



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações

**Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores:
O caso das cooperativas de crédito**

Mestrado

Aline de Sousa Nascimento

Brasília, DF
2018



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações

**Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores:
O caso das cooperativas de crédito**

Mestrado

Aline de Sousa Nascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações.

Orientador: Profa. Dra. Gardênia da Silva Abbad

Brasília, fevereiro de 2018.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nascimento, Aline de Sousa

Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: O caso das cooperativas de crédito / Aline de Sousa Nascimento; orientadora Gardênia da Silva Abbad. Brasília, 2018. 131 p.

Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - Universidade de Brasília, 2018.

1. Impacto do treinamento no Trabalho. 2. Suporte à Transferência. 3. Terceiro Setor. 4. Cooperativas de Crédito I. Abbad, Gardênia da Silva, orientadora. II. Título.

Aline de Sousa Nascimento

**EFEITOS DE TREINAMENTOS NO DESEMPENHO DE GESTORES:
O CASO DAS COOPERATIVAS DE CRÉDITO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações como requisito para obtenção do grau de mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília.

Aprovada pela seguinte Comissão Examinadora:

Profª. Dra. Gardênia da Silva Abbad (Orientadora)
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Profª. Dra. Daniela Borges Lima de Souza (Membro Efetivo)
Centro Universitário de Brasília/UniceuB

Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade (Membro Efetivo)
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

Profª. Dra. Elaine Rabelo Neiva (Membro Suplente)
Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília

*Dedico este trabalho a Deus e minha família,
que são as pessoas mais importantes da minha
vida: Pedro, Antonia, Guido, Hioly, Alane,
Maria Eduarda e Théo.*

AGRADECIMENTOS

Nesta seção, quero agradecer a Deus e àqueles que, de uma forma especial, contribuíram na realização deste trabalho, agregando valor à minha trajetória acadêmica e à minha formação enquanto ser humano. Primeiramente agradeço ao meu pai Pedro e à minha mãe Antonia pelo amor incondicional e apoio que sempre me deram; aos meus irmãos, Guido, Hioly e Alane, que são e serão sempre meus amores e companheiros de vida; e aos meus sobrinhos maravilhosos, Maria Eduarda e Théo, que alegram minha vida.

Um agradecimento especial à Professora Gardênia Abbad, pela orientação, sabedoria e por ser fonte de inspiração, fazendo eu me apaixonar cada dia mais pela vida acadêmica. Obrigada professora pela paciência, pelos almoços, cafés, diálogos, momentos de diversão e acolhimento nos momentos mais difíceis. E a Alane e Hioly, que acompanharam minha trajetória, acreditaram no meu potencial, trabalharam comigo, aprenderam sobre Cooperativismo e me apoiaram com todo amor e carinho.

Ao Grupo de Pesquisa Impacto pelo suporte acadêmico, em especial aos irmãos acadêmicos que a vida me deu, Fernanda, Marcelo e Luciana, com quem estudei, dividi minhas angústias, tirei minhas dúvidas, me diverti e também chorei. Vocês tornaram esse caminho mais leve e prazeroso.

Aos meus amigos e amigas, aos que me inspiraram profissionalmente, acreditando no meu potencial: Zezinha, Cristiano, Pedro, Ronalda, Kellen e aos que me iluminaram com sua alegria, em especial à galera do Brasília Bikers: Winterson, Murilo, Wester, Márcio, Rafael, Guilherme, Yuri e Maurício.

Ao meu namorado, Alexandre Mota, pelo amor, carinho e paciência nesses últimos meses de conclusão, trazendo mais alegria e leveza para minha vida.

“Uma caminhada de mil léguas começa sempre com o primeiro passo”.

(Provérbio chinês)

SUMÁRIO

Lista de tabelas.....	9
Lista de Figuras.....	10
Lista de Siglas.....	11
Resumo	12
Abstract	13
Introdução	14
1 Contextualização do estudo	19
1.1 Terceiro Setor.....	19
1.2 Cooperativismo	22
1.3 Cooperativas de Crédito.....	25
2 Análise da literatura sobre Cooperativas de Crédito	31
3 Sistema de Treinamento, Desenvolvimento e Educação	41
4 Método.....	53
5 Resultados.....	64
5.1 Treinamento Coopcred e a relação entre os seus componentes.....	64
5.2 Qualidade do desenho instrucional do Coopcred.....	71
5.3 Alinhamento do treinamento Coopcred às diretrizes do BACEN	78
5.4 Percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho.	86
5.5 Relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso.	90
6 Discussão	96
7 Considerações finais	104
Referências.....	107
Apêndice A – Roteiro de entrevista	119
Apêndice B – Roteiro de análise documental do Coopcred	120
Apêndice C – Questionário de Avaliação de Impacto do Coopcred no Trabalho	122
Apêndice D – Submissão da pesquisa ao comitê de ética	129
Apêndice E – Conteúdos do Coopcred	130

Lista de tabelas

Tabela 1 Definições de Cooperativismo	24
Tabela 2 Dados sociodemográficos e profissionais	61
Tabela 3 Objetivo geral e específicos do Coopcred.....	72
Tabela 4 Itens de avaliação de reação.....	76
Tabela 5 Diretrizes da Governança Cooperativa	78
Tabela 6 Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN.....	79
Tabela 7 Diretriz e objetivos instrucionais	85
Tabela 8 Percepção dos egressos do Coopcred sobre suporte	86
Tabela 9 Impacto do Coopcred no Trabalho.....	88
Tabela 10 Suporte psicossocial e Impacto do treinamento no trabalho.....	90
Tabela 11 Perfil sociodemográfico e suporte psicossocial	93
Tabela 12 Perfil sociodemográfico e impacto do treinamento no trabalho	94
Tabela 13 Conteúdos do Coopcred	130

Lista de Figuras

Figura 1.	Linha do tempo do Cooperativismo de Crédito.....	27
Figura 2.	Número de artigos selecionados.	31
Figura 3.	Natureza da pesquisa.....	32
Figura 4.	Natureza dos dados	32
Figura 5.	Métodos.....	33
Figura 6.	Origem dos dados	33
Figura 7.	Amostragem.....	34
Figura 8.	Perfil dos respondentes da pesquisa.....	34
Figura 9.	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	35
Figura 10.	Procedimento de análise dos dados.....	35
Figura 11.	Área de estudo.....	36
Figura 12.	Planejamento Instrucional.....	42
Figura 13.	Modelo Lógico e suas interfaces com Modelo Impact	48
Figura 14.	Objetivo Específico 1	54
Figura 15.	Objetivo Específico 2.....	55
Figura 16.	Objetivo Específico 3.....	56
Figura 17.	Objetivo Específico 4.....	57
Figura 18.	Objetivo Específico 5.....	60
Figura 19.	Modelo Lógico do Coopcred	64
Figura 20.	Estrutura do Programa de Treinamento Coopcred.....	67

Lista de Siglas

ANT – Análise de Necessidades de Treinamento
BACEN – Banco Central do Brasil
BANCOOB – Banco Cooperativo do Brasil S/A
BNCC – Banco Nacional de Crédito Cooperativo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMN – Conselho Monetário Nacional
CONFEBRAS – Confederação Brasileira das Cooperativas de Crédito
FELEME – Federação Leste Meridional de Cooperativas
COOPCRED – Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras
ONG – Organização Não Governamental
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
SFN – Sistema Financeiro Nacional
SICREDI – Cooperativa de Crédito Sul Rio-Grandense
SPELL – *Scientific Periodicals Electronic Library*
SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
TD&E – Treinamento, Desenvolvimento e Educação

Resumo

Os estudos na área de avaliação de treinamento têm se intensificado nas últimas décadas visando aferir os efeitos dessas intervenções sobre os indivíduos, organizações e sociedade. Contudo, a revisão de literatura mostrou que há relativamente poucas pesquisas sobre a eficácia e efetividade das ações de TD&E em organizações do Terceiro Setor. A fim de suprir essa lacuna, esta dissertação tem o objetivo geral de avaliar o impacto de um treinamento no trabalho de conselheiros de cooperativas de crédito. A pesquisa foi realizada em entidade corporativa voltada para treinamento profissional em que foi avaliado um curso presencial de Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito (Coopcred) com 96 horas/aula. Trata-se de um estudo empírico, descritivo exploratório, com delineamento misto e sequencial. Na coleta de dados, foram utilizadas fontes documentais secundárias de informação e uma amostra de respondentes do questionário, escolhida por acessibilidade e composta por egressos do treinamento. Esse estudo está dividido em cinco partes: (1) descrever o programa de treinamento e a relação entre os seus componentes; (2) avaliar a qualidade instrucional do programa de treinamento Coopcred; (3) avaliar o grau de alinhamento do programa de treinamento Coopcred às normas de Governança Corporativa do Banco Central; (4) avaliar a percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho; e (5) avaliar a relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso. Os resultados da pesquisa corroboram outros achados no que se refere à adequação do uso integrado da ferramenta de Modelos Lógicos e Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT e indicam que esses modelos são aplicáveis no contexto de treinamentos do terceiro setor, as cooperativas de crédito. Os resultados desta pesquisa confirmaram que Suporte Psicossocial à transferência de treinamento está positivamente correlacionado com Impacto do Treinamento no Trabalho. Por fim, são apresentadas as limitações, as contribuições teóricas, metodológicas e práticas deste estudo e uma agenda de pesquisa.

Palavras-chave: Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte à Transferência, Terceiro Setor, Cooperativas de Crédito.

Abstract

Research regarding training evaluation has increased over the past decades, aiming to verify training effects on individuals, organizations and society. However, the literature review on the topic evidence that Third Sector organizations have been poorly researched. Addressing this gap, this dissertation aimed to evaluate the transfer and impacts of training enrolled by credit union counselors. One corporate training named “Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito – Coopcred” of a corporate entity was evaluated. The course is 96 hours long. This is an exploratory and empirical study, with a mixed design. A convenience sample of course participants was surveyed, and documentary analysis was conducted to collect data. This study is divided in five parts, as follows: (1) a description of the training program and its components; (2) an evaluation of the training program instructional design; (3) an evaluation to analyze if the training program meets the Corporate Governance standards proposed by the National Central Bank; (4) an evaluation with participants to evaluate their perceptions of support to transfer and transfer of training; (5) an evaluation of the relationship between the sociodemographic profile of the participants, psychosocial support to the transfer and transfer of training. Research results demonstrate that logical models and training evaluation models are appropriate to evaluate training in credit union organizations. Yet, results confirm that support to transfer is positively related to transfer of training. Limitations, research agenda and theoretical, methodological and practical contributions of this study are presented.

Keywords: Impact of training; Support to transfer; Third Sector, Credit Unions.

Introdução

As ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) têm se intensificado nas organizações nas últimas décadas devido à necessidade de aumentar a sua eficácia em termos de melhorias em resultados individuais, organizacionais e sociais. Segundo Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2012), o desenvolvimento das ações de TD&E precisa estar alinhado às estratégias organizacionais e deve ser concebido como um sistema integrado, composto por análise de necessidades de treinamento, planejamento, execução e avaliação, de forma que avaliação ocorra antes e depois das ações de TD&E, de forma cíclica para possibilitar um fluxo constante de informações que retroalimentem e aperfeiçoem o sistema instrucional.

Embora inúmeras pesquisas empíricas comprovem a importante função da avaliação na obtenção de resultados bem-sucedidos de treinamentos em diferentes níveis de análise e em diferentes contextos, há poucas pesquisas sobre a eficiência, eficácia e efetividade das ações de TD&E e da gestão em organizações do Terceiro Setor, o que pode afetar diretamente nos resultados organizacionais, na continuidade desses empreendimentos e no desenvolvimento de novas iniciativas.

As organizações do terceiro setor, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004, 2016), não tiveram crescimento significativo nos últimos 15 anos. Em 2002, essas organizações representavam 7,8% do total de empreendimentos cadastrados no Brasil, totalizando 455.828 entidades sem fins lucrativos e, em dezembro de 2014, esse número foi para 455.881, representando 8,9% de empreendimentos. Embora o crescimento de entidades sem fins lucrativos não seja expressivo, e apesar de todos os desafios enfrentados para sua entrada e consolidação no mercado de trabalho, desafios que vão desde a constituição à gestão efetiva, esses

empreendimentos se fortaleceram, indo de 2.182.468 pessoas ocupadas em 2002 para 3.589.351 em 2014. Vale destacar que, para além desse desafio, o Brasil está passando por um momento político, social e econômico em que o Estado vem implementando ações e políticas que não valorizam e por vezes desrespeitam a criação de empreendimentos coletivos e iniciativas de organizações do Terceiro Setor, na medida em que estimula a criação de empresas individuais, bem como cria condições que viabilizam a competitividade e a precarização do trabalho e do trabalhador.

Dentre as organizações do Terceiro Setor, o Cooperativismo tem se destacado desde seu surgimento no Brasil em 1889. Atualmente abrange todos os setores da economia, de acordo com os seguintes 13 ramos: 1. Agropecuário; 2. Crédito; 3. Trabalho; 4. Mineral; 5. Saúde; 6. Educação; 7. Especial; 8. Transporte; 9. Produção; 10. Turismo e Lazer; 11. Infraestrutura; 12. Habitacional; e 13. Consumo (Sistema OCB, 2017a).

O Cooperativismo no Brasil e no Mundo tem grande importância social, política e econômica. Social, porque o cooperativismo surge como um movimento em resposta às condições precárias de trabalho que se agravaram com a primeira e segunda Revolução Industrial, dando surgimento às cooperativas que têm foco nas pessoas, no desenvolvimento humano e não no capital. Econômico, porque, embora as cooperativas não tenham fins lucrativos, elas têm fins econômicos, pois visam à geração de trabalho e renda para seus cooperados. E político, porque o Cooperativismo busca, por meio da autogestão, a formação de sujeitos capazes de lutar pela cidadania e pela construção de uma sociedade mais justa.

Diante da importância do Cooperativismo para o desenvolvimento social, político e econômico do Brasil, da diversidade de ramos e da consolidação desses empreendimentos no mercado de trabalho, pesquisas são necessárias para compreender a complexidade da gestão nesses empreendimentos. O artigo 47 da Lei Nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971 (1971) determina que a sociedade cooperativa deva ser administrada por um Conselho de

Administração, composto exclusivamente de associados eleitos pela Assembleia Geral, com mandato nunca superior a 4 (quatro) anos, sendo obrigatória a renovação de, no mínimo, 1/3 (um terço) do Conselho de Administração. Tal determinação implica, necessariamente, em um processo contínuo de formação de gestores e sucessores em todas as organizações cooperativas.

Na análise da literatura nacional e internacional, não foram encontrados muitos estudos empíricos sobre aprendizagem, transferência de treinamento, avaliação de treinamento e seus impactos em contexto de organizações do terceiro setor. Em estudo sobre o estado da arte da Psicologia Organizacional do Trabalho, realizado por Borges-Andrade e Pagotto (2010), em 2010, dos 424 artigos, somente 7% (30 artigos) foram realizados em organizações do terceiro setor, e, em 2016, Nascimento, Borges-Andrade e Porto (2016), no estudo sobre a produção científica brasileira sobre comportamento organizacional no terceiro setor, identificaram que, dos 629 estudos encontrados, somente 31 (5%) estudos, foram realizados em organizações do terceiro setor. Dentre os temas abordados, somente 4 artigos, menos de 1% dos estudos, trataram sobre aprendizagem natural/induzida no trabalho e sua transferência para outros indivíduos ou para outros desempenhos, demonstrando o quanto o terceiro setor encontra-se pouco representado nas pesquisas nacionais sobre aprendizagem e treinamento.

A insuficiência da oferta de ações de TD&E para preparar e capacitar continuamente gestores de Cooperativas, agravada pela falta de pesquisas que identifiquem demandas de aprendizagem ou que avaliem experiências e programas de treinamento e desenvolvimento gerencial para os que atuam no terceiro setor, pode afetar a consolidação e continuidade desses empreendimentos no mercado de trabalho. Entre as organizações do Terceiro Setor, este estudo aborda cooperativas de crédito – instituições financeiras sem finalidade lucrativa

–, que têm como foco o desenvolvimento social e econômico dos cooperados, e grande influência no desenvolvimento local, regional e nacional.

Esse contexto de pesquisa foi escolhido primeiramente pela sua relevância e pela necessidade de aprimoramento das ações de TD&E, na medida em que o Banco Central do Brasil (BACEN), por meio da Resolução N° 3859, de 27 de maio de 2010 (2010), determinou que as cooperativas de crédito observassem a política de governança corporativa. Ou seja, todas as cooperativas de crédito devem adequar sua gestão quanto à representatividade e participação, direção estratégica, gestão executiva e fiscalização e controle, contemplando a aplicação dos princípios de segregação de funções na administração, remuneração dos membros dos órgãos estatutários, transparência, equidade, ética, educação cooperativista, responsabilidade corporativa, prestação de contas, formação e capacitação permanente de conselheiros, dirigentes, gerentes e associados.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar o impacto do treinamento Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito (Coopcred) no trabalho de egressos e como objetivos específicos: (1) descrever o programa de treinamento e a relação entre os seus componentes; (2) avaliar a qualidade instrucional do Coopcred; (3) avaliar o grau de alinhamento do programa de treinamento Coopcred às normas de Governança Corporativa do Banco Central; (4) avaliar a percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho; e (5) avaliar a relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso.

Para tanto, este trabalho está composto por sete capítulos, sendo que, o primeiro apresenta o contexto deste estudo, que compreende o Terceiro Setor, o Cooperativismo e as Cooperativas de Crédito; o segundo aborda a análise da literatura sobre aprendizagem, ações de TD&E e avaliação em Cooperativas de Crédito; o terceiro trata dos referenciais teóricos

relativos à Sistema de TD&E, apresentando os modelos de avaliação e o Modelo Lógico como ferramenta metodológica de apoio ao processo avaliativo; o quarto descreve detalhadamente o método utilizado neste estudo para o alcance dos objetivos; o quinto apresenta os resultados da pesquisa; o sexto discute os achados à luz da literatura científica; e o sétimo analisa limitações e contribuições deste estudo e, ao final, propõe uma agenda de pesquisa.

1 Contextualização do estudo

As organizações no Brasil são classificadas em Primeiro, Segundo e Terceiro setor. Após análise da literatura, observou-se, entretanto, que não há consenso sobre a classificação das Cooperativas. Dessa forma, este capítulo tem o objetivo de contextualizar o campo de pesquisa, situar o cooperativismo enquanto organização do Terceiro Setor e apresentar um panorama geral sobre o Cooperativismo de Crédito no Brasil. Este capítulo está subdividido em três seções: Terceiro Setor, Cooperativismo e Cooperativas de Crédito.

1.1 Terceiro Setor

Com o aumento do desemprego no Brasil e a precarização da mão de obra, as iniciativas no âmbito do Terceiro Setor aumentaram significativamente a partir da década de 70. Essas organizações, denominadas Organizações Não Governamentais (ONGs), de acordo com Assumpção e Campos (2011), se caracterizaram por uma atuação dirigida contra o Estado e surgem em um contexto de luta e reivindicação, considerando que o Brasil estava em um período de governo militar ditatorial.

Nesse contexto, as ONGs surgem com a finalidade de identificar demandas sociais, articular, organizar e participar de reivindicações e lutas sociais. No entanto, essas entidades começaram a se descaracterizar a partir da década de 1980, com o final da ditadura, começando a ter uma atuação muito mais econômica do que política. E essa mudança tem reflexos nas organizações que passam a ser classificadas em Primeiro Setor, Segundo Setor e Terceiro Setor.

O primeiro setor é caracterizado pelas organizações governamentais, vinculadas ao Estado; o segundo setor se refere às entidades privadas ou particulares, normalmente com fins lucrativos; e as organizações do terceiro setor são organizações da sociedade civil, privadas, que contam com a disposição voluntária de seus participantes, cujos objetivos principais são sociais ao invés de econômicos (Binotto, Lima, Stradiotto & Silva, 2016; Silva,

2010; Tello-Gamarra & Verschoore, 2015; Vesco, Santos & Scarpin, 2015).

Fischer (2002) acrescenta que entidades do terceiro setor são organizações coletivas com objetivo de atender os menos favorecidos sem finalidade lucrativa. Contudo, apesar de vários autores destacarem essa característica que qualifica as organizações do Terceiro Setor, Vesco et al. (2015), com base em sua análise sobre os estudos realizados neste campo, afirmam que o construto Terceiro Setor ainda não está consolidado no campo de pesquisa.

No Brasil pode-se citar duas leis que qualificam e tipificam organizações do Terceiro Setor. A Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999 (1999) dispõem sobre a qualificação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que será conferida às pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que atendam a pelo menos uma das seguintes finalidades: promoção da assistência social; promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; promoção gratuita da educação; promoção gratuita da saúde; promoção da segurança alimentar e nutricional; defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; promoção do voluntariado; promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos; e estudos e pesquisas para o desenvolvimento, a disponibilização e a implementação de tecnologias voltadas à mobilidade de pessoas, por qualquer meio de transporte.

E a Lei Nº 13.019, de 31 de julho de 2014 (2014) que considera organização da sociedade civil as entidades privadas sem fins lucrativos; as sociedades cooperativas previstas

na Lei Nº 9.790 (1999); as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social; e as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos.

No âmbito da Lei Nº 9.790 (1999) e da Lei Nº 13.019 (2014) considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, sobras, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social.

Para Rocha (2006) as entidades do Terceiro Setor são àquelas que estão situadas entre as organizações estatais e as organizações privadas, ou seja, são organizações privadas, não vinculadas à organização centralizada ou descentralizada da Administração Pública, que não almejam entre seus objetivos sociais o lucro e que prestam serviços em áreas de relevante interesse social.

Nesse contexto, as cooperativas foram aqui caracterizadas como organizações do terceiro setor porque são organizações da sociedade civil, que têm como foco principal as pessoas, não o capital, por serem organizações sem fins lucrativos, e por sua relevância para o desenvolvimento social, político e econômico no Brasil e no Mundo.

As cooperativas são regulamentadas pelo Código Civil e pela Lei Nº 5.764 (1971), que, no seu artigo 3º, afirma que celebram contrato de sociedade cooperativa as pessoas que reciprocamente se obrigam a contribuir com bens ou serviços para o exercício de uma

atividade econômica, de proveito comum, sem objetivo de lucro. A Lei Nº 5.764 (1971), no seu artigo 4º, estabelece que as cooperativas são sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas à falência, constituídas para prestar serviços aos associados. Com base nesse conceito e com finalidade de caracterizar melhor o campo de atuação dessa pesquisa, a próxima seção abordará sobre o surgimento e o conceito de cooperativismo desde a era primitiva até os dias atuais.

1.2 Cooperativismo

O trabalho coletivo existe desde a era primitiva, na qual as pessoas precisavam se unir umas às outras para caçar, garantir alimento, abrigo e segurança. Essas necessidades básicas conduziram os seres humanos para a organização de grupos, tribos e outras organizações sociais ao longo dos séculos, evidenciando que os seres humanos são seres coletivos e sociais. Embora a necessidade de viver e trabalhar coletivamente seja uma necessidade social desde a era primitiva, o movimento cooperativista irá surgir durante as 1ª e 2ª Revoluções Industriais, no auge da exploração do trabalho humano, em que homens, mulheres e crianças deixaram o campo para se dedicar a longas jornadas de trabalho nas cidades, que podiam chegar a 18 horas diárias de trabalho, como um movimento de luta por melhoria da qualidade de vida e de trabalho. Sales (2010) afirma que Revolução Industrial representou a passagem da sociedade rural para a sociedade industrial com o êxodo rural e a mudança do trabalho artesanal para o trabalho assalariado com a alienação do trabalho, assim como a utilização da energia a vapor e a mecanização do trabalho no sistema fabril, que iria estabelecer o ritmo de produção dos trabalhadores.

Nesse contexto de exploração da mão de obra e precarização do trabalho, o Cooperativismo surge enquanto movimento internacional em busca de dignidade, cidadania, remuneração adequada e uma sociedade mais justa, por meio da organização social e cooperação entre as pessoas, a fim de gerar trabalho e renda para seus associados (Pinho,

1982; Sales, 2010; Sistema OCB, 2017b). Esse movimento dará origem à primeira cooperativa reconhecida internacionalmente, a Sociedade dos Probos Pioneiros de *Rochdale* (*Rochdale Society of Equitable Pioneers*), no ano de 1844, que será o marco do cooperativismo no mundo. Os pioneiros de *Rochdale* eram trabalhadores de uma indústria têxtil, em Manchester na Inglaterra, que estavam sendo submetidos a trabalho sem limites de horas e de esforço, baixos salários, condições precárias de trabalho e a compra de produtos nos armazéns da região, que os comercializavam com alto custo, e, em muitos casos, produtos adulterados e de péssima qualidade. Indignados com tal condição, 27 tecelões e 01 (uma) tecelã se uniram para organizar uma cooperativa de consumo (Pinho, 1982; Sales, 2010; Sistema OCB, 2017b).

Os Pioneiros de *Rochdale*, com a criação da Cooperativa, estabeleceram os princípios que serviram de base para a elaboração dos seguintes princípios do Cooperativismo, que estão vigentes até os dias atuais: Adesão livre e voluntária; Gestão democrática; Participação Econômica; Autonomia e Independência; Educação, Formação e Informação; Intercooperação; e Interesse pela comunidade (Sistema OCB, 2017b).

O modelo Cooperativo de *Rochdale* surge sob influência de vários socialistas utópicos, dos quais Carvalho e Sales (2011), Pinho (1982), Pereira (2001) e Sales (2010) destacam: Robert Owen (1771-1858), que buscava a redução da jornada de trabalho de 14 horas para 10 horas, a supressão do lucro e se opunha à divisão do trabalho entre operários e patrões; Philippe Buchez (1796 – 1865), que buscava melhores condições de trabalho para os assalariados por meio de associação de trabalhadores com mesma profissão; Charles Fourier (1772 – 1837), que se preocupou com problemas sociais da época e foi idealizador dos Falanstérios (grande hotel cooperativo) como base para transformação social, edificações autossuficientes, nas quais as pessoas trocariam bens entre si, viveriam coletivamente e teriam liberdade para escolher seu trabalho; e Louis Blanc (1812-1882), que atuou na criação

de associações de produção e na defesa dos direitos dos operários.

No Brasil, embora as primeiras iniciativas de cooperação econômica e social tenham ocorrido entre 1530 a 1879 nos movimentos messiânicos sebastianistas, nos Quilombos de Palmares e nas reduções jesuíticas, dentre outras, a primeira cooperativa, Sociedade Cooperativa Econômica dos Funcionários Públicos de Ouro Preto, foi fundada em 1889, em Minas Gerais, como a primeira iniciativa de trabalhadores livres, logo após a extinção do escravismo, com características de banco, mas prevendo sua expansão em caixa de auxílio socorro e na construção de casas para lugar ou vender aos sócios (Pinheiro, 2008; Pinho, 2004; Sales, 2010). Embora não tenham se concretizado efetivamente, várias outras iniciativas surgiram e as cooperativas passaram a representar um papel importante no desenvolvimento econômico e social do nosso país, podendo atuar em todos os setores da economia.

A fim de facilitar a organização e representação das cooperativas em todos os setores da economia, a Organização das Cooperativas Brasileiras, classifica as cooperativas em 13 ramos: Agropecuário, Crédito, Especial, Habitacional, Mineral, Saúde, Transporte, Consumo, Educacional, Infraestrutura, Produção, Trabalho e Turismo e Lazer (Sistema OCB, 2017a).

A Tabela 1 apresenta o conceito de cooperativa para melhor compreensão do que vem a ser esse tipo de organização no Brasil e no Mundo.

Tabela 1
Definições de Cooperativismo

Autores	Definições de Cooperativa
International Co-operative Alliance (2018)	Associação autônoma de pessoas que se unem voluntariamente para atender a suas necessidades econômicas, sociais e culturais, por meio de empreendimento de propriedade comum e de gestão democrática.
Organização Internacional do Trabalho (2012)	
Lei Nº 5.764 (1971)	Sociedades de pessoas, com forma e natureza jurídica próprias, de natureza civil, não sujeitas à falência, constituídas para prestar serviços aos associados.

Tabela 1 (continuação)
Definições de Cooperativismo

Autores	Definições de Cooperativa
Sistema OCB (2017b)	As cooperativas são classificadas em 1º, 2º e 3º Grau: cooperativas de 1º grau são organizações que têm o objetivo de prestar serviços diretos aos associados; cooperativas de 2º Grau, central ou federação são organizações constituídas por, no mínimo, 3 cooperativas singulares; e cooperativas de 3º Grau ou confederação são constituídas por, no mínimo, 3 cooperativas centrais ou federações, ambas têm a finalidade de organizar em comum e em maior escala os serviços das filiadas;
Pinho (2004)	São sociedades de pessoas, organizadas em bases democráticas, que visam não só a suprir seus membros de bens e serviços, como também a realizar determinados programas educativos e sociais.

De acordo com as definições apresentadas na Tabela 1, é possível concluir que uma Cooperativa é uma organização autogestionária que tem o foco nas pessoas e não no capital, podendo atuar em qualquer setor da economia, podendo ser de 1º Grau ou Singular, 2º Grau, Central ou federação e 3º Grau ou Confederação. Como o estudo foi realizado no contexto de Cooperativas de Crédito, esse tema será abordado a seguir.

1.3 Cooperativas de Crédito

Cooperativas de Crédito são instituições financeiras, sem fins lucrativos, constituídas pela vontade dos seus associados que investem seus recursos na formação do seu capital inicial e buscam o crescimento contínuo desses recursos (Neto & Reis, 2015). Embora essas instituições não tenham objetivo de ‘lucro’, os resultados apurados podem levar à distribuição das sobras e, conseqüentemente, à satisfação dos associados.

O Cooperativismo de Crédito surge na Europa por volta de 1850 em decorrência da crise econômica que se expandiu com o avanço da Revolução Industrial, dando destaque a dois modelos de cooperativas de crédito. O primeiro teve origem com a criação da primeira cooperativa de crédito urbana, em 1852, em Delitzsch na Alemanha, por Franz Herman Schulz. Os *Volksbank* (banco do povo) surgiram com a finalidade de atender financeiramente

a artesãos, pequenos comerciantes e proprietários de pequenas empresas. Esse modelo, destinado à classe média, se expandiu e foi denominado de *Schulze–Delitzsch* (Meinen & Port, 2014; Pinho, 1982).

O segundo modelo surgiu, em 1862, criado por Friedrich Wilhelm Raiffeisen, em Anhausen na Alemanha, para atender a população rural, inicialmente, denominada de *loan societies* e, em seguida, de *Raiffeisenbank*. Ambos os modelos se expandiram, e, por volta de 1914, havia na Alemanha 16.927 *Raiffeisenbank* e 980 *Volksbank*. Tais modelos inspiraram a criação do Modelo Haas, idealizado por Wilhelm Haas, com intuito de consolidar a independência dos agricultores e com foco apenas em seu caráter econômico (Meinen & Port, 2014; Pinho, 1982; Portal do Cooperativismo Brasileiro, 2017a).

O cooperativismo de crédito avançou rapidamente por toda a Europa, tornando-se referência para o desenvolvimento do setor e cada país adotou modelo e legislação que melhor atendesse às suas necessidades (Meinen & Port, 2014). Em 1865, surge, em Milão na Itália, inspirado por Leone Wollemborg e Luigi Luzzatti, o modelo conhecido como *Luzzatti*, os chamados bancos populares. Esse modelo admitia ajuda estatal até que o empreendimento adquirisse sustentabilidade, tinha grande preocupação com as qualidades morais dos associados e era caracterizado pela livre associação (Meinen & Port, 2014; Portal do Cooperativismo Brasileiro, 2017b). Leone Wollemborg, alguns anos mais tarde, em 1883, deu origem ao modelo denominado de *Wollemborg*, tendo como foco o caráter financeiro da entidade e não o aspecto moral e, em 1888, fundou uma federação de cooperativas de crédito na Itália (Meinen & Port, 2014; Portal do Cooperativismo Brasileiro, 2017b).

No continente americano, de acordo com Pinheiro (2008) e Portal do Cooperativismo Brasileiro (2017b), a primeira cooperativa surgiu no Canadá em 1900, dando origem ao Movimento *Desjardins*, idealizado por Alphonse Desjardins, baseado nos modelos anteriores e nos valores religiosos, que irá fomentar não somente o surgimento das primeiras

cooperativas nos Estados Unidos, mas também em vários outros países. No Brasil, esse movimento se inicia efetivamente a partir de 1900. A Figura 1 representa a linha do tempo do Cooperativismo de Crédito no Brasil.

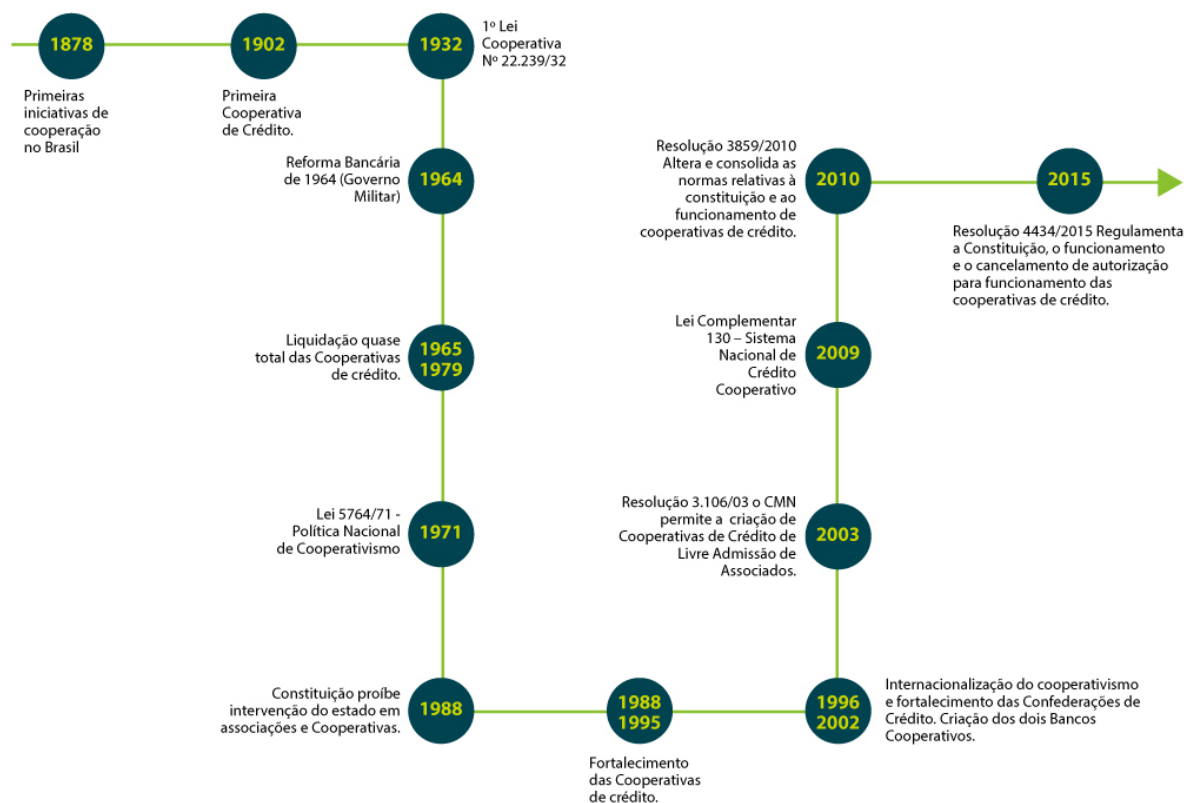


Figura 1. Linha do tempo do Cooperativismo de Crédito

No Brasil, as Cooperativas de Crédito tiveram seu início em 1902, no Rio Grande do Sul, com a 1ª Cooperativa de crédito da América Latina, denominada “Caixa de Economia e Empréstimos Amstad”, a atual SICREDI Pioneira RS. Sua criação foi liderada pelo padre suíço Theodor Amstad, que adotou o modelo *Raiffeisen* (Meinen & Port, 2014; Pinho, 2004; Portal do Cooperativismo Financeiro, 2017).

Em 1906 foi fundada a primeira Cooperativa de Crédito no modelo *Luzzatti*, que previa a livre associação, orientada pelo italiano De Stefano Paterno. Com a expansão dessas cooperativas, principalmente na área rural, na década de 20, surgiu a primeira central brasileira do Ramo, a “Central das Caixas Rurais da União Popular do Estado do Rio Grande do Sul, Sociedade Cooperativa de Responsabilidade Limitada”, que anos mais tarde seria

convertida em Cooperativa Singular, denominada atualmente SICREDI Metrópolis (Meinen & Port, 2014; Pinho, 2004; Portal do Cooperativismo Financeiro, 2017).

Na década de 30, o cooperativismo se fortaleceu com a cria o da 1  Lei no Brasil que regulamenta a cria o de cooperativas, Decreto N  22.239, de 19 de dezembro de 1932 (Pinheiro, 2008). Com isso, houve uma expansão das cooperativas populares de crédito no período de 1930 a 1950 em que foram criadas 1200 cooperativas de crédito (Portal do Cooperativismo Financeiro, 2017).

Em 1951, a Lei N  1.412, de 13 de agosto de 1951 (1951), transformou a Caixa de Crédito Cooperativo, criada em 1943, no Banco Nacional de Crédito Cooperativo (BNCC), com objetivo de promover assistência às cooperativas. Em 1961,   constituída a Federa o Leste Meridional de Cooperativas (FELEME), com propósito de fomentar o cooperativismo de crédito mútuo. No entanto, a partir de 1962, com o período da ditadura militar, houve um declínio no número de cooperativas de crédito. O governo interveio impondo às Cooperativas de Créditos várias restri oes às suas condi oes de funcionamento.

Em 1964, com a Reforma Bancária, por meio da Lei N  4.595, de 31 de dezembro de 1964 (1964),   criado o Conselho Monetário Nacional (CMN) e as atribui oes de funcionamento e fiscaliza o das cooperativas, que eram feitas pelo Ministério da Agricultura, passaram a ser atribui oes e responsabilidades do Banco Central do Brasil (BACEN). O ano de 1971 foi um grande marco do Cooperativismo no Brasil com a san o da Lei N  5.764 (1971), que definiu a Política Nacional de Cooperativismo e instituiu o regime jurídico das sociedades cooperativas.

Com o fim da Ditadura Militar restaram apenas 430 cooperativas de crédito, que começam a se recuperar somente na década de 80, com a constitui o da primeira Confedera o Brasileira das Cooperativas de Crédito (CONFEBR S) em 1986. Um dos fatores que favoreceu esse crescimento foi a proibi o da interven o do Estado em

Associações e Cooperativas, e sua inclusão no Sistema Financeiro Nacional (SFN) por meio do Artigo 192, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988).

Em 1990, o BNCC foi extinto, e, em 1995, por meio do Artigo 1º, da Resolução nº 2.193, de 31 de agosto de 1995, (1995) o Banco Central do Brasil (BACEN) resolve facultar a constituição de bancos comerciais com participação exclusiva de cooperativas de crédito singulares, exceto as do tipo "Luzzatti", e centrais, bem como de federações e confederações de cooperativas de crédito. Essa resolução possibilitou a criação de dois bancos cooperativos, o Banco SICREDI S/A e o BANCOOB S/A.

Em 2000, por meio da Resolução Nº 2.771, de 30 de agosto de 2000 (2000), o BACEN regulamentou e disciplinou a constituição e o funcionamento das cooperativas de crédito, e autorizou a criação de cooperativas de Crédito Mútuo, formadas por determinada categoria profissional ou por empregados de empresa pública ou privada, e de cooperativas de Crédito Rural, formada por pessoas que desenvolvessem, na área de atuação da cooperativa, de forma efetiva e predominante, atividades agrícolas, pecuárias ou extrativas, ou de pessoas que se dedicassem a operações de captura e transformação do pescado.

Em 2003, a Resolução Nº 3.106, de 25 de junho de 2003 (2003), do BACEN, revogou a Resolução Nº 2.771, de 30 de agosto de 2000 (2000), e permitiu, em seu Artigo 6º, a criação de Cooperativas de Crédito de Livre Admissão de Associados, ampliando as possibilidades de crescimento da participação de mercado das cooperativas. Em 2009, foi sancionada a Lei Complementar Nº 130, de 17 de abril de 2009 (2009), que revoga dispositivos da Lei Nº 4.595, de 31 de dezembro de 1964 (1964), e da Lei Nº 5.764 (1971), regulamentando que as instituições financeiras constituídas sob a forma de cooperativas de crédito submetam-se a essa Lei Complementar, bem como à legislação do SFN e das sociedades cooperativas.

As cooperativas tiveram um avanço em termos de gestão oportunizado por todas essas

regulamentações, principalmente a partir de 2010, por meio do Artigo 17 da Resolução N° 3.859, de 27 de maio de 2010 (2010), que determinou que as cooperativas de crédito deveriam instituir políticas de governança corporativa, aprovadas por assembleia geral, que abordassem assuntos concernentes a representatividade e participação, direção estratégica, gestão executiva e fiscalização e controle, e que contemplassem a aplicação dos princípios de segregação de funções na administração, transparência, equidade, ética, educação cooperativista, responsabilidade corporativa e prestação de contas. Além disto, entre as diretrizes, constava que as cooperativas de crédito incluíssem, em seus planos de negócios, o planejamento da oferta de ações de capacitação de administradores, gerentes e associados de cooperativas filiadas. Embora essa lei seja revogada em 2015, todas essas determinações são mantidas e regulamentadas pela Resolução N° 4.434, de 05 de agosto de 2015 (2015).

Essas resoluções reforçaram a necessidade de investimentos na formação contínua de gestores, considerando a rotatividade dos conselheiros e dirigentes na gestão, e foram determinantes da criação de programas de formação de conselheiros e dirigentes, como o programa que foi objeto de estudo da presente pesquisa. No entanto, antes de se aprofundar no objeto de pesquisa, foi necessário identificar na literatura o que vem sendo estudado sobre avaliação das ações de TD&E em Cooperativas. O texto que se segue apresenta brevemente essa análise da produção de conhecimentos sobre esse assunto.

2 Análise da literatura sobre Cooperativas de Crédito

Esta revisão de literatura teve o objetivo de identificar e analisar estudos sobre os efeitos de treinamentos no desempenho de gestores, conselheiros e dirigentes de cooperativas de crédito. Para isso, foram realizadas pesquisas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados da *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL). A Figura 2 apresenta as palavras-chave utilizadas na busca, bem como a quantidade de artigos localizados e selecionados para análise.

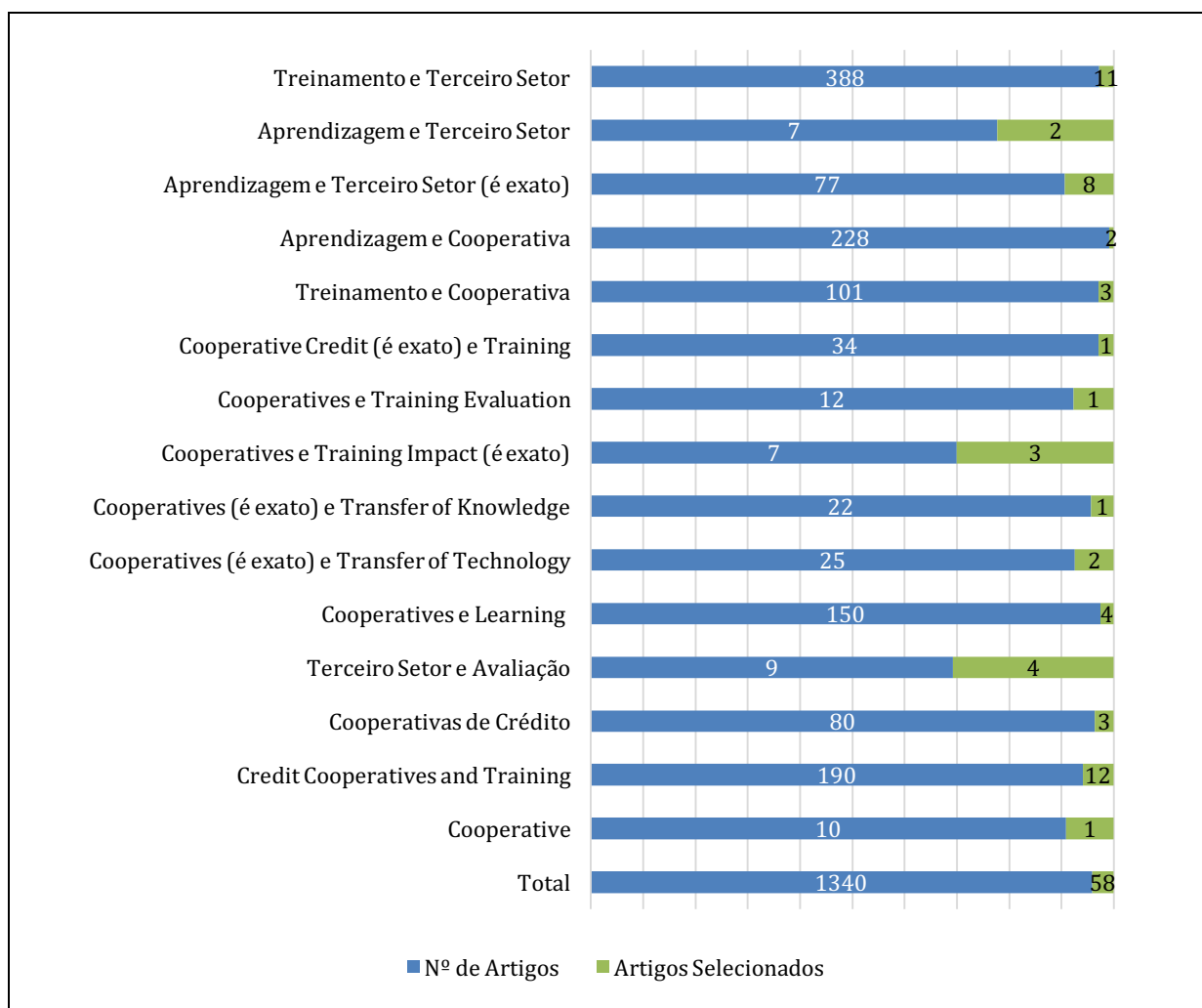


Figura 2. Número de artigos selecionados.

Os critérios utilizados para seleção dos trabalhos foram: artigos científicos revisados por pares, publicados no período de 2007 a 2017, em qualquer idioma. As primeiras buscas apresentaram 1.254 artigos, dos quais apenas 58 abordavam os temas de interesse. Desses 58

artigos, foram analisados os seguintes conteúdos: natureza da pesquisa, natureza dos dados, método, fonte de dados, amostragem, instrumentos, procedimentos de análise de dados, área de estudo e foco do estudo.

A Figura 3 apresenta que 81% dos estudos são empíricos e 19% dos estudos são teóricos.

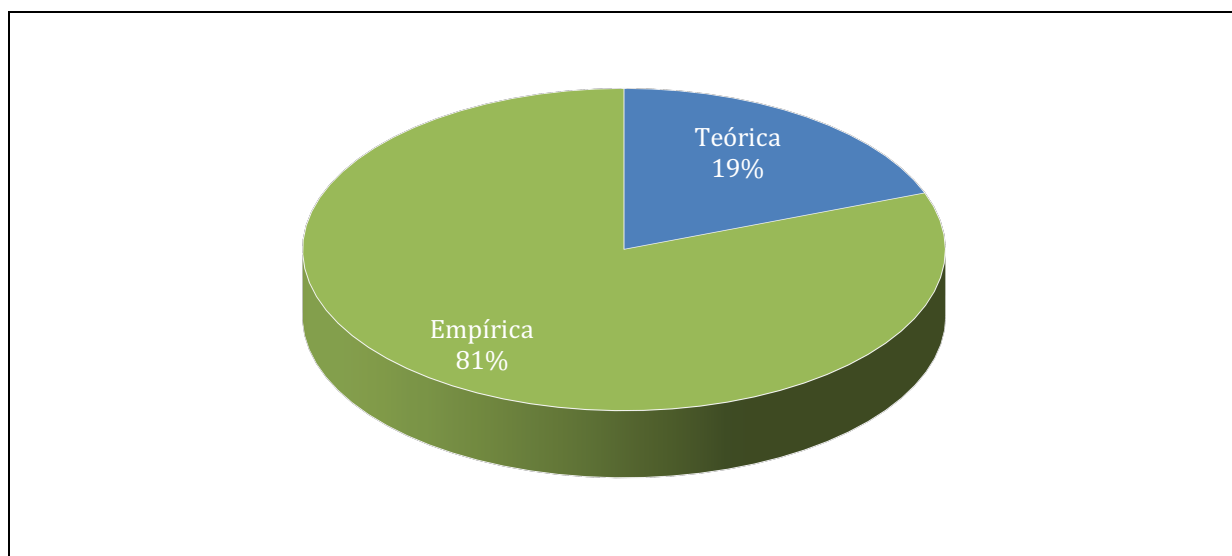


Figura 3. Natureza da pesquisa

Na Figura 4, são descritas as porcentagens relacionadas à natureza dos dados adotados nos estudos.

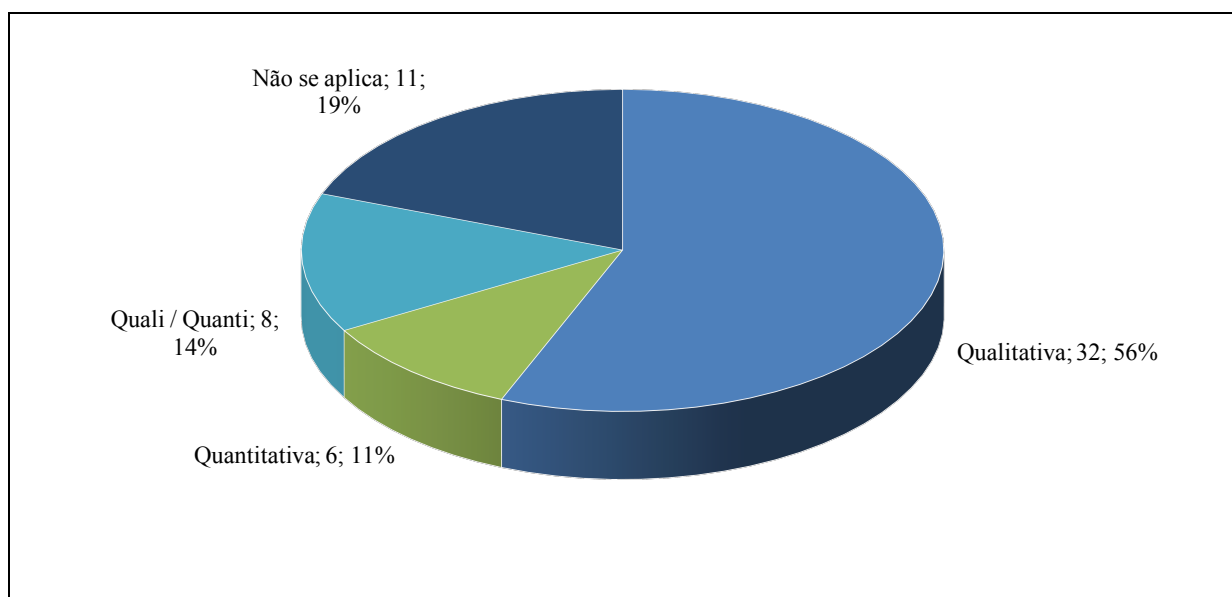


Figura 4. Natureza dos dados

Na Figura 5, são descritas as porcentagens relacionadas aos métodos adotados nos estudos.

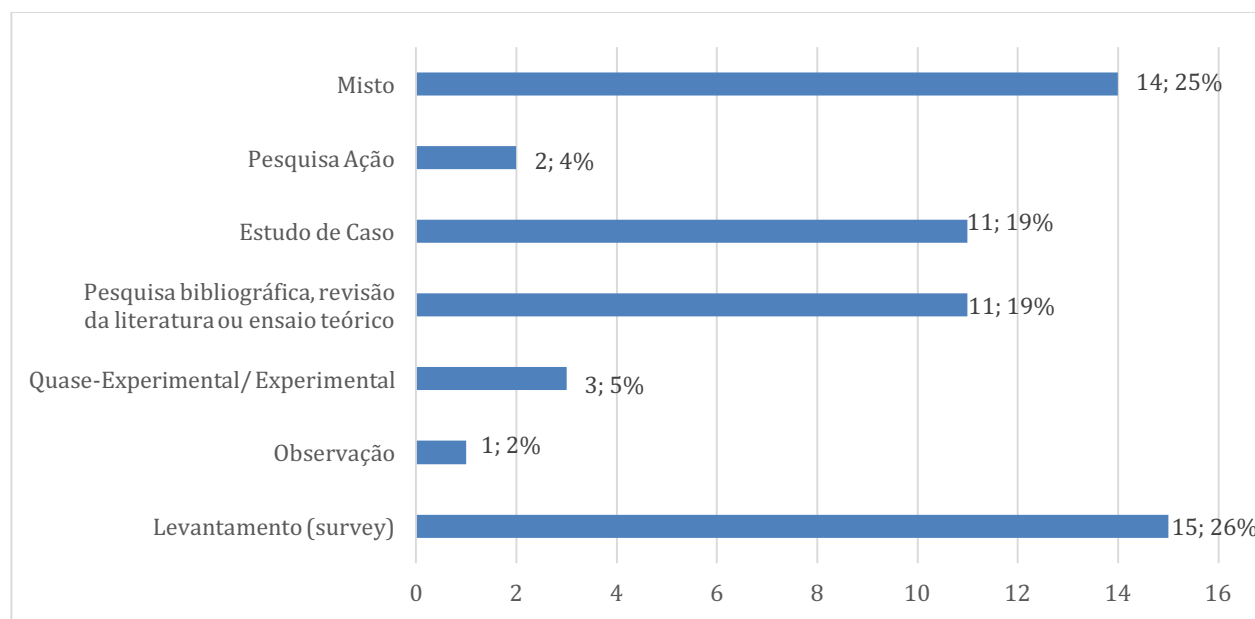


Figura 5. Métodos

A Figura 6 apresenta o percentual referente à origem dos dados utilizados nas pesquisas, demonstrando que 67% dos estudos utilizaram dados primários, 19% dados secundários e 14% utilizaram dados mistos.

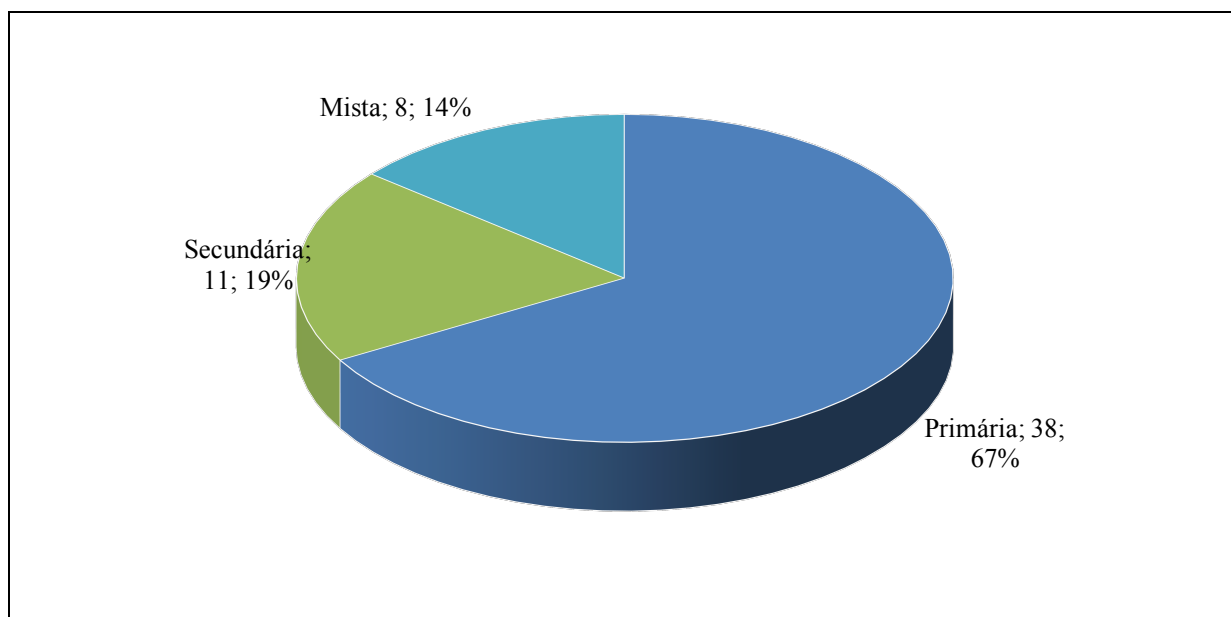


Figura 6. Origem dos dados

Na Figura 7, são descritas as porcentagens relacionadas à amostragem adotada nos estudos.

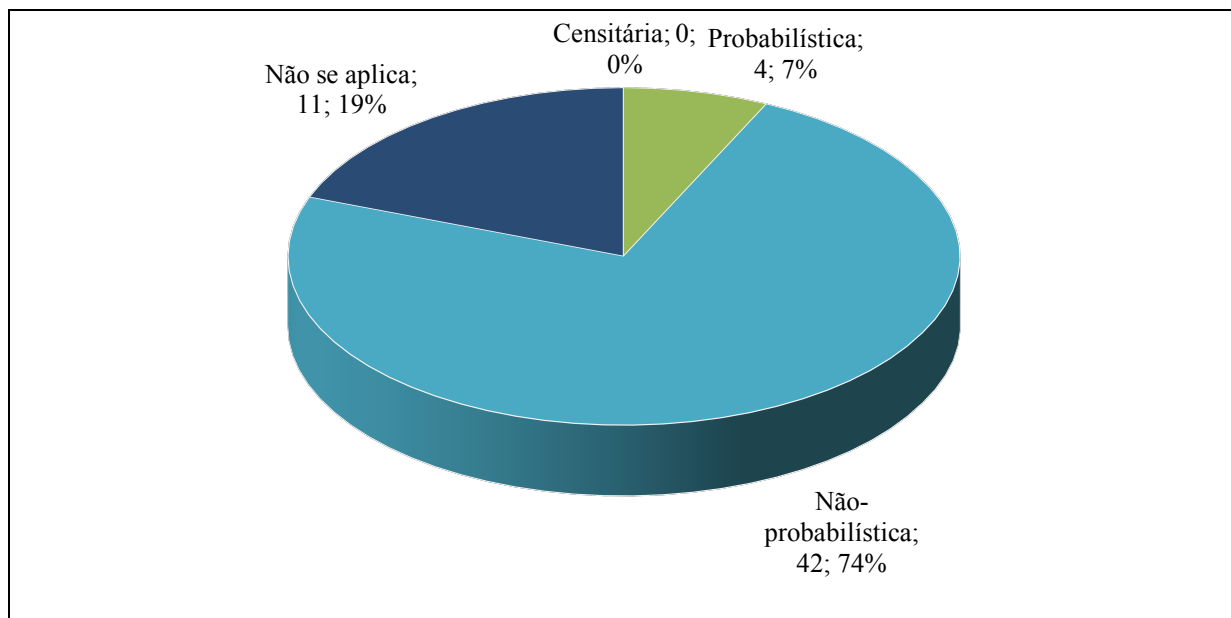


Figura 7. Amostragem

A Figura 8 apresenta o perfil dos respondentes da pesquisa, que contemplou gestores, cooperados e empregados.

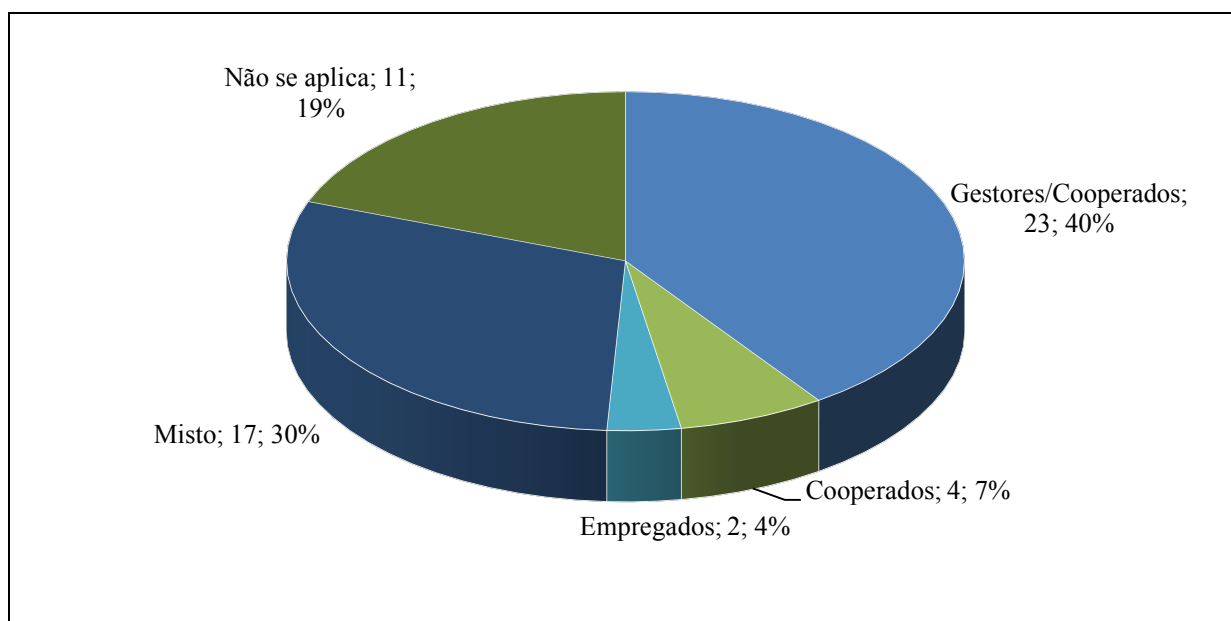


Figura 8. Perfil dos respondentes da pesquisa

Na Figura 9, é apresentado o quantitativo referente aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, identificando que grande parte dos estudos empíricos adotam mais de um instrumento/procedimento para levantamento dos dados. No entanto, grande parte dos estudos mistos utilizaram questionário e análise documental.

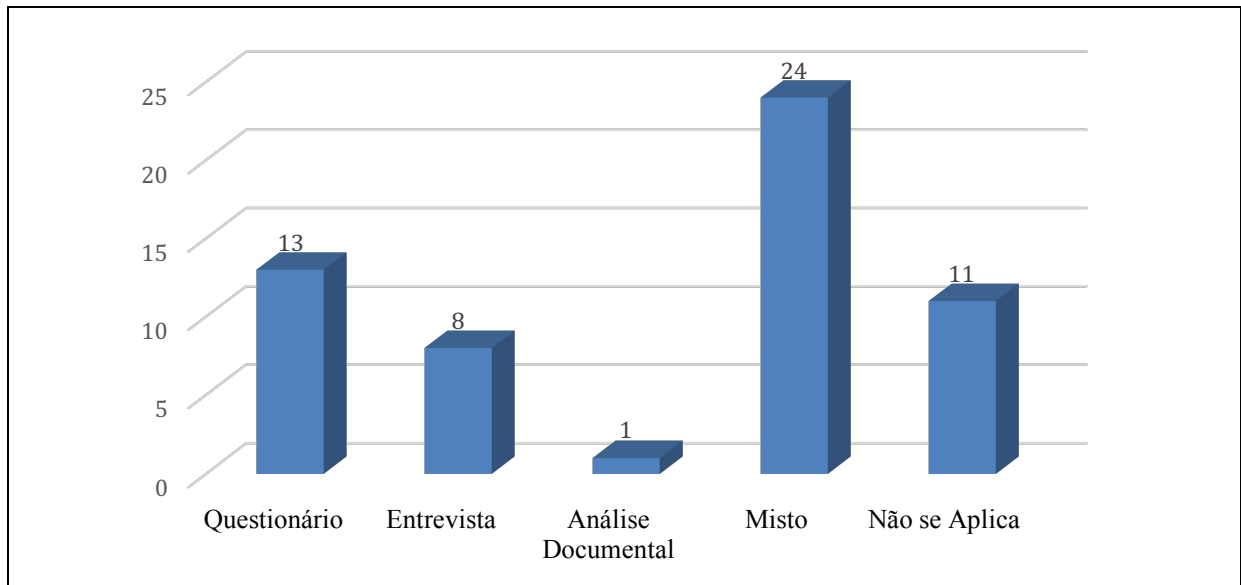


Figura 9. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A Figura 10 apresenta o procedimento de análise de dados realizado nos estudos.

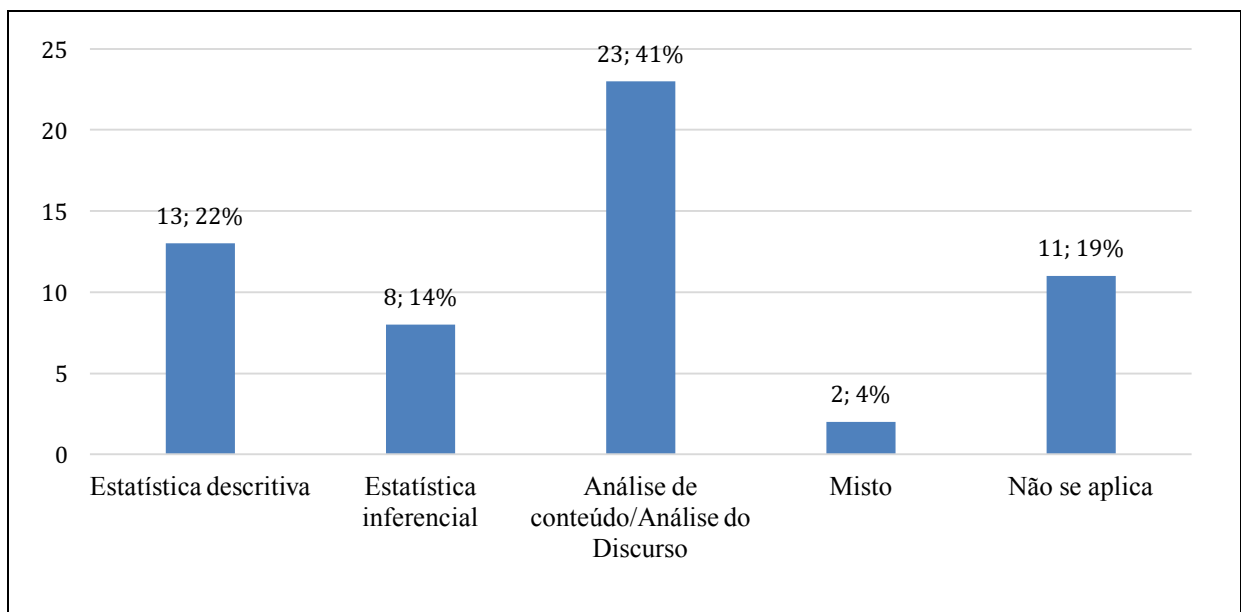


Figura 10. Procedimento de análise dos dados.

Na Figura 11, está descrito o número de artigos por área de estudo, podendo observar que grande parte dos estudos encontrados são da Administração e Economia. Os estudos que foram considerados “Outras” foram encontrados em revistas de Saúde, Ciência, Agronomia, Meio Ambiente, Tecnologia, dentre outras.

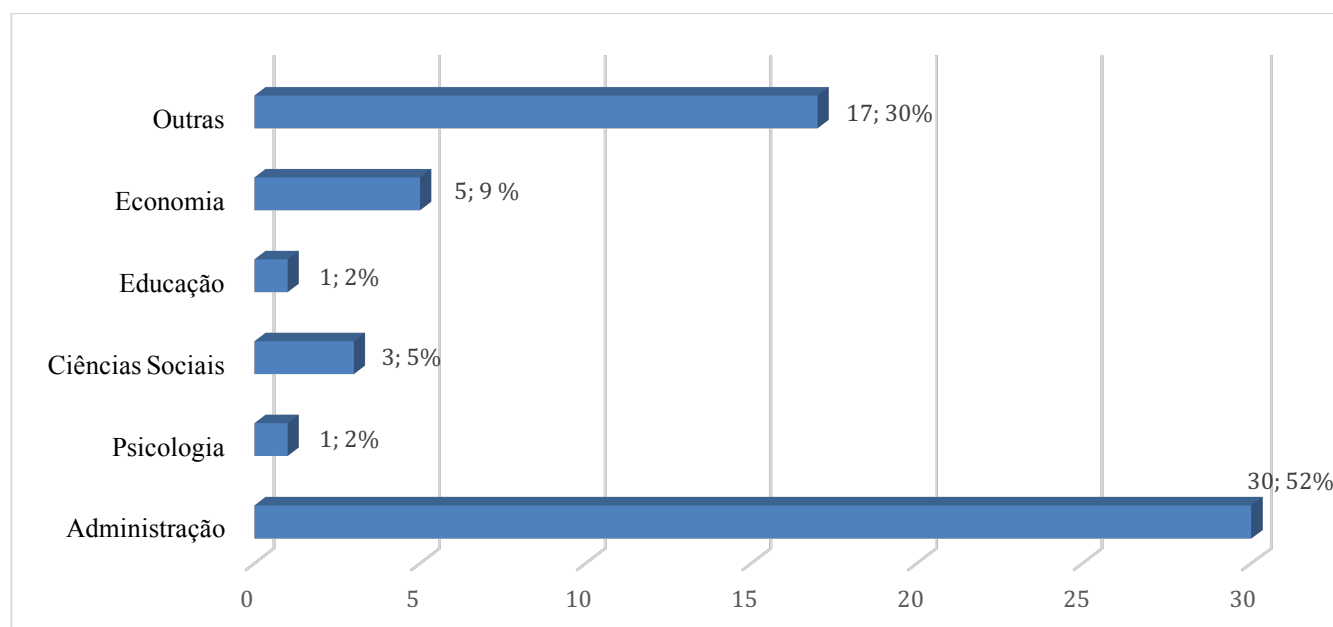


Figura 11. Área de estudo

No levantamento de estudos sobre treinamento no âmbito do Cooperativismo de Crédito, identificou-se uma grande lacuna de estudos sobre avaliação de treinamento em cooperativas de crédito. Como não foram encontrados estudos que abordassem esse assunto, foi necessário expandir a pesquisa com a inclusão das palavras-chave “Cooperativas” e “Terceiro Setor”, de forma a ampliar o campo de busca. Pinheiro (2005) afirma que, apesar do potencial de crescimento do segmento no Brasil e da importância que o Cooperativismo de Crédito vem adquirindo, é grande o desconhecimento sobre cooperativismo de crédito em nosso país, pelo público em geral e por autores e estudiosos conceituados.

A lacuna de estudos empíricos sobre cooperativas também ocorre para tema do Terceiro Setor, Assumpção e Campos (2011), Cunha, Junior, Cabral, Pessoa e Santos (2011), Iizuka e Sano (2004), Mourão (2009), Sawitzki e Antonello (2014), Silva, L.B. e Silva,

(2010) e Tello-Gamarra e Verschoore (2015) destacam em seus estudos que, apesar da relevância política, social e econômica, as pesquisas sobre o Terceiro Setor são incipientes, e que é necessário ampliar a produção acadêmica de forma que ela se torne uma área autônoma e com agenda própria de pesquisa.

Mesmo com a ampliação do campo de pesquisa, não foram encontrados estudos sobre avaliação de treinamentos em Cooperativas e em outras organizações do Terceiro Setor. Assim como, Sawitzki e Antonello (2014) e Silva, L.B. e Silva (2010), em seus estudos sobre terceiro setor, identificaram lacunas sobre aprendizagem, e Assumpção e Campos (2011), Cabral (2006, 2011) e Furtado e Laperrière (2012), em seus estudos sobre avaliação de programas e projetos sociais, identificaram lacunas sobre o tema avaliação em organizações do terceiro setor, demonstrando a escassez de pesquisas na área e o quanto ainda é necessário avançar nacional e internacionalmente.

A escassez de estudos sobre aprendizagem e avaliação de treinamentos destaca a relevância de se aumentar os estudos nesse campo, em virtude da contribuição que as organizações do terceiro setor trazem para a sociedade, pois, enquanto as organizações do segundo setor visam o lucro, as organizações do terceiro setor visam benefícios sociais (Tello-Gamarra & Verschoore, 2015), e apresentam especificidades que favorecem a interação entre as pessoas, a troca de experiências e a reflexão coletiva. Silva, L.B. e Silva (2010) ressaltam a relevância das pesquisas na área e enfatiza a necessidade de aumentar a compreensão dos processos de aprendizagem em cooperativas como um desafio, pois não há estudos sobre as características e especificidades dos processos de aprendizagem em organizações não governamentais em comparação com processos de aprendizagem em organizações públicas/privadas.

De 58 artigos localizados, somente 12 estudos foram realizados em Cooperativas de Crédito. Para Martins, Girão, Filho e Araújo (2013), o Cooperativismo de crédito é um

segmento do mercado pouco estudado, apesar das altas taxas de crescimento, quando comparados com outros setores da economia. Esse crescimento deveria estar motivando pesquisas que ampliassem o conhecimento sobre gestão e governança de cooperativas, pois essas atividades, além de complexas, são caracterizadas por desafios ligados à rotatividade e à capacidade enfraquecida dos gestores para gerir, coordenar e controlar esses empreendimentos (Ghosh, 2007; Lambriu & Petrescu, 2014).

No entanto, essa realidade não se restringe ao Brasil, na Índia, por exemplo, Ghosh (2007) afirma que o movimento cooperativo se enfraqueceu devido à insuficiência de pessoal capacitado para gestão dos empreendimentos, ressaltando que o desenvolvimento cooperativo é uma estratégia importante para a remoção da pobreza, a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento social e econômico (Ghosh, 2007; Khumalo, 2014; Shylendra, 2013). As ações de treinamento e de desenvolvimento gerencial com um currículo específico para atender as demandas de gestão profissional dos cooperados são fundamentais para que as cooperativas tenham sucesso (Khumalo, 2014; Shylendra, 2013). Nesse contexto, as redes de cooperação podem suprir as necessidades de aprendizagem por meio de treinamentos, assessorias, consultorias e trocas de experiências, sendo mais fácil identificar fragilidades em comum e encontrar as soluções coletivas (Verschoore & Balestrin, 2008). Apesar da importância dos treinamentos para consolidação dos empreendimentos, foram identificadas poucas iniciativas, principalmente no que se refere à avaliação em organizações do terceiro setor.

No Brasil, a avaliação desperta crescente interesse a partir dos anos 90, quando a ampliação do número de iniciativas ligadas às políticas públicas sociais aumenta, no contexto da constituição de 1998, que amplia os direitos civis dos cidadãos brasileiros (Furtado & Laperrière, 2012), e, apesar dos esforços na área, o desenvolvimento da cultura de avaliação entre as organizações sociais pode ser considerado incipiente (Cabral, 2006).

Os problemas identificados nessa cultura deficiente de avaliação não estão ligados às técnicas de coleta e análises estatísticas necessárias, que podem ser superados pelo esforço técnico (Cabral, 2011), mas, sim, ao objeto da avaliação, pois identifica-se que as ações de treinamento são fundamentais para os resultados sociais, que serão alcançados somente com uma gestão eficaz e eficiente, mas todas as avaliações são direcionadas apenas à mensuração de indicadores sociais relativos às cooperativas, em detrimento das ações de treinamento.

Apesar do crescente interesse pela temática da avaliação, sobretudo no interior das universidades e do terceiro setor, o Brasil precisa avançar muito em sistemas de avaliação (Furtado & Laperrière, 2012) como prática incorporada às ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), visando o aperfeiçoamento da gestão.

O próximo capítulo trata dos referenciais teóricos relativos da abordagem de sistemas instrucionais que serão utilizados nesse estudo, visando destacar as ligações entre as demandas de aprendizagem, que são identificadas por meio de análises de necessidades de treinamento junto a amostras de público-alvo, o desenho do treinamento que é desenvolvido por meio do planejamento instrucional e os resultados ou efeitos de programas de TD&E que são aferidos por meio de avaliação.

Esse referencial está alinhado aos objetivos do estudo, considerando que, para descrever o programa de treinamento e a relação entre seus componentes (objetivo específico 1), é necessário compreender a teoria do programa, que envolve todo processo de concepção, desenvolvimento e avaliação do programa de treinamento; para avaliar a qualidade instrucional (Objetivo 2), foi necessário construir um roteiro de análise baseado nas teorias de planejamento instrucional; para avaliar o grau de alinhamento do programa de treinamento Coopercred às normas de Governança Corporativa do BACEN (Objetivo 3), foi utilizado o sistema de classificação de Bloom e colaboradores (1974); e, para avaliar a percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e o impacto do

treinamento no trabalho (Objetivo 4) e suas relações com perfil sociodemográfico (Objetivo 5), foi necessário tratar sobre o processo de avaliação e sua relevância para o alcance de resultados eficazes nas ações de TD&E.

3 Sistema de Treinamento, Desenvolvimento e Educação

O Sistema de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) é integrado por três componentes/subsistemas: avaliação de necessidades, planejamento e execução e avaliação de efeitos (Damasceno, Abbad & Meneses, 2012). A Avaliação de Necessidades de Aprendizagem (ANA) ou Avaliação de Necessidades de Treinamento (ANT) são lacunas de competências descritas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) identificadas no trabalho, que devem considerar o contexto interno e externo das organizações, e se manifestam no âmbito individual, grupal e organizacional (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; McGehee & Thayer, 1961; Meneses & Zerbini, 2009), com a finalidade de prospectar e diagnosticar necessidades de desenvolvimento ou aquisição de novos CHAs no trabalho (Abbad, Freitas et al., 2006).

A ANT, no nível do indivíduo, compreende descobrir os fatores que caracterizam a necessidade e como ela se manifesta no contexto organizacional, para isso, são necessárias informações sobre o perfil do público alvo, tais como: características demográficas, profissionais, motivacionais e cognitivas da clientela; no nível de grupo, sobre clima para aprendizagem e suporte à transferência de treinamento; e no nível organizacional, sobre os fatores de contexto, relativos à organização – suporte organizacional ou restrições situacionais, ou ao seu ambiente externo – oportunidades, família e comportamento de *stakeholders* (Abbad, Freitas et al., 2006).

A ANT é de grande relevância para as ações de TD&E, em função da sua influência direta no desenvolvimento do planejamento instrucional e da avaliação (Aguinis & Kraiger, 2009; Carvalho & Mourão; 2014; Lima & Borges-Andrade, 2006), pois a identificação prévia das condições necessárias à aprendizagem e à aplicação de novas aprendizagens facilitam a escolha e a criação de estratégias de ensino-aprendizagem que mais se aproximem da realidade do trabalho do treinando, indica a relevância do que se pretende que seja aprendido

e atribui aos responsáveis pelo treinamento a responsabilidade pelo que vão ensinar, além de estabelecer relações entre a execução do treinamento e seus resultados (Abbad, Freitas et al., 2006; Borges-Andrade & Lima, 1983; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009).

Carvalho e Mourão (2014) destacam a relação de interdependência dos subsistemas e TD&E (análise de necessidades, planejamento instrucional, execução e avaliação de treinamento) e que falhas na ANT influenciam negativamente as atividades dos demais subsistemas, inclusive as atividades de planejamento instrucional.

A Figura 12 apresenta as seis etapas do planejamento instrucional, conforme proposto por Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006).

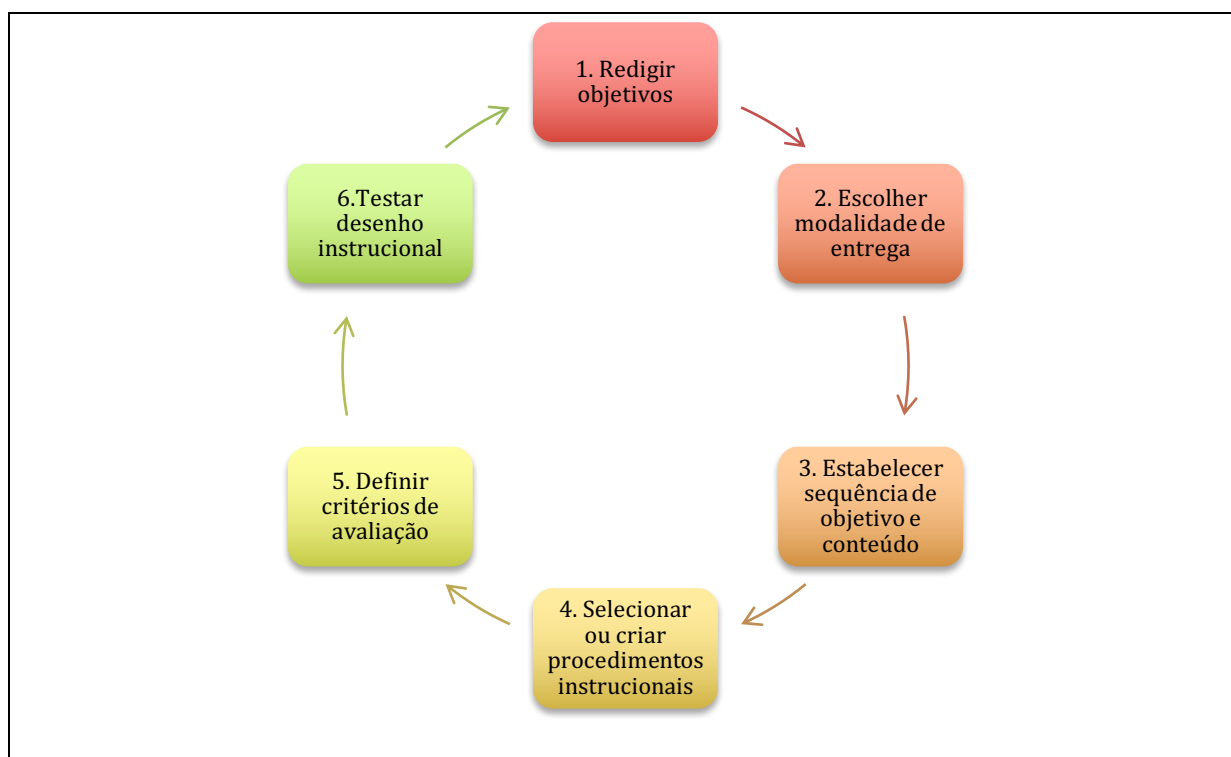


Figura 12. Planejamento Instrucional

A primeira etapa, redação dos objetivos instrucionais, consiste na descrição dos resultados esperados, devendo comunicar claramente o que o aprendiz será capaz de fazer após a instrução em termos de desempenho observável, ou seja, é necessário que os objetivos atendam a três características: desempenho – o que o indivíduo será capaz de fazer; condição – variáveis que apoiam ou dificultam a ocorrência da ação; critério – desempenho esperado

(Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006; Mager, 1976); em seguida, deve-se avaliar a qualidade dos objetivos em termos de clareza e precisão; e especificar os níveis de análise – objetivos gerais, intermediários e específicos.

Na segunda etapa, para escolher a modalidade de entrega da instrução, é necessário avaliar as informações referente às características da clientela (demográficas, funcionais, profissionais, fisionômicas) e natureza do grau de complexidade dos objetivos, para, então, avaliar e escolher se a ação educacional será presencial, a distância ou semipresencial.

A terceira etapa consiste em estabelecer a sequência de objetivos e conteúdos do treinamento que compreende a categorização dos objetivos instrucionais de acordo com os sistemas de classificação de resultados de aprendizagem, dos quais podemos destacar Bloom e colaboradores (1972, 1974), Gagné (1967, 1980), Ausubel (1968), Anderson (1983), Merrill (1983), Reigeluth (1999) e Anderson e colaboradores (2001). Nesse estudo, será utilizado o sistema de classificação de Bloom e colaboradores (1974), no qual os resultados de aprendizagem podem ser divididos em três categorias ou domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

O domínio cognitivo enfatiza os resultados em termos de complexidade e resolução de problemas, sendo dividido em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O domínio afetivo enfatiza os resultados em termos de internalização que serão expressos por meio de atitudes, interesses e valores, sendo dividido em cinco categorias: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. E o domínio psicomotor enfatiza os resultados em termos de automatização, por meio de ações motoras envolvidas na manipulação de materiais, equipamentos, objetos ou substâncias, sendo dividido em termos de percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização e domínio completo (Abbad & Borges-Andrade, 2014).

A quarta etapa consiste na seleção, definição e criação de estratégias/procedimentos adequadas ao seu respectivo domínio de aprendizagem e ao contexto em que se dará a instrução, a fim de facilitar os processos de aquisição, retenção e transferência de aprendizagem. Nessa etapa, é necessário fazer a escolha dos meios instrucionais de forma que os veículos, estratégias, recursos e materiais de ensino utilizados para que o conteúdo chegue até o aprendiz sejam eficazes e efetivos. Dentre eles, podemos destacar: exposição oral, debate, seminários, jogos, discussão em grupo, estudos de caso, painéis, etc. (Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006).

Na quinta etapa, é necessário definir os critérios de avaliação de forma que estejam diretamente relacionados aos objetivos instrucionais, ou seja, os critérios e instrumentos utilizados para avaliação precisam ser compatíveis com as características dos objetivos treinados. Após a definição da natureza de avaliação, é necessário estabelecer as medidas de avaliação, definindo processo de aprendizagem, itens, instrumentos e procedimentos de aplicação (Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006).

A sexta etapa consiste na testagem do desenho instrucional, para tanto, é necessário escolher uma amostra de aprendizes para aplicação da ação de aprendizagem, a fim de identificar falhas e lacunas. Com base nessa aplicação, é possível reavaliar todo plano instrucional e fazer os ajustes necessários. Por fim, após o planejamento e execução, é necessário realizar a avaliação dos efeitos do treinamento. De acordo com Borges-Andrade, Abbad et al. (2012), a avaliação é um subsistema do Sistema de TD&E, que deve perpassar todo o processo, sendo realizado antes, durante e depois, a fim de manter um fluxo constante de informações de forma a aprimorar o sistema (Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006).

Desde a primeira revolução industrial, as mudanças no mundo do trabalho têm sido significativas, gerando aumento da competitividade e demanda por mão de obra qualificada. Esse cenário resulta em grande investimento em ações de TD&E com foco em resultados

organizacionais. Ford, Baldwin e Prasad (2018) apresentam que, nos últimos 12 anos, o valor do investimento em ações de TD&E está significativamente relacionado ao impacto desse treinamento sobre a produtividade, mas, apesar dos investimentos e das evidências empíricas sobre os resultados dessas ações em todos os níveis de análise – indivíduo, grupo e organização, é evidente a lacuna de estudos sobre Avaliação em Organizações do Terceiro Setor.

Na revisão de literatura realizada por Aguinis e Kraiger (2009), é possível identificar resultados das ações de TD&E em todos os níveis, individual, organizacional e social. No entanto, há relativamente menos estudos sobre efeitos de treinamentos no nível de resultados organizacionais e sociais, considerando que menos de 5% dos programas de treinamento são avaliados em termos de benefícios financeiros para as organizações. Há evidências da eficácia de treinamentos no comportamento de egressos no trabalho, medidos em termos de transferência ou impacto do treinamento no trabalho, em diferentes contextos e tipos de treinamentos (Aguinis & Kraiger, 2009; Ford et al., 2018; Huang, Blume, Ford & Baldwin, 2015).

A avaliação em TD&E envolve coleta de dados, análise, julgamento e emissão de juízo de valor (Borges-Andrade, Abbad et al., 2012; Goldstein, 1993; Scriven, 1978). Dessa forma, vários modelos de avaliação de TD&E foram desenvolvidos ao longo dos anos que facilitaram esse processo nas organizações. Os modelos de avaliação podem ser classificados de dois tipos: Modelos Tradicionais de Avaliação de Ações de TD&E e Modelos Integrados de Avaliação de Ações de TD&E (Pereira, 2009).

Os Modelos Tradicionais de Avaliação de Ações em TD&E tiveram início com o modelo desenvolvido por Kickpatrick (1976), que propôs quatro níveis de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados. E, em seguida, com base no modelo de Kickpatrick (1976); Hamblin (1978) propõe cinco níveis de avaliação: reação, aprendizagem,

comportamento no cargo, organização e valor final (Pereira, 2009). Esses modelos têm foco em resultado, os níveis de avaliação se relacionam positivamente, havendo uma relação de causalidade entre si, e não preveem avaliação do processo de concepção e desenvolvimento das ações de TD&E.

Os Modelos Integrados de Avaliação de Ações de TD&E têm a finalidade de avaliar não somente os resultados, mas todas as variáveis que podem interferir nos resultados desde o processo de concepção até os resultados de longo prazo da ação formativa. Dentre os modelos integrados de avaliação, podemos destacar o modelo proposto por Sufflebeam (1978) que propõe um modelo com quatro níveis de avaliação: Contexto, Insumo, Processo e Produto (Modelo CIPP); em seguida, Borges-Andrade (1982, 2006) se destaca na literatura nacional propondo um método de avaliação por meio do Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (Modelo MAIS), que consiste no levantamento de dados concernentes às características do programa de treinamento: Insumos, procedimentos, processo e resultados, e do ambiente no qual ele ocorre: necessidades, apoio, disseminação e resultados em longo prazo; com um modelo mais específico de avaliação em TD&E, Abbad (1999) se destaca com o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), que propõe investigar o relacionamento existente entre variáveis relativas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, aos resultados imediatos do treinamento (reação e aprendizagem) e à variável critério impacto do treinamento no trabalho (Abbad, 1999), com sete componentes de avaliação: Percepção de suporte Organizacional, Características do Treinamento, Características da Clientela, Reação, Aprendizagem, Suporte à transferência e Impacto do treinamento no Trabalho (Borges-Andrade, Abbad et al., 2012); por fim, Alvarez, Salas e Garofano (2004) propõem o Modelo Integrado de Avaliação e Efetividade de Treinamento (IMTEE) com quatro níveis de avaliação: análise de necessidades, reações, transferência e resultados.

Dentre esses modelos, foi escolhida uma versão reduzida do Modelo IMPACT (Abbad, 1999) associada ao Modelo Lógico como ferramenta metodológica de gestão e avaliação de programas para melhor análise dos componentes, tal como utilizada por Abbad, Borges de Souza, Laval e Souza (2012), Meneses (2007), Mourão (2004), Pereira (2009) e Souza, Abbad e Gondim (2017), que evidenciaram a utilidade dos modelos lógicos na avaliação de programas educacionais e de treinamento.

Modelo Lógico é uma ferramenta metodológica de gestão e avaliação que tem a finalidade de verificar se o programa de treinamento foi bem concebido e estruturado adequadamente para alcance dos resultados esperados pela organização, explicitando os diversos componentes do programa, as variáveis que devem ser observadas, mensuradas e avaliadas, indicando hipóteses de relacionamentos entre origem, atividades, resultados do programa e variáveis externos que podem influenciar positivamente ou interferir nessas relações (Abbad, Borges de Souza et al., 2012; Souza, 2013; Souza, Abbad & Gondim, 2017).

De acordo com Damasceno, Abbad e Menezes (2012), a maior contribuição dessa ferramenta consiste em tornar claras as relações de causalidade entre os principais elementos do programa, clarificar e convergir percepções de diversas coalizões influentes sobre a forma como determinado treinamento afeta o desempenho de uma organização.

O Modelo Lógico é composto pelos seguintes componentes: contexto, insumos, atividades, processo, produtos e resultados. A Figura 13 apresenta os componentes e suas interfaces com Modelo Impact, confeccionada a partir dos estudos de Abbad, Borges de Souza et al., (2012), Meneses (2007), Mourão (2004), Pereira (2009) e Souza, Abbad e Gondim (2017).

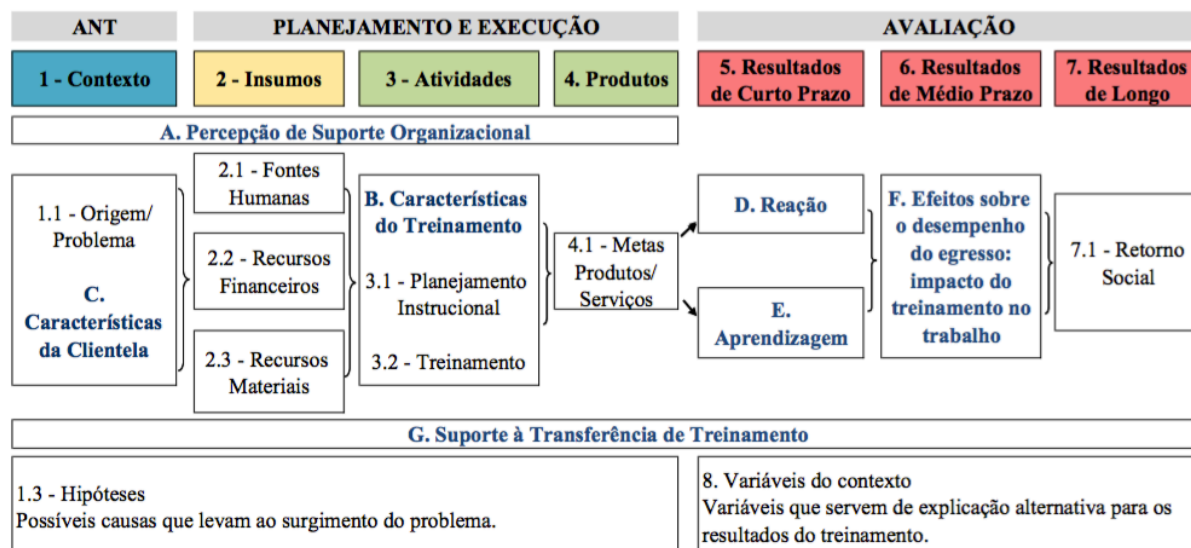


Figura 13. Modelo Lógico e suas interfaces com Modelo Impact

O contexto, de acordo com a Figura 13, consiste na descrição da origem do programa de treinamento, as razões de sua existência, e a forma pela qual as lacunas e problemas foram identificados pela organização. Segundo Souza (2013), a definição e a contextualização do problema envolvem caracterização do contexto interno e externo ao programa, a descrição do problema ou demanda social: abrangência, público-alvo, explicitação de hipóteses sobre possíveis causas que levam ao surgimento do problema, e a identificação das possíveis soluções para o problema e análise de explicações alternativas à ação do programa. Essas informações devem ser coletadas com o foco no momento em que a organização definiu as causas do problema e definiu os resultados almejados.

Os insumos consistem em todos os recursos utilizados e investidos pela organização para a criação e implementação do programa, considerados essenciais para que o programa acontecesse. As fontes humanas englobam os desenvolvedores, instrutores, desenhistas instrucionais, monitores, gestores e todas as pessoas envolvidas no processo de construção. Os recursos financeiros englobam todos os investimentos realizados na contratação de pessoal, locação de espaço físico e equipamentos, passagens, hospedagens, traslados, impressão de materiais didático-pedagógicos, divulgação, telefonia, dentre outros. Os

recursos materiais envolvem material do instrutor, material do participante, apostilas, papel, *slides*, canetas, papel, equipamentos, dentre outros.

As atividades incluem os procedimentos instrucionais e todas as atividades definidas para solucionar o problema (necessidade de treinamento). Nessa etapa, as atividades propostas devem ser bem estruturadas, para que os resultados almejados pelo programa sejam alcançados. De acordo com Abbad, Zerbini, Carvalho et al. (2006), no desenho das ações instrucionais devem estar claramente descritos os objetivos, a modalidade, a sequência de ensino, os procedimentos e os critérios, que devem ser testados e reavaliados.

Os produtos consistem nas metas a serem alcançadas, no número de pessoas treinadas e nas entregas definidas pelo programa. Os resultados a serem alcançados envolvem efeitos de curto, médio e longo prazo sobre os beneficiários do programa e sobre a organização e a sociedade. Mudanças em curto prazo devem ocorrer entre 1 e 3 anos e, mudanças de longo prazo, entre 4 e 6 anos, sendo que impactos poderiam ser medidos entre 7 e 10 anos (Souza, 2013).

De acordo com Abbad, Borges de Souza et al. (2012), os resultados de curto prazo referem-se a mudanças e/ou benefícios gerados diretamente pelo programa; os resultados de médio prazo referem-se às consequências indiretas, decorrentes da aplicação dos resultados de curto prazo; e os resultados de longo prazo consistem em impactos e benefícios gerados pelo programa. O Modelo Lógico contempla, ainda, as variáveis do contexto, que são aquelas com potencial para afetar todos os componentes do programa, além de servirem como explicações alternativas aos resultados esperados pelo programa (Abbad, Borges de Souza et al., 2012; McLaughlin e Jordan, 2010; Souza, 2013; Souza, Abbad & Gondim, 2017),

A abordagem sistêmica do Modelo Lógico é compatível com o Modelo IMPACT proposto por Abbad (1999), porque possibilita uma visualização mais abrangente dos fenômenos estudados, a extração da teoria do programa e um modelo de pesquisa e avaliação

de programas mais aprimorado (Souza, Abbad & Gondim, 2017). Nessa perspectiva, o Modelo IMPACT (Abbad, 1999), com uma abordagem específica, é um instrumento eficaz e complementar no processo avaliativo, composto por sete componentes, conforme Figura 13: (A) Percepção de suporte Organizacional, (B) Características do Treinamento, (C) Características da Clientela, (D) Reação, (E) Aprendizagem, (F) Suporte à transferência e (G) Impacto do treinamento no Trabalho.

De acordo com Abbad (1999), os componentes (A), (B) e (C) formam um importante conjunto de variáveis predictoras de impacto do treinamento no trabalho. A Percepção de Suporte Organizacional é multidimensional e exprime a opinião dos participantes acerca das práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento.

As Características do Treinamento se referem ao tipo ou área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade e desempenho do instrutor em termos didáticos, domínio do conteúdo e entrosamento com os treinandos. As características da clientela compreendem o conjunto de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais relativas aos participantes dos treinamentos.

A avaliação de reação, de acordo com Hamblin (1978), tem a finalidade de identificar as atitudes e opiniões dos treinandos sobre os diversos aspectos do treinamento e/ou sua satisfação. Abbad (1999) acrescenta que se refere à opinião do participante do treinamento sobre a Programação – qualidade do treinamento, objetivos, carga horária e conteúdo; o apoio ao desenvolvimento do módulo – qualidade das instalações, organização e quantidade do material didático; a Aplicabilidade e utilidade do treinamento – valor instrumental do treinamento, possibilidade de aplicação e conveniência da disseminação do treinamento; os resultados – efetividade do curso em termos de assimilação, reconhecimento de situação e

aplicação do conhecimento; o Suporte organizacional – disponibilidade de recursos, oportunidades e clima propício para o uso das novas habilidades; e o Desempenho do instrutor – desempenho didático e domínio do conteúdo.

Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira (2006) afirmam que, para aplicação da avaliação de reação, algumas regras precisam ser observadas, tais como: a aplicação deve ser realizada ao final do curso, antes que os alunos retornem para seus postos de trabalho; a avaliação não pode ser atribuída ao professor ou instrutor, que não pode estar presente durante a aplicação; a avaliação de reação deve ser aplicada após avaliação de aprendizagem; as instruções devem assegurar o sigilo das respostas individuais e garantir que os dados serão tratados de modo agrupado; e os objetivos da pesquisa devem ser explicitados aos participantes, sendo interessante apresentar aos respondentes alguns benefícios associados à avaliação.

A avaliação de aprendizagem tem a finalidade de verificar se ocorreram diferenças entre o que os treinandos sabiam antes e depois do treinamento (Hamblin, 1978), refere-se ao grau de assimilação e retenção de conteúdos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelo participante em testes ou provas de conhecimentos aplicados pelo instrutor, ela deve ser construída e aplicada de diferentes formas a fim de identificar o quanto do comportamento do aprendiz foi alterado. Para isso, é necessário escolher o tipo de instrumento – questionários, testes, escalas, listas de verificação, roteiros de observação, entrevista, análise documental e dados secundários – mais adequado para cada situação (Abbad, 1999; Queiroga, Andrade, Borges-Ferreira, Nogueira e Abbad, 2012).

O Suporte à Transferência consiste no suporte que a organização fornece ao treinando para que ele aplique no trabalho as novas habilidades adquiridas em treinamento. De acordo com Abbad (1999), o suporte à transferência é composto por três dimensões: fatores situacionais de apoio – gerencial, social e organizacional; suporte material – qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais, financeiros e infraestrutura; e

consequências associadas ao uso das novas habilidades – reações favoráveis ou desfavoráveis de colegas, pares ou superiores hierárquicos. Ford et al., (2018) destacam, inclusive, que o suporte organizacional é um forte preditor de impacto do treinamento no trabalho, podendo ser comprovado por inúmeros estudos em uma variedade de países com diferentes características culturais.

Abbad, Sallorenzo, Coelho Junior, Zerbini, Vasconcelos e Todeschini (2012), após análise de literatura especializada, construíram as escalas de Suporte à Transferência de Treinamento (EST) com 22 afirmativas contemplando as duas dimensões: Suporte Psicossocial e Suporte Material à Transferência de Treinamento. Os questionários são autoaplicáveis para respondentes com escolaridade igual ou superior ao ensino médio e devem ser aplicados após o término do treinamento, dependendo do tipo de treinamento, objetivos e resultados mediatos esperados.

O impacto do treinamento no trabalho se refere aos resultados imediatos do treinamento sobre o desempenho, a motivação e/ou atitudes da clientela (Abbad, 1999). No modelo proposto por Hamblin (1978), esse nível se refere ao comportamento no cargo, que leva em conta o desempenho dos indivíduos antes e depois do treinamento, ou se houve transferência para o trabalho efetivamente realizado. Aguinis e Kraiger (2009) ressaltam que os esforços de treinamento não renderão os efeitos esperados se os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas no treinamento não forem totalmente e adequadamente transferidos para atividades relacionadas ao trabalho. Esse estudo foi realizado com bases referenciais teóricas e metodológicas, e cada etapa e estratégias de pesquisa serão detalhadas a seguir.

4 Método

Esta pesquisa é empírica, de cunho descritivo exploratório com delineamento misto (qualitativo e quantitativo) e sequencial, foram utilizadas fontes documentais secundárias de informação, e fontes humanas, junto a uma amostra de egressos do treinamento estudado. Os respondentes do questionário foram escolhidos por conveniência e acessibilidade. A aplicação do questionário tem caráter transversal, pois foi realizada em um só momento após o treinamento. Porém, a análise documental e as entrevistas incluíram informações contextuais que envolveram o resgate da história do programa de treinamento, desde a sua concepção em 2013 até o momento da avaliação em 2017.

A pesquisa foi realizada em uma organização nacional, na qual foi avaliado o curso presencial de Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito (Coopcred) com 96 horas/aula. A instituição é uma personalidade jurídica de direito privado, com objetivo de organizar, administrar e executar, em todo o território nacional, o ensino de formação profissional, desenvolvimento e promoção social do trabalho em cooperativa e dos cooperados.

Essa pesquisa tem o objetivo geral de avaliar o impacto do Coopcred no trabalho de egressos e, para o alcance desse objetivo, foi dividida em cinco etapas que estão ligadas aos cinco objetivos específicos desse estudo: (1) descrever o programa de treinamento e a relação entre os seus componentes; (2) avaliar a qualidade instrucional do Coopcred; (3) avaliar o grau de alinhamento do programa de treinamento Coopcred às normas de Governança Corporativa do Banco Central; (4) avaliar a percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho; (5) avaliar a relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso.

Para o alcance de cada objetivo específico, foram definidas etapas, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e análise de dados. A Figura 14 apresenta o método utilizado para alcance do objetivo específico 1.

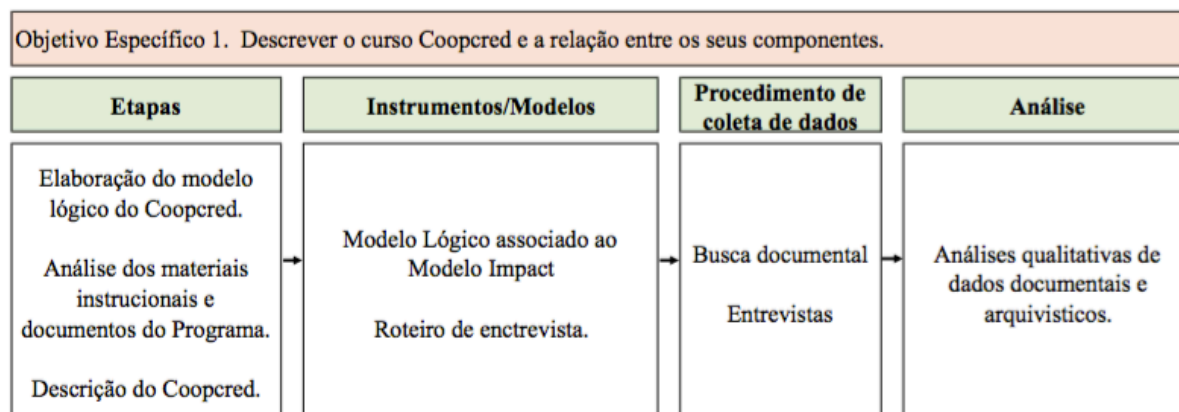


Figura 14. Objetivo Específico 1

O programa de treinamento Coopcred foi descrito com base no Modelo Lógico associado ao Modelo Impact, que foi selecionado devido às evidências que comprovam sua utilidade na descrição, gestão e avaliação de programas, conforme estudos realizados por Abbad, Borges de Souza et al. (2012), Meneses (2007), Mourão (2004), Pereira (2009) e Souza, Abbad e Gondim (2017).

A coleta de dados consistiu em uma busca documental dos documentos e arquivos do Coopcred, que foram disponibilizados pela instituição responsável, e entrevistas para maior detalhamento do Modelo Lógico. As entrevistas foram realizadas com 2 gestores responsáveis pelo desenvolvimento e implementação do treinamento e 1 contêudista, que foi contratado por meio de edital para desenvolver as atividades do Formacred. As entrevistas foram realizadas por meio de questionário semiestruturado (Apêndice A), com foco no preenchimento das lacunas encontradas no Modelo Lógico, após análise documental e arquivística.

Para análise dos dados, foi realizada análise de conteúdo, com base no Modelo lógico associado ao Modelo Impacto, visando descrever a teoria do programa, identificar a relação

de causalidade entre os componentes, o alcance dos resultados esperados e das variáveis que serviram de explicação alternativa para os resultados do treinamento. Os dados foram organizados e consolidados em uma planilha, e cada etapa do Modelo Lógico foi numerada, para identificar melhor a relação entre componentes do Modelo Lógico na descrição da teoria do programa. Os resultados foram alcançados a partir da síntese e triangulação de dados obtidos de fontes humanas e documentais. Dada à capacidade de síntese, organização e visualização dos componentes do programa, o Modelo Lógico associado ao Modelo IMPACT subsidiou o desenvolvimento e alcance de todos os outros objetivos estratégicos desse estudo.

A Figura 15 apresenta o método utilizado para alcance do objetivo específico 2.

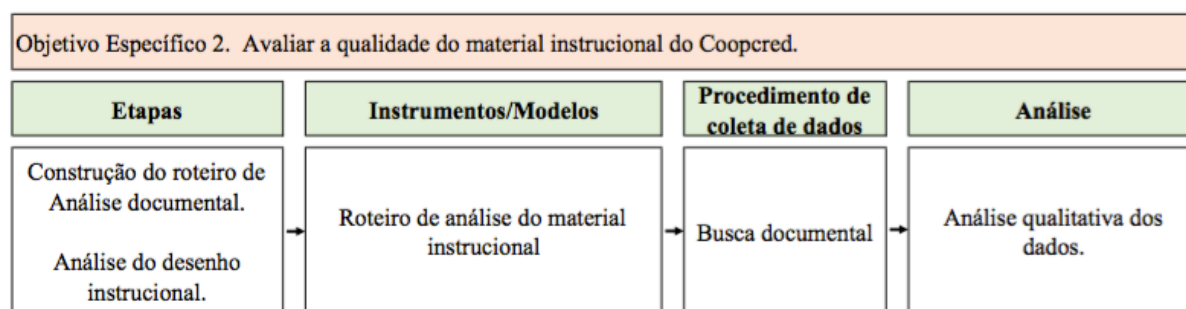


Figura 15. Objetivo Específico 2

Para avaliar a qualidade do desenho instrucional do Coopred, foi elaborado um roteiro instrucional (Apêndice B) com base no planejamento instrucional proposto por Abbad, Zerbini, Carvalho et al. (2006), composto pelos seguintes itens: 1. Objetivos Instrucionais, 2. Estratégias Instrucionais, 3. Planejamento de atividades, 4. Sequencia de ensino, 5. Conteúdo, 6. Exercícios e 7. Avaliação.

Para análise dos dados, foram solicitados à instituição os documentos e materiais instrucionais do Coopred: roteiro instrucional, caderno do participante, *slides*, avaliação de reação, prontidão, aprendizagem e relatórios consolidados dos cursos realizados. Os materiais disponibilizados foram analisados com base nas teorias de planejamento instrucional, buscando identificar o alinhamento dos objetivos instrucionais, com plano didático-

pedagógico, conteúdo proposto nos materiais do instrutor e do participante e *slides*. As convergências e divergências encontradas foram pontuadas e analisadas individualmente, com base na literatura.

A Figura 16 apresenta o método utilizado para alcance do objetivo específico 3.

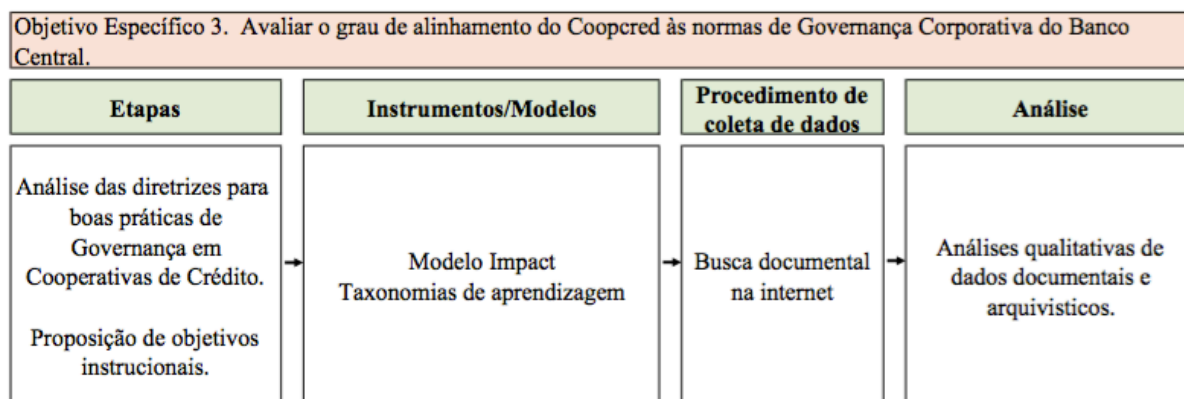


Figura 16. Objetivo Específico 3

Para análise do grau de alinhamento do Programa de Treinamento Coopcred às normas de Governança Corporativa do Banco, foi realizada a busca das Diretrizes para boas práticas de Governança em Cooperativas de Crédito no *site* do BACEN. Durante a análise das diretrizes de Governança Corporativa do BACEN, foi identificado que as diretrizes não estavam estruturadas em forma de objetivos instrucionais, dificultando o desenvolvimento de ações de TD&E.

As diretrizes estão divididas em quatro eixos: representatividade e participação; direção estratégica; gestão executiva; e fiscalização e controle. Essas categorias de conteúdo estão no documento sob a forma de atribuições e responsabilidades dos conselheiros e dirigentes das cooperativas e, como os treinamentos são destinados aos gestores, passaram, nesse estudo, a ser consideradas potenciais embasamentos ou subsídios para a construção exploratória de objetivos instrucionais. Sendo assim, foram extraídos os objetivos instrucionais de cada diretriz, de modo que permitisse analisar o material instrucional do Coopcred. Para tanto, foram utilizadas as Taxonomias de Bloom e colaboradores (1974)

referentes aos domínios cognitivo e afetivo, que foram os domínios predominantes no Coopcred. Com a descrição dos objetivos instrucionais de cada diretriz e seus respectivos níveis de complexidade, cada um foi comparado ao material instrucional do programa de treinamento Coopcred, identificando a compatibilidade do Coopcred com cada uma das diretrizes de Governança do BACEN.

A Figura 17 apresenta o método utilizado para alcance do objetivo específico 4.

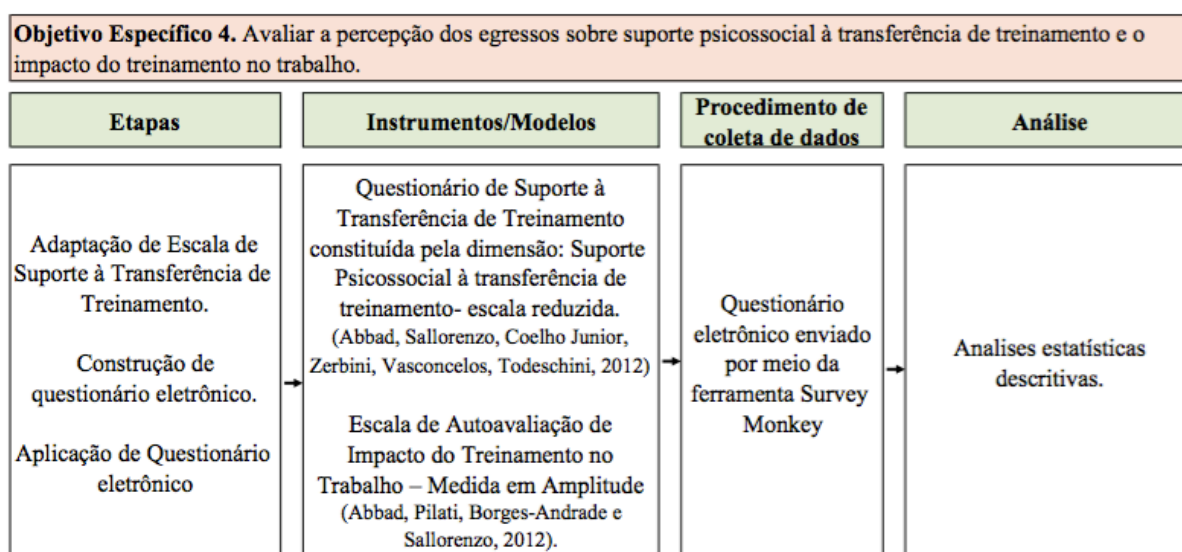


Figura 17. Objetivo Específico 4

Para avaliar a percepção dos egressos sobre o suporte psicossocial, de acordo com Figura 17, foram escolhidas a Escala de Suporte à Transferência de Treinamento (Abbad, Sallorenzo et al., 2012) e a Escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude (Abbad, Pilati, Borges-Andrade & Sallorenzo, 2012). Esses instrumentos (Apêndice C) foram adaptados à realidade das instituições cooperativas, e compuseram a primeira e a segunda parte do questionário eletrônico, que foi aplicado por meio da ferramenta *Survey Monkey*.

O Instrumento de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude (Abbad, Pilati et al., 2012) é composto por 12 itens com escala de concordância de pontuação tipo *Likert* de 11 pontos, sendo que a pontuação 0 (zero)

corresponde a “Discordo totalmente” e 10 (dez) a “Concordo totalmente”. Essa escala, nos estudos de Abbad, Pilati et al. (2012) apresentou excelentes índices de validade e consistência interna, variando de 0,90 a 0,93. Nesse estudo os itens do instrumento foram adaptados com a inserção dos nomes dos treinamentos e instruções específicas ao contexto estudado.

A Escala de Suporte à Transferência de Treinamento (Abbad, Sallorenzo et al., 2012) é composta por duas dimensões: suporte psicossocial com 16 itens e suporte material com cinco itens. Neste estudo, foi utilizada uma versão reduzida da escala, para se adequar ao público-alvo. A escala reduzida de Suporte Psicossocial à transferência de treinamento, segunda parte do questionário eletrônico, é composta por cinco itens com escala de frequência de pontuação *Likert* de 5 pontos – nunca, raramente, às vezes, frequentemente, sempre.

A escala de Suporte à Transferência de Treinamento em estudo realizado por Abbad, Sallorenzo et al. (2012) apresentaram excelentes índices de validade e consistência interna variando de 0,86 a 0,91. Nesse estudo os itens foram adaptados com os nomes dos treinamentos a fim de facilitar o entendimento pelos respondentes e após adequações nas duas escalas, o questionário foi construído na ferramenta *Survey Monkey*, e foram realizados pré-testes com representantes do grupo impacto, formado por estudantes de graduação em Psicologia, mestrandos e doutorandos de dois programas de pós-graduação da Universidade de Brasília, a fim de verificar a adequação das alterações feitas nos instrumentos.

Para realização da coleta de dados, foram realizadas reuniões com a instituição responsável pelo Coopcred, que fez articulações com os gestores estaduais responsáveis pela realização do Coopcred nas cooperativas, identificando quais estados teriam interesse na realização da pesquisa. Após aprovação dos estados, foram realizadas videoconferências com representantes dos estados da Bahia, Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Minas Gerais e Mato Grosso para apresentação da pesquisa e solicitação dos

seguintes dados: contatos dos participantes para envio dos questionários, relatórios consolidados dos cursos e resultados das avaliações de reação, prontidão e aprendizagem.

No período de 2013 a 2016, o programa de treinamento Coopcred foi realizado em Santa Catarina com 94 participantes, em Minas Gerais com 79 participantes, na Bahia com 41 participantes, no Mato Grosso com 18 participantes, em Pernambuco com 14 participantes, no Rio Grande do Sul com 19 participantes e no Distrito Federal com 21 participantes, totalizando 286 pessoas.

O questionário foi aplicado em uma amostra de 245 Conselheiros Administrativos e Fiscais, que fizeram o treinamento no período de 2013 a 2016. A taxa de retorno foi de 30%, totalizando 73 respostas para a escala de Impacto do Treinamento no Trabalho e de 28%, totalizando 69 respostas completas e 4 respostas incompletas para os itens da escala de Suporte Psicossocial à transferência de Treinamento.

As **análises de dados** das respostas numéricas dos participantes aos itens do questionário foram submetidas a análises estatísticas descritivas (frequência, média, desvio padrão e porcentagens), e, para facilitar a análise das escalas, as duas escalas foram recodificadas, atribuindo-se 1 para o agrupamento das respostas “nunca” e “raramente”, 2 para as respostas “às vezes”, e 3 para o agrupamento das respostas “frequentemente” e “sempre”, a fim de facilitar a análise e verificação da percepção de apoio recebido pelos colegas para aplicação do treinamento no trabalho. A escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude (Abbad, Pilati et al., 2012), composta por 12 itens com escala de concordância, também foi recodificada, atribuindo 1 para o agrupamento das respostas de “0 a 4”, 2 para o agrupamento das respostas de “5 a 7” e 3 para o agrupamento das respostas de “8 a 10”, a fim de facilitar a análise e verificação do efeito direto da transferência de treinamento sobre o desempenho do egresso.

A Figura 18 apresenta o método utilizado para alcance do objetivo específico 5.

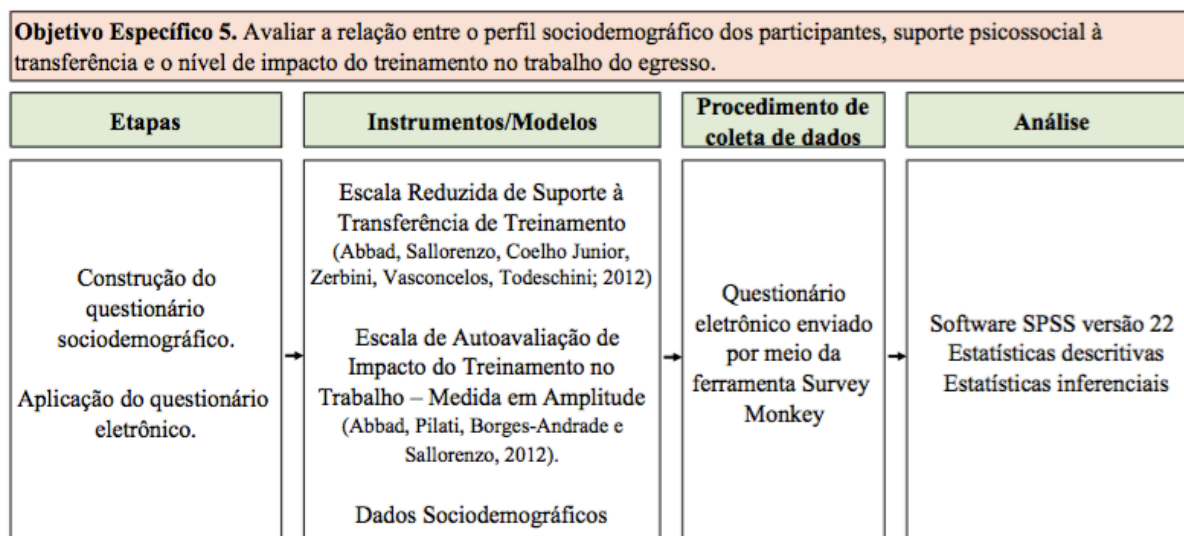


Figura 18. Objetivo Específico 5

Para avaliação entre perfis sociodemográficos dos participantes, suporte psicossocial à transferência e nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso, além das escalas já apresentadas, foi necessário acrescentar no questionário uma terceira seção – Dados sociodemográficos e profissionais, com as seguintes informações: sexo, faixa etária, nível de escolaridade (último), local de trabalho, cargo na cooperativa/função, experiência na função, quanto e quais treinamentos foram feitos na respectiva área, razões que o levaram a participar do treinamento, se possui conhecimentos anteriores sobre os assuntos tratados no treinamento e, se sim, como você os adquiriu.

Para coleta de dados, os questionários foram encaminhados para 245 pessoas, conforme explicitado anteriormente. A Tabela 2 apresenta os dados sociodemográficos e profissionais dos egressos dos Coopcred que participaram da pesquisa.

Tabela 2
Dados sociodemográficos e profissionais

Sexo	F	%	Função na Cooperativa	F	%
1. Masculino	50	72,5	1. Conselheiro(a) de Administração	28	40,6
2. Feminino	19	27,5	2. Conselheiro(a) Fiscal	26	37,7
Total	69	100	3. Outro	15	21,7
			Total	69	100
Faixa Etária	F	%	Localização da Cooperativa	F	%
2. De 26 a 33 anos	6	8,7	1. Distrito Federal	7	10,1
3. De 34 a 41 anos	12	17,4	2. Bahia	23	33,3
4. De 42 a 49 anos	15	21,7	3. Mato Grosso	2	2,9
5. De 50 a 57 anos	17	24,6	4. Minas Gerais	19	27,5
6. De 58 a 65 anos	14	20,3	7. Rio Grande do Sul	7	10,1
8. Acima de 65 anos	5	7,2	8. Santa Catarina	11	15,9
Total	69	100	Total	69	100
Nível de escolaridade	F	%	Tempo de experiência	F	%
1. Ensino básico	10	14,5	1. Menos de 1 ano	4	5,8
2. Graduação	27	39,1	2. De 1 ano a 3 anos	22	31,9
3. Especialização completa	28	40,6	3. Mais de 3 anos	43	62,3
4. Mestrado completo	4	5,8	Total	69	100
Total	69	100			

F = Frequência e % = Porcentagem

Dos 69 respondentes, constata-se que há um predomínio de participantes do sexo masculino (72%), a faixa etária de 73,8% está acima de 42 anos e 85,5% dos respondentes tem nível superior de escolaridade ou pós-graduação. Embora, na época em que fizeram o curso, os participantes fossem conselheiros administrativos ou fiscais, os dados demonstram que somente 78,3% continuam no exercício da função. Em relação à experiência, identifica-se que o índice de pessoas que têm experiência na função de Conselheiro Fiscal ou Administrativo representa 63%, pois estão exercendo essas funções de 0 a mais de 3 anos. E os estados de que mais se obteve retorno foram Bahia e Minas Gerais, não havendo nenhum retorno do estado de Pernambuco.

As respostas numéricas dos participantes aos itens do questionário foram submetidas a análises estatísticas descritivas (média, moda, mediana, desvio padrão e porcentagens) e

inferenciais (correlações) a fim de verificar a existência de relacionamento entre as variáveis. Essas análises foram realizadas por meio da versão 22 do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram calculadas correlações de ρ de Pearson para análise das variáveis de Suporte Psicossocial à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho.

Para correlacionar variáveis de Suporte Psicossocial à Transferência e de Impacto do Treinamento do Trabalho com as variáveis referente ao perfil sociodemográfico: sexo, faixa etária, nível de escolaridade, função na cooperativa e tempo de experiência na função, foi adotada a técnica de Rô de Spearman. A cada variável nominal foram atribuídos códigos numéricos. A variável “função na cooperativa” foi assim recodificada, agrupando-se as categorias “Conselheiros administrativos” e “Conselheiros fiscais” como 1, e atribuindo-se à categoria “Outros” o código 2. Para melhor compreensão na descrição da relação entre as variáveis, as variáveis de Suporte Psicossocial à Transferência foram numeradas: Sup1, Sup2, Sup3, Sup4 e Sup5, e as variáveis de Impacto do Treinamento no Trabalho foram numeradas da seguinte forma: Imp1, Imp2, Imp3, Imp4, Imp5, Imp6, Imp7, Imp8, Imp9, Imp10, Imp11, Imp12.

Após essas recodificações, foram realizadas correlações de Rô de Spearman com as variáveis de Suporte Psicossocial à Transferência e Perfil sociodemográfico, e em seguida foram realizadas com Impacto do Treinamento no Trabalho e Perfil sociodemográfico. Como houve correlação significativa entre uma variável de Impacto do Treinamento no Trabalho com sexo, foi realizado Teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Quanto aos procedimentos éticos, em cumprimento à Resolução N° 466, de 02 de dezembro de 2012 (2012), do Conselho Nacional de Saúde, e à Resolução CFP nº 016, de 20 de dezembro de 2000 (2000), do Conselho Federal de Psicologia, que versa sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de ética, conforme Apêndice D, sob CAAE de nº: 75189317.7.0000.5540 e a coleta de dados foi iniciada após

aprovação. Após a aprovação pelas instâncias envolvidas, foi realizado contato com os responsáveis pelo Programa Coopcred para coleta de dados por meio de análise documental, aplicação de questionário e entrevistas individuais.

Para participar da pesquisa, os indivíduos foram devidamente orientados e esclarecidos em relação ao objetivo, justificativa, procedimentos adotados, consentimento informado e os limites quanto ao uso de informações e os procedimentos de divulgação dos resultados. A fim de garantir o anonimato e sigilo, o nome da instituição foi omitido, o nome do treinamento avaliado é fictício e as respostas individuais dos respondentes foram tratadas de forma agrupada, sendo reservado à instituição o direito de divulgar sua identidade.

5 Resultados

Este capítulo descreve os resultados desta pesquisa de acordo com a seguinte sequência que corresponde aos objetivos específicos do estudo: (1) descrição da teoria do programa de treinamento e a sua relação com o contexto; (2) qualidade do desenho instrucional; (3) grau de alinhamento do treinamento Coopcred às Diretrizes de Governança Corporativa do Banco Central; (4) percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho; e (5) relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso.

5.1 Treinamento Coopcred e a relação entre os seus componentes

O programa de treinamento Coopcred, avaliado com base no Modelo Lógico associado ao Modelo IMPACT, é descrito em termos de seu contexto (origem e problema) e seus componentes (insumos, atividades, produtos e resultados). A Figura 19 apresenta uma síntese da teoria do programa de treinamento Coopcred, obtida por meio de entrevistas e análises documentais.

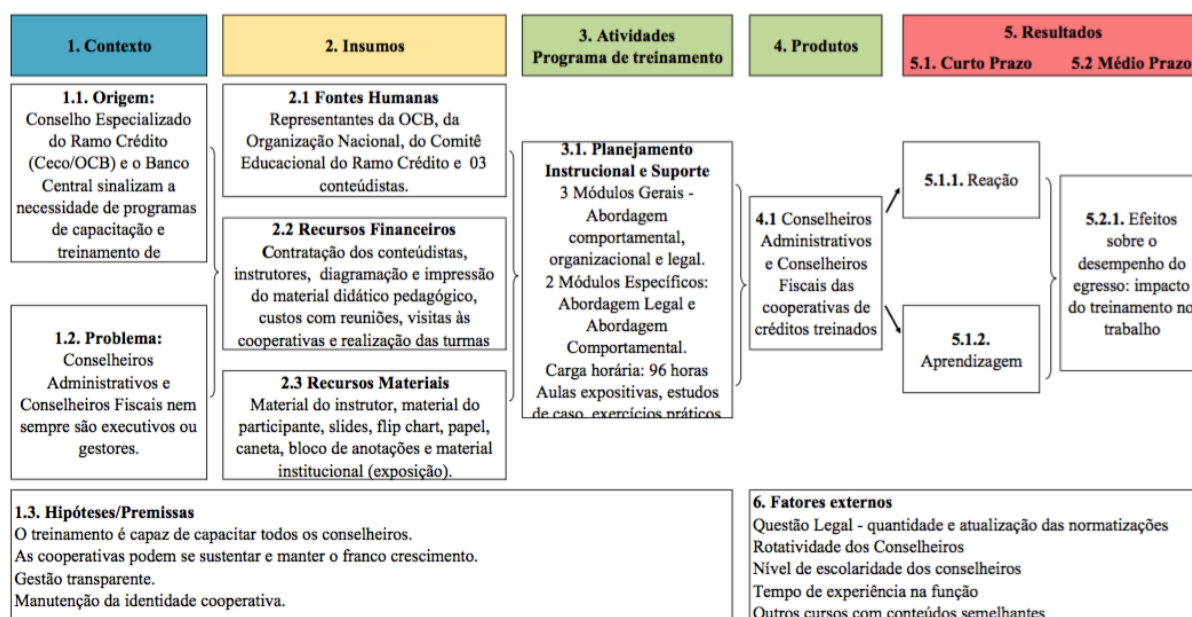


Figura 19. Modelo Lógico do Coopcred

O Coopcred teve sua (1.1) origem no ano de 2010, quando o Conselho Especializado do Ramo Crédito (Ceco/OCB), composto por dirigentes das Confederações de Crédito, solicitou à instituição responsável uma formação específica para os Conselheiros Administrativos e Conselheiros Fiscais das cooperativas de crédito com base nas diretrizes da Governança Cooperativa desenvolvida pelo Banco Central do Brasil. Essa demanda surgiu, porque, embora ainda não houvesse uma determinação legal, o Banco Central do Brasil, vislumbrando o crescimento e a solidez das cooperativas de crédito, sinalizou a necessidade de qualificação e profissionalização dos conselheiros das Cooperativas de Crédito, devido ao seguinte (1.2) problema: a rotatividade dos conselheiros administrativo e fiscais, cujo mandato tem prazo máximo de duração de 4 anos e 3 anos, respectivamente, a obrigatoriedade de alteração de 1/3 para conselheiros administrativos e 2/3 dos conselheiros fiscais, e o fato de que os conselheiros que assumem nem sempre possuem as competências necessárias ao exercício dessas funções, por não serem ou nunca terem sido executivos e/ou gestores.

Com base nesse (1) contexto, foram mobilizados (2.1) fontes humanas, (2.2) recursos financeiros e (2.3) recursos materiais para criação e desenvolvimento de um programa de formação presencial, com as (1.3) premissas de que todos os conselheiros de cooperativas de créditos participassem do programa de treinamento, que os conteúdos tratados fossem capazes de formar os conselheiros para o exercício da função de forma transparente, prezando pela manutenção da identidade cooperativa, visando à sustentabilidade e ao franco crescimento desse segmento no Brasil.

Para o desenvolvimento do escopo do Coopcred, reuniram-se (2.1) o coordenador do Ramo Crédito da OCB, 1 gestor e 2 analistas da instituição responsável e o Comitê Educacional do Ramo Crédito (Cerc), com representantes de todas as confederações das cooperativas de crédito, para definir e estabelecer quais seriam as (3) atividades necessárias e

conteúdos necessários para a solução desse (1.2) problema. Vale destacar que não foi realizada uma ANT.

Com a definição do escopo do Coopcred, foram mobilizadas as seguintes (2.1) fontes humanas: representantes da OCB e da instituição responsável pelo Coopcred, contratação de três conteudistas, realização de processo seletivo para habilitação de 15 instrutores para o módulo organizacional, 16 instrutores para o módulo legal e 11 instrutores para o módulo comportamental, e conselheiros administrativos e fiscais para realização de turmas piloto. Foram demandados (2.2) recursos financeiros para contratação de conteudistas, de pessoal capacitado para formatação e diagramação do material didático-pedagógico, de instrutoria, de impressão do material didático-pedagógico para os cinco módulos, para realização de reuniões, visitas às cooperativas, realização das turmas piloto, passagens, hospedagem, alimentação, material de escritório, cujo montante de valor não foi disponibilizado pela instituição; e (2.3) recursos materiais, tais como: material impresso do instrutor, material impresso do participante, *slides*, *flip chart*, papel, caneta, bloco de anotações, projetor, notebooks para exposição dos conteúdos em sala de aula, pincel atômico e material institucional.

A mobilização desses (2) insumos gerou um programa de treinamento presencial (3) Coopcred, estruturado por duas etapas: geral de fundamentação e específica, totalizando 96 horas aulas. Na Figura 20, observa-se que a etapa geral de fundamentação do Coopcred está dividida em 3 módulos e a etapa específica do Coopcred está dividida em 2 módulos.

FASES	MÓDULOS INSTRUTOR	MÓDULOS PARTICIPANTE	CARGA HORÁRIA
ETAPA GERAL DE FUNDAMENTAÇÃO	Módulo I Abordagem Comportamental	Módulo I Abordagem Comportamental	24 Horas
	Módulo II Abordagem Legal	Módulo II Abordagem Legal	12 Horas
	Módulo III Abordagem Organizacional	Módulo III Abordagem Organizacional	12 Horas
ETAPA ESPECÍFICA	Módulo I Abordagem Legal	Módulo I Abordagem Legal	24 Horas
	Módulo III Abordagem Organizacional	Módulo II Abordagem Organizacional	24 Horas

Figura 20. Estrutura do Programa de Treinamento Coopcred

Cada módulo especificado na Figura 20 é composto pelos seguintes materiais de apoio: Roteiro Instrucional, Caderno do Participante, *Slides*, Avaliação de Prontidão, Avaliação de Aprendizagem e Avaliação de Reação. O Roteiro Instrucional é o Caderno do Facilitador que tem a finalidade de apoiar o instrutor na aplicação da metodologia educacional, contendo plano de ensino, textos e atividades didático-pedagógicas. O Caderno do Participante é composto por textos de apoio às aulas e atividades didático-pedagógicas. Os *Slides* de cada módulo são disponibilizados ao instrutor em arquivo digital de Power Point.

A mobilização dos (2) insumos e o desenvolvimento dessas (3) atividades tinha a finalidade de alcançar o seguinte (4) produto: capacitar conselheiros administrativos e fiscais das 976 cooperativas de crédito do Brasil. No entanto, até o momento, os cursos foram realizados em Santa Catarina com 94 participantes, em Minas Gerais com 52 participantes, na Bahia com 41 participantes, em Mato Grosso com 18 participantes, em Pernambuco com 14 participantes e no Distrito Federal com 21 participantes, totalizando 283 pessoas. E, ao que tudo indica, o programa treinamento Coopcred ainda está em fase de implementação.

O programa Coopcred, quando concebido, propôs a avaliação de 3 (5) resultados imediatos do treinamento, de acordo com Modelo Lógico são avaliações (5.1) de curto prazo: avaliação de reação, prontidão e aprendizagem. Esperava-se que os participantes ficassem satisfeitos com os treinamentos e que adquirissem os conhecimentos veiculados ao programa. Não havia a intenção de aferir o efeito desse treinamento sobre o desempenho dos egressos nas cooperativas.

Para verificar os (5) resultados do programa de treinamento Coopcred, em (5.1) curto prazo, a instituição responsável pelo treinamento desenvolveu avaliações de reação (5.1.1), avaliações de prontidão (5.1.2) e avaliações de aprendizagem (5.1.2) padronizadas para cada módulo, e recomendou que as 27 unidades estaduais as utilizassem. Entretanto, somente um estado, Pernambuco, adotou o modelo proposto. Os estados de Santa Catarina, Bahia, Rio Grande do Sul e Distrito Federal aplicaram instrumentos distintos para aferir as reações dos participantes ao Coopcred e Mato Grosso e Minas Gerais não disponibilizaram os dados.

As avaliações de reação (5.1.1) têm a finalidade de avaliar a opinião dos treinandos sobre a qualidade do treinamento a partir de itens relacionados aos objetivos, temas/conteúdos/atividades/recursos didáticos, desempenho do instrutor, programação e logística/ambiente. Os itens estão associados a uma escala de concordância (concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo totalmente e não é possível emitir opinião). Além desses itens, há uma pergunta aberta que investiga as expectativas dos participantes e solicita que atribuam uma nota geral ao curso, usando uma escala de 0 a 10.

As avaliações de reação (5.1.1) foram aplicadas pelo próprio instrutor e, quanto aos resultados aferidos, em Santa Catarina, 60,7% dos egressos acharam o curso excelente, 37,7% acharam bom e 1,5% achou regular; na Bahia, a nota média do evento foi nota 9; no Rio Grande do Sul, 83% acharam ótimo, 16% acharam bom e 1% achou regular; no Distrito

Federal, 54% dos participantes acharam que o curso superou as expectativas, 41% acharam que atendeu às expectativas, 4% disseram que o curso atendeu em parte às expectativas e 2% disseram que não atendeu às expectativas; e, em Pernambuco, 80,1% concordam totalmente, 17,9% concordam parcialmente, 1,1% discorda parcialmente, 0,3% discorda totalmente e 0,6% não quis emitir uma opinião.

As avaliações de reação apresentaram resultados satisfatórios, e, embora não tenham correlação com a aprendizagem, as reações favoráveis estão relacionadas positivamente com o impacto do treinamento no trabalho (Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira, 2012). Contudo, os dados obtidos podem estar enviesados, considerando que as avaliações de reação foram aplicadas pelos instrutores. De acordo com Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira (2012), as avaliações de reação não devem ser aplicadas pelos instrutores ou tutores, considerando que sua participação pode influenciar diretamente nas respostas, ademais, estes só devem ter acesso aos resultados de forma agrupada.

As avaliações de prontidão (5.1.2) são testes objetivos, compostos por 10 questões de múltipla escolha, aplicados para aferir o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos do curso, e as avaliações de aprendizagem (5.1.2) são testes objetivos similares aos adotados na avaliação prévia, composto por 10 questões de múltipla escolha, desenvolvidos para aferir, ao final do treinamento, se os participantes aprenderam ou assimilaram os conteúdos abordados durante o Coopcred.

Esperava-se que todos os estados aplicassem as (5.1.2) avaliações de prontidão e aprendizagem desenvolvidas pela instituição responsável pelo Coopcred. No entanto, foi possível aferir que somente o estado de Pernambuco aplicou avaliações de prontidão (N = 6), com 60% de acertos, e avaliações de aprendizagem (N = 9), com 100% de acertos. O Distrito Federal aplicou avaliações de aprendizagem referente aos seguintes módulos: Módulo Abordagem Comportamental (Versão Geral), com N = 18 e 59% de acertos; Módulo

Abordagem Legal (Versão Geral), com N = 11 e 48% de acertos; Módulo Abordagem Organizacional (Versão Específica), com N = 11 e 75% de acertos.

Em suma, verifica-se que as avaliações não estão padronizadas, inviabilizando a comparação de resultados, e que não há evidências de validade dos instrumentos de reação, prontidão e aprendizagem adotados, o que impede a avaliação conclusiva sobre a eficácia do treinamento nos referidos níveis avaliados. A não previsão dos efeitos do treinamento sobre o desempenho dos egressos durante a concepção do desenho instrucional do treinamento dificulta a aferição do impacto do treinamento sobre o desempenho dos conselheiros nas cooperativas, que foi realizada neste estudo.

De acordo com o Modelo Lógico, a avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho ocorre no nível de (5.2.1) resultados – médio prazo, e, para avaliar o impacto do treinamento no trabalho de acordo com a percepção dos egressos, foi utilizada a Escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude (Abbad, Pilati et al., 2012), os resultados serão apresentados mais adiante por serem uma parte deste estudo.

Dentre os (6) fatores externos que podem afetar a verificação dos resultados do Coopcred, foi possível identificar: (a) questões legais, devido à quantidade de normatizações estabelecidas pelo BACEN, bem como as suas atualizações, que podem tornar obsoleto o conteúdo dos treinamentos; (b) a rotatividade dos conselheiros, que após realização do treinamento podem deixar de exercer a função, não sendo possível a aplicação do treinamento no trabalho; (c) o nível de escolaridade, que pode prejudicar a aprendizagem dos conteúdos e sua devida aplicação na cooperativa; (d) o tempo de experiência na função, pois conselheiros com muita experiência têm um conhecimento prévio dos conteúdos maior que os conselheiros com pouca experiência; e (e) conselheiros que fizeram outros cursos com

conteúdos semelhantes, dificultando a verificação dos efeitos do treinamento Coopcred no trabalho.

O Modelo Lógico permitiu identificar que, apesar da origem do Coopcred partir de uma demanda externa para atender a um público específico, não foi realizada uma ANT que pudesse subsidiar os conteudistas no planejamento instrucional do Coopcred. Essa etapa é essencial antes de qualquer atividade de treinamento e tem a finalidade de prospectar e diagnosticar necessidades de desenvolvimento ou aquisição de novos CHAs no trabalho (Abbad, Freitas et al, 2006). Essa lacuna parece ter influenciado diretamente os resultados e provavelmente a escolha e alocação dos (2) insumos, o desenho e a implementação das (3) atividades, que, até o momento da coleta de dados desta pesquisa, ainda não haviam sido realizados por todas as cooperativas de crédito, (4) os produtos e (5) os resultados.

5.2 Qualidade do desenho instrucional do Coopcred

A avaliação do desenho instrucional do Coopcred foi realizada com base nas abordagens de planejamento instrucional descritas por Abbad, Zerbini, Carvalho et al. (2006) que envolvem: redação de objetivos, modalidade de entrega, sequência de objetivo e conteúdo, procedimentos instrucionais e critérios de avaliação.

Esse resultado corresponde ao aprofundamento do item 3.1 da Figura 19 - Modelo Lógico do Coopcred. Para tanto, essa seção está detalhada em termos de informações gerais do curso para os participantes, objetivos instrucionais, modalidade de ensino, planejamento de atividades, estratégias instrucionais, sequência de ensino, conteúdo, exercícios e avaliação.

No que se refere às **informações gerais**, todos os módulos são compostos por carta ao participante, apresentação, público-alvo, objetivo geral e objetivos específicos. A carta de apresentação trata da intencionalidade do curso e tem o objetivo de dar boas vindas ao participante. A apresentação aborda o cenário do cooperativismo de crédito no Brasil, a atuação do Banco Central e da instituição responsável pelo Coopcred junto às cooperativas,

bem como a necessidade dos conselheiros fiscais e conselheiros administrativos se capacitarem para o exercício de suas funções. Nessa avaliação, foi observado que, em termos de orientações gerais, embora houvesse intenção de comunicar ao participante informações sobre o Coopcred, não há orientações quanto à programação, aos direitos, aos deveres e às normas de estudos a serem adotadas durante programa, nem o estabelecimento de conhecimentos prévios necessários para ingresso ao curso.

Os objetivos instrucionais do Coopcred, apresentados na Tabela 3, estão descritos no Caderno do instrutor e no Caderno do Participante.

Tabela 3
Objetivo geral e específicos do Coopcred

Objetivo Geral	“Desenvolver, no participante, conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos inerentes ao convívio com seus pares e colaboradores e, também, o desempenho organizacional de suas respectivas cooperativas. Propõe-se, ainda, a promover a compreensão sistêmica e estratégica de uma cooperativa, como fundamentos de decisão relativos à estrutura e ao posicionamento da Singular de Crédito em seu segmento de mercado”.
Objetivos Específicos Conselheiros Fiscais	“Orientar os Conselheiros Fiscais, profissionalizando-os quanto à socialização na prática, principalmente no estabelecimento de prioridades e conhecimentos profundos, do dia a dia da cooperativa”.
Objetivos Específicos Conselheiros Administrativo	“Propiciar ao Conselheiro Fiscal da Cooperativa Singular de Crédito condições de analisar e compreender, de forma contextualizada, considerando parâmetros éticos e normativos, o espaço de decisão organizacional e o processo idôneo de demonstração dos atos e resultados da Cooperativa de Crédito”.
	“Contribuir para maior eficiência/eficácia dos Conselheiros Fiscais de Cooperativas Singulares de Crédito”.
	“Proporcionar oportunidades de uma formação estratégica, com conhecimento do negócio do crédito cooperativo e das variáveis que compõem a alta <i>performance</i> de um empreendimento econômico, com finalidade social”.
	Propiciar condições de aprofundar a análise e de compreender o espaço de decisão política e a tomada de decisão coletiva e colaborativa, como processo de otimização estratégica e operacional de uma Cooperativa de Crédito.
	Favorecer a aquisição e/ou desenvolvimento de habilidades que contribuam para maior eficiência e eficácia da atuação dos Conselheiros de Administração de Cooperativas de Crédito no Brasil

Fonte: Manual Coopcred (2013)

Os objetivos gerais do programa de treinamento do Coopcred estão descritos no Caderno do Instrutor e no Caderno do Participante, e os objetivos específicos de cada módulo constam somente na avaliação de reação. Os objetivos descritos na Tabela 3, analisados com base na Taxonomia de Bloom e colaboradores (1974), não foram definidos pelos responsáveis pelo treinamento em termos de desempenhos observáveis, há pouca precisão na escolha do verbo de ação que descreve o conhecimento, a habilidade ou a atitude a ser desenvolvida pelo curso nos participantes, não foram observados aspectos relacionados à condição e ao critério de avaliação de aprendizagem de cada objetivo, conforme sugerido pelas abordagens de desenho instrucional descritas por Abbad, Zerbini, Carvalho et al. (2006). Em relação ao desempenho, é necessário que haja precisão na escolha do verbo de ação quanto à descrição do comportamento esperado; à condição que haja alguma referência às variáveis ambientais que podem restringir ou favorecer a ocorrência do resultado esperado; e quanto ao critério em que seja mencionado o nível de proficiência a ser alcançado pelo treinando ao final do treinamento (Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006).

Os objetivos instrucionais do Coopcred, que foram discriminados nas avaliações de reação, não estão descritos em termos de desempenho observáveis e foram verificadas divergências no nível de complexidade entre o conteúdo tratado em sala de aula e as atividades que deveriam ser realizadas pelos participantes, ou seja, foram identificados conteúdos que foram abordados somente no nível do conhecimento e atividades que exigiam do participante, habilidades mais complexas relacionadas à solução de problema nos níveis de análise ou síntese (Bloom et colaboradores, 1974).

Em relação à **modalidade de ensino**, não foram identificados quais os critérios utilizados para a escolha do curso presencial, considerando que não foi realizada Análise de Necessidades de Treinamento e não foram localizadas, na análise documental, características relacionadas ao perfil da clientela. Quanto ao **planejamento das atividades**, foi previsto um

plano didático-pedagógico para cada módulo, a ser disponibilizado ao instrutor. No entanto, no Módulo I – Abordagem Comportamental (Versão Geral), o plano didático-pedagógico está incompleto, e, nos outros módulos, há divergências de cargas horárias em relação ao proposto nas atividades e no curso, e há conteúdos que não constam no material didático. Não foi possível identificar, na análise documental, programa do curso a ser disponibilizado aos participantes com carga horária detalhada dos módulos.

A **sequência de ensino** não foi estruturada por nível de complexidade, sendo possível verificar no Apêndice E que, em alguns módulos, os conteúdos são tratados em nível do conhecimento e, nas atividades propostas pelo Coopcred, é exigido do participante desempenho em nível de análise. O modo pelo qual os temas/conteúdos estão dispostos nos módulos, em alguns casos, não apresenta relação entre si. Tem-se, como exemplo, os conteúdos da Unidade 7 – Reflexões sobre ética e liderança (Módulo I – Abordagem comportamental - versão geral), em que os seguintes conteúdos não apresentam interconexão entre si: Áreas incidentes da ética profissional; Cuidados a serem tomados; Norteadores do Sistema (missão, visão, valores); e Desafios às lideranças éticas.

As **estratégias instrucionais** foram desenvolvidas com foco no cargo de Conselheiro Administrativo e Conselheiro Fiscal, e infere-se que não foram observados aspectos em relação à escolaridade, considerando que não foi encontrado, nos arquivos analisados, algo relacionado à análise da clientela. Como não foram definidos objetivos instrucionais para cada módulo, não foi possível analisar se as estratégias utilizadas estavam adequadas à natureza dos objetivos, bem como ao nível de complexidade dos mesmos. Embora houvesse diversificação de estratégias entre os módulos do Coopcred, não houve diversificação de estratégias nos módulos em si. Pressupõem que cada módulo adotou uma estratégia distinta, devido ao fato de cada módulo ter sido desenvolvida por um conteudista diferente. Vale destacar que, no Módulo I - Abordagem Comportamental (versão geral), os recursos de apoio

à aprendizagem (estudos de caso, discussões) não foram concebidos a partir de situações reais de trabalho, e, nos outros módulos, somente alguns recursos de apoio à aprendizagem são aproximações mais precisas da realidade do trabalho dos egressos nas cooperativas de crédito.

Quanto ao **conteúdo**, a língua portuguesa é utilizada de forma correta em termos de ortografia, concordância, pontuação, adequação vocabular, coesão e coerência. A linguagem do módulo é compatível com o nível de escolaridade dos participantes, as atividades práticas têm objetivos específicos, mas que não estão definidos em termos de desempenho observáveis. A bibliografia utilizada em quase todos os módulos é disponibilizada, mas, em alguns módulos, está bastante desatualizada, com referências anteriores ao ano 2000. Não há indicação de fontes alternativas de informações sobre os temas tratados. Os parágrafos estão bem descritos, com uma ideia por parágrafo, mas não simulam diálogo entre participante e material.

Em relação aos **exercícios**, não foi possível analisar se estão compatíveis com a natureza e nível de complexidade dos objetivos instrucionais. Os estudos de caso e exercícios de fixação nem sempre simulam a situação real de trabalho, e não é possível identificar a ocorrência ou não de *feedbacks*.

No que se refere à **avaliação**, foram desenvolvidas avaliações de reação, prontidão e aprendizagem para cada módulo. A avaliação de reação tem a finalidade de verificar a satisfação dos egressos quanto ao alcance dos objetivos, temas/conteúdos/atividades/recursos didáticos, instrutor, programação do evento, logística/ambiente por meio de questões fechadas, com escala de concordância com 5 pontos (concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo totalmente, discordo parcialmente e não é possível emitir opinião). A escolha da escala de concordância exige que as orientações sejam claras e que itens sejam descritos em forma de afirmações. Contudo, as instruções e os itens do Coopcred não se

relacionam harmoniosamente com a escala de concordância. Dentre os critérios para definição da escala utilizada na avaliação de reação, é imprescindível que haja harmonia perfeita entre os itens e as escalas escolhidas (Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira, 2006).

A Tabela 4 apresenta alguns exemplos de itens corretos e incorretos da avaliação de reação.

Tabela 4
Itens de avaliação de reação

	Orientações	Itens	Escala
Certo	O curso me ensinou a	Compreender o sistema cooperativo.	Escala Likert de 11 pontos. 0 - Discordo totalmente 10 - Concordo totalmente
	O instrutor foi capaz de	Esclarecer as dúvidas apresentadas pelos participantes durante o curso.	
	A programação do evento foi capaz de	Informar claramente sobre os horários.	
Errado	Quanto ao alcance dos objetivos	Compreender sistema, organizações, cooperativas, grupos e pessoas.	Concordo totalmente Concordo parcialmente Discordo parcialmente Discordo totalmente Não foi possível emitir opinião.
	Quanto ao instrutor	O instrutor esclareceu as dúvidas apresentadas pelos participantes durante o curso.	
	Quanto à programação do evento	A comunicação sobre inscrição, horários, local foram claras e satisfatórias.	

Na Tabela 4, sugere-se escala de concordância com 11 pontos, porque, na escala proposta pelo Coopcred, os itens que se referem a concordo parcialmente e discordo parcialmente podem parecer equivalentes para os respondentes. Vale ressaltar que a escala proposta para avaliação de reação precisa ser clara e as instruções precisam ser autoexplicativas. Ademais, para Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira (2006), a aplicação não deveria ser atribuída ao instrutor, as instruções e orientações sobre o preenchimento dos questionários do Coopcred não asseguram ao respondente o sigilo das respostas individuais e os objetivos da avaliação não estão claramente explicitados aos participantes.

As avaliações de prontidão foram desenvolvidas para verificar os níveis de conhecimento dos participantes antes do curso. Trata-se de um teste objetivo composto por 10 questões fechadas a respeito do conteúdo de cada módulo. O Plano didático-pedagógico orienta que as aulas se iniciem com teste de prontidão, mas foi verificado que essa orientação não foi seguida pelos instrutores, com exceção dos que aplicaram a metodologia no Estado de Pernambuco. Ademais, não há padronização na denominação dessa atividade nos planos de aula, sendo denominada de diversas maneiras: Diagnóstico de prontidão do grupo; Pré-teste: Diagnóstico de prontidão do grupo; Pré-teste; Pré-teste Formulário Pré-teste.

As avaliações de aprendizagem foram desenvolvidas com finalidade de verificar o nível de conhecimento dos participantes depois do Coopcred, trata-se de um teste objetivo composto por 10 questões fechadas a respeito do conteúdo de cada módulo, idêntico ao teste de prontidão. Não há variabilidade de instrumentos para verificação dos resultados de aprendizagem dos participantes e não foi identificado alinhamento entre a avaliação de aprendizagem e os objetivos de cada módulo.

As avaliações de aprendizagem devem verificar o alcance dos objetivos instrucionais e não apenas a assimilação do conteúdo ensinado por meio de teste específico. Ademais, a avaliação de aprendizagem não deve ser composta exclusivamente pelo rendimento dos participantes por meio de exercícios de fixação ou testes cognitivos que foram aplicados ao final do treinamento. A avaliação deve ser construída e aplicada de diferentes formas a fim de identificar o quanto do comportamento do participante foi alterado com base nos resultados de aprendizagem (Borges-Andrade, 2002; Queiroga et al., 2012).

O Coopcred apresenta grande potencial em termos de estrutura e abrangência de conteúdos, mas precisa de melhorias nos aspectos relacionados ao desenho instrucional. A falta da Análise de Necessidades de Treinamento impossibilitou a definição precisa de objetivos, focada em desempenhos observáveis e em nos resultados esperados pelo programa

de treinamento, bem como da adequada escolha e articulação entre os elementos do plano instrucional com as medidas de avaliação de resultados de aprendizagem e reações adotadas em cada módulo. Na seção seguinte, são apresentados os resultados da análise do alinhamento do Coopcred às normas de governança corporativa do BACEN.

5.3 Alinhamento do treinamento Coopcred às diretrizes do BACEN

As Diretrizes estabelecidas pelo BACEN (2008) foram utilizadas como referência para analisar a representatividade de conteúdo do Coopcred em relação às diretrizes de Governança cooperativa do BACEN. Essas diretrizes foram feitas para subsidiar os gestores na gestão das cooperativas de créditos, inspirando-os a adotarem boas práticas de governança, de modo a garantir o sucesso e a perenidade das organizações cooperativas.

As diretrizes estão organizadas em quatro seções apresentadas na Tabela 5: 1. Representatividade e participação; 2. Direção estratégica; 3. Gestão executiva; e 4. Fiscalização e controle.

Tabela 5
Diretrizes da Governança Cooperativa

Representatividade e participação	<ul style="list-style-type: none"> Assembleia Geral Pauta e documentação da Assembleia Regras de votação Processo eleitoral Participação dos associados Formação cooperativista Desenvolvimento de lideranças Responsabilidade Social
Direção Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> Definição de papéis e atuação Funções do órgão de administração estratégica Funcionamento dos órgãos de administração.
Gestão Executiva	<ul style="list-style-type: none"> Atuação e responsabilidades Código de conduta e padrões éticos Políticas de risco e crédito Prestação de informações
Fiscalização e Controle	<ul style="list-style-type: none"> Associados Auditorias Conselho Fiscal Organização Sistêmica

Fonte: Banco Central do Brasil (2008)

Para análise do alinhamento do Coopcred às diretrizes do BACEN foram utilizadas as teorias instrucionais para extração de objetivos educacionais e para identificação dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que os conselheiros administrativos e fiscais adotassem boas práticas de governança. A técnica para extração de descrições de comportamentos observáveis incluiu a formulação de objetivos instrucionais descritos em termos de desempenhos esperados.

Os objetivos educacionais foram desenvolvidos com base na Taxonomia Bloom e colaboradores (1972, 1974), domínios cognitivo e afetivo que são as predominantes no Coopcred. A Tabela 6 apresenta os objetivos instrucionais referentes a cada diretriz de acordo com o domínio de aprendizagem exigido - nível de complexidade e internalização e o grau de alinhamento com os módulos do Coopcred. Os espaços em branco significam que não foram encontradas evidências de conteúdos, nos documentos consultados, que permitissem a proposição de um alinhamento dos conteúdos do treinamento às diretrizes do BACEN.

Tabela 6
Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN

REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO	
Objetivos Instrucionais	Coopcred
Assembleia Geral	
Estimular a participação dos associados em assembleias concedendo-lhes voz e voto. (Afetivo – Caracterização)	
Providenciar a preparação de assembleias com datas e horários que viabilizem a participação dos associados. (Cognitivo – Aplicação)	Módulo 2 - Abordagem Legal (Versão Geral) / Unidade 2 - 2c Cognitivo - Conhecimento e Compreensão
Redigir pauta com linguagem adequada às características dos associados, possibilitando fácil compreensão dos assuntos a serem tratados. (Cognitivo - Aplicação)	Módulo 2 - Abordagem Legal (Versão Geral) / Unidade 2 - 2c Cognitivo - Conhecimento e Compreensão
Organizar pré-assembleias com associados para definição e aprimoramento na pauta de Assembleia. (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)	

Tabela 6 (continuação)
Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN

REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Objetivos Instrucionais

Assembleia Geral

Presidir assembleia respeitando os parâmetros legais.
 (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)

Coopcred

Módulo 2 - Abordagem Legal (Versão Geral)/Unidade 2 - 2c
 Cognitivo - Conhecimento e Compreensão

Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) /Unidade 5-Parte III
 Cognitivo - Conhecimento e Compreensão

Redigir ata de Assembleia Geral relatando todos os fatos ocorridos e as deliberações dos associados, inclusive dissidências. (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)

Regras de votação

Usar procedimento de contagem e divulgação de votos.
 (Cognitivo – Aplicação)

Processo eleitoral

Compor comissão eleitoral de acordo com as regras estatutárias. (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)

Participação dos associados

Criar canais de comunicação alternativos e complementares à Assembleia Geral.
 (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)

Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 4 - Parte III
 Cognitivo - Conhecimento e Compreensão

Formação Cooperativista, desenvolvimento de lideranças e responsabilidade social

Disseminar a educação cooperativista e educação financeira aos associados. (Afetivo – Caracterização)

Formular política de envolvimento com a comunidade.
 (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)

Propor a renovação dos membros dos órgãos de administração e de fiscalização de acordo com as regras estatutárias. (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)

Estimular/Influenciar a emersão de lideranças setoriais ou regionais, que sirvam de elos entre a cooperativa e o cooperado. (Afetivo – Caracterização)

Módulo 1 - Abordagem Comportamental / Unidade 5
 Cognitivo - Conhecimento/Compreensão

Tabela 6 (continuação)
Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN

DIREÇÃO ESTRATÉGICA	
Objetivos Instrucionais	Coopcred
Definição de papéis e atuação	
<p>Formular políticas para a cooperativa e a prestação de contas aos associados. (Cognitivo – Análise, síntese e avaliação)</p>	
<p>Estruturar práticas de organização interna e gestão da cooperativa visando facilitar o processo decisório. (Cognitivo – Aplicação)</p>	
Funções do órgão de administração estratégica	
<p>Identificar preventivamente, por meio de sistemas de informação adequados, os principais riscos para a cooperativa e sua probabilidade de ocorrência. (Cognitivo – Conhecimento)</p>	<p>Módulo 1 - Abordagem Legal (Versão específica)/Unidade 4 Cognitivo - Conhecimento e Compreensão</p>
<p>Analisar plano de contingência para os riscos da cooperativa. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p>	
Funcionamento dos órgãos de administração	
<p>Inspecionar a atuação dos administradores com função executiva. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p>	
<p>Verificar informações necessárias a sua atuação: história da cooperativa, estrutura, processos, sistemas, mercados e concorrentes, conhecimentos das políticas dos órgãos reguladores, regras de funcionamento do órgão. (Afetivo – Caracterização)</p>	<p>Módulo 3 - Abordagem Organizacional (Versão Geral) / Unidade 3 Cognitivo - Compreensão (Estrutura Organizacional)</p> <p>Módulo 1 - Abordagem Legal (Versão específica)/Unidade 1 Cognitivo - Compreensão</p> <p>Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 2 Cognitivo - Avaliação (Processos internos)</p>

Tabela 6 (continuação)
Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN

GESTÃO EXECUTIVA	
Objetivos Instrucionais	Coopcred
Funcionamento dos órgãos de administração	
<p>Analisar relatórios de gestão desenvolvidos pela diretoria executiva. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p>	<p>Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 6 Cognitivo - Aplicação (Indicadores de gestão)</p>
Código de conduta e padrões éticos	
<p>Criar código de conduta que norteie as ações dos administradores e com funções executivas e estratégicas, do conselho fiscal e dos empregados no dia a dia da cooperativa. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p> <p>Agir de acordo com o código de conduta e os padrões éticos da cooperativa. (Afetivo – Caracterização)</p>	
Políticas de risco de crédito	
<p>Formular critérios e procedimentos de política de gestão de risco contemplando todos os tipos de riscos envolvidos a atividade cooperativista de crédito. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p>	<p>Módulo 3 - Abordagem Organizacional (Versão Geral) / Unidade 4 Cognitivo - Conhecimento/Compreensão (Tipos de risco)</p>
Prestação de Informações	
<p>Avaliar a gestão exercida dos administradores com função executiva por meio de relatórios e documentos da cooperativa. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p>	<p>Módulo 2 - Abordagem Legal (Versão Geral) / Unidade 3 Cognitivo - Conhecimento e Compreensão</p>
FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	
Objetivos Instrucionais	Coopcred
Associados	
<p>Criar canais institucionais para que os associados exerçam efetivamente seu direito-dever de fiscalizar e controlar os negócios da cooperativa. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)</p>	

Tabela 6 (continuação)
Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN

FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	
Objetivos Instrucionais	Coopcred
Auditorias	
Interpretar relatórios emitidos pela auditoria e tomar as providências cabíveis. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	Módulo 3 - Abordagem Organizacional (Versão Geral) / Unidade 5 Cognitivo - Conhecimento/Compreensão (Auditoria)
	Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 3 Cognitivo - Análise, Síntese e Avaliação (Processos internos)
Conselho Fiscal	
Verificar as obrigações legais e estatutárias e o exame da gestão e dos atos que tenham impacto sobre os resultados da cooperativa. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 1, 2 e 3 - Parte II Cognitivo - Análise, Síntese e Avaliação
	Módulo 3 - Abordagem Organizacional (Versão Geral) / Unidade 6 Cognitivo - Análise, síntese e avaliação
Explicar e prestar esclarecimentos ou informações relativas à função fiscalizadora, bem como a elaboração de relatórios e demonstrações e demonstrações financeiras ou contábeis especiais. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	Módulo 1 - Abordagem Legal (Versão específica) / Unidade 1 - Parte 2 Cognitivo - Análise, síntese e avaliação
	Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 4 e 5 Cognitivo - Análise, Síntese e Avaliação (Processos internos)
	Módulo 1 - Abordagem Legal (Versão específica)/Unidade 1 Cognitivo - Conhecimento e Compreensão
Explicar a novos conselheiros fiscais as informações relacionadas ao ambiente interno e externo da cooperativa necessárias à efetividade de sua atuação. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) Unidade 2 Cognitivo - Análise, Síntese e Avaliação (Processos internos)
	Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 1 - Parte II Cognitivo - Conhecimento e Compreensão

Tabela 6 (continuação)
Alinhamento do Coopcred às Diretrizes do BACEN

FISCALIZAÇÃO E CONTROLE	
Objetivos Instrucionais	Coopcred
Formular regimento interno do Conselho Fiscal, com definição das linhas institucionais de comunicação com os órgãos de administração e divulgação dos resultados de sua atuação. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	
Construir plano de trabalho anual do Conselho Fiscal. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	Módulo 2 - Abordagem Organizacional (Versão Específica) / Unidade 1, 2 e 3 - Parte III Cognitivo - Conhecimento e Compreensão
Verificar o plano de trabalho das auditorias interna e externa. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	
Organização Sistêmica	
Criar estratégias de divulgação da política de relacionamento entre a cooperativa e suas filiadas. (Cognitivo - Análise, síntese e avaliação)	

O Programa Coopcred adotou uma estrutura abrangente em termos de conteúdo (Apêndice E), mas, conforme a Tabela 6, é possível verificar que nenhum dos conteúdos/módulos apresentam alinhamento completo às diretrizes do BACEN no que se refere ao domínio de aprendizagem e nível de complexidade.

Enquanto os níveis exigidos pelas diretrizes se referem aos últimos níveis de aprendizagem, análise, síntese e avaliação do domínio cognitivo e caracterização do domínio afetivo, os níveis abordados pelo Coopcred se referem aos níveis de conhecimento e compreensão do domínio cognitivo e receptividade do nível afetivo (Bloom e colaboradores, 1974).

Ao propor um treinamento, é importante observar o nível de aprendizagem que se deseja atingir, pois quanto mais complexo (cognitivo), interno (domínio afetivo) ou automatizado (domínio psicomotor) for o resultado de aprendizagem, mais passos e etapas

serão necessárias a sua efetiva aquisição, retenção ou generalização (Rodrigues Jr., 2006; Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006).

Por meio da Tabela 7, é possível verificar um exemplo que aponta a relevância dos resultados esperados estarem claramente definidos, a importância das taxonomias para o desenvolvimento do desenho instrucional e os passos e etapas que devem ser alcançadas conforme o nível de complexidade, internalização ou automatização exigido.

Tabela 7

Diretriz e objetivos instrucionais

Diretriz	Objetivo Instrucional	Domínio de Aprendizagem - Cognitivo	Objetivos instrucionais
A ata da Assembleia Geral deve ser transparente – relatando todos os fatos ocorridos e as deliberações dos associados, inclusive dissidências – e amplamente divulgada.	Redigir ata de Assembleia Geral relatando todos os fatos ocorridos e as deliberações dos associados, inclusive dissidências.	Conhecimento	Definir o que é uma ata de Assembleia detalhando os itens que devem constar.
		Compreensão	Relatar o procedimento para elaboração de uma ata de Assembleia Geral especificando todos os itens que devem constar no documento.
		Aplicação	Preparar uma ata por meio de um relato do ocorrido em Assembleia Geral.
		Análise	Analisar os conteúdos que devem constar na ata, a partir das discussões da Assembleia Geral.
		Síntese	Redigir ata com os principais fatos ocorridos, com as deliberações da assembleia e dissidências.
		Avaliação	Identificar erros em atas de assembleia geral.

Como é possível visualizar na Tabela 7, para se alcançar os últimos níveis de complexidade do domínio cognitivo (síntese e avaliação), é necessário que os níveis de complexidade anteriores sejam atingidos. Para tanto, as estratégias de aprendizagem devem variar de acordo com a natureza e o grau de complexidade, ou seja, para se chegar ao nível de

análise, síntese e avaliação, são necessários estudos de casos, uso de metodologias ativas e atividades que permitam ao participante resolver problemas complexos. Recomenda-se que esses resultados de aprendizagem sejam validados com os gestores responsáveis pela aplicação do Coopcred e representantes do BACEN responsáveis pela implementação das diretrizes nas cooperativas de crédito.

5.4 Percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho.

Na Tabela 8, verificam-se os resultados descritivos dos itens da escala reduzida de suporte psicossocial à transferência de treinamento no trabalho, que buscou mensurar a percepção dos participantes do Coopcred acerca de fatores situacionais de apoio, ou seja, as condições providas por colegas para aplicação do conteúdo aprendido no ambiente de trabalho. O instrumento composto por 5 itens com escala de frequência de pontuação *Likert* de 5 pontos – (1) nunca, (2) raramente, (3) algumas vezes, (4) frequentemente, (5) sempre – foi recodificada para 3 pontos: (1) Nunca + raramente; (2) algumas vezes e (3) frequentemente + sempre, para facilitar a visualização dos resultados.

Tabela 8
Percepção dos egressos do Coopcred sobre suporte

Itens	Média	DP	Nunca + Raramente F (%)	Algumas vezes F (%)	Frequentemente + Sempre F(%)
Sup1. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	3,76	0,85	3 (4,2)	24 (33,3)	45 (62,5)
Sup2. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho da cooperativa as novas habilidades que aprendi.	3,39	0,88	9 (12,5)	33 (45,8)	30 (41,7)
Sup3. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades na cooperativa, recebo orientações sobre como fazê-la.	3,51	1,04	13 (18,1)	19 (26,4)	40 (55,6)
Sup4. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho da cooperativa as habilidades que aprendi no treinamento.	3,72	0,79	2 (3,0)	26 (36,0)	44 (61,0)

Tabela 8 (continuação)
Percepção dos egressos do Coopcred sobre suporte psicossocial

Itens	Média	DP	Nunca + Raramente F (%)	Algumas vezes F (%)	Frequentemente + Sempre F(%)
Sup5. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de aplicar no trabalho da cooperativa o que aprendi no COOPCRED.	3,53	0,90	9 (13,0)	24 (33,0)	39 (54,0)

N Valido = 72 N Ausente = 9
 F/% = Frequência (Porcentagem)
 Alfa de *Cronbach* = 0,856

Os resultados apresentados na Tabela 8, de suporte psicossocial nas cooperativas de crédito, indicaram que, em média, as percepções dos participantes são favoráveis, entretanto, os desvios padrões indicam discrepância de opiniões, o que também pode ser observado por meio dos percentuais.

É possível verificar na Tabela 8, em ordem crescente, que 37,5% (M = 3,76, DP = 0,85) nunca, raramente ou algumas vezes os egressos relataram receber as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no trabalho; 39% (M = 3,72, DP = 0,79) nunca, raramente ou algumas vezes eles têm tido oportunidades de usar no trabalho da cooperativa as habilidades que aprenderam no treinamento; 44,4 %, (M = 3,51, DP = 1,04) afirmaram ter dificuldades para aplicar eficazmente as novas habilidades na cooperativa e que nunca, raramente ou algumas vezes recebem orientações sobre como fazê-la; 46% (M = 3,53, DP = 0,90) afirmaram que colegas mais experientes nunca, raramente ou algumas vezes apoiam as tentativas que os mesmos fazem para aplicar no trabalho da cooperativa o que aprenderam no COOPCRED; e 58,3% (M = 3,39, DP = 0,88) nunca, raramente ou algumas vezes receberam elogios quando aplicam corretamente no trabalho da cooperativa as novas habilidades aprendidas no Coopcred. Esses resultados indicam a necessidade de maior divulgação do Coopcred, mostrando a utilidade e aplicabilidade dos conteúdos no ambiente de trabalho, ou aprimoramento do curso para que ele seja percebido mais favoravelmente pelo público-alvo e pelas equipes de trabalho dos egressos.

A Tabela 09 apresenta os resultados descritivos dos itens da escala de Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude, que buscou mensurar os efeitos diretos da transferência de treinamento sobre o desempenho dos egressos. O instrumento, composto por 12 itens com escala de concordância, foi recodificado em 3 pontos (agrupando-se na categoria 1, de 0 (zero) até 4 pontos; na categoria 2, de 5 a 7 pontos, e na categoria 3, de 8 a 10 pontos) para facilitar a análise dos resultados.

Tabela 9
Impacto do Coopcred no Trabalho

Itens	Média	DP	0 - 4 F(%)	5 - 7 F(%)	8 - 10 F(%)
Imp1. Utilizo, com frequência, na cooperativa, o que me foi ensinado no COOPCRED.	8,11	1,663	2 (2,8)	21 (28,8)	50 (68,5)
Imp2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no COOPCRED	8,36	1,602	1 (1,4)	16 (21,9)	56 (76,7)
Imp3. As habilidades que aprendi no COOPCRED fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho na cooperativa em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	8,6	1,488	1 (1,4)	13 (17,8)	59 (80,8)
Imp4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no COOPCRED	7,62	1,831	5 (6,9)	24 (32,9)	44 (60,2)
Imp5. Quando aplico o que aprendi no COOPCRED, executo meu trabalho com maior rapidez.	8,01	1,918	3 (4,2)	22 (30,2)	48 (65,8)
Imp6. A qualidade do meu trabalho na cooperativa melhorou no âmbito das atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do COOPCRED.	8,21	1,658	2 (2,8)	19 (25,9)	52 (71,3)
Imp7. A qualidade do meu trabalho na cooperativa melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do COOPCRED.	7,75	1,762	4 (5,5)	25 (34,3)	44 (60,3)
Imp8. Minha participação no COOPCRED serviu para aumentar minha motivação para o trabalho na cooperativa.	8,81	1,596	3 (4,1)	4 (5,5)	66 (90,4)
Imp9. Minha participação no COOPCRED aumentou minha autoconfiança (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso)	8,49	1,659	4 (5,4)	8 (10,9)	61 (83,6)

Tabela 9 (continuação)
Impacto do Coopcred no Trabalho

Itens	Média	DP	0 - 4 F(%)	5 - 7 F (%)	8 - 10 F(%)
Imp10. Após minha participação no COOPCRED, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho da cooperativa.	7,99	1,768	3 (4,1)	20 (27,5)	50 (68,5)
Imp11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	8,42	1,649	2 (2,8)	11 (15,1)	60 (82,2)
Imp12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	7,85	1,785	2 (2,8)	24 (32,8)	47 (64,3)

N = 73 Ausente = 8

F (%) = Frequência (Porcentagem)

Alfa de Cronbach = 0,96

Os resultados apresentados na Tabela 9, de impacto do treinamento do trabalho, indicam que, em média, as percepções dos participantes são favoráveis, entretanto os desvios padrões indicam discrepância de opiniões, o que também pode ser observado por meio dos percentuais. Apesar de um percentual de respondentes superior a 60% ter apresentado opiniões favoráveis (notas entre 8 a 10) sobre os impactos do treinamento no trabalho, há percentuais não desprezíveis de respondentes, entre 30% e 40%, que afirmaram não aplicar ou que apresentaram dificuldades em aplicar no ambiente de trabalho o que aprenderam no Coopcred.

Os respondentes atribuíram avaliações mais favoráveis aos impactos atitudinais e motivacionais do Coopcred, como o aumento da motivação para o trabalho na cooperativa (M = 8,81, DP = 1,596) e da sua autoconfiança (M=8,49, DP=1,659). Os itens que apresentaram menores médias referem-se à recordação dos conteúdos ensinados (M = 7,62, DP = 1,831), e à melhoria da qualidade do trabalho em atividades não relacionadas aos conteúdos (M = 7,75, DP = 1,762). Embora as médias sejam aparentemente altas, variando de 7,62 a 8,81, há discrepâncias de opinião sobre os impactos do treinamento no trabalho. Com base nesses resultados e avaliando os percentuais, identifica-se que um percentual

relativamente alto, não desprezível de egressos (39,8%), relatou não se lembrar dos conteúdos tratados no Coopcred e não conseguir aplicar as aprendizagens em atividades que parecem não estar relacionadas aos conhecimentos veiculados pelo curso. Esses resultados podem demonstrar que a carga horária destinada a atividades práticas não está sendo suficiente para que haja retenção, memorização e generalização dos conteúdos do Coopcred para o ambiente de trabalho, e/ou que as estratégias, recursos e meios de ensino não estejam adequados às demandas de aprendizagem, aos hábitos de estudo e ao perfil cognitivo e motivacional do público-alvo.

5.5 Relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso.

A Tabela 10 apresenta a correlação ρ de Pearson entre a escala reduzida de Suporte psicossocial à transferência e Impacto do treinamento no trabalho, a fim de confirmar o quanto as variáveis covariam entre si, considerando que se tratam de escalas validadas.

Tabela 10

Suporte psicossocial e Impacto do treinamento no trabalho

		Sup1. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	Sup2. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho da cooperativa as novas habilidades que aprendi.	Sup3. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades na cooperativa, recebo orientações sobre como fazê-la.	Sup4. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho da cooperativa as habilidades que aprendi no treinamento.	Sup5. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de aplicar no trabalho da cooperativa o que aprendi no COOPCRED.
Imp1. Utilizo, com frequência, na cooperativa, o que me foi ensinado no COOPCRED.	Correlação de Pearson	0,414**	0,270*	0,280*	0,436**	0,339**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,022	0,017	0	0,004
Imp2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no COOPCRED	Correlação de Pearson	0,432**	0,221	0,390**	0,342**	0,346**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,062	0,001	0,003	0,003
Imp3. As habilidades que aprendi no COOPCRED fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho na cooperativa em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	Correlação de Pearson	0,368**	0,312**	0,417**	0,439**	0,357**
	Sig. (2 extremidades)	0,001	0,008	0	0	0,002

Tabela 10 (continuação)
Suporte psicossocial e Impacto do Treinamento no trabalho

		Sup1. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	Sup2. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho da cooperativa as novas habilidades que aprendi.	Sup3. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades na cooperativa, recebo orientações sobre como fazê-la.	Sup4. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho da cooperativa as habilidades que aprendi no treinamento.	Sup5. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de aplicar no trabalho da cooperativa o que aprendi no COOPCRED.
Imp4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no COOPCRED	Correlação de Pearson	0,448**	0,395**	0,354**	0,469**	0,425**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,001	0,002	0	0
Imp5. Quando aplico o que aprendi no COOPCRED, executo meu trabalho com maior rapidez.	Correlação de Pearson	0,560**	0,448**	0,410**	0,489**	0,404**
	Sig. (2 extremidades)	0	0	0	0	0
Imp6. A qualidade do meu trabalho na cooperativa melhorou no âmbito das atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do COOPCRED.	Correlação de Pearson	0,551**	0,370**	0,407**	0,533**	0,445**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,001	0	0	0
Imp7. A qualidade do meu trabalho na cooperativa melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do COOPCRED.	Correlação de Pearson	0,484**	0,410**	0,429**	0,491**	0,379**
	Sig. (2 extremidades)	0	0	0	0	0,001
Imp8. Minha participação no COOPCRED serviu para aumentar minha motivação para o trabalho na cooperativa.	Correlação de Pearson	0,524**	0,333**	0,290*	0,378**	0,508**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,004	0,014	0,001	0
Imp9. Minha participação no COOPCRED aumentou minha autoconfiança (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso)	Correlação de Pearson	0,580**	0,387**	0,343**	0,477**	0,462**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,001	0,003	0	0
Imp10. Após minha participação no COOPCRED, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho da cooperativa.	Correlação de Pearson	0,482**	0,358**	0,353**	0,566**	0,413**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,002	0,002	0	0
Imp11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	Correlação de Pearson	0,482**	0,398**	0,349**	0,572**	0,396**
	Sig. (2 extremidades)	0	0,001	0,003	0	0,001
Imp12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	Correlação de Pearson	0,614**	0,465**	0,459**	0,524**	0,467**
	Sig. (2 extremidades)	0	0	0	0	0

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Observa-se, na Tabela 10, que quase todas as variáveis estão positivamente correlacionadas entre si, com exceção da relação entre as variáveis “Imp2.” e “Sup2”, indicando que quanto maior o Suporte Psicossocial maior o Impacto do treinamento no trabalho. As magnitudes dessas correlações variaram de 0,270 a 0,614, sendo que os coeficientes de correlação mais fortes ocorreram entre os seguintes pares de variáveis: (1) “Imp12” e “Sup1” e (2) “Imp9” e “Sup1”.

As duas variáveis de suporte psicossocial à transferência que apresentaram correlações mais fortes com o maior número de variáveis de impacto do treinamento no trabalho são: “Sup1. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho” e “Sup4. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho da cooperativa as habilidades que aprendi no treinamento”. A primeira “Sup1” teve coeficientes de correlação superiores a 0,400 com 11 das 12 variáveis de impacto e a segunda “Sup4” com 10 das 12 variáveis de impacto (Ver Tabela 10), indicando que quanto mais informações os egressos receberem sobre como aplicar as novas habilidades no trabalho e quanto mais oportunidades de aplicação na cooperativa dos conhecimentos adquiridos no Coopcred, maiores e mais abrangentes serão os efeitos do treinamento sobre o desempenho, a motivação, as atitudes e a retenção dos conteúdos.

Vale destacar que, na Tabela 9, 39,8% das pessoas relataram não se lembrar dos conteúdos tratados no Coopcred, e, na Tabela 10, a retenção de conteúdos está correlacionada mais fortemente com oportunidades de aplicação, recebimento de informações necessárias à correta aplicação das aprendizagens no trabalho e apoio dos colegas experientes para transferência das novas aprendizagens no trabalho. Esses resultados indicam que é preciso aumentar o suporte psicossocial de gestores e pares para que o Coopcred possa aumentar os seus impactos positivos sobre o comportamento dos egressos.

A Tabela 11 apresenta as correlações não paramétricas de Rô de Spearman entre as variáveis sociodemográficas (sexo, faixa etária, nível de escolaridade, tempo de experiência e função) e o suporte psicossocial à transferência.

Tabela 11
Perfil sociodemográfico e suporte psicossocial

		Sexo	Faixa Etária	Nível de escolaridade	Tempo de experiência	Função
Sup1. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	<i>Rho</i>	0,101	0,097	-0,03	-0,015	0,136
	Sig. (2 extremidades)	0,409	0,429	0,807	0,903	0,267
Sup2. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho da cooperativa as novas habilidades que aprendi.	<i>Rho</i>	0,16	0,15	0,003	0,114	0,014
	Sig. (2 extremidades)	0,189	0,22	0,98	0,353	0,908
Sup3. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades na cooperativa, recebo orientações sobre como fazê-la.	<i>Rho</i>	-0,051	0,091	-0,173	0,029	-0,034
	Sig. (2 extremidades)	0,677	0,458	0,155	0,814	0,781
Sup4. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho da cooperativa as habilidades que aprendi no treinamento.	<i>Rho</i>	-0,016	0,235	0,066	0,045	0,117
	Sig. (2 extremidades)	0,897	0,052	0,592	0,715	0,34
Sup5. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de aplicar no trabalho da cooperativa o que aprendi no COOPCRED.	<i>Rho</i>	0,104	0,001	-0,048	0,148	-0,01
	Sig. (2 extremidades)	0,397	0,995	0,697	0,224	0,933

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

N = 69

Rho = Coeficiente de correlação

Observa-se, na Tabela 11, que as variáveis sociodemográficas não apresentam coeficientes de correlação estatisticamente significativos como nenhuma variável de suporte psicossocial à transferência. A Tabela 12 apresenta os coeficientes de correlação não paramétrica de Rô de Spearman entre as variáveis sociodemográficas (sexo, faixa etária, nível de escolaridade, tempo de experiência e função) e impacto do treinamento no trabalho.

Tabela 12
Perfil sociodemográfico e impacto do treinamento no trabalho

		Sexo	Faixa Etária	Nível de escolaridade	Tempo de experiência	Função
Imp1. Utilizo, com frequência, na cooperativa, o que me foi ensinado no COOPCRED.	<i>Rho</i>	0,112	-0,064	0,03	0,152	-0,009
	Sig. (2 extremidades)	0,359	0,602	0,804	0,212	0,941
Imp2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no COOPCRED	<i>Rho</i>	0,290*	0,024	0,062	0,15	0,032
	Sig. (2 extremidades)	0,016	0,844	0,611	0,218	0,796
Imp3. As habilidades que aprendi no COOPCRED fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho na cooperativa em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	<i>Rho</i>	0,156	-0,016	0,024	0,063	-0,077
	Sig. (2 extremidades)	0,201	0,899	0,848	0,606	0,527
Imp4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no COOPCRED	<i>Rho</i>	0,056	-0,014	0,068	0,177	0,068
	Sig. (2 extremidades)	0,65	0,908	0,576	0,145	0,578
Imp5. Quando aplico o que aprendi no COOPCRED, executo meu trabalho com maior rapidez.	<i>Rho</i>	0,254*	0,143	0,144	0,17	0,015
	Sig. (2 extremidades)	0,035	0,241	0,239	0,164	0,901
Imp6. A qualidade do meu trabalho na cooperativa melhorou no âmbito das atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do COOPCRED.	<i>Rho</i>	0,185	0,022	-0,004	0,135	0,037
	Sig. (2 extremidades)	0,128	0,857	0,975	0,268	0,763
Imp7. A qualidade do meu trabalho na cooperativa melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do COOPCRED.	<i>Rho</i>	0,165	0,111	0,079	0,208	0,036
	Sig. (2 extremidades)	0,175	0,363	0,521	0,087	0,769
Imp8. Minha participação no COOPCRED serviu para aumentar minha motivação para o trabalho na cooperativa.	<i>Rho</i>	0,233	-0,005	0,018	0,139	0,067
	Sig. (2 extremidades)	0,054	0,966	0,883	0,256	0,582
Imp9. Minha participação no COOPCRED aumentou minha autoconfiança (agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso)	<i>Rho</i>	0,168	0,086	-0,007	0,021	0,068
	Sig. (2 extremidades)	0,169	0,484	0,957	0,866	0,581
Imp10. Após minha participação no COOPCRED, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho da cooperativa.	<i>Rho</i>	0,213	0,047	0,149	0,176	0,113
	Sig. (2 extremidades)	0,079	0,699	0,221	0,147	0,354
Imp11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.	<i>Rho</i>	0,156	0,095	0,061	0,143	0,039
	Sig. (2 extremidades)	0,2	0,436	0,618	0,242	0,75
Imp12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	<i>Rho</i>	0,227	0,088	0,087	0,215	0,084
	Sig. (2 extremidades)	0,06	0,475	0,475	0,076	0,49

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

N = 69

Rho = Correlação de coeficiente

Observa-se, na Tabela 12, que a variável “sexo” está positivamente correlacionada com “Imp2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no COOPCRED” ($Rho = 0,290$; $p = 0,016$) e com “Imp5. Quando aplico o que aprendi no COOPCRED, executo meu trabalho com maior rapidez” ($Rho = 0,254$; $p = 0,035$). O Teste de Mann-Whitney mostrou que as mulheres (Mdn = 44,14) relataram aproveitar mais do que os homens (Mdn = 31,53) as oportunidades de colocar em prática na cooperativa o que foi aprendido no Coopcred, $U = 648,5$, $z = 2,393$, $p = 0,017$ e, também, maior rapidez na execução do trabalho (Mdn=43,05) do que os homens (Mdn = 31,94), $U = 628,0$, $z = 2,098$, $p = 0,036$.

Em síntese, verifica-se, com base nos resultados apresentados, que características referentes ao perfil sociodemográfico não se relacionam com percepções dos egressos do Coopcred sobre o suporte psicossocial à transferência, e que somente uma variável sociodemográfica – sexo – se relaciona com impacto do treinamento no trabalho. No próximo capítulo, cada um dos resultados apresentados será discutido com base na literatura científica.

6 Discussão

Esse capítulo tem a finalidade de discutir os resultados do estudo e sua relação com os objetivos propostos, que serão analisados à luz da literatura científica. O primeiro objetivo do estudo, que consistiu na descrição dos programas de treinamento e a relação entre os seus componentes, foi alcançado. A utilização do Modelo Lógico do Coopcred tinha a finalidade de avaliar a teoria do programa e a relação entre seus componentes com o contexto. Ao verificar os resultados com base nas teorias, constatou-se a utilidade do Modelo Lógico associado ao Modelo IMPACT no processo de avaliação, assim como identificado por Abbad, Borges de Souza et al., (2012), Meneses (2007), Mourão (2004), Pereira (2009), e Souza, Abbad e Gondim (2017), que, em suas pesquisas, apresentaram as seguintes vantagens associadas ao uso desses modelos de investigação: a compreensão da lógica interna do programa e como os componentes – insumos, atividades, produto e resultados – se relacionam com o contexto; a visualização gráfica dos componentes, que permite a identificação das relações de causalidade; a identificação das variáveis contextuais, que servem de explicação alternativa dos resultados do treinamento; e a identificação das lacunas que constatadas na concepção e desenvolvimento do programa de treinamento.

Na análise do contexto, conforme a literatura, foi identificada a relevância da ANT para as ações de TD&E, em função da sua influência direta no desenvolvimento do planejamento instrucional e da avaliação (Aguinis & Kraiger, 2009; Carvalho & Mourão; 2014, Lima & Borges-Andrade, 2006). A falta de ANT, que são as lacunas de conhecimentos, habilidades e atitudes, no Coopcred, em nível individual, grupal e organizacional (Abbad, Freitas et al., 2006; McGehee & Thayer, 1961; Meneses & Zerbini, 2009), parece ter influenciado diretamente o desenvolvimento das atividades, na medida em que os conteudistas não receberam informações sobre as necessidades de treinamento, descritas em termos de comportamentos observáveis, o perfil do público-alvo, nem sobre os parâmetros

em termos de desempenho esperados do egresso, que norteassem a elaboração do desenho instrucional e as avaliações de reações, prontidão e aprendizagem. Borges-Andrade e Lima (1983) destacam que a razão mais importante da ANT está relacionada ao conceito de “*accountability*”, em que as competências a serem desenvolvidas, descritas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, servem como instrumento para indicar a relevância do que se pretende que seja aprendido pelos egressos e para subsidiar os desenvolvedores no planejamento, desenvolvimento e implementação das atividades e resultados de aprendizagem.

As lacunas encontradas no Coopcred corroboram os achados de Abbad, Freitas et al., (2006), Borges-Andrade e Lima (1983), Carvalho e Mourão (2014) e Ferreira et al. (2009) de que as falhas na ANT influenciam negativamente os outros dois subsistemas, pois, como as atividades não foram desenvolvidas visando o desenvolvimento de competências, verifica-se claramente inconsistências nos objetivos, na modalidade de entrega, na sequência e estratégias de conteúdos e nos critérios de avaliação. Ademais, a falta de padronização das estratégias e materiais instrucionais poderia ter sido solucionada com uso das taxonomias, que, de acordo com Pilati, Vasconcelos e Borges-Andrade (2011), servem para o direcionamento estratégico dos eventos de TD&E, e a falta de padronização na aplicação das atividades e das avaliações de reação, prontidão e aprendizagem por parte dos instrutores pode indicar lacunas em relação à organização (suporte organizacional ou restrição situacional) e ao ambiente externo (Abbad, Freitas et al., 2006).

O segundo objetivo, que consistia em avaliar a qualidade instrucional do Coopcred, também foi alcançado. A avaliação do material instrucional do Coopcred foi realizada com base no planejamento instrucional composto pelos seguintes itens: 1. Objetivos Instrucionais, 2. Estratégias Instrucionais, 3. Planejamento de atividades, 4. Sequencia de ensino, 5. Conteúdo, 6. Exercícios, 7. Avaliação (Zerbini, Carvalho & Meneses, 2006). Gagné (1967,

1980) afirma que um planejamento instrucional eficiente tem como meta a aprendizagem completa e deve ser realizado após ANT, pois sua ausência interfere negativamente no desenvolvimento da ação instrucional (Carvalho & Mourão, 2014).

Com a avaliação da qualidade instrucional do Coopcred, foram identificadas lacunas, que vão desde ANT até a aplicação dos instrumentos de avaliação, pois, como se observa na Figura 12, o processo de criação do planejamento instrucional é um ciclo, e uma falha, em qualquer uma das etapas, interfere em todo o processo.

Para avaliação da qualidade dos objetivos descritos, foram utilizadas as Taxonomias de Bloom e colaboradores (1974), embora existam outras taxonomias que podem subsidiar a descrição dos objetivos instrucionais, bem como o nível de complexidade, internalização ou automatização, permitindo que as atividades propostas sejam compatíveis com objetivos descritos. Dessa forma, para se obter resultados positivos, ao se desenvolver programas de formação, é necessário que os objetivos sejam categorizados de acordo com algum sistema de classificação de resultados de aprendizagem (Abbad & Borges-Andrade, 2014; Abbad, Zerbini, Carvalho et al., 2006; Anderson, 1983; Anderson & colaboradores, 2001; Ausubel, 1968; Bloom & colaboradores, 1974; Gagné, 1967, 1980; Gagné & Medsker, 2006; Merrill, 1983; Reigeluth, 1999).

Na medida em que não houve ANT e os objetivos do Coopcred não foram definidos em termos de desempenho observáveis, condição e critério, conforme sugerido por Abbad, Nogueira e Walter (2006) e Abbad, Zerbini, Carvalho et al. (2006), essas lacunas inviabilizaram a escolha adequada da modalidade de entrega, que, para ser bem definida, depende das características da clientela, da complexidade e natureza dos objetivos instrucionais, das condições e dos recursos financeiros, tecnológicos e materiais disponíveis na organização (Abbad, Zerbini, Carvalho et al. 2006), bem como dificulta o planejamento das atividades, o estabelecimento das sequências de ensino, a definição das estratégias

instrucionais e a criação das medidas de avaliação. Ademais, como as medidas de transferências são específicas e construídas a partir de objetivos instrucionais, a não previsão dos efeitos do treinamento sobre o desempenho dos egressos durante a concepção do desenho instrucional do treinamento dificultou a aferição do impacto do treinamento sobre o desempenho dos conselheiros nas cooperativas (Abbad, Pilati et al., 2012).

Por fim, vale destacar a importância da qualidade dos itens das avaliações de reação, considerando que a avaliação de reações é indicador de efetividade de treinamentos (Abbad, Zerbini & Borges-Ferreira, 2012), ou seja, as instruções precisam ser autoexplicativas, e os itens devem estar harmonicamente relacionados à escala. Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) relataram que são raros os estudos sobre medidas válidas e confiáveis de reação, mas Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira (2012) propõem um instrumento validado de reação com indicadores de reação ao curso e ao instrutor. Vale destacar que, embora os estudos realizados por Abbad (1999), Araújo (2016) Sallorenzo (2000) e Tannenbaum e Yukl (1992) evidenciem que reações não se relacionam fortemente com os outros níveis de avaliação, Araújo, Abbad e Freitas (2017) relatam que reações favoráveis ao treinamento e à aprendizagem não garantem a aplicação dos CHAs no trabalho. Contudo, Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000), Alliger et al. (1997), Bastos (2012), Carvalho e Abbad (2006), Pilati (2004), Sallorenzo (2000), Zerbini e Abbad (2005), e inúmeros outros estudos encontraram fortes relações entre reação e impacto do treinamento no trabalho.

O terceiro objetivo de avaliar o grau de alinhamento do programa de treinamento Coopcred às normas de Governança Corporativa do BACEN foi atingido na medida em que foi possível extrair das diretrizes do Banco Central, com base nas Taxonomias de Bloom e colaboradores (1974), os CHAs necessários para execução das Boas Práticas de Governança em Cooperativas e compará-los aos resultados que é possível atingir pelo Coopcred a partir da análise do material disponibilizado: plano didático-pedagógico, roteiro instrucional,

caderno do participante e *slides*.

A utilização das taxonomias foi eficaz para descrição dos conteúdos e das diretrizes em termos de competências, conforme estudos realizados por Abbad e Borges-Andrade (2014), Abbad, Zerbini, Carvalho et al. (2006), Anderson (1983), Anderson e colaboradores (2001), Ausubel (1968), Bloom e colaboradores (1974), Gagné (1967, 1980), Gagné e Medsker (2006), Merrill (1983) e Reigeluth (1999). Contudo, para maior precisão na análise, é necessário que os objetivos propostos sejam validados com representantes da Instituição responsável pelo Coopcred e do BACEN.

Vale ressaltar que os problemas encontrados, tanto na qualidade do material instrucional quanto no alinhamento do Coopcred às diretrizes de Governança Corporativa, poderiam ter sido evitados, se o BACEN tivesse estruturado as normas de Governança como diretrizes para ações de TD&E com base no uso de taxonomias, descrevendo claramente os resultados/comportamentos esperados pelos conselheiros administrativos e fiscais.

Pilati, Vasconcelos e Borges-Andrade (2011) destacam que as taxonomias servem para o direcionamento estratégico dos eventos de TD&E, permitindo que os profissionais da área consigam dialogar, “falar a mesma língua”, e sejam capazes de relativizar a efetividade desses eventos por meio da compreensão das suas características essenciais, desenvolvendo estratégias de ensino e avaliação que produzam os efeitos diversos no trabalho dos egressos e no desempenho de suas organizações.

O quarto objetivo de avaliar a percepção dos egressos sobre suporte psicossocial à transferência de treinamento e o impacto do treinamento no trabalho também foi alcançado. Para Abbad, Sallorenzo et al. (2012), médias baixas de suporte, inferiores a 3, indicam pouco suporte e médias altas, iguais ou superiores a 4, indicam suporte elevado. Os resultados deste estudo mostraram que o suporte percebido pelos egressos não é alto e apresenta variabilidade, a falta de suporte pode indicar desconhecimento dos reais objetivos do curso, ou que

planejamento do treinamento não está alinhado aos resultados esperados pelos egressos e seus pares (Abbad, Sallorenzo et al., 2012). Pesquisas realizadas por Coelho Junior (2004), Meneses (2007), Bastos (2012), Araújo et al. (2017) evidenciam que a falta de suporte psicossocial afeta diretamente na transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho.

A fim de confirmar a consistência interna dos itens da escala de Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento, foi utilizado o coeficiente Alfa de Cronbach, que obteve $\alpha = 0,856$, pouco menor que a encontrada por Abbad (1999): $\alpha = 0,91$, por Lacerda e Abbad (2003): $\alpha = 0,92$, por Pilati (2004): $\alpha = 0,96$ e por Moreira (2017): $\alpha = 0,94$. Infere-se que esse resultado pode estar associado ao redimensionamento quantitativo dos itens da escala.

Quanto ao Impacto do Coopcred no Trabalho, em média, as percepções dos participantes também são favoráveis, entretanto os desvios padrão indicam discrepância de opiniões. Tannenbaum et al. (1991) afirmam que a eficácia dos programas depende das características dos treinandos e do suporte à transferência de treinamento, mas a falta de uma ANT interferiu direta e negativamente na aferição desses dados. Abbad e Mourão (2012), Mourão, Abbad e Zerbini (2014), Mourão, Borges-Andrade e Salles (2006) e Silva e Meneses (2012) evidenciam que identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos participantes antecipadamente pode evitar dispêndio de recursos, considerando que os conselheiros mais experientes podem possuir as competências necessárias para o desempenho das atividades, não valorizando o treinamento. Abbad e Mourão (2012), Araújo et al. (2017) e Mourão et al. (2014) recomendam técnicas sistemáticas de avaliação de necessidades de treinamentos, para que o planejamento instrucional tenha foco no desenvolvimento de competências de forma a alcançar resultados individuais, grupais e organizacionais, pois é necessário que as ações de TD&E sejam capazes de provocar mudanças na atuação dos indivíduos, das equipes e das organizações (Mourão et al., 2014).

Os respondentes atribuíram avaliações mais favoráveis aos impactos atitudinais e motivacionais do Coopcred, como o aumento da autoconfiança e motivação para o trabalho, corroborando os achados de Araújo et al. (2017), Bell, Tannenbaum, Ford, Noe, Kraiger (2017), Colquitt, LePine e Noe (2000), Meneses e Abbad (2003) e Mourão, Abbad e Zerbini (2014), que apresentam evidências de que variáveis atitudinais e motivacionais estão fortemente relacionadas ao desempenho no trabalho.

A fim de confirmar a consistência interna dos itens da escala de Impacto do Treinamento no Trabalho, medida em amplitude, foi utilizado o coeficiente Alfa de Cronbach, que obteve $\alpha = 0,96$, maior do que foi encontrado em Abbad (1999): $\alpha = 0,93$, Lacerda e Abbad (2003): $\alpha = 0,94$, Pilati (2004): $\alpha = 0,89$ e equivalente ao encontrado por Moreira (2017): $\alpha = 0,96$, evidenciando fortemente a aplicabilidade da escala no contexto estudado.

O quinto objetivo de avaliar a relação entre o perfil sociodemográfico dos participantes, suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso também foi alcançado. Primeiramente, ao verificar a relação entre suporte psicossocial à transferência e o nível de impacto do treinamento no trabalho do egresso foram identificadas correlações positivas entre essas variáveis, confirmando resultados de outros estudos realizados por Abbad (1999), em que afirmou que suporte à transferência é, sem dúvida, um componente crítico que afeta diretamente a eficácia de programas instrucionais, bem como estudos realizados por Aguinis e Kraiger (2009), Bastos, Ciampone e Mira (2013), Bell et al. (2017), Ford et al. (2017), e Huang et al. (2015).

Ford et al. (2017) acrescentam, ainda, que não são necessários estudos adicionais para verificar a correlação entre suporte psicossocial e impacto do treinamento do trabalho, pois há estudos em diversos países e diversas culturas que apontam que suporte facilita a transferência e impacto do treinamento no trabalho. Este estudo, entretanto, traz uma

contribuição para a produção de conhecimentos da área de TD&E, pois não foram encontrados estudos sobre efeitos de treinamentos destinados a gestores de atividades do terceiro setor.

No que se refere à correlação entre características sociodemográficas e suporte psicossocial à transferência, os resultados não apresentaram correlações significativas, e, entre características sociodemográficas e impacto do treinamento no trabalho, somente dois itens apresentaram correlação significativa com sexo, corroborando os achados de Abbad e Carvalho (2006), Araújo (2016) e Yotamo (2014).

7 Considerações finais

Neste último capítulo, são discutidas as limitações e contribuições teóricas, metodológicas e práticas do estudo, finalizando com uma agenda de pesquisa, a fim de direcionar outros estudos no âmbito do terceiro setor.

Dentre as limitações desse estudo, cabe mencionar que: (a) a pesquisa foi realizada em uma organização do terceiro setor, o que reduz a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos; (b) a falta de padronização nas avaliações de reação impediu a comparação dos resultados; (c) a não disponibilização dos dados referente às avaliações de prontidão e aprendizagem dificultou a verificação dos resultados de curto prazo; (d) os objetivos instrucionais extraídos das Diretrizes do BACEN não foram validados junto aos *stakeholders*; (e) a redução da escala de suporte à transferência de treinamento pode ter interferido na mensuração dos resultados; (f) o uso de apenas uma medida de impacto do treinamento no trabalho, sem dados ou informações consistentes sobre os conhecimentos prévios dos participantes sobre conteúdos relacionados ao treinamento, dificultou a aferição do efeito específico do treinamento sobre o comportamento dos egressos; (g) a falta de um instrumento de mensuração de impacto em profundidade, que contivesse itens relacionados aos desempenhos esperados do egresso e que estivessem ligados às expectativas de efeitos do programa de treinamento, inviabilizou a identificação de aspectos específicos que precisam ser melhorados no planejamento e na avaliação de resultados de aprendizagem e reações ao treinamento; e (h) a amostra de respondentes foi escolhida por conveniência e acessibilidade, o que limita a generalização dos resultados para a população de egressos do treinamento.

Quanto às contribuições teóricas desse estudo, podemos destacar o campo de pesquisa em que foi realizado o estudo, suprimindo uma lacuna de pesquisa em organizações do Terceiro Setor, o resgate histórico do cooperativismo de crédito, com identificação dos principais marcos do cooperativismo no Brasil, bem como o uso de referenciais teóricos e da

Psicologia, em especial os relativos à Psicologia Instrucional e à área de TD&E, em contexto pouco explorado.

Entre as contribuições teórico-metodológicas estão: a utilização do Modelo Lógico associado ao Modelo IMPACT para direcionar o processo de avaliação e a síntese dos resultados; a avaliação da qualidade do desenho instrucional do curso por meio das teorias de planejamento instrucional; a utilidade das taxonomias de Bloom e colaboradores (1974) na descrição de objetivos dos objetivos instrucionais; e a análise da aplicabilidade da Escala de Suporte à Transferência de Treinamento (Abbad, Sallorenzo et al., 2012) e da Escala de Autoavaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – Medida em Amplitude (Abbad, Pilati et al., 2012) no contexto pesquisado. Dentre as contribuições práticas, cabe mencionar a avaliação dos materiais instrucionais do Coopcred com proposições de melhoria, a avaliação do impacto do Coopcred no trabalho, e a descrição os objetivos instrucionais extraídos das normas do BACEN com base na Taxonomia de Bloom e colaboradores (1974). Recomenda-se que, caso haja interesse no aprimoramento do Coopcred ou desenvolvimento de outros treinamentos com base nos objetivos instrucionais descritos nesse estudo, esses resultados de aprendizagem sejam validados com os gestores da instituição responsável pelo treinamento e representantes do BACEN responsáveis pela implementação das diretrizes nas cooperativas de crédito.

Como agenda de pesquisa, cabe destacar a necessidade de pesquisas sobre: (a) avaliação de impacto de treinamento em outras organizações do terceiro setor; (b) a relação das variáveis demográficas, com suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho; (c) avaliação de impactos do treinamento em nível organizacional e valor final em organizações do terceiro setor; (d) instrumentos de avaliação da qualidade instrucional de materiais didático-pedagógicos; (g) variáveis de suporte organizacional em cooperativas.

Por fim, conclui-se que a pesquisa realizada alcançou o objetivo geral de avaliar o impacto do treinamento Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito no trabalho de egressos, contribuindo para construção do conhecimento sobre TD&E, Modelo Lógico e sistema de avaliação no âmbito do terceiro setor.

Referências

- Abbad, G. S. (1999). *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho – IMPACT* (Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. Em J. C. Zanelli, J.E. Borges-Andrade, A. V. B. Bastos (Orgs.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (244-284). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Borges-Ferreira, M.F., & Nogueira, R. (2006) Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E. Em J.E. Borges-Andrade, G.S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (469-488). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Borges de Souza, D. B. L., Laval, A. S., & Sousa, S. C. P. (2012). Modelos lógicos em avaliação de sistemas instrucionais: dois estudos de caso. *Psicologia, Organizações e Trabalho*, 12(2), 185-201. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000200005
- Abbad, G. S., & Carvalho, R. S. (2006). Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(1), 95-116. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552006000100006>
- Abbad, G. S., Gama, A. L., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(3), 25-45. Recuperado de http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/6072/1/ARTIGO_TreinamentoAnaliseRelacionamento.pdf.
- Abbad, G. S., Freitas, I. A & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. Em J.E Borges-Andrade, G.S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 231-254). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Loiola, E., Zerbini, T., & Borges-Andrade; J. E (2013) Aprendizagem em organizações e no trabalho. Em L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.). *O Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da psicologia* (2º ed., pp. 497-527). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Meneses, P. P. M., & Gondim, S. M. G. (2017). Modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional: um exemplo de aplicação. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 14, 1-19. Recuperado de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1429/pdf>
- Abbad, G. S. & Mourão, L. (2012). Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. *Revista de Administração Mackenzie – RAM*, 13(6), 107-137. Recuperada de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/3339>

- Abbad, G. S., Nogueira, R., & Walter, A. M. (2006). Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 255-281). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Pilati, R., Borges-Andrade, J. E. & Sallorenzo, L. (2012). Impacto do treinamento no trabalho: medida em amplitude. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M, Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade & R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de Pessoas*, (pp. 145-162). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Sallorenzo, L. H., Coelho Junior, F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L. & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M, Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade & R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de Pessoas*, (pp. 244-263). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Zerbini, T., & Borges-Ferreira (2012). Medidas de reação a cursos presenciais. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M, Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade & R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de Pessoas* (pp. 127-146). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Zerbini, T., Carvalho, R. S., & Menezes, P. P. M. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 289-321). Porto Alegre: Artmed.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474. Recuperado de <http://www.hermanaguinis.com/Annual09.pdf>.
- Alliger, G. M. et al. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x/abstract>.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989) Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342.
- Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416. Recuperado de http://live-sagecompanion.pantheonsite.io/sites/default/files/Chapter%209_Human%20Resource%20Development%20Review-2004-Alvarez-385-416.pdf.
- Alves (2002). *Terceiro Setor: o dialogismo polêmico* (Tese de Doutorado, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, Brasil). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10438/4455>.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University.
- Anderson, L. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Araújo, M. C. S. (2016). *Avaliação de treinamento em uma agência reguladora: aprendizagem, reação e impacto* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperada de <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/20039>
- Araújo, M. C. S., Abbad, G. S., & Freitas, T. R. (2017). Avaliação qualitativa de treinamento. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(3), 171-179. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v17n3/v17n3a06.pdf>.
- Assumpção, J. J., & Campos, L. M. S. (2011). Avaliação de projetos sociais em ONGs da grande Florianópolis: um estudo sobre modelos relacionados ao foco de atuação. *Revista Administração Pública*, 45(1), 209-242. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n1/v45n1a10.pdf>.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Banco Central do Brasil. (2008) *Governança Cooperativa: Diretrizes para boas práticas de governança em Cooperativas de Crédito*. Recuperado de <https://www.bcb.gov.br/pre/microFinancas/coopcar/pdf/DiretrizesVersaoCompleta.pdf>
- Bastos, L. F. L. (2012). *Avaliação da reação, aprendizagem e impacto de treinamento em um hospital do município de São Paulo* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde03012013-175327/pt-br.php>
- Bastos, L. F. L., Ciampone, M. H. T., & Mira, V. L. (2013). Avaliação de suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho dos enfermeiros. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(6), 1274-1281. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n6/pt_0104-1169-rlae-21-06-01274.pdf
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. L., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305-323. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2017-03592-001>
- Binotto, E., Lima, A. N., Siqueira, E. S., & Silva, F. M. V. (2016). Gestão de pessoas em organizações do terceiro setor: Um modelo a ser construído. *Revista de Administração da UNIMEP*, 14(3), 211-230. Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/44131/gestao-de-pessoas-em-organizacoes-do-terceiro-setor--um-modelo-a-ser-construido>.
- Bloom, B. S. et al. (1972). *Taxonomia de objetivos educacionais: compêndio primeiro: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1974). *Taxonomia de objetivos educacionais: compêndio segundo: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo.
- Borges-Andrade, J. E. (1982). Eventos da instrução: uma proposta derivada das teorias de processamento de informação. *Tecnologia Educacional*, 49, 27-34.

- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, 7(n. esp.), 31-43. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a05v7esp.pdf>.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M, Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade & R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de Pessoas* (pp. 20 - 35). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., & Lima, S. M. V (1983). Avaliação de necessidade de treinamento: um método de análise de papel ocupacional. *Tecnologia Educacional*. 12(52), 1-17. Recuperado de <https://www.bdpa.cnptia.embrapa.br/consulta/busca?b=pc&id=86481&biblioteca=vazio&busca=autoria:%22LIMA,%20S.M.V.%22&qFacets=autoria:%22LIMA,%20S.M.V.%22&sort=&paginacao=t&paginaAtual=1>
- Borges-Andrade, J. E., & Pagotto, C. P. (2010) O estado da arte da pesquisa brasileira em Psicologia do Trabalho e Organizacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 37-50. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a04v26ns.pdf>
- Cabral, E. H. S. (2006). Espaço público e controle para a gestão social no terceiro setor. *Serviço Social e Sociedade*, 86, 30-55.
- Cabral, E. H. S. (2011). Valores e espaço público: referenciais e instrumentos para a avaliação de projetos sociais. *Revista de Administração Pública*, 45(6), 1915-1941. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000600014&script=sci_abstract&tlng=pt
- Carvalho, R. S. & Abbad, G. S. (2006). Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(1), 95-116. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552006000100006
- Carvalho, S., & Mourão, L. (2014). Análise de Necessidades de Treinamento em Call Centers. *Revista Eletrônica de Administração*, 20(3), 740-772. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-23112014000300740&script=sci_abstract&tlng=pt
- Carvalho, A. C., & Sales, J. E. (2011). Cooperativismo de crédito: Histórico e evolução da legislação. *Revista Brasileira de Gestão e Engenharia*, 3(2), 20-35. Recuperado de <http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/gestaoeengenharia/article/download/52/64>

- Coelho Jr., F. A. (2004). *Avaliação de treinamento a distância: suporte à aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperado de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001537.pdf>
- Colquitt, J. A., Lepine, J. A., & Noe, R. N. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678- 707. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/2000-03966-003>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Cunha, L. T., Albuquerque Junior, E. P., Cabral, A. C. A., Pessoa, M. N. M., Santos, S. M. (2011). Configuração da estrutura organizacional no terceiro setor: o caso EDISCA. *REGE Revista de Gestão*.18(3), 385-407. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/rege/article/view/36744>
- Damasceno, S. M. S., Abbad, G. S. & Meneses, P. P. M. (2012). Modelos Lógicos e Avaliações de Treinamento Organizacionais. *Paidéia*, 22(52), 217-227. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n52/08.pdf>
- Decreto N° 22.239, de 19 de dezembro de 1932* (1932). Reforma as disposições do decreto legislativo N° 1637 de 5 de janeiro de 1907, na parte referente as sociedades cooperativas. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D22239.htm
- Ferreira, R. R., Abbad, G. S., Pagotto, C. P., & Meneses, P. P. M. (2009) Avaliação de necessidades organizacionais de treinamento: O caso de uma empresa latino-americana de administração aeroportuária. *Revista Eletrônica de Administração*, 15(2), 1-26. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/39058>.
- Fischer, A. L. (2002). Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. Em A.C. Limongi-França et al. *As pessoas na organização* (pp. 11-34). São Paulo: Gente.
- Ford, J. K., & Kraiger, K. (1995). The application of cognitive constructs and principles to the instructional systems design model of training: implications for needs assessment, design, and transfer. *International Review of Industrial and Organization Psychology*, 10, 1-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/J_Ford/publication/313076364_The_application_of_cognitive_constructs_to_the_instructional_systems_model_of_training_implications_for_needs_assessment_design_and_transfer/links/58c14d2ea6fdcc0645427657/The-application-of-cognitive-constructs-to-the-instructional-systems-model-of-training-implications-for-needs-assessment-design-and-transfer.pdf.
- Ford, J. K., Baldwin, T. P., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(5.1), 5-25. Recuperado de <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443?journalCode=orgpsych>.

- Furtado, J. P., & Laperrière, H. (2012). Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. *Ciencia & Saude Coletiva*, 17(3), 695 – 705. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a16.pdf>
- Gagné, R. M. (1967). *Learning and individual differences*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Gagné, R. M. (1980). *Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Gagné, R. M. & Medsker, K.L. (2006). *The conditions of learning: training applications*. Belmont: Wadsworth group.
- Ghosh, A. K. (2007). Cooperative movement and rural development in India. *Social Change*, 37(3), 14-32. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004908570703700302>
- Goldstein, I. L. (1993). *Training in organizations*. California: Pacific Grove.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle de treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K., & Baldwin, T. T (2015). A tale of two transfers: disentangling maximum and typical transfer and their respective predictors. *Journal of Business and Psychology*, 30(4), 709-732. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10869-014-9394-1>
- Iizuka, E.S., & Sano, H.O (2004). Terceiro setor e a produção acadêmica: uma visita aos anais dos ENANPADs de 1990 a 2003. Em *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração* (28). Encontro conduzido e apresentado pela Anpad, Curitiba.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004). *Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2002*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv4198.pdf>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2014*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado de <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97205.pdf>.
- International Co-operative Alliance (2018). *What is a co-operative?*. Recuperado de <https://ica.coop/en/what-co-operative-0>
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. Em R. L. Craig, R. L. *Training and development handbook* (2, 18.1-18.27). New York: McGraw-Hill.
- Koslowski, S. W. J., Brown, K., Weissbein, D., Cannon-Bowers, J., & Salas, E. A (2000). Multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer. Em K. Klein, S. W. J. Koslowski, (Eds.). *Multilevel Theory, Research and Methods in Organization* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.

- Khumalo, P. (2014). Improving the Contribution of Cooperatives as Vehicles for Local Economic Development in South Africa. *African Studies Quarterly*, 14(4), 61-79. Recuperado de <http://asq.africa.ufl.edu/files/Volume-14-Issue-4-Khumalo1.pdf>
- Lacerda, E. R. M., & Abbad, G. S. (2003). Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(4), 77-96. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v7n4/v7n4a05.pdf>
- Lambriu, M., & Petrescu, C. (2014). Surviving the crisis: Worker cooperatives in Romania. *Organization*, 21(5), 730-745. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1350508414537807>
- Lei Complementar nº 130, de 17 de abril de 2009* (2009). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Crédito Cooperativo e revoga dispositivos das Leis de nº 4.595, de 31 de dezembro de 1964, e 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp130.htm
- Lei Nº 1.412, de 13 de agosto de 1951* (1951). Transforma a caixa de crédito cooperativo em Banco Nacional de Crédito Cooperativo. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1412-13-agosto-1951-361901-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lei Nº 4.595, de 31 de dezembro de 1964* (1964). Dispõe sobre a política e as instituições monetárias, bancárias e creditícias, cria o Conselho Monetário Nacional e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4595.htm
- Lei Nº 5764, de 16 de dezembro de 1971* (1971). Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5764.htm
- Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999* (1999). Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L9790.htm
- Lei Nº 13.019, de 31 de julho de 2014* (2014). Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm
- Lima, S. M. V., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, L. Mourão &

- Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (199-215). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, V. G., Girão, L. F. A. P., Filho, A. C. C. S., & Araújo, A. O. (2013). A utilização de modelos de avaliação de desempenho sob a perspectiva do Gecon e do *Balanced Scorecard*: Estudo de caso de um Central de Cooperativas de Crédito. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 1(1), 99-117. Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/40073/a-utilizacao-de-modelos-de-avaliacao-de-desempenho-sob-a-perspectiva-do-gecon-e-do-balanced-scorecard--estudo-de-caso-em-uma-central-de-cooperativas-de-credito>
- Mager, R. F. (1976). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo
- Mcgehee, W., & Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- McLaughlin, J. A. & Jordan, G. B. (2010). Using logic models. Em J. S. Wholey; H. P. Hatry & K.E. Newcomber. (Eds.). *Handbook of Practical Program Evaluation* (3º Ed., pp. 55-80). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meneses, P. P. M. (2007). *Avaliação de um curso de desenvolvimento regional sustentável no nível de resultados: a contribuição dos modelos lógicos e do método quase experimental*. (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperado de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6112/1/Tese_Pedro%20Paulo.pdf
- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. S. (2003). Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do Treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial*, 185-204. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v7nspe/v7nespa10.pdf>
- Meneses, P. P. M., & Zerbini, T. (2009) Levantamento das análises de treinamento: reflexões atuais. *Análise*, 20(2), 50-64. Recuperado de <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/6112>
- Meinen, E. & Port, M. (2014). *Cooperativismo Financeiro: Percurso histórico, perspectivas e desafios*. Brasília: Confabras.
- Merril, M. D. (1983). Component display theory. Em C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional-design theories and models: an overview of their current status* (pp. 282-333). Englewood Cliffs: Erlbaum.
- Moreira, R. M. E. C. (2017) *Motivação e suporte psicossocial como preditores de impacto de treinamentos no trabalho* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperada de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23537>.
- Mourão, L. (2004). *Avaliação de Programas Públicos de Treinamento: um estudo sobre o Impacto no Trabalho e na Geração de Emprego* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Mourão, L. (2009). Oportunidades de qualificação profissional no Brasil: reflexões a partir de um panorama quantitativo. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(1), 136-153. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552009000100009&script=sci_abstract&tlng=es

- Mourão, L., Abbad, G. S., & Zerbini, T. (2014). Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista de Administração*, 49(3), 534-548. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rausp/v49n3/a08v49n3.pdf>
- Mourão, L., Borges-Andrade, J. E. & Salles, S. T. J.(2006). Medidas de valor final e retorno de investimento em avaliação de TD&E. Em J.E. Borges-Andrade, G.S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas* (pp. 505-513). Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, T. T., Borges-Andrade, J. E., & Porto, J. B. (2016). Produção científica brasileira sobre comportamento organizacional no terceiro setor. *Estudos de Psicologia*, 33, 367-374.
- Neto, J. A. S., & Reis, D. A. (2015). Os Impactos da Governança Corporativa na Cooperativa de Crédito Sicoob Credivar. *Revista Gestão & Tecnologia*, 15(2), 211-234. Recuperado de <http://revistagt.fpl.edu.br/get/article/view/728>.
- Organização Internacional do Trabalho (2002). *R193 – Sobre a promoção de Cooperativas*. Recuperado de http://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_242764/lang--pt/index.htm
- Pereira, A. (2001). *Cooperativas: mudanças, oportunidades e desafios*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.
- Pereira, S. C. M (2009). *Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização* (Dissertação, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4688>
- Pilati, R. (2004). *Modelo de efetividade do treinamento no trabalho: aspectos dos treinandos e moderação do tipo de treinamento* (Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Pilati, R., Vasconcelos, L. C., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Construção e validação de uma taxonomia de eventos de TD&E. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 304-319. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n2/v15n2a09>
- Pinheiro, M. A. H. (2005). *Cooperativas de crédito: História da evolução normativa no Brasil* (3ª edição). Brasília: Banco Central do Brasil. Recuperado de http://www.bcb.gov.br/htms/public/microcredito/cartilha_cooperativas_credito.pdf
- Pinheiro, M. A. H. (2008). *Cooperativas de crédito: História da evolução normativa no Brasil* (6ª edição). Brasília: Banco Central do Brasil. Recuperado de https://www.bcb.gov.br/htms/public/microcredito/livro_cooperativas_credito.pdf
- Pinho, D. B. (1982). *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*. São Paulo: CNPq.
- Pinho, D. B. (2004). *O cooperativismo no Brasil: da vertente pioneira à vertente solidária*. São Paulo: Saraiva.

- Portal do Cooperativismo Brasileiro (2017a). *História no Brasil*. Recuperado de <http://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/historia-no-brasil/>
- Portal do Cooperativismo Brasileiro (2017b). *Idealizadores cooperativistas*. Recuperado de <http://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/idealizadores-cooperativistas/>
- Portal do Cooperativismo Financeiro (2017). *História do cooperativismo de crédito no Brasil*. Recuperado de <http://cooperativismodecredito.coop.br/cooperativismo/historia-do-cooperativismo/historia-no-brasil/>
- Queiroga, F., Andrade, J. M., Borges-Ferreira, M. F., Nogueira, R., & Abbad, G. S. (2012). Medidas de aprendizagem em TD&E – fundamentos teóricos e metodológicos. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M., Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade & R. Vilas-Boas (Orgs.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: Ferramentas para gestão de Pessoas* (pp. 108 - 126). Porto Alegre: Artmed.
- Reigeluth, C. H. (1999). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). London: LEA
- Resolução N° 2.193, de 31 de agosto de 1995 (1995)*. Dispõe sobre a constituição e o funcionamento de bancos comerciais com participação exclusiva de cooperativas de crédito. Banco Central do Brasil. Recuperado de https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/downloadNormativo.asp?arquivo=/Lists/Normativos/Attachments/46112/Res_2193_v1_O.pdf
- Resolução N° 2771, de 30 de agosto de 2000 (2000)*. Aprova Regulamento que disciplina a constituição e o funcionamento de cooperativas de crédito. Banco Central do Brasil. Recuperado de http://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2000/pdf/res_2771_v1_O.pdf
- Resolução CFP n° 016, de 20 de dezembro de 2000 (2000)*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de http://www.crpsp.org.br/portal/orientacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx
- Resolução N° 3.106, de 25 de junho de 2003 (2003)*. Dispõe sobre os requisitos e procedimentos para a constituição, a autorização para funcionamento e alterações estatutárias, bem como para o cancelamento da autorização para funcionamento de cooperativas de crédito. Banco Central do Brasil. Recuperado de https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/downloadNormativo.asp?arquivo=/Lists/Normativos/Attachments/46578/Res_3106_v1_O.pdf
- Resolução N° 3.859, de 27 de maio de 2010 (2010)*. Altera e consolida as normas relativas à constituição e ao funcionamento de cooperativas de crédito. Banco Central do Brasil. Recuperado de http://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/downloadNormativo.asp?arquivo=/Lists/Normativos/Attachments/49615/Res_3859_v1_O.pdf

- Resolução N° 466, de 02 de dezembro de 2012* (2012). Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Resolução N° 4.434, de 05 de agosto de 2015* (2015). Dispõe sobre a constituição, a autorização para funcionamento, o funcionamento, as alterações estatutárias e o cancelamento de autorização para funcionamento das cooperativas de crédito e dá outras providências. Banco Central do Brasil. Recuperado de https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/busca/downloadNormativo.asp?arquivo=/Lists/Normativos/Attachments/48507/Res_4434_v2_L.pdf
- Rocha, S. L. F. (2006). *Terceiro Setor* (2ª Edição). São Paulo: Malheiros.
- Rodrigues Jr., J. F. (2006). Taxonomias de objetivos em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, L. Mourão & Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*, (pp. 282-288). Porto Alegre: Artmed.
- Sales, J. E. (2010). Cooperativismo: Origens e Evolução. *Revista Brasileira de Gestão e Engenharia*, 1, 23-34.
- Sawitzki, R.C., & Antonello, C.S. (2014). Em cena e nos bastidores: processos de aprendizagem de um grupo de trabalhadores de uma organização do Terceiro Setor. *Revista Alcance*, 21(4), 719-748. Recuperado de <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/4931>
- Scriven, M. (1978) Perspectivas e procedimentos de avaliação. Em M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.). *Avaliação educacional (II): perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, G. G. & Meneses, P. P. M. (2012). Necessidades de treinamento organizacional e motivação para trabalhar. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 18(1), 27-6. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/read/v18n1/v18n1a02.pdf>
- Sistema OCB (2017a). *Ramos do Cooperativismo*. Recuperado de <http://www.ocb.org.br/ramos>.
- Sistema OCB (2017b). *O que é cooperativismo*. Recuperado de <http://www.ocb.org.br/o-que-e-cooperativismo>
- Sistema OCB (2017c). *Manual de boas práticas de governança cooperativa*. Recuperado de <http://www.ocb.org.br/publicacao/16/manual-de-governanca-cooperativa>.
- Sallorenzo, L. H. (2000) *Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição* (Dissertação, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Shylendra, H. S. (2013). Microfinance and the Cooperatives in India: Can the Poor Gain from Their Coming Together?. *International Journal of Rural Management*, 9(2), 151-181. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0973005213499221>

- Silva, C. E. G. (2010). Terceiro setor brasileiro: em busca de um quadro de referência. Em *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, (34, 1-17). Encontro conduzido e apresentado pela ANPAD, Rio de Janeiro.
- Silva, L. B., & Silva, A. B. (2010). A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 55-89. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712011000200004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Souza, D. B. L. (2013). *Avaliação do impacto de Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento e Gestão Social* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF).
- Souza, D. B. L., Abbad, G.S., & Gondim, S.M.G. (2017). Modelos lógicos na avaliação de um mestrado profissional: um exemplo de aplicação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 14, 1-17. Recuperado de <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1429>.
- Stufflebeam, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. Em M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.). *Avaliação educacional (II): perspectivas, procedimentos e alternativas*. Petrópolis: Vozes.
- Tannenbaum, S. I., et al. (1991). Meeting trainee's expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Tannenbaum, S.I., & Yukl, G.(1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441. Recuperado de <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Tello-Gamarra, L., & Verschoore, J. R. (2015). O desenvolvimento das competências coletivas no terceiro setor. *Suma de Negócios*, 6(14),194-203. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X15000312>
- Verschoore, J. R., & Balestrin, A. (2008). Fatores relevantes para o estabelecimento de redes de cooperacao entre empresas do Rio Grande do Sul. *Revista de Administracao Contemporanea*, 12(4), 1043 – 1069. Recuperado de http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_793.pdf
- Vesco, D. G. D., Santos, A. C., & Scarpin, J. E (2015). Análise do campo científico em pesquisas com a temática “Terceiro Setor” no Brasil sob a perspectiva das redes sociais. *ConTexto*, 15(29), 47-61. Recuperado de http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/viewFile/40083/pdf_42
- Yotamo, C. J. (2014). *Avaliação de impacto de treinamento no desempenho de servidores públicos de Sofala em Moçambique* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF). Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15598>
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2005). Impacto de treinamento no trabalho via internet. *RAE eletrônica*, 4(2), 1- 21. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n2/v4n2a01.pdf>.

Apêndice A – Roteiro de entrevista

ROTEIRO ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

1. Qual(is) problemas ou demandas originaram o COOPCRED?
2. Você poderia fazer um histórico do COOPCRED, desde sua criação até o momento?
3. Quais recursos (financeiro, materiais e humanos) foram investidos para o desenvolvimento do COOPCRED?
4. Qual o perfil dos instrutores/desenhistas instrucionais e desenvolvedores que participaram do processo de criação/construção do COOPCRED? Como elas foram escolhidas?
5. Quais foram as estratégias de ensino adotadas no treinamento? Porque?
6. Quais foram os exercícios práticos feitos pelos treinandos durante o COOPCRED?
7. Quais resultados de curto, médio e logo prazo o “Nome da Instituição” espera alcançar com o COOPCRED?
8. Qual retorno social e econômico o “Nome da Instituição” espera alcançar com o COOPCRED?
9. Quais variáveis externas ao treinamento podem afetar negativamente e/ou positivamente os resultados do COOPCRED?

Apêndice B – Roteiro de análise documental do Coopcred

ANÁLISE DOCUMENTAL CURSO DE FORMAÇÃO DE COOPCRED						
Informações gerais	Módulo I Versão Geral Abordagem Comportamenta	Módulo II Versão Geral Abordagem Legal	Módulo III Versão Geral Abordagem Organizacional	Módulo II Versão Específica Abordagem	Módulo III Versão Específica Abordagem	Observações
O curso orienta o estudante quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas durante o curso?						
Objetivos Instrucionais						
Os objetivos estão descritos em termos de desempenhos observáveis?						
Há precisão na escolha do verbo de ação quanto à descrição do comportamento esperado?						
Existem critérios?						
O objeto de ação está descrito de forma clara?						
Há nos materiais, uma definição clara das condições (informações, estímulos, recursos, materiais, equipamentos) necessários ao alcance dos objetivos educacionais (quando essencial sua especificação)?						
Estratégias Instrucionais						
As estratégias estão adequadas às características do público-alvo (escolaridade, cargo)?						
As estratégias estão adequadas à natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor)?						
As estratégias estão adequadas ao nível de complexidade dos objetivos instrucionais (com base nas taxonomias de Anderson & Col.)?						
Há diversificação das estratégias utilizadas ao longo do curso?						
Os recursos de apoio à aprendizagem (simulações, vídeos, estudos de caso, vídeo-conferências, discussões em chats, fóruns, etc.) são fidedignos às situações reais de trabalho?						
Planejamento das atividades						
Há plano didático pedagógico?						
Carga horária do Módulo						
A carga horária sugerida com relação ao volume de conteúdos apresentados é adequada?						
É informada ao participante a estimativa de tempo a ser gasto em cada módulo?						
É informada ao participante a estimativa de tempo a ser gasto com cada uma das atividades previstas?						
Existe um programa do curso?						
Esse programa está disponível ao aluno desde o início do curso?						
Sequência de Ensino						
Os pré-requisitos necessários ao ingresso no curso são explicitados antes do curso começar?						
A sequência dos módulos é adequada?						
A sequência dos conteúdos dentro de cada módulo é adequada?						
A sequência dos conteúdos atinge o nível de complexidade dos objetivos?						

Conteúdo						
A língua portuguesa é utilizada de forma correta (ortografia, concordância, pontuação, adequação vocabular, coesão e coerência)?						
A linguagem dos módulos do curso é compatível com o nível de escolaridade dos participantes?						
Os conteúdos são fidedignos à situação real de trabalho? Os textos se referem às situações reais de trabalho.						
Os conteúdos são adequados aos objetivos?						
As fontes bibliográficas utilizadas são apresentadas?						
A bibliografia utilizada é atualizada (2000 em diante)?						
Há indicação de fontes alternativas de informações sobre os temas tratados no treinamento (livros, periódicos, sites, etc.)?						
Os textos são originais (em oposição à mera cópia da bibliografia)?						
O texto é coeso (há relação entre períodos e parágrafos)?						
O texto é composto por parágrafos curtos com apenas uma ideia por parágrafo?						
Os textos simulam um diálogo, ou seja, há uma sensação de conversa entre aluno e material?						
Exercícios						
Os exercícios estão compatíveis com a natureza dos objetivos instrucionais (afetivo, cognitivo, psicomotor)?						
Os exercícios estão compatíveis com o nível de complexidade dos objetivos instrucionais (referência: taxonomias de Anderson)?						
Os exercícios (estudos de caso, simulações, exercícios de fixação, discussões, etc.) simulam a situação real de trabalho?						
Os exercícios contêm situações diferentes das exemplificadas durante o curso, baseadas no conteúdo apresentado?						
Os exercícios são seguidos de feedback?						
Esse feedback é informativo e elaborativo?						
Qual o tempo e conteúdo do feedback?						
Avaliação						
Existem avaliações de aprendizagem?						
Há variedade nas formas de avaliações de aprendizagem?						
As avaliações de aprendizagem são compatíveis com os conteúdos?						
As avaliações de aprendizagem são compatíveis com os objetivos do curso?						
Os critérios para aprovação são compatíveis com os objetivos do curso?						
Há feedback das avaliações?						
O feedback é elaborativo e informativo?						
É exigida uma menção final mínima para a conclusão do curso? Quais são os critérios de aprovação no curso?						
Os critérios para aprovação no curso são muito exigentes se comparados aos objetivos instrucionais?						

Apêndice C – Questionário de Avaliação de Impacto do Coopcred no Trabalho

**Efeitos do treinamento no desempenho de conselheiros e dirigentes:
um caso das cooperativas de crédito****Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho**

Você está convidado a participar de uma pesquisa sobre Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho do Curso de Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito – Coopcred

A seguir, são apresentadas algumas afirmativas que descrevem possíveis situações enfrentadas por você após a conclusão do "Coopcred". As respostas que você dará irão subsidiar a avaliação do impacto e aprimoramento desse treinamento.

Suas respostas individuais serão confidenciais e a qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de treinamento dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. O tempo estimado para responder às questões é de 7 minutos. O questionário está dividido em 3 blocos:

1. Impacto do Treinamento no Trabalho (impacto exercido pelo treinamento desde o término, até a data de hoje).
2. Suporte à Transferência (apoio para usar no trabalho o que foi aprendido no treinamento).
3. Dados Sociodemográficos e Profissionais (sexo, faixa etária, escolaridade, função e informações sobre os treinamentos realizados).

O objetivo desta pesquisa é levantar dados relacionados ao COOPCRED. Sinta-se inteiramente à vontade para dar suas opiniões, lembrando que as suas respostas ficarão ANÔNIMAS e serão mantidas em SIGILO. Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião SINCERA. A sua participação é voluntária e muito valiosa! Você fica livre para interromper sua participação quando e se achar conveniente. Ao clicar em "Próximo", e responder ao questionário, você concorda com o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por favor, não deixe questões sem resposta.
Muito obrigada!

* 11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo à mudanças no trabalho.

0										10
Discordo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Concordo
totalmente										totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 12. O treinamento que fiz, beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

0										10
Discordo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Concordo
totalmente										totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Efeitos do treinamento no desempenho de conselheiros e dirigentes: um caso das cooperativas de crédito

Suporte Psicossocial à transferência de treinamento

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descrevem o que você pensa a respeito do apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho na cooperativa o que aprendeu no treinamento. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre

* 13. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 14. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho da cooperativa as novas habilidades que aprendi.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 15. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades na cooperativa, recebo orientações sobre como fazê-la.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 16. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho da cooperativa as habilidades que aprendi no treinamento.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 17. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de aplicar no trabalho da cooperativa o que aprendi no COOPCRED.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Efeitos do treinamento no desempenho de conselheiros e dirigentes:
um caso das cooperativas de crédito

Dados Sociodemográficos e Profissionais

* 18. Sexo

- Masculino
 Feminino

* 19. Faixa etária

- De 18 a 25 anos
 De 26 a 33 anos
 De 34 a 41 anos
 De 42 a 49 anos
 De 50 a 57 anos
 De 58 a 65 anos
 Mais de 65 anos

* 20. Nível de Escolaridade

- Ensino Básico
- Graduação
- Especialização completa
- Mestrado completo
- Doutorado completo

* 21. A cooperativa em que você atua está localizada em qual Estado da Federação?

- Distrito Federal
- Bahia
- Mato Grosso
- Minas Gerais
- Pernambuco
- Rio Grande do Sul
- Santa Catarina
- Outro (especifique)

* 22. Cite a cidade?

* 23. Qual sua função na cooperativa?

- Conselheiro(a) de Administração
- Conselheiro(a) Fiscal
- Outro (especifique)

* 24. Tempo de experiência na função

- Menos de 1 ano
- De 1 ano a 3 anos
- Mais de 3 anos

* 25. Qual o período do seu mandato? (mês/ano)

* 26. Quando você participou do COOPCRED? (mês/ano)

* 27. Quantas capacitações com conteúdos semelhantes ao do Coopcred você fez?
Especifique cada uma delas:

* 28. O que te motivou a realizá-las?

Apêndice D – Submissão da pesquisa ao comitê de ética

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: O caso das cooperativas de crédito

Pesquisador: ALINE DE SOUSA NASCIMENTO

Versão: 2

CAAE: 75189317.7.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 102492/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: O caso das cooperativas de crédito que tem como pesquisador responsável ALINE DE SOUSA NASCIMENTO, foi recebido para análise ética no CEP UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília em 04/09/2017 às 18:23.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Apêndice E – Conteúdos do Coopcred

Tabela 13

Conteúdos do Coopcred

MÓDULOS	UNIDADES
Módulo I - Abordagem Comportamental	UNIDADE 1 - Indivíduos, grupos e organizações UNIDADE 2 - Aspectos encontrados nos grupos. UNIDADE 3 - Papéis focais em equipes. UNIDADE 4 - Competências encontráveis na gestão. UNIDADE 5 - A liderança no contexto organizacional. UNIDADE 6 - Sobre mudança organizacional. UNIDADE 7 - Reflexões sobre ética e liderança. UNIDADE 8 - Processo de comunicação nos conselhos. UNIDADE 9 - Técnicas de apresentação em público
Módulo II - Abordagem Legal	UNIDADE 1 - A cooperação e o Cooperativismo: Origem UNIDADE 2 - As bases legais do Cooperativismo: A Lei 5764/71 e Complementar nº 130/2009. UNIDADE 3 - Os órgãos sociais à luz do Estatuto e Regimentos Internos da cooperativa, com as correspondências nas Leis nº 5764/71 e Complementar 130/2009 e na Res. Nº 3.859/2010 Atribuições, composição, eleição, reeleição, inelegibilidades.
Módulo III - Abordagem Organizacional	UNIDADE 1 - Conhecendo o modelo de governança por conselhos. Complexidade da função dos conselheiros. UNIDADE 2 - Conhecendo a organização cooperativa Estrutura Organizacional e Governança Cooperativa UNIDADE 3 - Estruturando a cooperativa de crédito eficaz UNIDADE 4 - Conhecendo os riscos do nosso negócio. UNIDADE 5 - Analisando apontamentos de auditorias. UNIDADE 6 - Analisando a situação econômica e financeira de cooperativas de crédito.
Módulo I - Abordagem Legal Versão Específica - Parte 2	UNIDADE I - Os Acordos de Capital de Basileia e a importância do patrimônio próprio nas cooperativas de crédito.
Módulo II - Abordagem Organizacional Versão Específica - Parte 1	UNIDADE 1 - Reunindo pessoas com objetivos comuns. UNIDADE 2 - O controle interno como condição indispensável para o crescimento sustentável da cooperativa. UNIDADE 3 - Interpretando relatório de auditorias UNIDADE 4 - Particularidades da análise financeira em cooperativas de crédito. UNIDADE 5 - Desenvolvendo uma visão gerencial a partir dos demonstrativos contábeis. Plano de Contas COSIF, Balancete e dados contábeis. UNIDADE 6 - Utilizando indicadores para medir o desempenho das cooperativas de crédito. UNIDADE 7 - Técnicas de coordenação em reuniões.

Tabela 13 (continuação)
Conteúdos do Coopcred

Módulo II - Abordagem Organizacional Versão Específica - Parte 2	UNIDADE 1 - O papel estratégico do Conselho Fiscal. UNIDADE 2 - Roteiro de verificação dos Controles internos (Parte 1) - Tipos de procedimentos UNIDADE 3 - Roteiro de verificação dos controles externos (Parte 2) - Check list
Módulo II - Abordagem Organizacional Versão Específica - Parte 3	UNIDADE 1 - O papel estratégico do Conselho de Administração. UNIDADE 2 - A gestão de pessoas como plataforma para o sucesso da cooperativa. UNIDADE 3 - Estabelecendo uma comunicação eficaz. UNIDADE 4 - Utilizando canais para a comunicação com os associados UNIDADE 5 - As boas práticas para realização de Assembleias
