos do seu desempenho.
() 30. Minha Unidade desvaloriza os esforços feitos pelo funcionário, interrompendo

freqüentemente projetos de trabalho em andamento.
() 31. A Unidade onde trabalho considera os interesses pessoais do funcionário ao tomar decisões administrativas (como transferências, por exemplo) relativas a ele.
() 32. Minha Unidade só se interessa pela produção, deixando de oferecer condições saudáveis de trabalho.
() 33. Na Unidade onde trabalho, são freqüentes as manifestações de reconhecimento pelo trabalho bem feito.

Para responder às próximas questões, utilize a escala abaixo:

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Freqüentemente	Sempre

3. Suporte à Transferência
3.1. Fatores Situacionais de Apoio
() 34. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.
() 35. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.
() 36. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.
() 37. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento.
() 38. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.
() 39. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.
() 40. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.
() 41. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.
() 42. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.
3.2. Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades
() 43. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.
() 44. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.
() 45. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.

<input type="checkbox"/> 46. Minha Gerência ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.
<input type="checkbox"/> 47. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.
<input type="checkbox"/> 48. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.
<input type="checkbox"/> 49. Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no treinamento.

4. Características da Clientela	
4.1. Dados Pessoais e Funcionais	
50. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	
51. Cargo: <input type="checkbox"/> Auditor ou Administrador <input type="checkbox"/> Assessor	
52. No. de Gerências que já esteve lotado na Unidade de Auditoria:	
53. Tempo de serviço na Unidade de Auditoria: ___ anos	
54. Tempo de serviço de Banco: ___ anos	
55. Idade: ___ anos	
56. Último nível de instrução:	
<input type="checkbox"/> segundo grau completo	<input type="checkbox"/> especialização
<input type="checkbox"/> superior incompleto	<input type="checkbox"/> mestrado
<input type="checkbox"/> superior completo	<input type="checkbox"/> outros. Especifique _____

ANEXO A - Resultados de pesquisas nacionais, conforme Zerbini (2003) que estudaram impacto do treinamento no trabalho como variável critério.

Autor	Amostra/ Contexto	Variáveis Antecedentes	Resultados – Preditores de Impacto
Lima, Borges-Andrade & Vieira (1989)	234 funcionários de uma organização de pesquisa agropecuária. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indivíduo ▪ Vida na organização ▪ Local de trabalho ▪ Natureza do curso ▪ Condições antecedentes para aplicação do aprendizado ▪ Condições conseqüentes para a aplicação do aprendizado no curso 	Todas as variáveis antecedentes contribuíram para a predição de impacto positivo, destacando as condições antecedentes e conseqüentes de aplicação do aprendizado
Paula (1992)	1228 funcionários de uma organização financeira de administração pública indireta e 372 funcionários de uma organização de administração pública direta. Curso presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características do treinamento ▪ Características da clientela ▪ Características do papel ocupacional, ▪ Características do contexto funcional ▪ Características da organização 	Nas duas organizações foram encontrados preditores comuns de impacto positivo relacionados ao contexto funcional.
Leitão (1996)	413 funcionários de quatro organizações diferentes. Curso presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima Organizacional (relacionamento, crescimento pessoal e mudanças do sistema) 	Variáveis de clima referentes ao relacionamento entre funcionários e chefes e colegas foram preditoras de impacto positivo em uma das organizações.
Pantoja (1999)	263 treinandos e 82 supervisores da área médica e paramédica de um hospital público. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características individuais ▪ Conduta de entrada ▪ Treinamento ▪ Aprendizagem ▪ Suporte à transferência 	Suporte psicossocial à transferência, Características individuais e Características do treinamento explicam a ocorrência positiva de impacto.
Martins, Pinto Júnior e Borges-Andrade (1999)	52 funcionários do atendimento de uma empresa de transportes de passageiros. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte à transferência ▪ Importância atribuída ao treinamento ▪ Satisfação no trabalho 	Suporte psicossocial à transferência influencia positivamente no impacto em amplitude.
Pilati, Borges-Andrade e Azevedo (1999)	144 funcionários de uma organização privada na área de televisão por assinatura. Presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características do trabalho ▪ Suporte à Transferência ▪ Gestão do desempenho 	Suporte psicossocial à transferência influencia positivamente impacto em amplitude e profundidade.

Anexo A - .Continuação.

Autor	Amostra/ Contexto	Variáveis Antecedentes	Resultados – Preditores de Impacto
Borges-Andrade, Azevedo, Pereira, Rocha e Puente (1999)	404 funcionários de uma organização bancária. Curso presencial. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto de trabalho ▪ Suporte à Transferência ▪ Aprendizado e frequência do aprendizado em treinamento 	Suporte à transferência influencia positivamente impacto em profundidade. Aprendizagem influencia positivamente impacto em amplitude (auto-avaliação) Suporte à transferência influencia positivamente impacto em amplitude (hetero-avaliação).
Borges-Andrade, Morandini e Machado (1999)	159 gerentes de projetos de uma organização de pesquisa agropecuária. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte à transferência ▪ Importância atribuída ao treinamento ▪ Satisfação no trabalho 	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 (hetero-avaliação)
Abbad, 1999	4051 servidores de uma organização pública. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte organizacional ▪ Suporte psicossocial e material à transferência ▪ Características da clientela ▪ Reação ao curso ▪ Aprendizagem ▪ Suporte à transferência ▪ 	Suporte psicossocial à transferência e Reação ao curso explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude.
Rodrigues (2000)	602 funcionários do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TSTDF). Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte psicossocial e material à transferência ▪ Comprometimento com a carreira e com a organização ▪ Natureza da participação ▪ Variáveis demográficas e funcionais 	Suporte psicossocial à transferência; Comprometimento com a carreira; Natureza da participação (Espontânea); Lotação e Escolaridade explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude.
Sallorenzo (2000)	1303 servidores de uma organização pública– 423: impacto 2 semanas e 880 impacto 3 meses. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte organizacional ▪ Características da clientela - Motivação ▪ Reação ao treinamento ▪ Reação ao desempenho do instrutor ▪ Aprendizagem ▪ Suporte à transferência ▪ 	Suporte psicossocial à transferência, reação ao treinamento, suporte material à transferência e motivação explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude medido 2 semanas após o término do curso. Suporte psicossocial à transferência, reação ao treinamento e suporte material à transferência explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude medido 3 meses após o término do curso.

Anexo A - Continuação.

Autor	Amostra/ Contexto	Variáveis Antecedentes	Resultados – Preditores de Impacto
Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandini (2001)	2907 servidores de uma organização pública. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suporte organizacional ▪ Características da clientela - Motivação ▪ Reação ao curso ▪ Aprendizagem ▪ Suporte à transferência 	Suporte psicossocial à transferência; Reação ao curso e Motivação explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude.
Meneses e Abbad (2003)	366 funcionários de uma organização privada de telefonia celular. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características individuais – Auto-eficácia, Locus de controle e Motivação para o treinamento ▪ Suporte à Transferência 	Suporte psicossocial à transferência percebido pelos chefes e pares e quantidade de instrutores por turma explicam a ocorrência positiva de impacto em amplitude(auto e hetero-avaliação)
Tamayo (2002)	217 funcionários de uma organização pública. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características individuais – Autoconceito profissional ▪ Suporte à transferência 	Suporte psicossocial à transferência percebido pelos treinandos explica a ocorrência positiva de Impacto em amplitude auto-avaliação. Suporte material percebido pela chefia explica a ocorrência positiva de Impacto em amplitude hetero-avaliação.
Lacerda e Abbad (2003)	95 servidores de uma organização pública. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação para o treinamento, Motivação para transferir e Valor instrumental ▪ Reação ao curso ▪ Suporte à transferência 	Suporte psicossocial à transferência; Valor instrumental e Reação ao instrutor explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude.
Coelho Júnior (2004)	1076 alunos do curso Prevenção à Lavagem de Dinheiro (a distância)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características da Clientela (variáveis demográficas e funcionais) ▪ Suporte à Aprendizagem 	Variável funcional (área de lotação) e suporte à aprendizagem explicam a ocorrência positiva de Impacto em profundidade.
Pilati (2004)	1241 treinados de 14 diferentes treinamentos de uma instituição bancária de abrangência nacional. Curso presencial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características da clientela (atitudes frente ao trabalho, motivação no treinamento e estratégias para aplicação) ▪ Projeto de treinamento (tipos de treinamento) ▪ Contextos de treinamento (suporte à transferência de treinamento) ▪ Reação ao Treinamento 	Percepção de suporte à transferência; estratégias para aplicação do aprendido explicam a ocorrência positiva de Impacto em profundidade. Comprometimento no trabalho; percepção de suporte à transferência; Estratégias para aplicação explicam a ocorrência positiva de Impacto em amplitude e Impacto do treinamento sobre os indicadores de desempenho corporativo da instituição.

Anexo A - .Continuação.

Autor	Amostra/ Contexto	Variáveis Antecedentes	Resultados – Preditores de Impacto
Mourão (2004)	2.468 pessoas de 360 APAEs, dentre elas: diretores; coordenadores estaduais; treinados, chefia imediata dos treinados, colegas de trabalho que não participaram do treinamento, clientes (pais dos alunos portadores de deficiência); pessoas com deficiência mental.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características da clientela (escolaridade, tempo de APAE, participação em outros treinamentos, aplicação na vida pessoal, aplicação na comunidade) ▪ Características do treinamento (conteúdo adequado, material didático adequado, metodologia adequada, local acessível) ▪ Variáveis organizacionais (nº de aprendizes, nº de oficinas de trabalho, nº de profissionais capacitados, nº de profiss. que permaneceram na APAE, outras parcerias na educação profissional, grau de participação no programa) 	<p>Aplicação na vida pessoal, aplicação na comunidade, material didático adequado e local acessível explicam a ocorrência positiva de Comportamento no Cargo (auto e hetero-avaliação de impacto).</p> <p>Grau de participação no programa influencia positivamente na Mudança organizacional (diferença no nº de oficinas de trabalho nas APAEs antes e após o curso, diferença no nº de deficientes aprendizes antes e após o curso).</p> <p>Grau de participação no programa, nº de deficientes aprendizes influencia positivamente no Valor Final (diferença no nº de alunos deficientes empregados antes e após o curso).</p>
Zerbini e Abbad (2005)	188 e 354 participantes do curso IPGN (a distância)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias de Aprendizagem ▪ Reação aos Procedimentos Instrucionais ▪ Reação ao Tutor ▪ Falta de Suporte à Transferência ▪ Elaboração de Plano de Negócio 	<p>Estratégias de aprendizagem elaboração e aplicação prática, reação aos procedimentos instrucionais, Falta de Suporte à Transferência e Elaboração de Plano de Negócio explicam a ocorrência positiva de impacto em profundidade.</p>
Carvalho e Abbad (no prelo)	335 e 340 participantes do curso IPGN (a distância)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reação à interface gráfica ▪ Reação aos Resultados e Aplicabilidade ▪ Reação ao Tutor ▪ Falta de Suporte à Transferência ▪ Elaboração de Plano de Negócio 	<p>Reação aos Resultados e Aplicabilidade, Falta de Suporte à Transferência e Elaboração de Plano de Negócio explicam a ocorrência positiva de impacto em amplitude e profundidade.</p>

ANEXO B – Resultados de pesquisas nacionais, conforme Pantoja e Borges-Andrade (2004), que avaliaram impacto do treinamento no trabalho.

Autor/Ano	Metodologia	Resultados Principais (Preditores)
Borges-Andrade, J.E. & Siri, C. (1998)	Amostra: 26 organizações da América Latina e Caribe. Tipo de Medida: impacto em profundidade	Motivação e capacitação, tanto na auto quanto na hetero-avaliação.
Borges-Andrade, J.E.; Gama, A.L.G.; & Oliveira-Simões, J.T. (1999)	Amostra: 629 participantes: 411 treinandos e 218 gerentes imediatos Tipo de Medida: impacto em amplitude	Auto-avaliação de impacto: Satisfação com o desempenho do instrutor e suporte psicossocial à transferência. Hetero-avaliação de impacto: Suporte psicossocial à transferência e tipo de treinamento
Pantoja, M.J. (1999)	Amostra: 345 participantes de nível superior, 263 treinandos e 82 supervisores. Tipo de Medida: impacto em amplitude	Auto-avaliação de impacto: Suporte psicossocial à transferência, características individuais e de treinamento Hetero-avaliação de impacto: Suporte psicossocial e material à transferência, características de treinamento
Pilati, R. & Borges-Andrade, J.E. (2000)	Amostra: 210 funcionários e servidores de duas organizações. Tipo de Medida: impactos em amplitude e em profundidade	Impacto em amplitude: Suporte psicossocial à transferência Impacto em profundidade: Tempo de organização, suporte psicossocial à transferência e escolaridade
Pantoja, M.J., Porto, J. & Borges-Andrade, J.E. (2001)	Amostra: 80 profissionais de nível superior da área de saúde. Tipo de Medida: impacto em amplitude	Suporte psicossocial à transferência Tipo motivacional conservação/coletivismo