



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
SOCIAL, DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: AJUSTE COM SISTEMAS DE
GESTÃO DE PESSOAS E RESULTADOS DE TREINAMENTO NOS
NÍVEIS INDIVIDUAL E ORGANIZACIONAL**

THAÍS DA COSTA PICCHI

**Brasília-DF
2010**

THAÍS DA COSTA PICCHI

**EDUCAÇÃO CORPORATIVA: AJUSTE COM SISTEMAS DE
GESTÃO DE PESSOAS E RESULTADOS DE TREINAMENTO NOS
NÍVEIS INDIVIDUAL E ORGANIZACIONAL**

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

Orientadora:

Prof^a Dr^a Elaine Rabelo Neiva

**Brasília-DF
2010**

Educação corporativa: ajuste com sistemas de gestão de pessoas e resultados de
treinamento nos níveis individual e organizacional

Dissertação defendida aprovada pela banca examinadora constituída por

Prof^a Dr^a Elaine Rabelo Neiva (Presidente)

Departamento de Administração e Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do
Trabalho e das Organizações
Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Gardênia da Silva Abbad (Membro)

Departamento de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações – PSTO
Universidade de Brasília

Dr. Hugo Pena Brandão (Membro)

Banco do Brasil e Fundação Getúlio Vargas – FGV-DF

Prof^a Dr^a Maria Júlia Pantoja (Membro Suplente)

Faculdade UnB Planaltina – Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a minha mãe e a meu pai, pelo exemplo, carinho, incentivo e confiança.

Dedico também a minha vó Jovelina, a quem amo tanto e eternamente.

AGRADECIMENTOS

Embora apenas um nome assine este trabalho, diversas pessoas participaram dele e permitiram que se concretizasse. Por isso agradeço...

Ao Marco Leite, eterno chefinho, entre outras coisas, por possibilitar a minha participação nas aulas. Sem sua visão gerencial de educador, eu não estaria aqui hoje.

À Maja Meira, nem sei por onde começar... Você descobriu a maneira com a qual pude conciliar o trabalho e as aulas no início do mestrado. Sem isso, eu também não estaria aqui hoje, com certeza! Além disso, pelo grande apoio na formulação das estratégias de coleta de dados e por ser um exemplo de profissional.

À Maria Dinice, não só por permitir, mas por “comprar” a ideia da pesquisa! À Éden, por possibilitar sua realização.

A Ana Cristina, Ana Carolina, Arilma, Hércio, Livia e equipe, pelas informações e tantas outras formas de ajuda! Aos demais colegas da empresa, em especial às queridas Cris e Bia, que participaram de reuniões de validação de instrumentos, estimativa de tempo de resposta... etc.

À Aleksandra, pela ótima parceria no estágio docente. À Talita, pelo auxílio com os trabalhos da disciplina.

A Sônia, Marco e demais funcionários do PSTO, pelo cuidado e simpatia com que sempre me atenderam.

À Bruna Perfeito, pela parceria em parte importante desta pesquisa. Parabéns pela coragem de tomar parte de um trabalho desses em sua graduação.

A Júlia Pantoja, Pedro Carbone e Tomás de Aquino, pelas contribuições quanto a um dos instrumentos de medida deste trabalho.

À Maria Alice, por compartilhar as angústias e alegrias de minha história de mestranda.

À Roberta Salgueiro, por me dar o maior apoio em minha “licença prêmio” da dança, que tirei para terminar este trabalho.

À Gardênia Abbad, por ser, desde a graduação, uma inspiração, além de ser responsável, em grande parte, por formar meu olhar de pesquisadora.

À Maria Ednei, pelo carinho desde a época do estágio. Mesmo não contribuindo diretamente para este trabalho, foi um incentivo para mim. Além disso, sua dissertação foi uma inspiração e está citada neste trabalho.

Aos colegas da Câmara, pelas contribuições aos instrumentos: Prado, Joelma, Roberto, Herycka, Paulo, Valdson, André, entre outros queridos colegas.

Ao Márcio Martins, pelo suporte quando precisei.

Ao Victor Ribeiro, *coach*-amigo, pelo cuidado de seu acompanhamento.

Aos colegas do grupo de pesquisa Inovare: Juliana, Túlio, Vanessa, Serjão, Serjinho, Tarcísio, Arthur, Talita, Cris, Rayanne... todos.

Ao José, pelo apoio na transcrição do questionário e pela presença sempre importante.

Ao Tiago, principalmente pelas inúmeras palavras de incentivo e pela confiança que fez crescer dentro de mim! Isso foi tãããã precioso... Também pelo apoio intelectual (metade de um capítulo veio de uma dica sua) e operacional (sem você, a definição dos participantes naquela monstruosa planilha seria um trabalho hercúleo).

À Marina Amoura... que bom ter um pouquinho da nossa amizade no *abstract* deste trabalho.

À Elaine, pelo acolhimento, disponibilidade e ousadia com que me orientou. Você sabe verdadeiramente apoiar seus orientandos e seus interesses de pesquisa.

A meu pai, pelo carinho e por me estimular, pelo exemplo, ao trabalho acadêmico e crescimento profissional.

A minha mãe, por ter me dado suporte no que foi possível: do apoio moral à transcrição de questionários!

A todos os participantes da pesquisa, que investiram seu tempo no preenchimento de tantos itens.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
RESUMO	xiii
APRESENTAÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	19
1.1 Conceitos em TD&E.....	19
1.1.1 Conceituação de Treinamento	20
1.2 Modelos de avaliação de treinamento	22
Níveis de resultados de treinamento: avaliação no nível da organização	25
1.3 Variáveis preditoras de resultados de treinamento.....	29
2 MUDANÇA ORGANIZACIONAL	32
2.1 Conceituação de Mudança.....	32
2.2 Tipos de mudança.....	35
2.3 Mudança e Treinamento	37
3 AJUSTE E GESTÃO DE PESSOAS	42
3.1 Conceito de Ajuste	42
3.2 RH Estratégico: a tradução do conceito de ajuste para Gestão de Pessoas.	44
3.3 Gestão por Competências: sistemas de gestão de pessoas desenvolvendo competências de forma integrada.	47
4 MODELO DE PESQUISA	53
4.1 Justificativa	53
4.2 Modelo	54
4.3 Perguntas de pesquisa e Objetivos.....	56
5 MÉTODO.....	58
5.1 Descrição da Organização	58
5.1.1 Descrição das Mudanças	58
5.2 Amostra	61
5.3 Medidas	62
5.3.1 Impacto do Treinamento no Trabalho:.....	63
5.3.2 Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas – Ajuste EC-GP	63
5.3.3 Percepção de Mudança Organizacional e Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional	64
5.4 Procedimento de coleta de dados	65

5.5 Tratamento e Análise dos dados.....	66
6 RESULTADOS	68
6.1 Análise fatorial dos instrumentos.....	68
6.1.1 Impacto do Treinamento no Trabalho.....	68
6.1.2 Percepção da Mudança Organizacional	69
6.1.3 Percepção da Mudança Organizacional atribuída às Ações Educacionais	73
6.1.4 Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas – Ajuste EC-GP	75
6.2 Análises Descritivas	78
6.3 Análise dos modelos	80
6.3.1 Modelo de Mediação com PMOAE – Incremental como variável critério.	84
Teste da 1ª Equação.....	85
Teste da 2ª Equação.....	85
Teste da 3ª Equação.....	86
Teste da 4ª Equação.....	87
6.3.2 Modelo de Mediação com PMOAE – Radical como variável critério.....	88
Teste da 1ª Equação.....	88
Teste da 3ª Equação.....	88
Teste da 4ª Equação.....	89
7 DISCUSSÃO.....	91
Medidas	91
Modelos de mediação	96
7.1 Limitações e considerações para futuras pesquisas	98
7.2 Considerações finais.....	100
ANEXO 1	109
ANEXO 2.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aprendizagem humana e suas fases. (Fonte: Walter, 2006).	20
Figura 2. Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais (Adaptado de Vargas & Abbad, 2006).	21
Figura 3. Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (Fonte: Borges-Andrade, 2006)....	24
Figura 4. Representação Esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Treinamento – IMPACT (Fonte: Abbad, 1999).	25
Figura 5. Modelo Lógico de avaliação no Curso DRS, utilizado na pesquisa de Meneses e Abbad (2009).	28
Figura 6. Conteúdo de Mudança (Fonte: Mintzberg & Westley, 1992).	34
Figura 7. Representação de Ajuste Vertical e Ajuste Horizontal em Gestão de Pessoas. Produção Própria.	45
Figura 8. Classificação de ajuste no domínio da gestão de pessoas (Fonte: Chênevert & Tremblay, 2009).	46
Figura 9. Modelo de gestão por competências (Fonte: Brandão & Bahry, 2005)	49
Figura 10. Alinhando a gestão de pessoas e estratégia organizacional (Fonte: Carbone <i>et al.</i> , 2006 – adaptado por Brandão, 2009).	50
Figura 11. Modelo preliminar da relação entre Ajuste EC – GP e Impacto do Treinamento no Trabalho.	54
Figura 12. Modelo preliminar da relação entre Ajuste EC – GP e Percepção de Mudança Organizacional Atribuída à Ação Educacional- PMOAE.	54
Figura 13. Modelo de mediação proposto	55
Figura 14. Visão parcial do formulário entregue aos participantes com os itens do instrumento de PMO e PMOAE.	65
Figura 15. Teste da 1ª equação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).	85
Figura 16. Teste da 2ª equação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).	86
Figura 17. Teste da 3ª equação, (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).	86
Figura 18. Relação entre as variáveis do modelo de mediação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).	87
Figura 19. Teste da 1ª equação (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).	88
Figura 20. Teste da 3ª equação, (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).	88
Figura 21. Apresenta o resultado das 3 equações (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estrutura da Taxonomia de Treinamentos (Fonte: Pilati, Vasconcelos & Borges-Andrade, no prelo)	22
Tabela 2. Modelos Orientados para Resultados, Processos, Contexto e Insumos de TD&E (Fonte: Meneses, 2007).	24
Tabela 3. Dados de Percepção de Mudança Organizacional respondido pela amostra do estudo.....	60
Tabela 4. Caracterização da amostra quanto à escolaridade, função e sexo	62
Tabela 5. Caracterização da amostra, quanto à idade e tempo de serviço	62
Tabela 6. Classificação dos valores do teste KMO (Fonte: Kaiser, 1974, apud Pasquali, 2005, p. 60)	68
Tabela 5. Matriz <i>Pattern</i> de Impacto do Treinamento no Trabalho.	69
Tabela 7. Matriz <i>Pattern</i> de Percepção de Mudança Organizacional (PMO).	70
Tabela 8. Detalhamento dos itens relacionados à Percepção de Mudança Organizacional Radical.....	72
Tabela 9. Detalhamento dos itens relacionados à Percepção de Mudança Organizacional Incremental.....	72
Tabela 10. Matriz <i>Pattern</i> no instrumento PMOAE.	73
Tabela 11. Detalhamento dos itens relacionados à PMOAE – Radical	74
Tabela 12. Detalhamento dos itens relacionados à PMOAE – Incremental	75
Tabela 13. Matriz <i>Pattern</i> no instrumento Ajuste EC- GP	76
Tabela 14. Detalhamento dos itens relacionados ao Ajuste entre Educação Corporativa e Carreira, Avaliação de Desempenho e Comunicação Interna – Ajuste CCAVD.....	77
Tabela 15. Detalhamento dos itens relacionados ao Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração – Ajuste EC – SMRem	78
Tabela 16. Estatísticas descritivas.....	79
Tabela 17. Estatísticas descritivas de Ajuste EC – GP por grupo.....	80
Tabela 18. Teste T de igualdade de médias entre duas amostras para os grupos com e sem escolha da opção “Não Sei”.	81
Tabela 19. Teste T para mesma amostra comparando o grupo de casos com opção “Não Sei” antes e depois da transformação para cada variável.	81
Tabela 20. Correlações bivariadas entre as variáveis.....	82
Tabela 21. Resultados do modelo com variável critério PMOAE – Radical.	83
Tabela 22. Compilação dos dados dos modelos preliminares.	83
Tabela 23. Detalhamento dos resultados do teste da 4ª equação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).	87
Tabela 24. Detalhamento dos resultados do teste da 4ª equação, (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparação entre conceitos de Suporte em Avaliação de TD&E (Adaptado de Abbad <i>et al.</i> , 2006 e Abbad & Pilati, 2006).....	30
Quadro 2. Definições teóricas sobre mudança organizacional (Fonte: Lima & Bressan, 2003, p. 23)	33
Quadro 3. Tipos de mudança organizacional (Fonte: Lima & Bressan, 2003, p. 26)	36
Quadro 4. Características das Mudanças organizacionais episódica e contínua (Adaptado de Weick & Quinn, 1999).....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

Ajuste EC-GP	Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas
CV	Coeficientes de variação
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
Ajuste EC – CCAVD	Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho
Ajuste EC – SMRem	Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
IMPACT	Modelo de Avaliação do Treinamento
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
PMO	Percepção de Mudança Organizacional
PMOAE	Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional
RH Estratégico	Gestão Estratégica de Pessoas
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação

RESUMO

As organizações buscam se transformar para se ajustar às mudanças cada vez mais constantes no contexto em que se inserem. A Educação Corporativa tem o papel de suprir as competências no nível individual para dar base às mudanças necessárias no nível organizacional, mas precisa estar integrada com outros aspectos da dinâmica organizacional, especialmente outros sistemas de Gestão de Pessoas. O estudo dos resultados de treinamento no nível da organização é uma área em desenvolvimento. Também são pouco investigadas as variáveis do contexto macro, embora o valor preditivo de variáveis do contexto proximal sobre impacto de treinamento no nível individual seja reforçado por diversas pesquisas. O presente trabalho tem como objetivo investigar como a integração de TD&E com outros subsistemas de gestão de pessoas interfere nos resultados das ações educacionais nos níveis individual (Impacto de Treinamento no Trabalho) e da organização (Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional). As novas medidas criadas para este estudo passaram pelas etapas de validação por juízes, semântica e estatística. A coleta de dados ocorreu em uma empresa do setor elétrico, com amostra de 321 treinandos, seis meses após participarem de uma ação educacional. O instrumento de Percepção de Mudança Atribuída à Ação Educacional apresentou dois fatores (Mudança Incremental, $\alpha = 0,87$ e Mudança Radical, $\alpha = 0,96$), explicando 57% da variância. A adaptação da medida Percepção de Mudança Organizacional, utilizada para caracterizar o contexto de mudanças da organização, também encontrou dois fatores (Mudança Incremental, $\alpha = 0,88$, e Mudança Radical, $\alpha = 0,96$), com 56% de variância explicada. A medida de Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas – Ajuste EC – GP obteve uma estrutura bifatorial (Seleção e Movimentação Interna e Remuneração, $\alpha = 0,96$, e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho, $\alpha = 0,95$), ambos explicando 67% da variância. Quanto à relação entre resultados de treinamento, encontrou-se que Ajuste EC – GP contribui para Impacto do Treinamento no Trabalho ($R^2 = 0,14$) e Percepção de Mudança Incremental ($R^2 = 0,17$) e Radical ($R^2 = 0,26$) atribuída à Ação Educacional. A contribuição do Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho para os resultados em termos de Mudança Organizacional é mediada pelo Impacto do Treinamento no Trabalho. As limitações do trabalho são discutidas.

Palavras-chave: educação corporativa; mudança organizacional; avaliação de treinamento; ajuste; gestão de pessoas.

Corporate Education: fit between other HRM subsystems and results at individual and Organizational levels

ABSTRACT

Corporations seek their own transformation over time in order to adjust to the changes occurred currently in their context and surroundings. Corporative Education, in this issue, has the role of developing individual competences aiming to resolve needed organizational changes, though it should be integrated with other organizational aspects, specially other human resources management subsystems. Studies about the competences building and the training effects at the organizational level are a developing field of research in which not much data is available. In addition, there are only a few studies on macro environmental variables. Besides these scarcity of data, the predictive values of micro context variables are found to impact individual performance in many researches. The main objective of this research is to analyze how the interaction between Corporate Education and other HRM subsystems affects training results at individual (Impact of training on the work) and Organizational (Perception of Organizational Change due to an educational event) level. The new instruments developed for this study were submitted to experts, semantic and statistic validations. The data was collected in an enterprise from the electricity generation sector in Brazil with 321 participants and took place about six months after the training occurred. The instrument of Perception of Organizational Change due to an Educational Event presented two factors (Incremental Change, $\alpha = 0,87$, and Radical Change, $\alpha = 0,96$) accounting 57% of the variance. The adapted measure of Perceptions of Organizational Change was used to describe the environmental context and also presented two factors (Incremental Change, $\alpha = 0,88$ and Radical Change, $\alpha = 0,96$), with 56% of explained variance. The Fit values between Corporate Education and other HRM subsystems were found to have a bi-factorial structure (Internal Selection and Allocation and Compensation, $\alpha = 0,96$, and Career System, Internal Communication and Performance Evaluation, $\alpha = 0,95$), both accounting for 67% of the variance. About the training effects, the Fit found between Corporate Education and others HRM subsystems contributes to the Impact of training on the work ($R^2=0,14$) and to the Perception of Incremental Change ($R^2=0,17$) and Radical Change ($R^2=0,26$) due to an educational event. The contribution of the Fit between Corporate Education and Career Systems, Internal Communication and Performance Evaluation when evaluating the training effects over the Organizational Changes are mediated by the Impact of training on the work. This research's limitations are discussed.

Keywords: corporate education; organizational change; training evaluation; fit; human resource management.

APRESENTAÇÃO

Transformações vêm ocorrendo na economia mundial de forma cada vez mais complexa e acelerada. O contexto político, as tecnologias, as regulamentações, os mercados, os hábitos de consumo e tantos outros fatores estão se alterando rapidamente. Planos de mudanças têm sido traçados pelas organizações, buscando acompanhar esse movimento.

Para Lima e Bressan (2003), mudança organizacional não é um tema novo no campo dos estudos organizacionais. Porém, a velocidade e a intensidade dessas mudanças ambientais têm sido singular.

Nesse contexto, a Gestão de Pessoas assumiu um papel estratégico (Brandão & Guimarães, 2001), já que o conhecimento se tornou um meio primordial para a manutenção da competitividade e sobrevivência das empresas.

A Educação Corporativa, em particular, tem o papel de suprir as competências no nível individual que dão base às mudanças necessárias no nível organizacional (Dutra, 2001). Afinal, muitas vezes, a resposta organizacional a esse ambiente instável exige novas formas de atuação das organizações que implicam a capacitação de seus membros. Abbad, Freitas e Pilati (2006) apontam como causas das necessidades educacionais as mudanças decorrentes de fatores externos à organização, mudanças internas à organização e lacunas de competências observadas nos indivíduos.

Com essa visão, o sistema de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) atinge *status* estratégico nos modelos de gestão. Isso fica explícito com o advento das universidades corporativas, que aparecem, primordialmente, com a proposta de ser um veículo para alinhar a aprendizagem dos membros da organização às metas empresariais (Meister, 1999; Eboli, 2004).

Segundo Aguinis e Kraiger (2009), a capacidade de eventos educacionais gerarem benefícios nos níveis do indivíduo, do grupo, da organização e na sociedade já é apoiada por uma boa base de achados empíricos na área de TD&E. Notam os autores, porém, que os estudos que tratam de resultados em níveis além do individual se apresentam em menor número.

Os modelos clássicos de avaliação de resultados de treinamento de Kirkpatrick (1976) e Hamblim (1978) já indicavam os efeitos de capacitações nos níveis individual (Reação, Aprendizagem e Comportamento no Cargo) e organizacional (Mudança Organizacional e Valor Final). Ainda assim há um longo caminho a ser desenvolvido quanto à avaliação de resultados de treinamento no nível organizacional (Meneses, 2007).

Tal efeito organizacional do sistema de Educação Corporativa viria da atuação direta no desenvolvimento de competências individuais (Carbone *et al.*, 2006). Entretanto, o desenvolvimento de competências vai além da aprendizagem formal ocorrida por meio da participação em treinamentos e pode ser influenciado por diversos fatores.

Por meio da aprendizagem informal, o indivíduo pode aprender observando os efeitos de seu comportamento e também dos colegas (Pantoja, 2004). Além disso, pode incluir experiências particulares de cada sujeito e também da vivência com vários outros atores e subsistemas da própria organização.

O sistema de gestão de pessoas como um todo, incluindo TD&E, tem um papel importante como instrumento organizacional que busca influenciar o comportamento das pessoas (Carbone *et al.*, 2006). Nesse sentido, é visto como tendo uma atuação conjunta no desenvolvimento de competências.

Essa atuação se dá orientando, divulgando e desenvolvendo competências, avaliando e recompensando com base nas competências e desempenho, ou mesmo selecionando e alocando pessoas com as competências necessárias para determinada posição ou projeto. E aí estão também envolvidos os processos de seleção, alocação e movimentação de pessoas, sistema de gestão de carreira, gestão de desempenho, remuneração e até comunicação interna. Assim, a Educação Corporativa atua de forma direta no desenvolvimento de competências e os outros sistemas de gestão de pessoas, de forma indireta, mas fundamental (Carbone *et al.*, 2006).

Em relevante revisão da área de TD&E, Aguinis e Kraiger (2009) afirmam que:

Um desafio importante para a prática da área de Treinamento é integrar a função de treinamento com a de seleção de empregados, gestão de desempenho, recompensas, e outras práticas de gestão de recursos humanos (...). Treinamento sozinho pode não ser capaz de gerar benefícios se desconectado de outras funções de gestão de recursos humanos ou outras áreas disfuncionais da organização (como relações interpessoais).

Brandão (2006) aponta para a necessidade de aperfeiçoamento em termos de articulação entre os sistemas de gestão de pessoas e estratégias e programas de educação corporativa. Dessa forma, as ações e mudanças simultâneas podem “fazer sentido e validar umas às outras, fundamentalmente do ponto de vista interno” (Brandão, 2006, p. 29).

A literatura de gestão estratégica de pessoas salienta a necessidade de integração dos sistemas entre si. Um termo utilizado em estudos organizacionais foi adotado para designar essa integração. Baird e Meshoulam (1988) consagraram a conceituação de “ajuste” classificando em dois tipos. O ajuste horizontal, que dita justamente que os processos de gestão de pessoas devem estar conjugados de forma a

auxiliar e potencializar o resultado um do outro. O ajuste vertical, paralelamente, forneceria a direção comum alinhada às estratégias da organização.

A gestão por competências também advoga em favor da conciliação dos sistemas de gestão de pessoas. Para Dutra (2004), um sistema de gestão de pessoas integrado e estratégico age de modo que “os vários processos de gestão do sistema reforçam-se mutuamente e garantem maior efetividade, coerência e consistência” (Dutra, 2004, p. 85).

Porém, com organizações cada vez mais complexas, as pessoas responsáveis por um subsistema de gestão de pessoas da organização muitas vezes não sabem o que se passa com o outro (Snell, 2009). E, assim, “é comum verificar práticas de capacitação com premissas em total conflito com práticas de remuneração” (Dutra, 2004, p. 59).

Apesar de ser uma ideia amplamente disseminada, o ajuste dos sistemas de gestão de pessoas entre si dificilmente é o objeto principal de estudos empíricos. Tem se apresentado como uma orientação de gestão bastante constante e, por isso, merece passar por um crivo científico. Assim, o presente estudo tem como objetivo investigar empiricamente como o ajuste entre os sistemas de gestão de pessoas interfere nos resultados de um desses subsistemas, especificamente o de TD&E.

Como objetivo geral, procurou-se investigar como a integração de TD&E com outros sistemas de gestão de pessoas interfere nos resultados das ações educacionais. A pesquisa se deu no nível das percepções dos participantes de ações educacionais em uma empresa do setor elétrico.

Os resultados foram avaliados em termos de Comportamento no Cargo (Impacto de Treinamento no Trabalho) e Mudança Organizacional, por meio de uma nova medida nomeada Percepção de Mudança Organizacional Atribuída à Ação Educacional.

Foi criado um instrumento para medir o ajuste entre o sistema de TD&E e outros subsistemas de gestão de pessoas. Testou-se sua relação com dois níveis de resultados de treinamento e se a relação com resultados no nível da organização se dá por meio dos resultados no nível individual.

O presente trabalho é composto de duas partes e sete capítulos. A primeira parte abarca os capítulos 1, 2, 3 e 4, que tratam da fundamentação teórica para a realização do trabalho. A segunda parte contém os capítulos 5, 6 e 7, os quais trazem as considerações sobre o método, resultados e discussão.

O primeiro capítulo abordará conceitos relativos à área de TD&E, focalizando a contribuição das variáveis de suporte e resultados no nível da organização. O segundo capítulo versará sobre Mudança Organizacional com discussão de sua relação com Educação Corporativa. O terceiro retrata o referencial que embasou a criação do conceito da variável mediadora do modelo desta pesquisa, Ajuste entre Educação Corporativa e

outros Subsistemas de Gestão de Pessoas. O quarto capítulo apresenta o modelo de pesquisa.

A segunda parte se inicia com o quinto capítulo, que descreve o método utilizado. Os resultados das validações estatísticas dos instrumentos utilizados e demais resultados são apresentados no sexto capítulo. Por fim, o sétimo capítulo discute os resultados, apontando limitações e questões para estudos futuros.

1 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Altas somas são investidas em capacitação pelas organizações com a expectativa de melhorar o desempenho de seus empregados e, assim, incrementar a atuação da própria organização. Na tentativa de evoluir nesses esforços, encontram-se a implementação de sistemas permanentes de avaliação, as universidades corporativas e a implantação de sistemas de gestão por competências que, por muitas vezes, têm o foco principal em desenvolvimento. Nesta seção, apresenta-se uma análise dos conceitos de TD&E.

1.1 Conceitos em TD&E

No contexto organizacional, a aprendizagem pode ocorrer de forma natural ou induzida (Abbad & Borges-Andrade, 2004). A aprendizagem natural tende a ser pouco sistematizada e ocorre por imitação, observação, tentativa e erro, contatos informais com outras pessoas ou em materiais escritos. Assim, os indivíduos podem aprender por meio de consequências organizacionais resultantes de seus comportamentos, observando as consequências dos comportamentos dos outros empregados; ouvindo histórias de seus colegas mais antigos ou recebendo instruções (Pantoja, 2004).

A aprendizagem induzida é formal, estruturada e planejada especialmente para facilitar a aprendizagem, retenção e transferência de conteúdos previamente selecionados (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Há uma clara intenção e esforço por parte da organização. Trata-se das ações educacionais desenvolvidas ou proporcionadas pela organização, treinamentos, participações em eventos, congressos, pós-graduações, entre outras. O foco principal desta pesquisa recai sobre esse tipo de ação, chamada genericamente de treinamento.

Aqui vale trazer alguns conceitos como Ajuste entre Educação Corporativa e outros da aprendizagem humana. Como destacam Abbad e Borges-Andrade (2004), o conceito de aprendizagem envolve aquisição, retenção, generalização e transferência (Figura 1). Os primeiros dois conceitos tratam da apropriação das competências pelo sujeito. Assim, a aprendizagem é um processo humano que ocorre no âmbito do indivíduo. Já a generalização e a transferência falam sobre a capacidade do indivíduo em aplicar o que aprendeu em atividades e situações semelhantes e distintas daquelas do momento da aquisição – é o resultado esperado da aprendizagem. No caso de Educação Corporativa, o propósito da Organização no processo educacional se focaliza na transferência do aprendido.

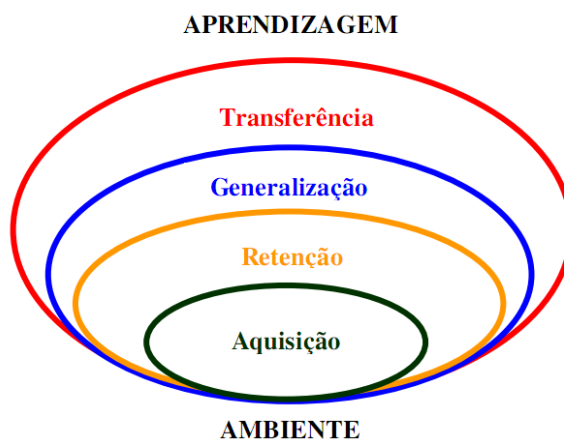


Figura 1. Aprendizagem humana e suas fases (Fonte: Walter, 2006).

1.1.1 Conceituação de Treinamento

Segundo Borges-Andrade e Abbad (1996), treinamento trata-se da preparação do profissional tendo como objetivo a superação de deficiências nos desempenhos dos empregados, a preparação para novas funções e a adaptação às novas tecnologias. Assim, no inconstante contexto do mundo do trabalho, treinamento passa a ser uma estratégia continuada com função contínua de manter os indivíduos competentes.

O objetivo do treinamento, segundo Nadler (1984), é o de melhorar o desempenho do trabalhador no cargo em que ocupa. Na mesma linha, Bastos (1991) menciona que a diferença em relação aos demais eventos de educação seria a intencionalidade da busca de melhorias de desempenho.

Com a disseminação e adoção do conceito de competências, a noção de treinamento também passou a abarcá-lo. A definição de Fleury (2000) para competência extrapola o tão conhecido CHA – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Para o autor, competência é um saber agir e implica a mobilização, integração, transferência de conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Dessa forma, TD&E é visto como o sistema organizacional que atua diretamente no desenvolvimento de competências (Carbone *et al.*, 2006).

O conceito de treinamento tem sido utilizado de forma genérica, abarcando diversos tipos de eventos educativos. Vargas e Abbad (2006) apresentam uma tipologia de ações educacionais fundamentais em ordem de abrangência (Figura 2). Seguem as definições das autoras para cada conceito:

Informação: módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos disponibilizados em diferentes meios como bibliotecas, bancos de dados e portais.

Instrução: forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem, que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais, para transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Treinamento: eventos de curta e média duração compostos pelos subsistemas: avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação, que visam à melhoria do desempenho funcional, por meio de situações que facilitem a aquisição, retenção e transferência da aprendizagem para o trabalho.

Desenvolvimento: conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apoiam o crescimento pessoal do empregado, sem direcioná-lo a um caminho profissional específico.

Educação: uma das formas mais amplas de promover aprendizagem, que extrapola o contexto específico do trabalho. Exemplos de ações desse tipo são programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação contínua dos empregados, clientes, fornecedores e outros.

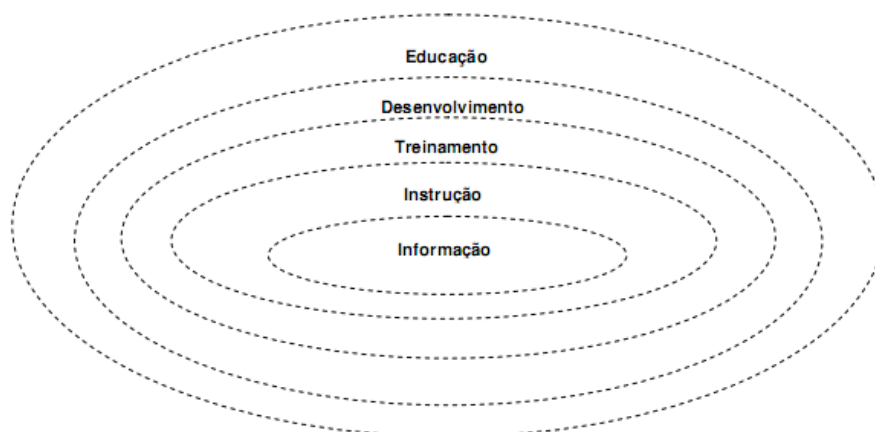


Figura 2. Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais (adaptado de Vargas & Abbad, 2006).

Em outro esforço de sistematizar as diferenças entre as ações de capacitação, Pilati, Vasconcelos e Borges-Andrade (no prelo) propõem uma taxonomia para classificar eventos educacionais no contexto das organizações. Um sistema de classificação desse tipo permitirá conhecer melhor o efeito de cada tipo de evento. A taxonomia classifica as ações com 1) domínio predominante, 2) nível hierárquico dos objetivos de aprendizagem, 3) métodos e estratégias de ensino adotados, 4) a função do treinamento para a organização, e 5) função do treinamento para os próprios treinandos (ver Tabela 1).

Tabela 1. Estrutura da Taxonomia de Treinamentos (Fonte: Pilati, Vasconcelos & Borges-Andrade, no prelo)

Categoria	Exemplos de Atributos
C1. Domínio principal	Afetivo, Cognitivo e Psicomotor.
C2. Nível do objetivo	Informação Verbal, Conhecimento/Compreensão, Regra, Regra de Ordem Superior e Estratégia Cognitiva.
C3. Método/Estratégia	Aula expositiva, jogos, simulações, rádio, vídeo, televisão, recursos audiovisuais, entre outros.
C4. Função organizacional do treinamento	Relacionado a tarefas, introdutório (socialização), aperfeiçoamento profissional, estratégico (desenvolvimento de competências futuras), entre outros.
C5. Função do treinamento para os treinandos	Reciclagem profissional (carreira), treinamento de novas habilidades, melhora de discrepância de desempenho (ocupacional), entre outros.

Observa-se que a proposta inclui características pedagógicas do treinamento e uma análise quanto à função deste para a organização e para o empregado. A função organizacional do evento seria identificada a partir de informações provenientes do levantamento de necessidades de TD&E. Como a ação educacional é promovida e planejada pela organização, sua função tática ou estratégica deveria ser definida por tal levantamento.

No presente estudo, serão abordados diversos tipos de ações educacionais, com o foco na categoria treinamento. Assim, opta-se pela utilização de termos como ação educacional, evento educativo e capacitação, por serem mais abrangentes. Porém, como muito da literatura foi desenvolvido sob o prisma do treinamento, esse termo poderá ser utilizado para denominar genericamente os diversos tipos de eventos educativos.

1.2 Modelos de avaliação de treinamento

Os sistemas de avaliação têm como principal objetivo medir o alcance dos objetivos pretendidos. Pela avaliação, a organização julga se os esforços dispensados nas ações educacionais foram bem empregados.

Borges-Andrade (2006) vê a avaliação como um dos subsistemas de TD&E em conjunto com a avaliação de necessidades, planejamento e execução. Da interação desses três subsistemas, a avaliação é o processo responsável pela retroalimentação e aprimoramento (Abbad, 1999).

Abbad (1999) elenca uma série de razões pelas quais são realizadas avaliações de treinamento. Uma delas seria dar base para decisões sobre o futuro do programa de

treinamento, sobre os sujeitos (como oferecer capacitação suplementar), aumentar a visibilidade e credibilidade da ação educacional.

Segundo os modelos clássicos, a avaliação de resultados de treinamento segue alguns níveis. Hamblin (1978) indica cinco níveis, sendo que os dois últimos foram desdobrados do quarto nível proposto por Kirkpatrick (1976):

- **Reação:** mede as opiniões ou a satisfação dos participantes sobre os diversos aspectos do evento;

- **Aprendizagem:** mede a aquisição, pelos participantes, de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes);

- **Comportamento no cargo:** mede a utilização no trabalho, pelos participantes, dessas competências;

- **Mudança Organizacional:** mede as mudanças que podem ter ocorrido no funcionamento da organização em que trabalham esses participantes em decorrência dos efeitos dos treinamentos;

- **Valor final:** mede as alterações na produção ou nos serviços prestados por essa organização, ou outros benefícios sociais e econômicos.

Uma das principais críticas ao modelo de Hamblin (1978) e ao de Kirkpatrick (1976) é a desconsideração dos efeitos das variáveis de ambiente nos resultados de treinamento. É necessário que mais variáveis sejam analisadas para que se possa, justamente, saber o porquê do sucesso ou fracasso de uma ação educacional.

Com essa visão, Borges-Andrade (1982) construiu o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), conforme demonstrado na Figura 3. Esse modelo propõe um sistema abrangente de avaliação que também investiga variáveis que influenciam os resultados imediatos e de longo prazo.

Integram o modelo componentes de Ambiente como Apoio, Necessidades, Disseminação e Resultados a Longo Prazo. Essas variáveis de contexto se referem às “condições, atividades e eventos na sociedade, na comunidade, na organização ou na escola” (Borges-Andrade, 2006, p. 350).

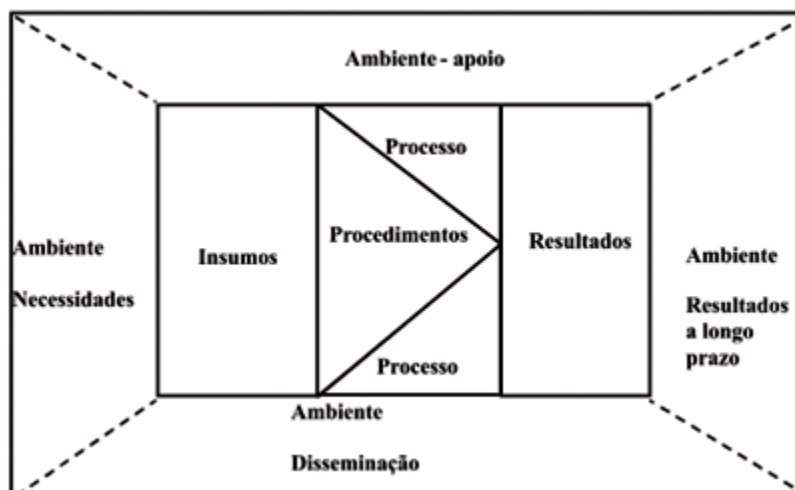


Figura 3. Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (Fonte: Borges-Andrade, 2006).

Esse foi o modelo precursor de uma série de pesquisas nacionais com um olhar mais completo sobre o processo educacional, em que podem ser incluídos variáveis da clientela e de contexto. Além dele, Meneses (2007, p. 18) apresenta dois modelos criados anteriormente, que também ultrapassavam a mera constatação do alcance ou não dos objetivos (Warr, Birdi & Rackham, 1970; Stufflebeam, 1978, apud Meneses, 2007, p. 18). A comparação dos três modelos é ilustrada na Tabela 2.

Tabela 2. Modelos Orientados para Resultados, Processos, Contexto e Insumos de TD&E (Fonte: Meneses, 2007).

CIRO (Warr, Bird e Rackham, 1970)	CIPP (Stufflebeam, 1978)	MAIS (Borges-Andrade, 1982)
Contexto	Contexto	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> • Necessidades de Treinamento • Apoio • Disseminação
Insumo	Insumo	Ambiente <ul style="list-style-type: none"> • Insumo
CIRO (Warr, Bird e Rackham, 1970)	CIPP (Stufflebeam, 1978)	MAIS (Borges-Andrade, 1982)
Reações	Processo	Processo Procedimento
Resultado	Produto	Resultado Ambiente <ul style="list-style-type: none"> • Resultado de Longo Prazo

O MAIS é tido como um modelo genérico, pois descreve categorias amplas de avaliação do sistema de TD&E (Borges-Andrade, 2006). Modelos como esses podem

servir de base para modelos específicos que objetivam testar relações entre certas variáveis e resultados específicos. Esse é o caso do Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), inspirado no modelo MAIS.

O IMPACT é composto por sete componentes: (1) Percepção de Suporte Organizacional; (2) Características do Treinamento; (3) Características da Clientela; (4) Reação; (5) Aprendizagem; (6) Suporte à Transferência; (7) Impacto do treinamento no trabalho (Abbad, 1999). A Figura 4 ilustra o modelo.

O modelo busca examinar o valor preditivo de diversas variáveis, em relação ao impacto do treinamento no trabalho, comparável ao nível de comportamento no cargo do modelo de Hamblin (1978). Entre as variáveis predictoras descritas constam as variáveis ambientais. Além disso, integra os três níveis de resultados individuais de Hamblin – Reações, Aprendizagem e Comportamento no Cargo (Impacto do Treinamento no Trabalho).

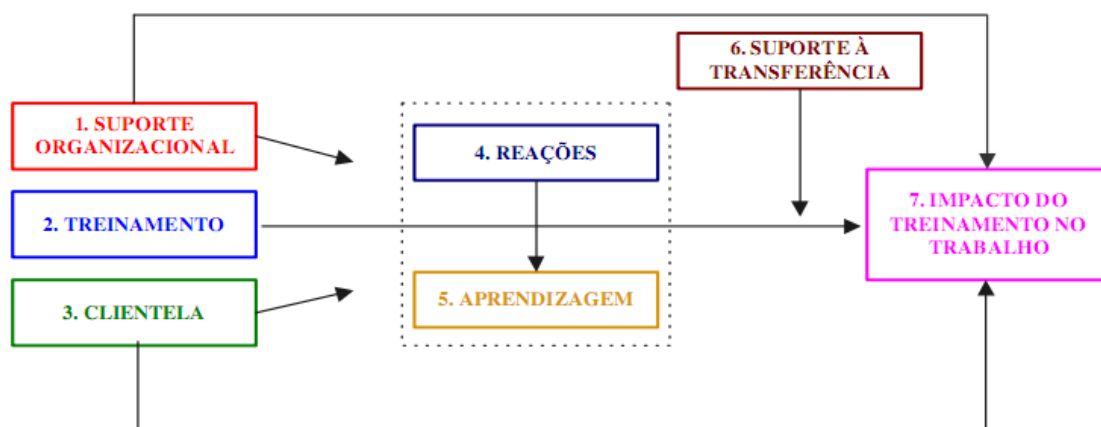


Figura 4. Representação Esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Treinamento – IMPACT (Fonte: Abbad, 1999).

Níveis de resultados de treinamento: avaliação no nível da organização.

O modelo de Hamblin (1978) apresenta cinco níveis de avaliação de resultados das ações educacionais: Reação, Aprendizagem, Comportamento no Cargo, Mudança Organizacional e Valor Final, como desdobramento do modelo de Kirkpatrick (1976). Para esses autores, há uma relação de causalidade entre os níveis. Porém, tal relação vem sendo refutada pelas literaturas internacional e nacional (Meneses, 2007). Isso quer dizer, por exemplo, que atingir bons resultados em termos de aprendizagem não garante que os treinandos irão utilizar, no contexto de trabalho, o conteúdo aprendido em treinamento.

Aguinis e Kraiger (2009), em sua revisão de mais de 600 artigos da área de psicologia e afins, sugerem que os benefícios dos treinamentos podem ter um “efeito

cascata”, ou seja, benefícios no desempenho do indivíduo afetam o desempenho de um grupo que gera efeito organizacional e na sociedade. Além disso, ressaltam que se faz necessário entender os fatores que influenciam a transposição desses benefícios de um nível para o outro.

A literatura internacional tem reforçado a ideia de que ações educacionais podem trazer benefícios para a organização como um todo (Aguinis & Kraiger, 2009). Esses benefícios incluem melhora do desempenho organizacional (lucratividade, efetividade, produtividade) e outros resultados relacionados à performance da organização de forma direta (redução de despesas, aumento da qualidade e quantidade da produção) ou indireta (taxas de rotatividade, reputação da organização, capital humano).

Porém, ainda assim, os estudos que investigam os resultados de treinamento no nível organizacional, no Brasil e exterior, não são nem de perto tão abundantes quanto à literatura nos níveis individuais e mesmo no nível meso, de grupos (Aguinis & Kraiger, 2009; Meneses, 2007). Tais medidas, em nível macro, deveriam observar o impacto derivado dos desempenhos do conjunto dos indivíduos treinados (Pilati & Borges-Andrade, 2006).

O processo de avaliação no nível macro seria facilitado se houvessem sistemas de controle e avaliação organizacionais que incluíssem indicadores minimamente sensíveis para a detecção de efeitos de treinamento (Pilati & Borges-Andrade, 2006). Mas isso é extremamente raro, pois mesmo que existam tais sistemas não são desenhados com o foco no TD&E, que para “seus construtores é micro demais para ser levado em consideração no nível macro em que aqueles sistemas são desenvolvidos” (Pilati & Borges-Andrade, 2006, p. 372).

Apesar das dificuldades, a literatura nacional da psicologia do treinamento identifica o início de um esforço nesse sentido (Meneses & Abbad, 2009; Damasceno, 2007; Mourão & Borges-Andrade, 2005; Freitas & Borges-Andrade, 2004 e Borges-Andrade, Pereira, Puente-Palácios & Morandini, 2002).

O estudo de Freitas e Borges-Andrade (2004) investigou um curso de MBA (*Master of Business Administration*) em *Marketing* no Banco do Brasil no nível de Resultados. Pôde-se concluir que o impacto da ação educacional nos resultados organizacionais foi avaliado positivamente.

Mourão e Borges-Andrade (2005) analisaram resultados nos níveis de comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final em uma organização de apoio a pessoas com deficiências. O estudo encontrou efeitos positivos em todos os níveis. Vale ressaltar que foram avaliados indicadores sociais extra-organizacionais como

número de pessoas com deficiência mental empregadas na comunidade na qual a unidade estudada se localizava.

Meneses e Abbad (2009) propõem um modelo lógico para avaliação de efetividade de programas de treinamento. O modelo foi usado para avaliar um curso de desenvolvimento regional sustentável. Concluiu-se que tal tipo de ferramenta, emprestada da área de avaliação de programas é capaz de direcionar a geração de resultados avaliativos integrando os objetivos individuais e organizacionais. Resultados sugeriram que outras variáveis contextuais também deveriam ser levadas em consideração.

Pereira (2009) investigou o mesmo tipo de evento educativo e elaborou medidas para as variáveis de contexto levantadas no estudo de Meneses e Abbad (2007). O resultado no nível da Organização foi avaliado pelo número de planos de negócios implementados por unidade. As agências cujos gestores haviam terminado a capacitação a mais tempo e expressavam mais as competências desenvolvidas na ação educacional mostraram implementar mais planos de negócio.

Seguindo a mesma linha, Damasceno (2007) investigou um evento educativo específico, realizado em uma empresa do setor elétrico. Construiu um modelo lógico de avaliação específico para a ação que incluía Mudança Organizacional e Valor Final pela definição de indicadores sensíveis aos efeitos do curso. Sua conclusão argumenta a favor do potencial da ação educacional em produzir resultados nos níveis de Mudança Organizacional e Valor Final, com necessidade de ajustes no planejamento instrucional e na avaliação.

Uma pesquisa multinacional (Borges-Andrade, Pereira, Puente-Palácios & Morandini, 2002) estudou os impactos individuais e organizacionais de um curso ofertado a várias organizações por intermédio de uma agência internacional de incentivo à pesquisa agropecuária. Utilizou-se o mesmo modelo para avaliações individual e organizacional. Os resultados demonstraram que os impactos individuais foram sistematicamente maiores que os organizacionais. Além disso, também se pode verificar que as ações educacionais combinadas com uma estratégia de desenvolvimento institucional foram mais efetivas do que as ocorridas de forma isolada na organização.

Em todos estes estudos apresentados, foi escolhido um evento educativo específico e o modelo de investigação customizado, ou seja, indicadores e/ou itens identificados para avaliar a ação educacional em questão. A Figura 5 traz o modelo de investigação utilizado na pesquisa de Meneses e Abbad (2009) como exemplo.

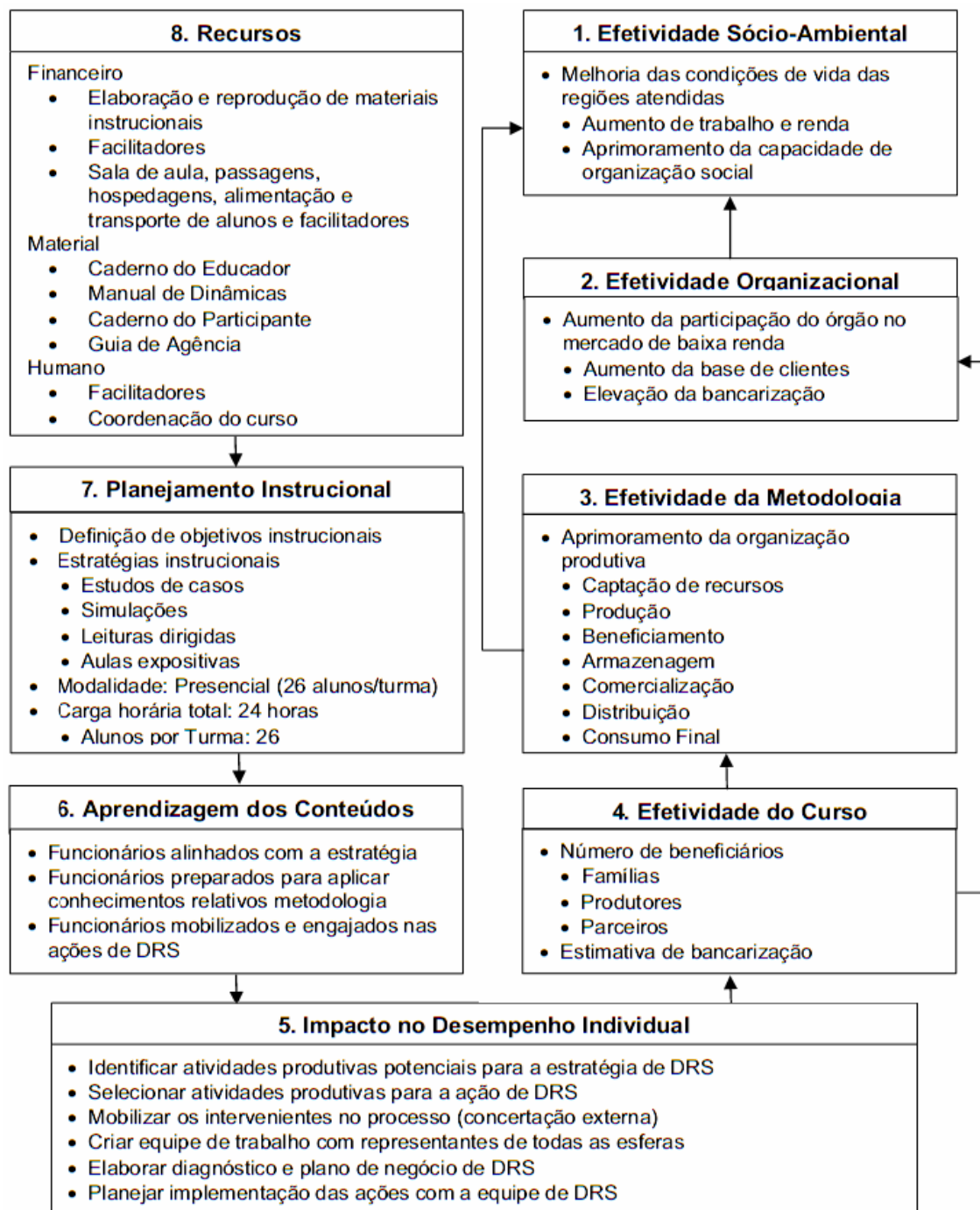


Figura 5. Modelo Lógico de avaliação no Curso DRS, utilizado na pesquisa de Meneses e Abbad (2009)

Tais modelos fazem uso de avaliações que procuram resultados especificamente selecionados para medir os efeitos de um determinado evento. As medidas específicas proporcionam mais acurácia na avaliação. Porém, por serem mais

dispendiosas, são indicadas quando a ação ou programa educacional desperta um especial interesse para a organização.

Por outro lado, medidas genéricas podem ser utilizadas para diversas ações educacionais. Além de serem uma opção mais prática para aplicação em grande escala, podem ser mais capazes de aferir o resultado conjunto das ações de Educação Corporativa. O presente estudo utiliza uma medida genérica.

1.3 Variáveis preditoras de resultados de treinamento

O que afeta os efeitos das iniciativas de Educação Corporativa? A literatura nacional tem pesquisado uma gama de possíveis variáveis preditoras dos resultados de treinamento nos níveis individuais. Para o resultados no nível individual, várias características da clientela como *locus* de controle (Abbad & Meneses, 2004); autoconceito profissional (Tamayo & Abbad, 2006), estratégias de aprendizagem (Zerbini & Abbad, 2005); variáveis motivacionais (Abbad, Carvalho & Zerbini, 2006; Lacerda & Abbad, 2003), entre outras, foram investigadas.

Porém, os principais preditores de resultados das ações educacionais nos níveis individuais surgem entre variáveis de suporte, como suporte à transferência, subdividido em suporte psicossocial à transferência e suporte material, e suporte à aprendizagem contínua (Abbad, 1999; Carvalho & Abbad, 2003; Meneses, 2002; Pantoja, 2004). Salas e Cannon-Bowers (2001), há cerca de uma década, já indicavam o consenso entre os estudiosos de que as variáveis de suporte influenciam a transferência de aprendizagem.

Nesse sentido, há um corpo consistente de pesquisas que encontram fatores de contextos como fortes preditores de resultados de treinamento no nível individual. Porém, há espaço de desenvolvimento em termos de outras medidas de contexto mais macro, que investiguem o contexto fora da unidade e equipe de trabalho do empregado.

Um levantamento de conceitos relacionados ao suporte foi realizado por Abbad *et al.* (2006). Em outro trabalho, Abbad, Freitas e Pilati (2006) caracterizam estes conceitos quanto à proximidade ao desempenho individual como sendo de influência distal ou proximal.

Assim, conceitos de influência proximal abarcam fatores que afetam diretamente a aplicação do aprendido. Eles se localizam na unidade, grupo ou equipe do empregado. A influência distal se refere a um nível de análise mais abrangente e aos fatores que afetam o desempenho do profissional, mas não o desempenho de suas atividades diárias. São aspectos como “distribuição de recursos na organização, práticas de gestão de desempenho e da valorização das contribuições profissionais” (Abbad & Pilati, 2006, p. 234).

O Quadro 1 traz as variáveis descritas por Abbad *et al.* (2006) classificadas conforme os conceitos de influência distal ou proximal de Abbad, Freitas e Pilati (2006), e quanto à unidade de análise e a que agente se referem. A unidade de análise se refere a se o instrumento avalia situações que ocorrem com ele mesmo, com os empregados do seu grupo de trabalho, departamento ou unidade ou com a organização de modo geral. Quanto ao agente, o quadro classifica se o instrumento questiona sobre a ação dos pares, da chefia imediata, dos chefes de modo geral ou da organização.

A partir do quadro percebe-se que, das medidas de suporte brasileiras, apenas Suporte Organizacional toma como referência o que ocorre na organização como um todo. Essa medida também é a única que tem a Organização como agente metafórico das ações avaliadas.

Assim, pode-se notar que as avaliações de suporte utilizadas no Brasil concentram seu foco sobre o que ocorre em relação ao respondente e aos pares de seu grupo de trabalho ou unidade. Há cerca de uma década, Abbad (1999) já apontava a falta de estudos que relacionem variáveis organizacionais com transferência de treinamento.

Quadro 1. Comparação entre conceitos de Suporte em Avaliação de TD&E (adaptado de Abbad *et al.*, 2006 e Abbad & Pilati, 2006).

Conceito	Definição	Grupo de referência		Distal/ Proximal	Autor (es)
		Unidade de referência	Agente		
Suporte à Transferência	Percepção do indivíduo sobre o apoio de colegas e chefias para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas em treinamentos. Além do suporte psicossocial, esse conceito enfoca o apoio matéria à transferência de treinamento.	Indivíduo	Pares e chefia imediata, reflexos do nível organizacional em suporte material	Proximal	Abbad (1999); Abbad e Salorenzo (2001)
Suporte à Aprendizagem	Percepção do indivíduo quanto ao apoio de pares e chefias à aprendizagem e à aplicação no trabalho de competências adquiridos em situações formais e informais de aprendizagem	Indivíduo e Unidade	Pares e chefia imediata	Proximal	Coelho Jr.(2004)
Suporte à Aprendizagem Contínua	Percepção do indivíduo sobre a presença de condições favoráveis à aprendizagem no grupo de trabalho	Grupo de Trabalho	Grupo de trabalho	Proximal	Freitas (2005), Pantoja (2004)
Clima para Transferência	Percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe do ambiente organizacional para transferir novas aprendizagens para o trabalho. Inclui fatores situacionais antecedentes e consequentes associados à transferência de treinamento.	Unidade prioritariamente, mas também organização	Pares, chefes em geral, organização	Proximal	Roullier e Goldstein (1993)

Conceito	Definição	Grupo de referência		Distal/ Proximal	Autor (es)
		Unidade de referência	Agente		
Cultura de Aprendizagem Contínua	Padrão compartilhado de significados e expectativas acerca de quanto à organização maximiza os processos inovação e a competitividade, promovendo a aquisição constante de habilidades, conhecimentos e comportamentos.	Unidade e Organização	Pares, chefia imediata, organização	Proximal	Tracey, Tannenbaum e Kavanagh (1995)
Suporte Gerencial ao Treinamento	Indicadores de apoio gerencial à transferência de treinamento, presentes no ambiente organizacional antes, durante e após o treinamento.	Organização	Chefes em geral	Proximal	Broad (1982)
Suporte Organizacional	Percepção do indivíduo a respeito do quanto à organização se preocupa com o bem-estar e valoriza as contribuições dos indivíduos que nela trabalham.	Organização	Organização	Distal	Abbad (1999), Abbad, Pilati e Borges-Andrade (1999)

A pesquisa de Silva (2006) é interessante no sentido de trazer uma visão mais macro, pois se propõe a analisar os treinamentos diante da Estratégia da Organização. A variável preditora é o grau de alinhamento do conteúdo da ação educacional com os objetivos estratégicos da empresa, analisado por juizes da própria organização. Os resultados indicaram que o grupo de treinamentos considerados como mais estratégicos atingiam maior impacto e os treinandos recebiam mais suporte gerencial e social, além de material para a transferência, embora os modelos investigados tenham apresentado variância explicada de pequena magnitude.

O presente estudo busca avaliar o contexto em termos da percepção dos treinandos do quanto à atuação de TD&E da Organização está integrada com outros subsistemas de Gestão de Pessoas. A variável nomeada de Ajuste entre Educação Corporativa e Subsistemas de Gestão de Pessoas (Ajuste EC – GP) pode ser classificada, segundo definição de Abbad e Pilati (2006), como variáveis de contexto de influência distal ao desempenho individual. Além disso, investiga a Organização como agente e unidade de referência.

Assim, com a revisão de literatura aqui exposta, percebe-se que a área de TD&E está em fase de desenvolvimento de medidas e metodologias de investigação dos efeitos das ações educacionais no nível da organização. Além disso, as pesquisas apontam para a força das variáveis de contexto na predição dos efeitos dos treinamentos havendo uma lacuna quanto a variáveis do contexto mais macro.

O capítulo seguinte traz o referencial teórico sobre Mudança Organizacional e se propõe a iniciar o contraponto entre os avanços dessa área e a de TD&E.

2 MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Transformações vêm ocorrendo na economia mundial de forma cada vez mais complexa e acelerada. Para acompanhar esse movimento, as organizações têm alterado, ou buscado alterar, a si próprias. A temática Mudança Organizacional não é nova, mas tem recebido crescente interesse (Lima & Bressan, 2003).

O estudo da mudança é uma área interdisciplinar e fragmentada (Pettigrew, Woodman, & Cameron 2001). A temática mostra grande heterogeneidade teórica e metodológica, com domínio da literatura americana (Bruno-Faria, 2003). A primeira seção deste capítulo procura apresentar as definições de Mudança Organizacional. O foco deste capítulo se justifica devido à intenção deste estudo em desenvolver uma medida de Mudança Organizacional como resultado de iniciativas de Educação Corporativa.

2.1 Conceituação de Mudança

Mudança, segundo Paper e Simon (2005), é elemento constituinte da vida organizacional vista como um processo contínuo e onipresente. É vista por Nadler, Shaw e Walton (1994) como a resposta da organização às transformações ocorridas no ambiente. Tem como objetivo a manutenção da congruência ou ajuste entre os componentes da organização (trabalho, pessoas, arranjos/estrutura, cultura).

Van de Ven e Poole (1995) enfatizam o aspecto processual da mudança ao afirmarem que “um tipo de evento, uma observação empírica que difere na forma, qualidade ou estado sobre o tempo, em uma entidade organizacional” (Van de Ven & Poole, 1995, p. 512).

Mudança, segundo Bressan (2001), deve atingir, por definição, a maioria dos membros da organização. Já para Wood Jr. (2000), trata-se de um evento que pode gerar consequências em partes ou no conjunto da organização.

Para Porras e Robertson (1992, p. 723), “a mudança se refere às ações planejadas com o objetivo de aumentar o desenvolvimento individual e o desempenho organizacional”. Lima e Bressan (2003, p. 25) ampliam sua definição incluindo qualquer alteração, seja ela planejada ou não, e mantêm o foco na melhoria individual e organizacional. Para essas autoras:

Mudança organizacional é qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais – pessoas, trabalho, estrutura, forma, cultura – ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possam ter consequências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional.

Neiva (2004) amplia a definição de Lima e Bressan tratando da fonte da mudança. Segundo a autora, mudança organizacional pode ser decorrente de fatores internos e/ou externos à organização (Neiva, 2004, p. 41).

Assim, as definições de Mudança Organizacional são bastante variadas. A revisão feita por Lima e Bressan (2003) traz o conceito descrito por diversos autores, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2. Definições teóricas sobre mudança organizacional (Fonte: Lima & Bressan, 2003, p. 23)

Definições	Referências
Qualquer modificação, planejada ou não, nos componentes organizacionais formais e informais mais relevantes (pessoas, estrutura, produtos, processos e cultura); modificação que seja significativa atinja, a maioria dos membros da organização e tenha por objetivo a melhoria do desempenho organizacional em resposta às demandas internas e externas.	Bressan (2001)
Toda alteração, planejada ou não, ocorrida na organização, decorrente de fatores internos e/ou externos à mesma, que traz algum impacto nos resultados e/ou nas relações entre as pessoas no trabalho.	Bruno-Faria (2003)
Qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de outro componente, capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização.	Wood Jr. (2000)
Atividades intencionais proativas e direcionadas, para a obtenção das metas organizacionais.	Robbins (1999)
Resposta da organização às transformações que vigoram no ambiente, com o intuito de manter a congruência entre os componentes organizacionais (trabalho, pessoas, arranjos/estrutura e cultura).	Nadler et al (1994)
Acontecimento temporal estritamente relacionado a uma lógica, ou ponto de vista individual, que possibilita às pessoas pensarem e falarem sobre a mudança que percebem.	Ford & Ford (1994)
Sequência de eventos que se desdobram durante a existência da entidade organizacional e que relatam um tipo específico de mudança.	Van de Ven & Poole (1995)
Conjunto de teorias, valores, estratégias e técnicas cientificamente embasadas objetivando mudança planejada do ambiente de trabalho com o objetivo de elevar o desenvolvimento individual e o desempenho organizacional.	Porras e Robertson (1992)
Abstração de segunda ordem, ou seja, trata-se do registro de impressões sobre a relação entre variáveis dinâmicas.	Woodman (1989)
Alteração significativa, articulada, planejada e operacionalizada por pessoal interno ou externo à organização, que tenha apoio e supervisão da administração superior, e atinja integralmente os componentes de cunho comportamental, estrutural, tecnológico e estratégico.	Araújo (1982)

Diante de tal profusão de definições, Neiva (2004) e Lima e Bressan (2003) buscaram identificar pontos em comum. Definiram, assim, as principais dimensões que constam das definições de Mudança Organizacional, conforme seguem:

- Continuidade *versus* descontinuidade no tempo;
- Objeto da mudança (organização como um todo ou apenas subsistemas organizacionais);
- Intensidade da mudança (intensa ou gradual);
- Tempo da resposta a eventos externos (antecipação ou reação);

- Velocidade da mudança (devagar ou rápida);
- Intencionalidade *versus* emergência da mudança;
- Atores que exercem papel fundamental na mudança (alta direção *versus* membros da organização);
- Papel do agente de mudança;
- Prazo em que ocorre a mudança.

É interessante perceber como essas mesmas autoras ressaltam que as dimensões não são excludentes. Por exemplo, ao mesmo tempo podem ocorrer mudanças contínuas e descontínuas, processos emergentes e mudanças planejadas. Essas dimensões fomentam a elaboração de tipologias que caracterizem as mudanças.

Conforme Mintzberg e Westley (1992), as mudanças podem envolver desde os níveis mais amplos e conceituais da organização até os níveis mais restritos e concretos. Quanto mais conceitual, mais abrangente será a mudança. Assim, consideram que a mudança apresenta um contínuo que inclui desde uma alteração na cultura a uma simples troca de equipamento.

Os autores ainda dividem tais alterações entre as que se referem aos aspectos da organização ou aos aspectos da estratégia. A Figura 6 apresenta a abordagem descrita.

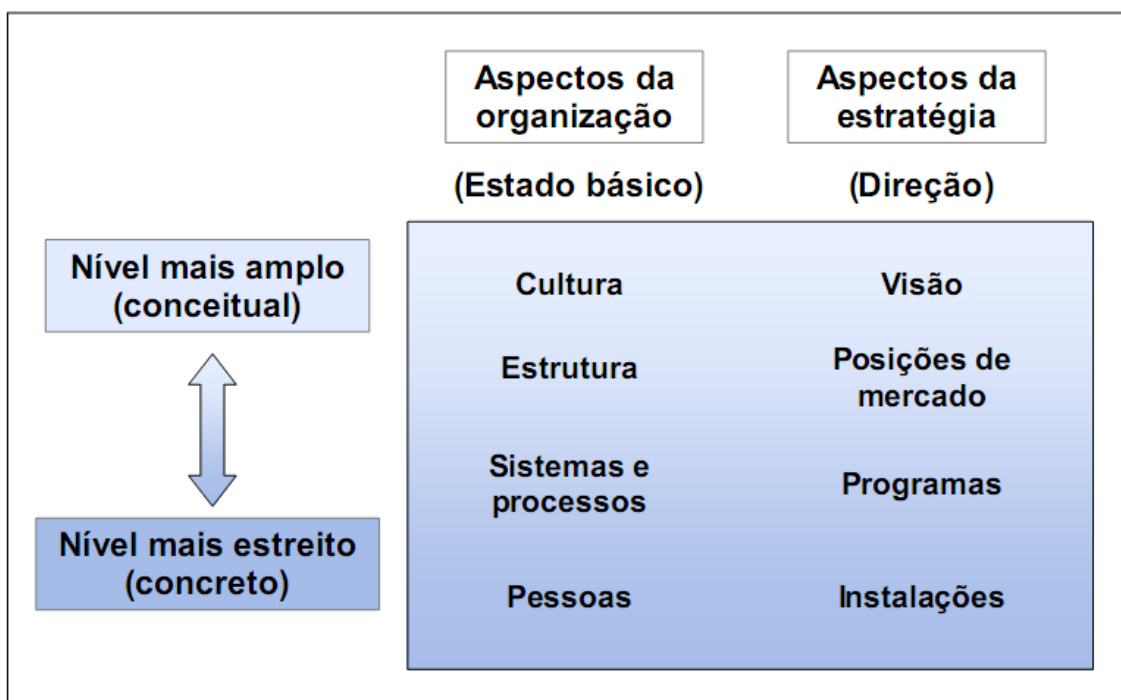


Figura 6. Conteúdo de Mudança (Fonte: Mintzberg & Westley, 1992).

Dessa forma, para Ford e Ford (1994), mudança organizacional é um fenômeno temporal que envolve a percepção dos membros da organização. Para Neiva (2004,

p. 25), a mudança organizacional é percebida “pelos indivíduos, mas ocorre em um organismo que transcende o nível individual”.

O conceito de Mudança envolve a comparação entre dois momentos da organização (Barnett & Carroll, 1995 apud Mauro, 2008). Dessa forma, não vem da simples aferição de algo, mas de uma operação cognitiva de confronto entre o antes e depois de certo evento. Por isso, é considerada por Woodman (1989) como uma abstração de segunda ordem. Neiva (2004) acrescenta que essa perspectiva se coloca tanto na questão cognitiva quanto da psicometria.

A revisão da literatura nacional de Neiva e Paz (no prelo) encontra que há uma tendência em não se investigar a percepção como um dos indicadores de mudança organizacional. O foco tem se concentrado em indicadores objetivos da organização ou uso de relatórios e documentos da organização como indicadores de mudança. Mas esse padrão pode ser equivocado, já que muitos documentos são elaborados a partir das percepções de alguns membros da organização e, dessa forma, falta controle sobre tais informações. Woodman (1989), Ford e Ford (1989) e Neiva (2004) ressaltam o papel da percepção no processo de definição do fenômeno da mudança organizacional.

Apesar disso, há avanços brasileiros na construção de medidas perceptuais de mudança. Neiva (2004), em um trabalho bastante abrangente, validou uma escala de Percepção de Mudança Organizacional, em um órgão público. Havia um projeto claro de mudança e a escala teve como base a análise de entrevistas com dirigentes do projeto e outros membros da instituição. Assim, os itens descreviam indicadores de avaliação específicos da mudança esperada para a instituição.

Mauro (2008) desenvolveu uma escala mais genérica no sentido de que não se referia a uma mudança, ou plano de mudança específico. A medida já levava em conta a diferenciação de tipo de mudança, que será abordada na próxima seção, avaliando especificamente Mudança Radical.

A medida de Percepção de Mudança Organizacional de Domingos (2009) tomou como base as escalas acima descritas e, como Mauro (2008), não se refere a uma mudança em particular. O instrumento é composto de duas escalas: Mudança Transacional e Mudança Transformacional.

2.2 Tipos de mudança

Vários autores se dispuseram a criar conceitos que explicitassem as principais distinções entre os tipos de mudança. A extensa revisão realizada por Weik e Quinn (1999) explora em profundidade a distinção entre a chamada mudança “contínua” (constante e cumulativa) e mudança “episódica” (rara, descontínua e intencional).

As muitas categorizações dos tipos de mudança se concentram na diferenciação de dois tipos básicos. Lima e Bressan (2003) levantaram e compararam diversas dessas tipologias dicotômicas, que são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3. Tipos de mudança organizacional (Fonte: Lima & Bressan, 2003, p. 26)

Referência	Tipos de mudança	
Silva (1999)	Incremental/organizacional Aumento da eficiência e do uso dos recursos, mudança na arquitetura da empresa.	Transformacional/institucional Questionamento e mudança da missão, natureza e objetivo da organização.
Weick & Quinn (1999)	Contínua Mudança constante, cumulativa e evolutiva. Podem ser pequenos avanços que ocorrem cotidianamente em toda a organização, cujo acúmulo pode propiciar uma mudança significativa na organização.	Episódica Mudança pouco frequente, descontínua e intencional, que ocorre durante períodos de divergência, quando as empresas saem de sua condição de equilíbrio.
Robbins (1999)	1ª ordem Mudança linear e contínua. Não implica mudanças fundamentais nas pressuposições dos funcionários sobre o ambiente e sobre aspectos que podem causar melhorias na empresa.	2ª ordem Mudança multidimensional, multinível, descontínua e radical, que envolve reenquadramento de pressupostos sobre a empresa e o ambiente em que ela se insere.
Nadler et al (1994)	Incremental/continua Continuidade do padrão existente. Pode ter dimensões diferentes, mas é realizada dentro do contexto atual da empresa.	Descontínua Mudança do padrão existente, que ocorre em períodos de desequilíbrio e envolve uma ou várias reestruturações de características da empresa.
Porras & Robertson (1992)	1ª ordem É uma mudança linear e contínua, que envolve alterações nas características dos sistemas, sem causar quebras em aspectos-chave para a organização.	2ª ordem É uma mudança multidimensional, multinível, radical e descontínua, que envolve quebra de paradigmas organizacionais.
Greenwood & Hinings (1996)	Convergente Ajuste fino na orientação organizacional existente.	Radical Ruptura com a orientação existente e transformação da organização.

Greenwood e Hinings (1996) diferenciam mudança radical e convergente. Segundo os autores, mudança radical significa uma ruptura no paradigma organizacional existente, o abandono da orientação até então vigente. Ao contrário, a mudança convergente é aquela que realiza ajustes nos padrões existentes.

Conforme os demais autores, Burke e Litwin (1992) seguem a mesma linha dicotômica, mas acrescentam detalhes sobre o conteúdo da mudança. Segundo tais autores, a Mudança Transformacional – similar à Radical ou Descontínua, envolve alteração da identidade, dos valores ou da missão da organização.

Nadler, Shaw e Walton (1994) nomeiam as mudanças como incrementais/contínuas ou descontínuas. As mudanças incrementais ocorrem em períodos de equilíbrio e as contínuas em função das exigências externas.

Weick e Quinn (1999) analisaram os dois grandes tipos de mudanças, nomeadas por eles de episódicas e contínuas. Identificaram aspectos básicos de cada tipo em relação a um modelo existente de organização. Segundo os autores, essa tipologia diferencia a grande maioria dos tipos de mudança. O Quadro 4 esquematiza essa relação.

Quadro 4. Características das Mudanças organizacionais episódica e contínua (adaptado de Weick & Quinn, 1999)

	Mudança Episódica	Mudança Contínua
Concepção de organização	As organizações são estáveis e funcionam com padrões automatizados em que prepondera a inércia.	Organizações são emergentes e auto-organizáveis.
Característica da mudança	São pouco frequentes descontínuas e intencionais.	São constantes e cumulativas.
Arcabouço Analítico	Mudança equivalente a interrupção ocasional do equilíbrio, dramática e controlada. Constitui uma falha da organização em adaptar-se a um ambiente de mudança.	Mudança equivalente a um padrão de alteração contínua em processos de trabalho e práticas sociais. A mudança é motivada por instabilidade organizacional e por reações cotidianas.

Essa ênfase na distinção das mudanças não significa que mudanças incrementais e descontínuas não possam ocorrer ao mesmo tempo. Aqui, vale lembrar que Neiva (2004) e Lima e Bressam (2003) explicitam que mudanças de naturezas distintas podem coexistir na mesma organização. Ainda, as mudanças incrementais e transformacionais podem se combinar, conjugando-se em um processo de mudança que não coloque em risco a produtividade e a sobrevivência da organização (Lima & Bressam, 2003). A tipologia de mudança auxilia a identificar quais conteúdos de mudança ocorreram no período, uma vez que o tipo de mudança indica o conteúdo que mudou.

2.3 Mudança e Treinamento

As forças ambientais externas são vistas por Nadler, Shaw e Walton (1994) como as principais motivadoras de Mudanças Organizacionais. A partir daí, a organização busca realinhar seus componentes (trabalho, pessoas, arranjos/estrutura, cultura) para responder ao ambiente.

Pode-se considerar que a Educação Corporativa atua nos componentes que implicam o trabalho, as pessoas e a cultura. Assim, TD&E seria uma das armas da

organização para embasar mudanças que gerem maior congruência ou ajuste da organização e seu meio e maior efetividade organizacional.

Apesar da relação que se vê entre Mudança Organizacional e TD&E, o crescente interesse nas duas áreas ocorre de forma paralela, com pouco intercâmbio entre as duas linhas de estudo. Tal interação poderia levar a avanços nos dois campos.

Darch e Lucas (2002, apud Aguinis & Kraiger, 2009) conduziram entrevistas em 20 médias empresas do ramo de alimentos. O objetivo era identificar as barreiras encontradas pelos donos dos negócios para ingressarem no comércio eletrônico. A falta de treinamento foi identificada como uma das principais barreiras. Os participantes do estudo consideraram o treinamento necessário para adquirir conhecimentos e habilidades técnicas necessárias, uma importante condição para o comércio eletrônico.

Tal pesquisa ilustra bem como projetos de Mudanças Organizacionais são beneficiadas por ações educacionais (ou prejudicadas por sua falta). Diante do ambiente mutável, as organizações traçam estratégias de ação, que muitas vezes implicam demandas educacionais.

Essa latente afinidade entre as duas áreas de estudo aparece na revisão da literatura nacional sobre mudança organizacional feita por Neiva e Paz (no prelo). Parte da produção sobre o tema foi categorizada como “Aprendizagem no trabalho e nas organizações”. Identificou-se estudos que buscavam especificar o grau de aprendizagem que os processos de mudança proporcionaram aos indivíduos e à organização, outros procuram estabelecer relações entre ações educacionais e as transformações identificadas.

Armenakis, Burkley e Bedeian (1999), em revisão sobre a área de mudança, propuseram dividir os trabalhos de acordo com o *locus* de seu foco. Inspirando-se nessa classificação e buscando categorizar as possíveis intercessões dos dois campos de estudo, observam-se três tipos de relação entre Mudança Organizacional e TD&E:

- **Resultado:** estudos que buscam identificar a mudança organizacional como resultado de ações de TD&E.

- **Contexto:** a mudança é tida como parte do contexto onde se insere um evento educativo ou um processo de aprendizagem.

- **Conteúdo da Mudança:** os próprios modelos de TD&E são investigados como o conteúdo da mudança (por exemplo, implantação de uma universidade corporativa).

Quanto à relação de resultado, temos que a teoria da área de TD&E, desde a literatura clássica (Hamblin, 1978), prevê que ações educacionais podem gerar resultados no nível da organização. São vastos os achados que fortalecem a tese de que eventos educativos trazem tais benefícios traduzidos em melhora no desempenho

organizacional, redução de despesas, reputação da organização entre outros (Aguinis & Kraiger, 2009). Esse tópico é mais amplamente desenvolvido no capítulo sobre TD&E. Há também um forte discurso no sentido de que o sistema de Educação Corporativa, por meio das universidades corporativas, possa gerar mudanças na cultura organizacional (Eboli, 2004).

Ao mesmo tempo, Mudança Organizacional pode ser considerada um componente ambiental. Assim, além de investigar como as ações educacionais contribuem para uma mudança de nível organizacional, ela também pode indagar como um contexto de mudança pode influenciar a aprendizagem.

Nesse sentido, o estudo de Beviláqua-Chaves (2007) investiga aprendizagem em dois grupos da mesma instituição, que vivenciaram diferentes tipos de mudança. A pergunta aqui é se o contexto de mudança e diferentes tipos de mudança interferem em aspectos do processo de aprendizagem. Os resultados demonstraram alterações diferenciadas nas estratégias de aprendizagem nos grupos que passaram por mudanças na ampliação no escopo de trabalho e nos que passaram por mudanças que geraram uma ruptura com o trabalho anterior. A pesquisa, porém, focou o tema estratégias de aprendizagem, deixando de ampliar a análise para indicadores e percepção que pudessem melhor descrever o contexto de mudança.

Há também a análise do próprio modelo de TD&E como uma transformação organizacional. Um dos estudos classificados como tal toma iniciativas de educação a distância via *web*, como uma mudança organizacional específica em duas unidades de organizações multinacionais (Ghedine, Testa & Freitas, 2006). O resultado descreve os objetivos e características do processo de implantação como público-alvo e investimento inicial.

Segundo Meister (1999), entre as tendências para o novo modelo de organização, o papel e o lócus da educação para as organizações se modifica. A educação, que antes era ofertada primordialmente pelas instituições de ensino, tende a ser de responsabilidade compartilhada com as organizações. Assim, esse novo papel educativo que as empresas têm tomado para si pode ser considerado como uma mudança organizacional.

Há muita literatura que enxerga no modelo de universidades corporativas uma intervenção no sistema de gestão empresarial como um todo. O foco se posiciona em conceituá-las como novo modelo de gestão da Educação Corporativa, ressaltando as diferenças em relação às antigas áreas de treinamento. No conceito de Meister (1999), as universidades corporativas funcionam como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias organizacionais”.

Em um estudo qualitativo e exploratório realizado com vinte e um responsáveis pelos projetos de implantação de universidades corporativas (Eboli, 2004), os dirigentes relataram as mudanças percebidas no ambiente organizacional a partir da iniciativa, entre elas:

- Aumento da diferenciação pela qualificação das pessoas;
- Alinhamento do modelo de gestão de pessoas às estratégias de negócio;
- Implantação de um modelo de gestão de pessoas por competências;
- Aumento da disseminação da cultura empresarial;
- Criação de um ambiente de trabalho que estimule a geração de novos conhecimentos e novas conexões de conhecimentos já existentes;
- Melhoria da comunicação interna e externa da organização;
- Ampliação da quantidade e a da qualidade da rede de relacionamentos com toda a cadeia de agregação de valor: fornecedores, distribuidores, clientes, comunidades;

Fresina (1997) já havia feito levantamento similar em noventa organizações que possuem universidades corporativas. Foram relatados como resultados que a implantação das universidades corporativas:

- Facilitou o cumprimento das metas de planejamento da empresa;
- Favoreceu a competitividade organizacional;
- Fez com que as empresas adquirissem competências em áreas técnicas as quais a empresa não tinha capacitação compatível com a demanda;
- Facilitou a integração do trabalho em equipe, inclusive o grau de satisfação dos funcionários;
- Promoveu o alinhamento de ações educacionais corporativas a metas, resultados e modelo de competências adotado;
- Permitiu a educação contínua dos empregados;
- Tratou o ensino com enfoque na aplicação prática;
- Encorajou a formação de líderes;
- Difundiu a visão, missão e cultura da corporação;
- Contribuiu para a imagem de empresa socialmente responsável;
- Disseminou a cultura de autodesenvolvimento;
- Estimulou uma maior integração das áreas de negócios das empresas.

Silva (2006) construiu uma escala para avaliar Mudança Organizacional causada pela implantação de uma universidade corporativa. A escala foi composta de quatro fatores: foco no modelo de gestão por competências; aumento das visibilidades interna e

externa da organização; estímulo à educação continuada; estabelecimento de parcerias entre a organização e instituições de ensino. Desses, o fator “foco no modelo de gestão por competências” apresentou ser de grande influência no fenômeno estudado.

A autora vê os esforços realizados pelas universidades corporativas como planejados, evolutivos e contínuos. Por isso, classifica como contínuas ou incrementais as mudanças geradas por tal modelo educacional.

Por outro lado, Fresina (1997) realça que as organizações se utilizam dos processos de TD&E, no caso das universidades corporativas, para implantar mudanças como ajustes de práticas, sistemas e políticas, mas também alterações de estratégias e até de valores. Dessa forma, as organizações podem se valer de ações educacionais para dar força a um movimento organizacional mais amplo, a uma tentativa de mudança radical.

O presente estudo procura investigar Mudança Organizacional como resultado de esforços educacionais formais empreendidos pela organização. Utilizou-se de uma nova escala, intitulada Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional, que avalia o quanto o treinando percebe a mudança como resultado da ação educacional. Em um processo complementar, o estudo também utiliza uma escala de percepção de mudanças para caracterizar o contexto de mudanças da organização.

Neste capítulo, foram apresentados os conceitos de Mudança Organizacional e a diferenciação de duas formas primordiais de mudança: uma mais abrangente e outra de caráter evolutivo e de menor escopo. Traçaram-se três possibilidades de relação entre a área de TD&E e Mudança Organizacional.

O capítulo seguinte introduz a literatura base para a conceituação da variável de contexto deste estudo, que investiga a integração entre Educação Corporativa e os demais subsistemas de gestão de pessoas.

3 AJUSTE E GESTÃO DE PESSOAS

O sistema de TD&E trará seus maiores benefícios quando estiver atuando de modo integrado com outras funções de gestão de pessoas (Aguinis & Kraiger, 2009). O presente capítulo trata da integração entre Educação Corporativa e Gestão de Pessoas como um todo. Para isso, será abordado o conceito de ajuste vindo dos estudos organizacionais e como algumas abordagens de gestão de pessoas (RH Estratégico e Gestão por Competências) abarcam esse conceito de forma direta ou indireta. Além disso, será levantado o papel de cada sistema de Gestão de Pessoas no desenvolvimento de competências.

Segundo Wright e Snell (1998), as práticas de Gestão de Pessoas influenciam as habilidades e comportamentos dos empregados e, por meio destes, impactam a performance da Organização. Conforme Gerhart (2007), o sistema de Gestão de Pessoas interfere diretamente nas habilidades, motivação, atitudes e desempenho, o que pode ser considerado como resultados intermediários dos empregados. E se espera, então, que estes influenciem os resultados organizacionais.

As mudanças no mundo do trabalho têm aumentado a importância de todos os processos relacionados à Gestão de Pessoas e têm requerido da área uma postura mais próxima e alinhada aos objetivos da organização. Assim, nas últimas décadas, os gestores da área de Gestão de Pessoas têm deixado de ser vistos como entregadores de políticas de bem-estar e administradores de empregos para assumir um papel mais central e estratégico na gestão do negócio (Wright, 2008).

A partir desse novo patamar da gestão de pessoas, novos modelos têm surgido. De todo esse arcabouço conceitual, que vem chamando atenção para um novo papel da área dessa gestão, duas vertentes serão enfocadas neste trabalho: 1) a área de Gestão Estratégica de Pessoas (ou RH Estratégico), que fala explicitamente de ajuste de duas maneiras distintas; 2) e a área de Gestão por competências que, além de incluir em seu discurso a necessidade do funcionamento sinérgico entre os diferentes sistemas de Gestão de Pessoas (Carbone *et al.*, 2006), tem uma relação clara com o objetivo da Educação Corporativa, o desenvolvimento de competências.

3.1 Conceito de Ajuste

Nadler e Tushman (1994) defendem que a eficiência da organização está em função do ajuste de seus componentes e que tal alinhamento seria mais crítico do que as

características de cada um dos elementos em separado. A tese principal do chamado Modelo Congruente de Comportamento Organizacional, proposto pelos autores, baseia-se no grau em que os componentes se ajustam mutuamente.

No campo dos estudos organizacionais como um todo, o estudo sobre ajuste ou *fit* tem uma longa tradição (Siggelkow, 2007). Ele tem sido utilizado de diversas maneiras para tratar de diferentes variáveis sempre com o intuito de descrever o grau da coerência ou consistência entre os elementos em questão. A ideia de *fit* é comumente tratada pelos teóricos com as expressões de “ajustar-se com, contingente para, consistente com, coalinhamento e congruência” (Melich, 2006, p. 162). Ajuste descreve a consistência tanto entre as “escolhas feitas por uma organização ou entre o conjunto de escolhas da organização e as condições ambientais” (Siggelkow, 2007).

A definição amplamente adotada de Nadler e Tushman (1994) conceitua ajuste como o nível de coerência entre as necessidades, metas, demandas e estrutura de um componente com outro. Uma organização é congruente quando sua estratégia é coerente com o ambiente externo e quando seus elementos internos são congruentes com a tarefa exigida por essa estratégia. Para esses autores, o ajuste pode ser visto de vários ângulos: adequação estratégica – entre a organização e o ambiente; entre a estratégia e a organização e adequação da organização interna.

De forma geral, a literatura distingue dois grandes tipos de ajuste: ajuste interno – entre os elementos sob o controle da organização, e ajuste externo – entre as escolhas organizacionais e seu ambiente. Siggelkow (2007) amplia a subdivisão ajuste interno-externo ao ressaltar que o ajuste interno pode ser visto por diversos níveis de agregação:

No nível mais elevado, a organização precisa buscar o ajuste entre estratégia e estrutura. Em um nível mais baixo precisa buscar o ajuste entre a estrutura e as diversas funções que se apresentam. Em um nível ainda mais baixo, precisa buscar o ajuste entre as diversas políticas ou elementos de definições organizacionais.

Nessa classificação, o ajuste interno dos sistemas de gestão de pessoas estaria posicionado nesse último nível. Dessa forma, levaria em conta a coerência de diversas políticas da organização, especificamente políticas e práticas de gestão de pessoas.

Siggelkow (2007) acrescenta ainda que, em cada um desses níveis, é possível identificar combinações de elementos que são internamente consistentes ou que formam configurações. O Sistema de Gestão de Pessoas pode ser visto como uma dessas configurações, já que possui objetivos comuns e altamente interligados.

3.2 RH Estratégico: a tradução do conceito de ajuste para Gestão de Pessoas.

A abordagem de Gestão Estratégica de Pessoas, ou RH Estratégico, surgiu na metade da década de 1980 como consequência do reconhecimento do papel da Gestão de Pessoas para a organização, tanto para sua sobrevivência quanto para seus resultados (Wright & Snell, 1998). A ideia principal é a de que os processos de gestão de pessoas devem se colocar em resposta às estratégias desenhadas para a organização, ou seja, dariam suporte ao alcance das metas organizacionais no que tange às pessoas.

Segundo revisão de Boxal e Purcell (2000), há duas grandes escolas no RH estratégico: a do “melhor ajuste” e a das “melhores práticas”. A última dita algumas práticas que deveriam ser adotadas por toda e qualquer empresa como compartilhamento de informação, treinamento extensivo e equipes autogerenciáveis. É uma abordagem universalista que defende algumas práticas como sempre sendo as melhores para qualquer organização (Chênevert & Tremblay, 2009).

Por outro lado, a escola do “melhor ajuste” argumenta que as melhores práticas não são universais; dependem da estratégia e características da organização. Assim, as práticas e políticas de Gestão de Pessoas devem ser definidas a partir da estratégia macro da organização. Enfatizando essa ideia, Bratton e Gold (1999) dizem que o *status* estratégico reclamado à Gestão de Pessoas viria justamente na medida em que está alinhada com a estratégia de negócio e apresenta consistência interna.

Dessa forma, para essa vertente o “melhor ajuste” ocorre quando a gestão de pessoas está alinhada à estratégia organizacional e suas diferentes práticas e políticas estejam congruentes entre si. Para Gerhart (2007), o ajuste se refere à noção de que os efeitos das práticas individuais de gestão de pessoas dependem da natureza “dos efeitos de outras práticas de gestão de pessoas e da estratégia de negócio”.

Assim, foi cunhada a divisão entre o ajuste externo – com a estratégia organizacional – e interno – entre as práticas de gestão de pessoas (Baird & Mesholaum, 1988). Gerhart (2007) posteriormente renomeou os conceitos em ajuste vertical e horizontal, respectivamente. A Figura 7 representa esses dois tipos de ajuste.

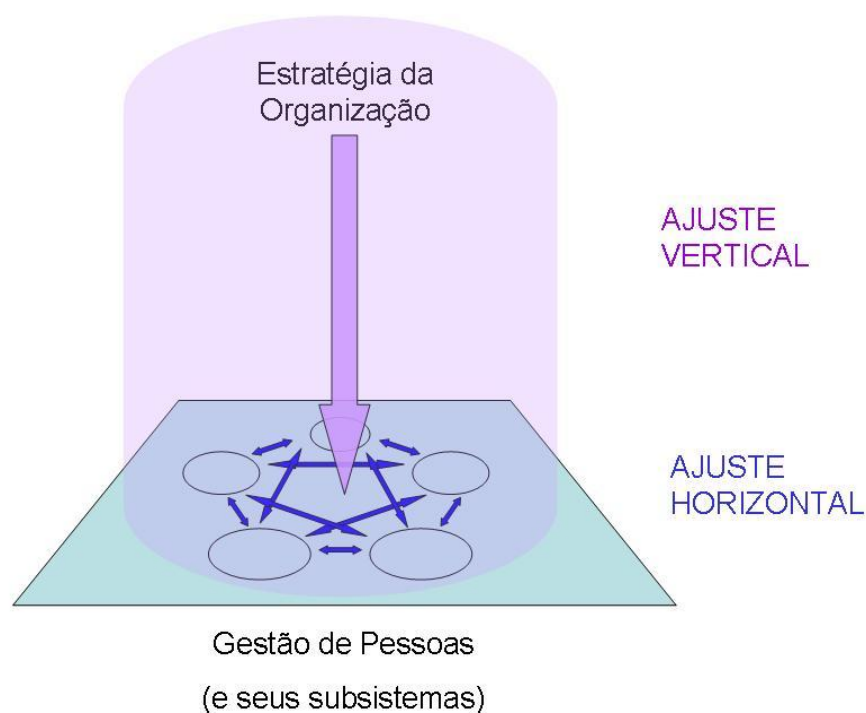


Figura 7. Representação de Ajuste Vertical e Ajuste Horizontal em Gestão de Pessoas

O ajuste externo ou vertical é o mais debatido. Conforme revisão de Boxall e Purcell (2000), o ajuste vertical representa a ideia de que a atuação no âmbito da gestão de pessoas deve ser definida pela estratégia da organização. Há uma hierarquia na qual a estratégia de gestão de pessoas advém da estratégia macro. Portanto, é um ajuste de cima para baixo. Assim, como exemplificam os autores, uma empresa de consultoria mundial precisará de canais proativos de recrutamento, altos padrões de entrada, alta remuneração, alto nível educacional.

Porém, não é suficiente alcançar o ajuste vertical (Saba, Hong & Lepack, 2010). É preciso que haja congruência entre as políticas e práticas de gestão de pessoas de modo que uma dê suporte a outra, o que é chamado de ajuste interno ou horizontal (Wright & Snell, 2009; Baird & Meshoulam, 1988). Aqui não há um que seja mais importante que o outro, por isso não há hierarquia. Todos devem se direcionar para o mesmo ponto, buscando contribuir para o sucesso da organização.

Shad e Snell (2009) exemplificam o ajuste interno numa situação em que uma empresa deseja obter e desenvolver líderes. Para isso, a organização deve se certificar de que os planos de progressão, treinamento, sistemas de promoção e de contratação são consistentes entre si em termos de desenvolvimento de lideranças.

Sob a perspectiva da Gestão Estratégica de Pessoas, quando há um bom grau de ajuste interno, as práticas podem se reforçar mutuamente e criar um forte impacto nos objetivos da organização (Wright & Snell, 2009). Do contrário, consequências prejudiciais podem afetar a organização (Boxall & Purcell, 2000). Dessa forma, buscar desenvolver pessoas para trabalhar em equipe, mas compensando-as apenas por seu desempenho individual, pode constituir um caminho para um resultado frustrante.

Chênevert e Tremblay (2009) ampliam a dicotomia dos tipos de ajuste apresentando cinco conceitos, conforme apresentados na Figura 8. O ajuste ambiental representa o elo entre a estratégia organizacional e o sistema de Gestão de Pessoas. O ajuste vertical de gestão de pessoas tem como lógica que o sistema deve estimular a capacidade e a motivação dos empregados para concretizar a missão, visão e principais objetivos da organização. O ajuste organizacional interno representa o alinhamento de Gestão de Pessoas com outros sistemas importantes da organização como tecnologia, estrutura, sistema de produção e cultura organizacional. O ajuste intrafunções trata da conexão das diferentes práticas de gestão de pessoas com o sistema de Gestão de Pessoas como um todo. O ajuste intra-atividade aborda a coordenação das políticas e ações de um subsistema entre si.

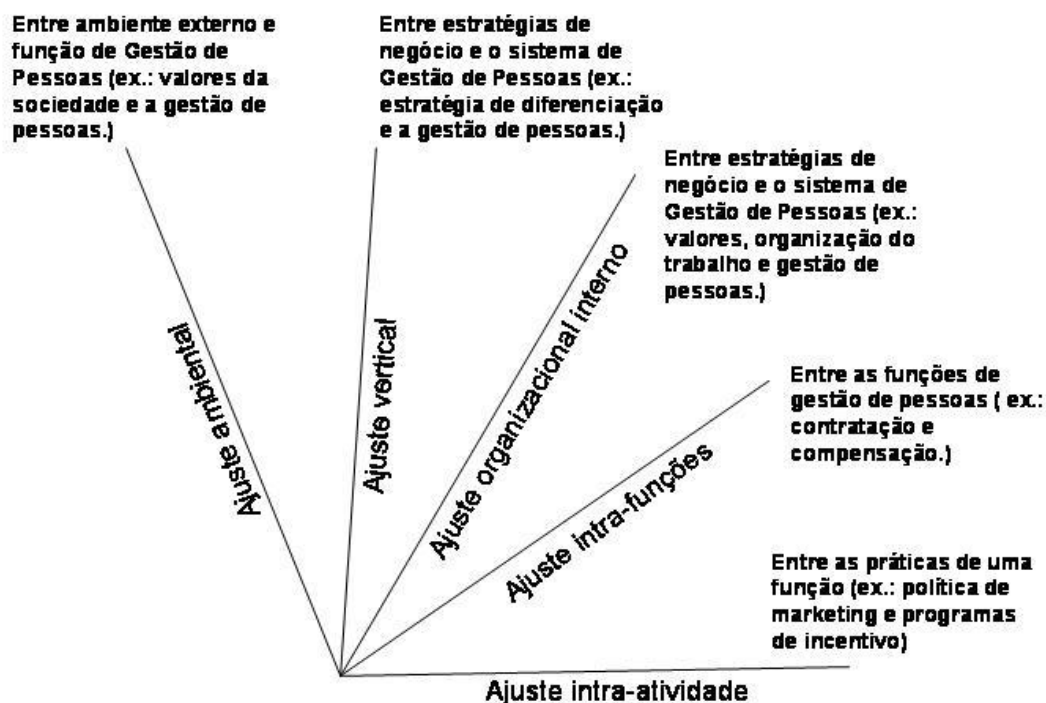


Figura 8. Classificação de ajuste no domínio da gestão de pessoas (Fonte: Chênevert & Tremblay, 2009)

Assim, pode-se identificar o nível de investigação onde se posiciona uma das variáveis antecedentes da presente pesquisa: Ajuste entre Educação Corporativa com outros Subsistemas de Gestão de Pessoas. Este se situa como um ajuste intrafunções, pois descreve a relação de um subsistema (TD&E) com outros, conforme será visto quando da apresentação da definição da variável.

Assim, viu-se como o RH Estratégico conceitua os ajustes em gestão de pessoas. Mas o que ocorre na realidade das organizações? Com o aumento de complexidade nas organizações, as pessoas que trabalhavam na área de remuneração, conforme exemplo trazido por Shad e Snell (2009), passaram a não saber o que se passava com a unidade de treinamento ou Educação Corporativa. Isso não ocorreria só devido à divisão por especialidades, mas até mesmo distâncias em organizações cada vez mais difusas geograficamente (Snell *et al.*, 2001 apud Morris & Snell, 2009).

Da mesma forma, um proeminente fluxo empírico tem examinado a influência das práticas de gestão de pessoas isoladamente, sem considerar as possíveis relações entre cada uma das práticas (Chênevert & Tremblay, 2009). O conceito de ajuste horizontal alerta que os efeitos de práticas individuais de gestão de pessoas não são aditivos e, portanto, olhar para tais práticas de forma desconexa conduzirá a resultados equivocados (Gerhart *et al.*, 1996).

Para evitar essas incongruências e suas consequências negativas nos resultados desejados, o RH Estratégico traz como mensagem a necessidade da gestão do sistema como um todo e não das práticas individualmente.

Até aqui foi abordado como Gestão Estratégica de Pessoas, trata de ajuste e traduz os conceitos de ajuste interno e externo. Agora será explorado como Gestão por Competências, enxerga o relacionamento entre os sistemas de gestão de pessoas e o desenvolvimento de competências, justamente o papel por excelência do sistema de Educação Corporativa.

3.3 Gestão por Competências: sistemas de gestão de pessoas desenvolvendo competências de forma integrada.

A ideia de integração entre os subsistemas de gestão de pessoas está presente de forma bastante forte na abordagem denominada gestão por competências. Hoje, o conceito de competências tem sido usado em várias facetas da gestão de pessoas, desde a seleção individual, desenvolvimento e gestão do desempenho ao planejamento estratégico de gestão de pessoas.

A definição de competências propicia uma linguagem comum entre as funções de gestão de pessoas, oferecendo um alicerce natural de integração (Rodrigues *et al.*, 2002). Ao incorporar o modelo de competências, pode-se formar uma base comum para

cada uma dessas iniciativas. Assim, auxilia a eliminar inconsistências entre as funções de gestão de pessoas, facilitando uma abordagem integrada.

Para Dutra (2004, p. 85), um sistema de Gestão de Pessoas integrado e estratégico resulta em maior efetividade, coerência e consistência entre seus vários processos. Isso porque, dessa forma, cada uma de suas funções reforça-se mutuamente.

O mesmo autor levanta quatro premissas para a construção de um modelo de gestão de pessoas. Uma delas é “o foco no modelo integrado e estratégico em vez do foco no modelo constituído por partes desarticuladas entre si” e complementa: “Não é possível pensar hoje uma parte de gestão de pessoas desarticulada de outra; é fundamental que uma alavanque a outra, gerando um efeito sinérgico” (Dutra, 2004, p. 46).

Por essa abordagem, é defendido que todos os sistemas de Gestão de Pessoas estejam integrados quanto a suas políticas e práticas. O alinhamento com a estratégia da organização ditaria a direção comum. Portanto, aqui se pode traçar um paralelo com a noção de ajuste interno/horizontal e externo/vertical trazido pela literatura de Gestão Estratégica de Pessoas.

Seleção e recrutamento, políticas de incentivo e principalmente treinamento e desenvolvimento são guiados pela lógica de competências elaborada em função das exigências dos processos de negócio (Serpell & Ferrada, 2007). Assim, a integração das competências nas funções de gestão de pessoas proporciona uma ferramenta para capturar e comunicar a visão estratégica e os objetivos em termos de comportamentos claros, que podem mais facilmente ser entendidos e solicitados (Athey & Orth, 1999 apud Vakola *et al.* 2007).

Nessa linha, de acordo com Brandão e Bahry (2005), o modelo de gestão por competências pressupõe um processo contínuo que se inicia com a formulação da estratégia da organização (Figura 9). Nesse processo, a partir da definição, para o nível organizacional, dos indicadores de desempenho e das competências essenciais, são diagnosticadas as competências humanas. A partir daí, os sistemas de Gestão de Pessoas devem se integrar de forma alinhada à estratégia da organização, buscando o desenvolvimento das competências humanas necessárias para o alcance das metas organizacionais. Isso exige que a gestão de pessoas seja coerente de duas maneiras distintas, porém interligadas: 1 – deve haver integração entre seus diversos subsistemas, e 2 – o Sistema de Gestão de Pessoas como um todo deve se alinhar à estratégia organizacional.

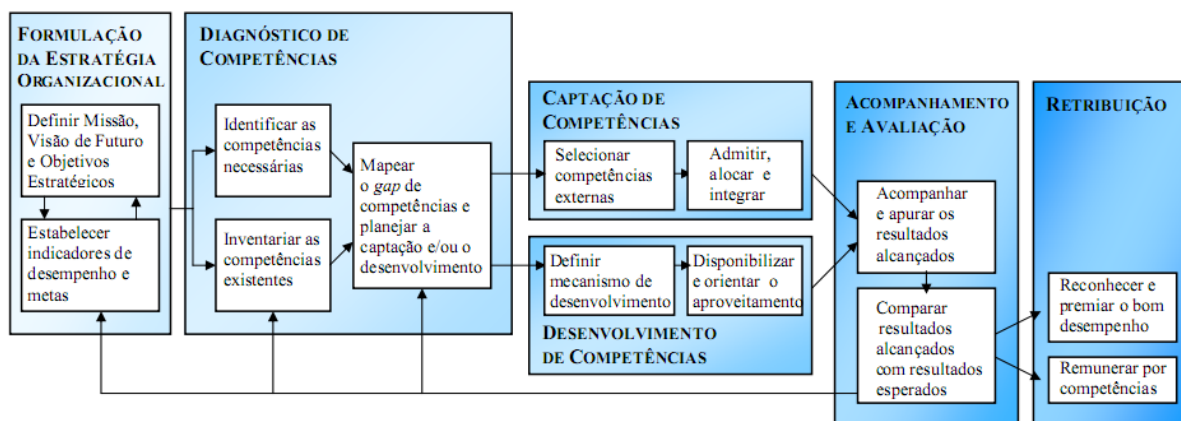


Figura 9. Modelo de gestão por competências (Fonte: Brandão & Bahry, 2005)

A gestão por competências busca equiparar as competências existentes na organização com aquelas necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais. Assim, propõe-se eliminar ou minimizar possíveis lacunas de competências que possam existir na organização.

Há duas maneiras pelas quais a organização pode buscar a aproximação entre as competências existentes e as desejadas: “1- via desenvolvimento de competências internas, 2- captação e integração de competências externas” (Carbone *et al.*, 2006, p. 51). Pela primeira via, o desenvolvimento ocorre por aprendizagem – individual ou coletiva, natural ou induzida (Brandão & Guimarães, 2001).

Segundo Le Boterf (2003), o desenvolvimento das competências humanas depende de três fatores: 1- do interesse da pessoa por aprender, 2- de um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem, e 3- do sistema de educação corporativa disponível ao indivíduo. O Sistema de TD&E atua diretamente no desenvolvimento das competências.

Porém, segundo Carbone *et al.* (2006), outros sistemas contribuem para a conformação do ambiente orientador e incentivador de aprendizagem. Assim, os subsistemas de gestão de pessoas atuam diretamente no desenvolvimento das competências ou de forma a induzir, orientar ou estimular tal desenvolvimento.

Nesse sentido, Carbone *et al.* (2006, p. 70) afirmam que a organização deve procurar maneiras de orientar e estimular os profissionais a eliminarem a diferença entre suas competências atuais e as competências desejadas. Os autores explicitam o papel dos subsistemas de gestão de pessoas:

A área de Gestão de Pessoas, então, possui papel fundamental nesse processo, na medida em que seus diversos subsistemas (identificação e alocação de talentos, educação corporativa, avaliação de desempenho, remuneração e benefícios, entre outros) podem promover ou induzir o

desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a eliminação de *gaps*, ou lacunas, de competências.

Segundo Brandão (2009, p. 42), “a área de gestão de pessoas pode orientar suas políticas, planos e ações, integrando os seus principais subsistemas em torno da aquisição de competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais”. A Figura 10 esquematiza essa dinâmica.

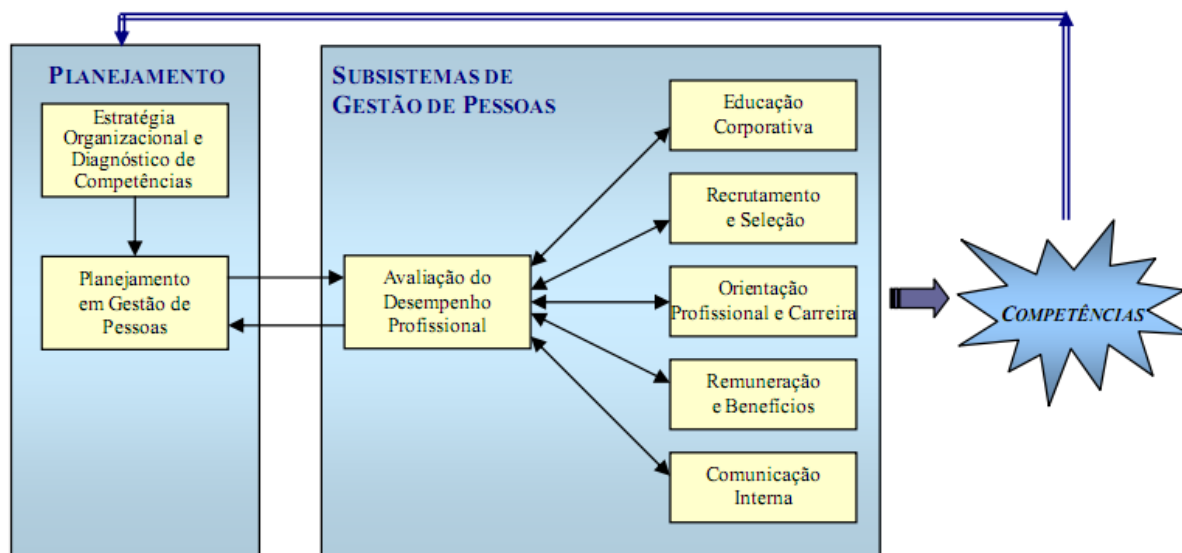


Figura 10. Alinhando a gestão de pessoas e estratégia organizacional (Fonte: Carbone *et al.*, 2006 – adaptado por Brandão, 2009).

Serão analisadas as relações dos subsistemas de Gestão de Pessoas com foco no desenvolvimento de competências e no relacionamento com o Sistema de Educação Corporativa, primordialmente a partir da visão de Carbone *et al.* (2006).

Em primeiro lugar, nesse processo, a *avaliação de desempenho* teria o papel de identificar picos ou lacunas no desempenho das pessoas. Dessa forma, ela supre o papel de geradora de informações para outros sistemas de gestão de pessoas como, por exemplo, remuneração e educação corporativa.

Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não é qualquer lacuna de desempenho que gera uma demanda educacional. Apenas quando a deficiência de desempenho se deve à falta de competências, justifica-se uma ação formal de desenvolvimento. Assim, o Sistema de TD&E deve suprir lacunas de desempenho ou antecipar-se no desenvolvimento de competências necessárias no futuro.

Portanto, a avaliação de desempenho serve à Educação Corporativa, gerando informações que devem ser tomadas como um norte no planejamento das ações educacionais. Da mesma forma, ciclos posteriores aos programas de treinamentos podem gerar informações sobre o impacto dos treinamentos no desempenho porque “o

desempenho expressa, em última instância, a competência das pessoas (...)" (Carbone *et al.*, 2006, p. 55).

O sistema de *seleção* e admissão de pessoas tem o objetivo de suprir a organização de competências que não possui internamente (Dutra, 2004). A alocação e *movimentação interna*, de forma análoga, analisando as competências humanas dos indivíduos, busca suprir as exigências dos papéis ocupacionais (Carbone *et al.*, 2006).

Os sistemas de *carreira* devem elucidar quais as competências necessárias para os papéis ocupacionais e para cada nível de complexidade ao longo da carreira. Além de servir aos indivíduos como incentivo e orientação ao desenvolvimento de competências, pode explicitar caminhos alternativos de desenvolvimento.

Tanto o sistema de carreira quanto a movimentação interna buscam conciliar as necessidades da organização e os desejos de posicionamento e crescimento dos indivíduos (Carbone *et al.*, 2006).

O sistema de *remuneração* pode ser utilizado pela organização para estimular o desenvolvimento de seus membros. Por meio da remuneração, as pessoas são incentivadas a investir esforços em direção às competências desejadas pela organização e a corrigir eventuais desvios (Brandão & Guimarães, 2001). Esse subsistema faz parte da etapa de retribuição, na qual a organização premia, reconhece ou remunera seus empregados de acordo com sua contribuição aos resultados planejados (Wood Jr., Pereira Filho & Picarelli Filho, 1997, apud Brandão 2009).

A *comunicação interna* pode contribuir para a orientação do desenvolvimento dos indivíduos de diversas formas. Carbone *et al.* (2006) enumeram algumas delas: pode informar aos colaboradores sobre os objetivos e metas organizacionais; difundir os benefícios recebidos por aqueles que expressam certas competências; divulgar ferramentas e metodologias de compartilhamento de conhecimento. Pode, ainda, transmitir informações sobre programas educacionais.

Os subsistemas de gestão de pessoas, descritos anteriormente, atuam indiretamente por meio da orientação do autodesenvolvimento e pode-se depreender que se baseiam na visão de que o indivíduo é corresponsável por seu desenvolvimento e possui certa autonomia em seu caminho de aprendizado. À organização caberia, então, indicar e incentivar a escolha do rumo que seja de interesse mútuo. Assim, todos os subsistemas de gestão de pessoas devem agir em conjunto para que o empregado receba uma mensagem consistente sobre quais competências estão sendo valorizadas pela organização.

Apesar de a integração ser senso comum, não é fácil de ser encontrada na realidade das empresas: "É comum verificarmos, por exemplo, que a capacitação está totalmente divorciada da remuneração ou que, como tivemos oportunidade de verificar

em muitas empresas, há um divórcio de intenções entre remuneração fixa e variável, em que uma estimula um comportamento e a outra um totalmente oposto” (Dutra, 2004, p. 46). E mais à frente Dutra retoma ao tema, afirmando que “É comum encontrar sistemas de remuneração que estimulam comportamentos diferentes e, eventualmente, conflitantes com sistema de desenvolvimento” (Dutra 2004, p. 52). Em termos das ações de gestão de pessoas, as empresas tendem a agir em função das pressões que sofrem de situações, áreas, ou mesmo pessoas. Assim, acabam por terem uma atuação desarticulada entre si e com a estratégia organizacional composta basicamente por soluções tópicas.

Neste estudo, adotou-se o conceito de ajuste de Nadler e Tushman (1994) sob o prisma do ajuste interno do sistema de gestão de pessoas, como desenvolvido pela literatura de RH Estratégico, mais especificamente como ajuste intrafunções (Chênevert & Tremblay, 2009), pois avalia a relação de um subsistema (TD&E) com os demais. Adota-se também o referencial de Carbone *et al.* (2006) na descrição das relações entre cada subsistema de gestão de pessoas como partícipe do processo global de desenvolvimento de competências.

Ao fim deste capítulo, revisou-se o conceito de ajuste pelo qual a literatura de Gestão Estratégica de Pessoas aponta a necessidade de integração com a estratégia da Organização e de seus subsistemas entre si. A abordagem denominada Gestão por Competências foi invocada para explicitar a função de cada subsistema de gestão de pessoas no objetivo conjunto de desenvolvimento de competências que embasem os objetivos organizacionais.

O capítulo seguinte detalha o modelo de investigação utilizado nesta pesquisa.

4 MODELO DE PESQUISA

O presente estudo tem como objetivo geral investigar como a integração entre TD&E e demais subsistemas de gestão de pessoas interfere nos resultados das ações educacionais. A pesquisa se deu no nível das percepções dos indivíduos que participaram das ações educacionais. Este capítulo tem o intuito de detalhar a justificativa, o modelo de investigação, as perguntas de pesquisa e os objetivos norteadores deste estudo.

4.1 Justificativa

É patente a necessidade de mudança imposta às organizações em nossa época. Muito é investido em eventos educacionais, procurando, de certa forma, impulsionar tais alterações desejadas.

A importância de esforços para integrar as práticas de capacitação com outros subsistemas de gestão de pessoas já foi indicado como uma necessidade para a área de TD&E (Aguinis & Kraiger, 2009).

Como a relação desses diversos agentes organizacionais pode interferir nos resultados almejados pelas ações educacionais? Outros subsistemas de gestão de pessoas podem atuar nesse desenvolvimento? Se sim, como defendido pela abordagem da gestão por competências, parece evidente que os subsistemas devam caminhar de forma congruente, na mesma direção para alcançar resultados mais consistentes.

Além disso, tem se confirmado o papel do contexto como suporte para a transferência do aprendizado nos eventos educacionais. Porém, há uma lacuna em investigar empiricamente variáveis de influência distal, como as práticas organizacionais de gestão de pessoas. Da mesma forma, pouco se sabe sobre a atuação de variáveis de contexto sobre o impacto das ações educacionais no nível da Organização.

A ideia dos modelos clássicos de avaliação de treinamento, de que obter boas reações dos treinandos diante de uma ação educacional resultaria em bons índices de aprendizagem, ou que gerando melhorias no desempenho individual consequentemente traria resultados no nível da organização, não se sustenta mais. É necessário que sejam identificadas as variáveis que auxiliam ou restringem os efeitos das capacitações nos diferentes níveis de resultados.

Perante esse cenário, a presente pesquisa se inspira na concepção de que resultados da Educação Corporativa dependem da atuação conjunta de uma série de outros sistemas organizacionais, especificamente dos sistemas de Gestão de Pessoas. Assim, buscou-se avaliar como a integração de TD&E com outros subsistemas de Gestão

de Pessoas pode afetar o impacto das ações educacionais – no nível individual e da organização, e se a relação com resultados no nível da organização é mediada pelo impacto no desempenho do indivíduo.

4.2 Modelo

Com o objetivo de testar a relação entre Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas e resultados no nível individual (Impacto do Treinamento no Trabalho) e no nível da Organização (Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional – PMOAE), foram construídos modelos preliminares de investigação. As Figuras 11 e 12 representam graficamente os modelos com Ajuste EC – GP como variável antecedente (VI) e as variáveis de resultados de treinamento como dependente (VD).



Figura 11. Modelo preliminar da relação entre Ajuste EC – GP e Impacto do Treinamento no Trabalho



Figura 12. Modelo preliminar da relação entre Ajuste EC – GP e Percepção de Mudança Organizacional Atribuída à Ação Educacional – PMOAE

Apesar do caráter um tanto exploratório desta pesquisa, definiu-se também um modelo hipotético de mediação. Dessa forma, o Ajuste EC – GP foi testado como variável antecedente e os resultados das ações educacionais no nível da organização (Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional – PMOAE) como variável critério. Impacto do Treinamento no Trabalho, como mediador, completa o modelo de mediação proposto, ilustrado na Figura 13.



Figura 13. Modelo de mediação proposto

Os modelos que incluem PMOAE como variável antecedente serão duplicados. Isso porque há duas escalas de PMOAE: uma referente à Mudança Radical e a outra à Mudança Incremental. Assim, modelos gêmeos foram testados com cada uma das escalas.

As variáveis são definidas a seguir:

a) Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional – PMOAE: julgamento do indivíduo quanto à ocorrência de alterações decorrentes da participação dos empregados na ação educacional nos componentes organizacionais (pessoas, trabalho, estrutura forma, cultural) ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que tenham consequências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional (conceito adaptado de Mudança Organizacional, de Lima & Bressan, 2003).

Essa variável se desdobra em duas:

a.1) Mudança Incremental atribuída à Ação Educacional – PMOAE – Incremental: percepção dos treinandos sobre alterações decorrentes da participação dos empregados em ações educacionais que se constituem de mudanças evolutivas, cumulativas ocorridas cotidianamente em toda organização, cujo acúmulo pode propiciar mudança significativa na organização (adaptado de Weick & Quinn, 1999).

a.2) Mudança Radical atribuída à Ação Educacional – PMOAE – Radical: percepção dos treinandos sobre alterações decorrentes da participação dos empregados em ações educacionais que se constituem de mudanças pouco frequentes, descontínuas e intencionais, que ocorrem quando a empresa sai de sua condição de equilíbrio (adaptado de Weick & Quinn, 1999).

b) Impacto do Treinamento no Trabalho: autoavaliação feita pelo próprio participante acerca dos efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura do participante às mudanças no processo de trabalho (definição de Abbad, 1999).

c) Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas – Ajuste EC-GP: percepção do treinando sobre o quanto o sistema de TD&E da organização e outros sistemas de Gestão de Pessoas trocam informações entre si, possuem objetivos e planejamento comuns, demandas conciliáveis e resultados que se reforçam mutuamente (adaptado do conceito de ajuste de Nadler & Shawn, 1994).

Vale ressaltar que, para as variáveis que investigam os resultados das ações educacionais (Impacto de Treinamento no Trabalho e Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional), os sujeitos respondem de acordo com o evento educacional do qual participaram. Quanto ao Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas, são orientados a darem suas opiniões quanto à atuação global do subsistema de TD&E.

4.3 Perguntas de pesquisa e Objetivos

A falta de estudos específicos sobre a relação entre os sistemas de Gestão de Pessoas e Educação Corporativa e a possibilidade de integração do campo de TD&E e Mudança Organizacional motivaram a realização deste estudo. Várias questões podem ser levantadas a partir de então e delineiam a presente pesquisa:

1. O Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas afeta os resultados de ações educacionais?
2. Os treinandos percebem Mudanças Organizacionais como resultados de ações educacionais?
3. A relação entre o Ajuste entre Educação Corporativa e outros subsistemas de Gestão de Pessoas e os resultados de ações educacionais no nível da organização é mediada pelos resultados no nível individual?

O objetivo geral deste trabalho é investigar a influência do Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas sobre impacto de ações educacionais no nível individual e da organização, e se o efeito nos resultados no nível da Organização é mediado por resultados no nível individual.

Para o alcance do objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos:

1. Adaptar ou construir e validar estatisticamente as escalas para a mensuração das variáveis do modelo.

2. Testar a relação entre as variáveis propostas no modelo de investigação por meio de técnicas estatísticas inferenciais.

O capítulo a seguir apresenta o método utilizado neste trabalho.

5 MÉTODO

Neste capítulo, é apresentado o delineamento metodológico adotado na pesquisa. Para isso, serão detalhados: a amostra, a caracterização da organização e o contexto da mudança, o procedimento de construção dos instrumentos, a coleta e a análise dos dados.

5.1 Descrição da Organização

Empresa de economia mista, de grande porte, fundada em 1973, geradora e transmissora de energia elétrica. Conta com unidades regionais espalhadas em três regiões do Brasil, mais a sede nacional, a qual foi alvo do presente trabalho.

A organização possui cerca de 3.600 colaboradores. Cerca de 1.621 empregados são lotados na sede, onde encontram-se vários setores de apoio, como Departamento Jurídico e Gestão de Pessoas, e também áreas fim como setores de engenharia que coordenam o planejamento de obras de expansão.

Em 2002, foi criada a universidade corporativa da empresa, responsável pela promoção do desenvolvimento e educação dos empregados. Sob os pilares da educação continuada e da gestão do conhecimento, a universidade corporativa, no ano de 2009, realizou 1.066 ações educativas, com 3.961 participantes. Tendo seu próprio orçamento, abarca eventos internos e externos, turmas fechadas, palestras, organização e participações em congressos e seminários, pós-graduação, cursos presenciais e a distância. Organiza os serviços de análise das demandas educacionais em conjunto com representantes de todas as diretorias da empresa, o que gera um planejamento anual de ações educacionais. Financia, coordena, executa e avalia os eventos educativos.

A empresa conta com o serviço de avaliação de treinamento desde 2000, responsável pela aplicação, análise e publicação de dados de resultados de ações educacionais nos níveis de Reação e Comportamento do Cargo (Impacto de Treinamento no Trabalho) em profundidade.

5.1.1 Descrição das Mudanças

A empresa vinha de um modelo de concessão territorial no qual detinha monopólio na exploração do mercado em grande região do Brasil. No início da década, marcos regulatórios abriram o mercado elétrico à ampla concorrência, trazendo a necessidade de a empresa se tornar competitiva perante seus concorrentes.

Essa concorrência se dá, principalmente, em licitações para novas obras de usinas geradoras de energia e implantação e manutenção de linhas de transmissão. As concessões para a manutenção das diversas usinas hidrelétricas sob sua gestão atualmente serão lançadas à concorrência do mercado, por meio de licitações nos próximos anos.

Assim, nos últimos anos, a empresa passou por uma mudança oficial de missão, visão e valores. Fica claro, na alteração de sua missão, que a empresa almeja deixar o papel de desenvolvedora de certa região do país, como constava da redação antiga, para ser prioritariamente uma empresa lucrativa.

Encontrava-se em andamento, administrativamente e amplamente divulgado aos empregados, um novo sistema de gestão por competências que, em sua fase inicial, envolveria os subsistemas de Carreira e Educação Corporativa. Porém, esse caminho foi ajustado com a chegada de um projeto de mudança ainda mais abrangente.

A empresa faz parte de uma *holding* a qual, refletindo orientações governamentais, instituiu um plano de melhoria e modernização da gestão em todo o sistema, com prerrogativa de padronização de vários processos em todo o sistema. Um plano de transformação foi instituído com base no tripé integração, rentabilidade e competitividade e com quatro vetores de atuação – aperfeiçoamento da governança corporativa, reorientação dos negócios, reformulação institucional e reorganização do modelo de gestão.

O plano de transformação está em pleno andamento, já havendo concretizações parciais, como padronização da tabela salarial de todas as empresas. Há ampla divulgação do plano por meio da *intranet*, mensagens em vídeo do presidente da empresa, palestras sobre temas específicos, encontro com representantes e o presidente da *holding*. Além disso, várias decisões para a padronização das empresas são discutidas em assembleias do sindicato das quais os empregados participam.

Para a ampla disseminação de informações sobre o plano, foram criados meios de comunicação entre os empregados e o comitê gestor do plano. Os objetivos, metas, andamentos dos trabalhos e prazos são divulgados por meio de *site*, *intranet*, mensagens em vídeo, palestras, encontros e assembleias sindicais.

Paralelo a isso, a empresa, em separado de sua *holding*, contratou uma consultoria, com o principal objetivo de reorganizar os processos e a estrutura organizacional. Esse projeto inclui, de forma mais intensiva, o corpo gerencial da empresa. Embora suas discussões e decisões parciais não sejam divulgadas amplamente, há também campanhas de comunicação interna fazendo o *marketing* de sensibilização para mudança ligada ao projeto.

A empresa passa por um intenso intercâmbio de seu corpo gerencial devido às reestruturações de processos, estrutura organizacional e resultado dos projetos de transformação, além de reflexo de trocas de altos dirigentes.

Outra mudança expressiva foi a nomeação de um novo presidente, ocorrida em 2008. O dirigente retomou uma metodologia de trabalho amplamente difundida na empresa, mas que havia sido abandonada há alguns anos, também por razão de troca da direção. Essa retomada repercutiu numa série de eventos educativos sobre o sistema e no retorno de uma série de procedimentos de melhoria, qualidade e controle. Vale ressaltar que tais mudanças ocorreram mais intensamente nas regionais do que na sede, por ser uma metodologia com maior foco em processos de produção.

Para contextualização desta pesquisa, foi aplicado um instrumento de avaliação de Percepção de Mudança Organizacional para a mesma amostra de treinandos com uma escala de concordância de 0 a 10. Foram encontrados 8 casos com médias muito próximas ou igual a zero, mas como não alteraram de forma relevante os resultados descritivos nem foram identificados como dados extremos, optou-se por sua manutenção.

Os respondentes identificaram um grau moderado de percepção de mudança incremental (média = 4,79 e desvio padrão = 1,82) e radical (média = 4,90). A variação de percepções de ambos os tipos de mudança não pode ser considerada pequena, conforme mostram os coeficientes de variação.

Dessa forma, boa parte dos participantes percebem que, no contexto organizacional, estão presentes tanto mudanças radicais, que constituem mudanças de grande escopo, quanto mudanças incrementais, que são ajustes cotidianos na dinâmica da organização. Porém, há maior discordância de opiniões quanto à Percepção de Mudança Organizacional Radical ($dp = 2,40$). A Tabela 3 apresenta os dados de contexto de mudança percebidos pelos respondentes da pesquisa.

Tabela 3. Dados de Percepção de Mudança Organizacional respondido pela amostra do estudo

		PMO – Radical	PMO – Incremental
N	Validos	318	318
	<i>Missing</i>	3	3
Média		4,90	4,79
Desvio Padrão		2,40	1,82
Coeficiente de variação		0,49	0,38

5.2 Amostra

A amostra foi composta de 321 empregados da sede em Brasília que participaram de ações educacionais finalizadas seis meses antes da aplicação. Houve quatro ondas de aplicação, sendo uma por mês.

Além da questão temporal, houve dois critérios de escolha de sujeitos. Em primeiro lugar, os sujeitos foram limitados aos empregados da sede. O segundo critério foi a carga horária do curso, que deveria ser maior que 20 h e no máximo de 100 h. Isso gerou um universo de pesquisa de 561 funcionários.

O critério de duração mínima da ação educativa partiu do pressuposto de que as ações educativas com maior carga horária são potencialmente mais propícias a gerar mudanças organizacionais. O tempo máximo de duração das ações foi definido ponderando que apenas as disciplinas dos cursos de pós-graduação realizadas naquele ano possuíam carga horária superior a 100 h, e estes não haviam sido concluídos ainda. Portanto, a análise dessas disciplinas não seria significativa para a realização desta pesquisa.

No caso de o sujeito haver participado de mais de uma ação educacional, optou-se pela participação com maior carga horária e, quando houve igualdade nesse critério, foi escolhida a ação finalizada primeiro.

Foram alvos da pesquisa 60 ações educativas, que se enquadravam nos critérios estabelecidos e que se encontram descritas no anexo II.

A Tabela 4 traz os dados demográficos da amostra final utilizada para as análises de regressão múltipla contendo 305 casos. Os resultados obtidos no perfil sociodemográfico e funcional dos funcionários da amostra, em relação às variáveis de escolaridade, tipo de função e sexo, demonstram que a grande maioria dos funcionários possui formação de, no mínimo, nível superior completo (89%) e é do sexo masculino (75%), o que já era esperado diante do perfil dos empregados da sede da empresa. Quanto à função exercida, 21% das respostas da pesquisa vêm de empregados com função de gerência ou assessoria e há um equilíbrio entre a área meio da empresa, representando 43 % da amostra, e área fim com 37%.

Tabela 4. Caracterização da amostra quanto à escolaridade, função e sexo

Variável		Frequência	%
Escolaridade	Médio	9	3%
	Superior Incompleto	24	8%
	Superior Completo	133	44%
	Especialização	91	30%
	Mestrado	43	14%
	Doutorado	2	1%
	Total	302	100%
Tipo de Função	Gerenciamento	40	13%
	Assessoria	22	7%
	Área Meio	126	43%
	Área Fim	108	37%
	Total	296	100%
Sexo	Feminino	76	25%
	Masculino	226	75%
	Total	302	100%

A média de idade foi de 41,70, mínimo de 23 anos e máximo de 67 anos. O desvio-padrão encontrado foi alto ($dp = 11,65$). Em relação ao tempo de serviço, a média apresentada foi de 14,00, com desvio padrão de 11,54, mínimo de 1 ano e máximo de 35 anos. O alto desvio padrão dessas duas medidas deve-se ao longo período no qual a empresa não realizou contratações, gerando uma espécie de lacuna geracional entre empregados com 20 a 30 anos de empresa e outros com no máximo 4, consequentemente refletindo na idade dos empregados.

Tabela 5. Caracterização da amostra quanto a idade e tempo de serviço

Variável	Idade	Tempo de Serviço
Média	41,7	14,0
Desvio Padrão	11,65	11,54
Mínimo	23	1
Máximo	67	35
Número de respondentes	285	290

5.3 Medidas

Foram utilizadas medidas já validadas por outros estudos e algumas construídas para a presente pesquisa. A seguir, apresentam-se as características de todos os instrumentos e de construção dos instrumentos criados para o estudo. As estruturas

finais dos instrumentos, após a validação estatística, são apresentadas no capítulo Resultados.

5.3.1 Impacto do Treinamento no Trabalho:

Foi utilizado o instrumento de 12 (doze) itens de uma escala unifatorial de Impacto do Treinamento no Trabalho validado por Abbad (1999). Modificou-se unicamente a escala de concordância do tipo *likert* de cinco para 11 pontos (de 0 a 10).

A escala expressa o quanto a afirmação reflete a percepção do respondente. O objetivo dessa mudança foi padronizar a escala perante os outros instrumentos e dar maior variabilidade para as respostas.

Devido a esta alteração na escala, optou-se por submeter o instrumento a uma validação estatística, assim como as medidas criadas no âmbito desta pesquisa.

5.3.2 Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas – Ajuste EC-GP

O processo de construção das novas medidas criadas para esta pesquisa percorreu as seguintes etapas: revisão de literatura, operacionalização das definições e construção dos itens do instrumento; validação por juízes; validação semântica e validação empírica.

Operacionalização das definições e construção dos itens do instrumento

O primeiro passo para a construção dos itens do instrumento de Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas foi uma revisão de literatura de construtos correlatos, como ajuste, *fit*, congruência, além de Sistemas de Gestão de Pessoas e RH Estratégico. A partir da literatura estudada, foi elaborada a definição do construto.

A partir de diversos modelos, identificaram-se os subsistemas componentes de um sistema de Gestão de Pessoas. Buscou-se, então, redigir itens que descrevessem a relação esperada entre o subsistema de Treinamento e Desenvolvimento e os seguintes subsistemas:

- Avaliação de Desempenho
- Sistema de Carreira
- Remuneração
- Comunicação Interna
- Seleção e Movimentação Interna

Validação por Juízes

Os itens foram submetidos a 3 juízes especialistas em Gestão de Pessoas, Administração e/ou Educação Corporativa. Os especialistas classificaram os itens de acordo com a categoria/subsistema de Gestão de Pessoas a que se referiam, além de fazer comentários sobre a redação dos itens. Com a devolução dos materiais, calculou-se o índice de concordância dos juízes em relação à classificação realizada previamente pela pesquisadora. Foram obtidos resultados correspondentes a 97%, 82% e 94%. Ajustaram-se ou retiraram-se alguns itens de acordo com as considerações dos juízes.

Validação Semântica

Foi feita uma reunião de validação semântica com 17 empregados da sede da empresa, de lotação, idade, tempo de empresa, gênero, formação e escolaridade variados. Durante cerca de quarenta minutos, foram lidos os itens um a um e discutida a clareza destes. A partir dos comentários, foram feitos ajustes na redação de itens, nas instruções, e retirados itens com interpretações ambíguas, o que resultou no total de 30 itens.

5.3.3 Percepção de Mudança Organizacional e Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional

Operacionalização das definições e construção dos itens do instrumento

Foi adotada a definição de Percepção de Mudança Organizacional existente na literatura e da qual se derivou a definição de Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional.

Para esses dois instrumentos, foram adaptados itens das escalas de Percepção de Mudança Organizacional Transacional e Transformacional, de Domingos (2009). Acrescentaram-se alguns itens à escala de Mudança Transacional procurando melhorar seu índice de confiabilidade – alfa de *Cronbach*, que atingiu 0,76 no instrumento de Domingos (2009).

Assim, os instrumentos continham duas escalas: a de Mudança Radical, originalmente com 17 itens, e a de Mudança Incremental, com 16 itens. Utilizou-se uma escala de concordância do tipo *likert* que variava de 0 a 10 pontos inteiros.

Os dois instrumentos formaram um conjunto, sendo que o participante indicava duas respostas para cada item, uma referente à Percepção de Mudança Organizacional e outra à Atribuição de Mudança Organizacional à Ação Educacional. Dessa forma, os dois instrumentos possuíam os mesmos itens e os sujeitos responderam os dois em paralelo, conforme mostra a Figura 14.

		A										B									
ITENS		A ação educacional contribuiu para gerar mudanças que:										Na Empresa como um todo houve mudanças que:									
1.	afetaram toda a Empresa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.	afetaram apenas algumas áreas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.	alteraram os procedimentos administrativos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.	alteraram a forma de se trabalhar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Figura 14. Visão parcial do formulário entregue aos participantes com os itens do instrumento de PMO e PMOAE.

Validação por Juízes

Quatro juízes especialistas em Mudança Organizacional ou Educação Corporativa classificaram os itens de acordo com o tipo de Mudança a qual se referiam. Os índices de concordância dos juízes foram de 91%, 88%, 97% e 97%. Também sugeriram alguns ajustes na redação dos itens, os quais foram realizados.

Validação Semântica

A validação semântica dos instrumentos foi feita em uma instituição pública e contou com diversidade de idade, gênero e escolaridade similar à da organização estudada. Foram feitos dois encontros, totalizando 17 participantes, em funções administrativas, de auditoria, gerenciais e técnicas.

Houve sugestões Ajuste entre Educação Corporativa e outros da apresentação do conjunto de instrumentos e também sobre os itens em si. A análise dos comentários resultou em novas adequações nos instrumentos.

5.4 Procedimento de coleta de dados

A identificação dos possíveis respondentes foi realizada por meio de um relatório gerencial disponibilizado pela universidade corporativa da empresa. Assim, foram discriminados nome do funcionário, setor no qual exerce função, bem como o nome da ação educativa de que participou.

Os instrumentos foram impressos em um só questionário não identificado. A coleta de dados foi realizada por duas pesquisadoras que fizeram a entrega dos instrumentos, em mãos, aos sujeitos. Os empregados presentes recebiam uma breve explicação sobre o objetivo da pesquisa e forma de devolução. A devolução dos instrumentos foi feita quando a equipe de pesquisa os recolhia ou os instrumentos eram entregues a uma empregada indicada pela universidade corporativa.

Houve um incentivo à resposta com o sorteio de um prêmio. Por isso, havia um cupom com o nome do empregado que era destacado no momento da devolução. Dessa forma, manteve-se o caráter de não identificação dos sujeitos.

As aplicações dos questionários foram realizadas nos meses de fevereiro a maio de 2010, duas vezes ao mês. Dos 561 questionários, 169 questionários foram entregues pela equipe de pesquisa em fevereiro, 62 em março, 166 em abril e 164 em maio.

5.5 Tratamento e Análise dos dados

Após a aplicação, os questionários foram numerados e os dados inseridos em banco de dados do programa *Statistical Package for Social Science* – SPSS 17.0. Procedeu-se, então, a análise descritiva dos dados, as análises fatoriais dos instrumentos e as análises estatísticas inferenciais.

Em relação à validação estatística dos instrumentos, primeiramente foram analisadas a normalidade e distribuição dos dados, utilizando estatísticas descritivas e inferenciais que identificam falhas no registro dos valores, discrepâncias de médias e desvios padrões, casos de multicolinearidade, singularidade, omissão de dados e casos extremos.

Foram encontrados desvios de normalidade, porém optou-se por não realizar transformações nas variáveis que apresentaram altos índices de assimetria (*skewness*) e achatamento (*kurtosis*). Pasquali (2005) afirma que a normalidade não representa problema relevante no caso de análise fatorial, pelo contrário, esta se mostra robusta a desvios de normalidade.

A fatorabilidade da matriz foi avaliada pela medida de adequação da amostra *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), considerando as classificações abordadas por Pasquali (2005). Confirmando a matriz fatorável, foi realizada a Análise dos Componentes Principais – *Principal Components Analysis* (PCA), utilizando os seguintes critérios para a estimativa do número de fatores do instrumento: o *eigenvalue* (autovalores) superior a 2,0, a porcentagem da variância explicada, a análise visual do gráfico *Scree Plot* (gráfico de declive) e a Análise Paralela.

Para a extração dos fatores, utilizou-se a Análise Fatorial dos Eixos Principais – *Principal Axis Factoring* (PAF) – e o método de rotação *Promax*, escolhido em função da presença de significativas correlações entre os fatores extraídos. Para medir a consistência interna, ou seja, a confiabilidade de cada fator, foi adotado o coeficiente alfa de *Cronbach*, sugerindo confiabilidade para medidas maiores que 0,70.

A análise do modelo de mediação seguiu os passos descritos por Baron e Kenny (1986). Uma variável mediadora é aquela que faz com que uma relação significativa,

anteriormente detectada, entre a variável antecedente e a variável critério decresça em magnitude. Isso significa que a variável mediadora explica pelo menos uma das formas pela qual a variável antecedente influencia a variável critério. Para tanto, foram analisados os coeficientes de B e Beta (coeficientes de regressão padronizados) e ajuste do modelo pelo índice R^2 ajustado em uma série de regressões múltiplas.

Os resultados são apresentados no capítulo a seguir.

6 RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados do estudo, iniciando com os resultados das análises fatoriais para validação estatística dos instrumentos de pesquisa, resultados descritivos da amostra e relações entre as variáveis e, por fim, os resultados do teste do modelo de mediação proposto do estudo. As considerações acerca dos resultados aqui apresentados, frente ao referencial teórico, são elaboradas no próximo capítulo, intitulado discussão.

6.1 Análise fatorial dos instrumentos

6.1.1 Impacto do Treinamento no Trabalho

Inicialmente, foram retirados da amostra os casos extremos multivariados a partir do cálculo da distância *Mahalanobis*, com a exclusão de 18 casos.

Optou-se pelo tratamento *listwise*, ignorando a presença de casos omissos. Totalizou-se assim uma amostra com 293 casos. Tal escolha, segundo Howell (1998), embora cause a diminuição no tamanho da amostra, gera uma estimativa de parâmetro imparcial. Um critério adotado amplamente é o de uma amostra de 5 a 10 casos por item (Pasquali, 2005). Assim tem-se mais de 24 casos por variável, sendo uma amostra bastante robusta para a validação da escala em questão.

A fatorabilidade da matriz foi analisada pelo indicador KMO. A matriz de correlações demonstrou-se fatorável, com KMO de 0,952. Um índice dessa magnitude é considerado “maravilhoso”, conforme classificação apresentada na Tabela 6 abaixo:

Tabela 6. Classificação dos valores do teste KMO (Fonte: Kaiser, 1974, apud Pasquali, 2005, p. 60)

TESTE KMO	
RESULTADO	CLASSIFICAÇÃO
0,90	Maravilhoso
0,80	Meritório
0,70	Mediano
0,60	Medíocre
0,50	Miserável
Abaixo de 0,50	Inaceitável

Para todas as análises fatoriais dessa dissertação, para fins de estimativa do número de fatores, foram adotados os seguintes critérios: autovalor (*eigenvalues*) superior a 2, análise visual do gráfico “*Scree Plot*”, análise paralela e percentual de

variância explicada por cada fator. Para extração dos fatores foi utilizado a análise fatorial dos eixos principais – PAF (*Principal Axis Factoring*) – e rotação pelo método *Promax*.

Em todos os critérios confirmou-se a estrutura unifatorial do instrumento, conforme validado por Abbad (1999) e revalidado por Abbad e Pilati (2004). A variância total explicada foi de 71,89%.

Os 12 (doze) itens da escala apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,745 e 0,916 e alfa de *Cronbach* de 0,964. A Tabela apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de *Cronbach*.

Tabela 5. Matriz *Pattern* de Impacto do Treinamento no Trabalho.

Nº do item	Descrição	Carga
6	A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.	0,916
9	Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).	0,893
5	Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.	0,875
3	As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.	0,851
2	Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.	0,85
8	Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.	0,846
10	Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.	0,828
1	Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.	0,81
4	Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.	0,8
12	O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.	0,79
11	Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo(a) a mudanças no trabalho.	0,776
7	A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.	0,745
Número de itens: 12		
Alpha (α): 0,964		

6.1.2 Percepção da Mudança Organizacional

Este instrumento foi utilizado para descrição do contexto organizacional, não fazendo parte do modelo de investigação.

As respostas dos 321 participantes do curso aos 33 itens do instrumento de Percepção da Mudança Organizacional foram submetidas, primeiramente, as análises exploratórias e descritivas. Com o tratamento *listwise* dos dados omissos foram excluídos 41 sujeitos. Foram retirados também 29 casos identificados pelo método da distância *Mahalanobis* como casos atípicos multivariados.

Após o tratamento e limpeza dos dados foi obtida uma amostra de 251 sujeitos. A razão de casos por variável foi de 7,60 sujeitos por item, resultado obtido pela divisão da quantidade de sujeitos pelo número de itens da escala.

O KMO de 0,943 comprovou a fatorabilidade da matriz, além de ser também um índice considerado “maravilhoso”.

A análise paralela indicava a presença de até 3 fatores, bem como a análise visual do *Scree Plot*. A análise dos componentes principais apresentou até 5 fatores com variância explicada maior que 3%. Porém, esta solução não se adequava à base teórica proposta neste trabalho. Dessa forma, adotou-se o critério de *eigenvalue* superior a 2,0, que considera a quantidade de fatores igual a 2. Esta decisão também foi tomada apoiando-se no pensamento de Pasquali (2005) de não reter um fator apenas por parâmetros matemáticos, pois este deve possuir também relevância no contexto científico.

A Tabela 7 apresenta os itens das escalas do instrumento de Percepção de Mudança Organizacional (PMO) com suas cargas fatoriais em cada fator.

Foi analisada a coerência dos itens que compunham cada fator, seguindo as considerações de Pasquali (2005) segundo as quais um fator é considerado bom quando o conjunto de itens que o compõe são compatíveis ao conceito teórico que o fator representa. Desta forma, foram excluídos os itens nº 3, 4, 23 e 27 garantindo maior coerência aos fatores. Os itens complexos nº 6, 12 e 17, ou seja, itens com carga em mais de um fator, foram excluídos considerando que as cargas não possuíam diferença superior a 0,10, exigida para a adoção da maior carga fatorial. O item nº 33 foi excluído por possuir carga fatorial inferior a 0,3 e o item nº 9 foi excluído por gerar uma diminuição considerável no valor do alfa *Cronbach* desta escala.

Tabela 7. Matriz *Pattern* de Percepção de Mudança Organizacional (PMO).

Nº do item	Descrição	Fator	
		1	2
21	alteraram as orientações tradicionais da Empresa.	0,949	
25	alteraram o direcionamento da Empresa.	0,921	
01	afetaram toda a Empresa.	0,913	
28	alteraram a visão da Empresa.	0,895	
15	contribuíram para que hoje a Empresa seja outra.	0,893	

Nº do item	Descrição	Fator	
		1	2
18	modificaram radicalmente como as coisas eram feitas na Empresa.	0,875	
24	foram muito abrangentes.	0,873	
14	afetaram a Empresa de cima para baixo.	0,839	
22	alteraram a cultura da Empresa.	0,832	
20	aconteceram ao mesmo tempo em todos os setores da Empresa.	0,826	
03	alteraram os procedimentos administrativos.	0,796	
31	modificaram os valores da Empresa.	0,767	
19	fizeram as pessoas mudarem seus comportamentos.	0,756	
04	alteraram a forma de se trabalhar.	0,742	
05	eram necessárias para a sobrevivência da Empresa.	0,596	
23	estão sempre acontecendo nesta Empresa.	0,500	
12	ocorreram porque era preciso mudar.	0,478	0,388
09	aconteceram de forma repentina.	0,472	
17	foram planejadas e direcionadas para os objetivos da Empresa.	0,441	0,380
10	surgiram por iniciativa dos próprios empregados.		0,761
02	afetaram apenas algumas áreas.		0,740
13	ocorreram mesmo sem a participação da Alta Direção.		0,700
11	ocorreram devagar.		0,698
26	atingiram apenas certos grupos de empregados.		0,661
16	ocorreram pouco a pouco.		0,653
30	já fazem parte do cotidiano da Empresa.		0,614
08	foram superficiais.		0,603
29	ocorreram devido às necessidades do dia-a-dia.		0,517
27	estavam relacionadas à implantação de novas tecnologias.		0,488
07	geraram pequenos ajustes no funcionamento da Empresa.		0,472
32	modificaram pouco a dinâmica da Organização.		0,462
06	foram acontecendo gradualmente.	0,444	0,454
33	ocorreram sem necessidade de planejamento.	0,055	0,288

De acordo com os resultados obtidos, a variância total explicada pelo instrumento composto por 24 itens distribuídos em dois fatores, foi de 56,25%. Os dois fatores encontrados foram chamados de Percepção de Mudança Organizacional Radical e Percepção de Mudança Organizacional Incremental e apresentam uma correlação de 0,555.

Os 13 (treze) itens relacionados à *Percepção de Mudança Organizacional Radical* apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,949 e 0,596 e alfa de *Cronbach* de 0,957. A Tabela 8 apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de *Cronbach*.

Tabela 8. Detalhamento dos itens relacionados à Percepção de Mudança Organizacional Radical

Nº do item	Descrição	Carga
21	alteraram as orientações tradicionais da Empresa.	0,949
25	alteraram o direcionamento da Empresa.	0,921
1	afetaram toda a Empresa.	0,913
28	alteraram a visão da Empresa.	0,895
15	contribuíram para que hoje a Empresa seja outra.	0,893
18	modificaram radicalmente como as coisas eram feitas na Empresa.	0,875
24	foram muito abrangentes.	0,873
14	afetaram a Empresa de cima para baixo.	0,839
22	alteraram a cultura da Empresa.	0,832
20	aconteceram ao mesmo tempo em todos os setores da Empresa.	0,826
31	modificaram os valores da Empresa.	0,767
19	fizeram as pessoas mudarem seus comportamentos.	0,756
5	eram necessárias para a sobrevivência da Empresa.	0,596
Número de itens: 13		
Alpha (α): 0,962		

No caso dos 11 itens relacionados à *Percepção de Mudança Organizacional Incremental*, estes apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,761 a 0,462 e Alfa de *Cronbach* de 0,875. A Tabela 9 abaixo apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de *Cronbach*.

Tabela 9. Detalhamento dos itens relacionados à Percepção de Mudança Organizacional Incremental.

Nº do item	Descrição	Carga
10	surgiram por iniciativa dos próprios empregados.	0,761
2	afetaram apenas algumas áreas.	0,74
13	ocorreram mesmo sem a participação da Alta Direção.	0,7
11	ocorreram devagar.	0,698
26	atingiram apenas certos grupos de empregados.	0,661
16	ocorreram pouco a pouco.	0,653
30	já fazem parte do cotidiano da Empresa.	0,614
8	foram superficiais.	0,603
29	ocorreram devido às necessidades do dia-a-dia.	0,517
7	geraram pequenos ajustes no funcionamento da Empresa.	0,472
32	modificaram pouco a dinâmica da Organização.	0,462
Número de itens: 11		
Alpha (α): 0,875		

6.1.3 Percepção da Mudança Organizacional atribuída às Ações Educacionais

Por meio do tratamento *listwise*, foram excluídos da amostra 30 sujeitos que continham pelo menos um dado omisso. Com a análise dos casos atípicos multivariados, 29 casos foram eliminados pelo valor da distância *Mahalanobis*. A amostra totalizou 262 sujeitos, com uma razão de casos por variável de 7,94 sujeitos por item. A medida do KMO foi de 0,955, enquadrando-se no nível “maravilhoso” segundo Kaiser (1974, apud Pasquali, 2005).

A Análise dos Componentes Principais indicou 5 fatores com variância explicada maior do que 3%. Porém, pelos critérios do *eigenvalue* superior a 2, o gráfico *Scree Plot* e Análise Paralela, a solução indicada foi a de 2 fatores, aqui adotada.

A Tabela 10 apresenta a matriz *pattern* de Percepção de Mudança Organizacional atribuída às Ações Educacionais, com as cargas das variáveis em cada fator.

Tabela 10. Matriz Pattern no instrumento PMOAE.

Nº do item	Descrição	Fator	
		1	2
25	alteraram o direcionamento da Empresa.	0,998	
22	alteraram a cultura da Empresa.	0,998	
28	alteraram a visão da Empresa.	0,951	
21	alteraram as orientações tradicionais da Empresa.	0,928	
20	aconteceram ao mesmo tempo em todos os setores da Empresa.	0,922	
31	modificaram os valores da Empresa.	0,905	
18	modificaram radicalmente como as coisas eram feitas na Empresa.	0,894	
14	afetaram a Empresa de cima para baixo.	0,866	
15	contribuíram para que hoje a Empresa seja outra.	0,852	
24	foram muito abrangentes.	0,730	
23	estão sempre acontecendo nesta Empresa.	0,704	
19	fizeram as pessoas mudarem seus comportamentos.	0,583	
01	afetaram toda a Empresa.	0,519	
03	alteraram os procedimentos administrativos.	0,512	
05	eram necessárias para a sobrevivência da Empresa.	0,486	
06	foram acontecendo gradualmente.	0,482	0,447
09	aconteceram de forma repentina.	0,444	
33	ocorreram sem necessidade de planejamento.	0,360	
13	ocorreram mesmo sem a participação da Alta Direção.		0,739
26	atingiram apenas certos grupos de empregados.		0,685
10	surgiram por iniciativa dos próprios empregados.		0,684
29	ocorreram devido às necessidades do dia-a-dia.		0,656
11	ocorreram devagar.		0,646
02	afetaram apenas algumas áreas.		0,625
12	ocorreram porque era preciso mudar.		0,601
17	foram planejadas e direcionadas para os objetivos da Empresa.		0,539
16	ocorreram pouco a pouco.	0,322	0,520
07	geraram pequenos ajustes no funcionamento da	0,338	0,480

Nº do item	Descrição	Fator	
		1	2
	Empresa.		
04	alteraram a forma de se trabalhar.	0,328	0,477
30	já fazem parte do cotidiano da Empresa.	0,320	0,417
32	modificaram pouco a dinâmica da Organização.		0,368
27	estavam relacionadas à implantação de novas tecnologias.		0,312
08	foram superficiais.	0,145	0,166

Foi analisada a coerência dos itens que compunham cada fator e excluídos os itens nºs 3, 6, 8, 12, 17, 23, 27, 30, 33, seguindo as considerações de Pasquali (2005). Assim, tais itens foram excluídos por não apresentarem base teórica para serem incluídos nos fatores nos quais foram agrupados. Nos itens complexos nº 16, 07, 04, foram consideradas as soluções que adotaram maior carga fatorial. Os itens complexos nº 6 e 30 foram excluídos considerando que possuíam cargas nos dois fatores com diferença inferior a 0,10. O item nº 8 foi excluído por possuir carga fatorial abaixo de 0,3.

De acordo com os resultados obtidos, a variância total explicada pelo instrumento composto por 22 itens distribuídos em dois fatores, foi de 56,89%. Os dois fatores encontrados foram chamados de Percepção de Mudança Organizacional Radical atribuída à Ação Educacional e Percepção de Mudança Organizacional Incremental atribuída à Ação Educacional, que apresentaram uma correlação de 0,687 entre si.

Os 13 (treze) itens de PMOAE – Radical apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,998 e 0,486 e Alfa de *Cronbach* de 0,964. A Tabela 11 apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o Alfa de *Cronbach*.

Tabela 11. Detalhamento dos itens relacionados à PMOAE – Radical

Nº do item	Descrição	Carga
25	alteraram o direcionamento da Empresa.	0,998
22	alteraram a cultura da Empresa.	0,998
28	alteraram a visão da Empresa.	0,951
21	alteraram as orientações tradicionais da Empresa.	0,928
20	aconteceram ao mesmo tempo em todos os setores da Empresa.	0,922
31	modificaram os valores da Empresa.	0,905
18	modificaram radicalmente como as coisas eram feitas na Empresa.	0,894
14	afetaram a Empresa de cima para baixo.	0,866
15	contribuíram para que hoje a Empresa seja outra.	0,852
24	foram muito abrangentes.	0,73
19	fizeram as pessoas mudarem seus comportamentos.	0,583
1	afetaram toda a Empresa.	0,519
5	eram necessárias para a sobrevivência da Empresa.	0,486
Número de itens: 13		
Alpha (α): 0,964		

Os 9 (nove) itens relacionados à PMOAE – Incremental apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,739 e 0,368 e Alfa de *Cronbach* de 0,865. A Tabela 12 apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de *Cronbach*.

Tabela 12. Detalhamento dos itens relacionados à PMOAE – Incremental

Nº do item	Descrição	Carga
13	ocorreram mesmo sem a participação da Alta Direção.	0,739
26	atingiram apenas certos grupos de empregados.	0,685
10	surgiram por iniciativa dos próprios empregados.	0,684
29	ocorreram devido às necessidades do dia-a-dia.	0,656
11	ocorreram devagar.	0,646
2	afetaram apenas algumas áreas.	0,625
12	ocorreram porque era preciso mudar.	0,601
16	ocorreram pouco a pouco.	0,52
7	geraram pequenos ajustes no funcionamento da Empresa.	0,48
4	alteraram a forma de se trabalhar.	0,477
32	modificaram pouco a dinâmica da Organização.	0,368
Número de itens: 09		
Alpha (α): 0,865		

6.1.4 Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas – Ajuste EC-GP

Esse instrumento apresenta uma peculiaridade frente aos outros: foi permitido ao respondente assinalar um dos pontos da escala de 0 a 10 ou a opção “Não Sei”. Nesse caso, para o tratamento *listwise* a resposta foi considerada como dado omissivo, o que gerou a diminuição da escala para 111 casos. Pelo método da distância *Mahalanobis* foram identificados e excluídos 4 casos atípicos multivariados.

Após o tratamento e limpeza dos dados foi obtida uma amostra de 107 sujeitos. A razão de casos por variável de 3,67 não alcançou o critério padrão de no mínimo 5 casos por variável. Porém, Tabachnick e Fidell (1989, apud Pasquali, 2005) apontam possibilidades de exceção a esse padrão. Esse argumento será detalhado no capítulo Discussão.

A fatorabilidade da matriz foi comprovada pelo índice “maravilhoso” do KMO de 0,941.

A análise paralela e o critério do *eigenvalue* indicou a presença de 2 fatores. A Tabela 13 traz os itens das escalas do instrumento de Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas com suas cargas fatoriais.

Tabela 13. Matriz *Pattern* no instrumento Ajuste EC- GP

Nº	Descrição	Fator	
		1	2
3	Os treinamentos abordam competências necessárias para o crescimento na carreira.	0,97	
4	As ações educacionais abordam conteúdos cuja importância fica clara nos comunicados da Alta Direção.	0,93	
1	O processo de avaliação de desempenho leva em conta as competências desenvolvidas em ações educacionais.	0,85	
7	As ações educacionais ajudam a desenvolver competências que são analisadas na avaliação de desempenho.	0,76	
14	A avaliação de desempenho serve para identificar lacunas de competências.	0,76	
8	Há ferramentas de comunicação para o compartilhamento de conhecimento e experiências aprendidos a partir de ações educacionais.	0,75	
5	As campanhas de comunicação interna estimulam o autodesenvolvimento das pessoas.	0,74	
11	A Empresa oferece ações educacionais para preparar as pessoas para assumir funções mais complexas.	0,69	
10	As indicações para ações educacionais consideram a formação que foi exigida na contratação do empregado.	0,63	
2	Participações em ações educacionais são divulgadas pela Organização.	0,62	
20	As ferramentas de comunicação interna apresentam exemplos de pessoas colocando em prática o que aprenderam em ações educacionais.	0,6	
9	A gestão de carreira sugere aos empregados formas de desenvolvimento de competências.	0,56	
26	As ações educacionais suprem lacunas de competência apontadas na avaliação de desempenho.	0,56	0,34
16	É claro o modo como as ações educacionais podem auxiliar o crescimento na carreira.	0,52	0,33
12	Os resultados da avaliação de desempenho ajudam a identificar quais empregados participarão de ações educacionais.	0,48	0,36
6	O sistema de remuneração gera incentivos à participação em ações educacionais.	0,44	0,37
23	A participação em ações educacionais é fundamental para o crescimento na carreira.	0,32	
30	Há gratificação por meio do sistema formal de remuneração pela participação em ações educacionais.		0,99
22	As pessoas são remuneradas de acordo com as competências desenvolvidas em ações educacionais.		0,98
15	A utilização do que foi aprendido em ações educacionais é avaliada para fins de remuneração.		0,98
17	A participação em ações educacionais ajuda o(a) empregado(a) a receber uma promoção.		0,98
12	Os empregados podem obter aumento de remuneração por terem participado de ações educacionais.		0,93
19	As seleções internas para novos(as) gerentes consideram as ações educacionais realizadas pelos possíveis ocupantes da vaga.		0,79
21	As ações educacionais feitas pelos(as) empregados(as) são consideradas em processos de movimentação interna.	0,31	0,57
18	Os resultados dos programas educacionais são usados para planejar as políticas de gestão de pessoas.	0,38	0,56

Nº	Descrição	Fator	
		1	2
24	O sistema de carreira estabelece quais competências devem ser desenvolvidas para o crescimento na carreira.		0,55
27	Os comunicados da Alta Direção destacam conteúdos que são trabalhados em ações educacionais.	0,41	0,54
29	Em situações de movimentação interna, as pessoas participam de ações educacionais que as preparam para as novas funções.	0,38	0,54
25	As participações em ações educacionais são analisadas para selecionar pessoas para novos projetos.	0,41	0,51
28	A política de Gestão de Pessoas da Organização incentiva à participação das pessoas em ações educacionais.	0,36	0,43

Seguindo as considerações de Pasquali (2005) analisou-se a coerência dos itens frente à base teórica e excluídos os itens nºs 10, 18, 24 e 27. Os itens complexos nº 6 e 28 apresentaram cargas fatoriais nos dois fatores com diferença inferior a 0,10 e foram excluídos. A retirada dos itens nºs 2 e 23 representavam o aumento no valor do alfa *Cronbach*, por isso foram suprimidos do instrumento.

Segundo os resultados obtidos, a variância total explicada pelo instrumento composto por 22 itens e dois fatores foi de 66,74%. Os dois fatores foram nomeados como Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho, e Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração, com uma correlação de 0,724 entre si.

Os 13 (treze) itens do fator Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,97 e 0,48 e Alfa de *Cronbach* de 0,948 A Tabela 14 apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de *Cronbach*.

Tabela 14. Detalhamento dos itens relacionados ao Ajuste entre Educação Corporativa e Carreira, Avaliação de Desempenho e Comunicação Interna – Ajuste CCAVD

Nº	Descrição	Carga
3	Os treinamentos abordam competências necessárias para o crescimento na carreira.	0,97
4	As ações educacionais abordam conteúdos cuja importância fica clara nos comunicados da Alta Direção.	0,93
1	O processo de avaliação de desempenho leva em conta as competências desenvolvidas em ações educacionais.	0,85
7	As ações educacionais ajudam a desenvolver competências que são analisadas na avaliação de desempenho.	0,76
14	A avaliação de desempenho serve para identificar lacunas de competências.	0,76
8	Há ferramentas de comunicação para o compartilhamento de conhecimento e experiências aprendidos a partir de ações educacionais.	0,75
5	As campanhas de comunicação interna estimulam o autodesenvolvimento das pessoas.	0,74
11	A Empresa oferece ações educacionais para preparar as pessoas para assumir funções mais complexas.	0,69

Nº	Descrição	Carga
20	As ferramentas de comunicação interna apresentam exemplos de pessoas colocando em prática o que aprenderam em ações educacionais.	0,6
9	A gestão de carreira sugere aos empregados formas de desenvolvimento de competências.	0,56
26	As ações educacionais suprem lacunas de competência apontadas na avaliação de desempenho.	0,56
16	É claro o modo como as ações educacionais podem auxiliar o crescimento na carreira.	0,52
13	Os resultados da avaliação de desempenho ajudam a identificar quais empregados participarão de ações educacionais.	0,48
Número de itens: 13		
Alpha (α): 0,948		

Os 9 (nove) itens do fator Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração apresentaram cargas fatoriais variando entre 0,99 e 0,51 e alfa de *Cronbach* de 0,959. A Tabela 15 apresenta os itens, suas respectivas cargas fatoriais e o alfa de *Cronbach*.

Tabela 15. Detalhamento dos itens relacionados ao Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração – Ajuste EC – SMRem

Nº	Descrição	Carga
30	Há gratificação por meio do sistema formal de remuneração pela participação em ações educacionais.	0,99
22	As pessoas são remuneradas de acordo com as competências desenvolvidas em ações educacionais.	0,98
15	A utilização do que foi aprendido em ações educacionais é avaliada para fins de remuneração.	0,98
17	A participação em ações educacionais ajuda o(a) empregado(a) a receber uma promoção.	0,98
12	Os empregados podem obter aumento de remuneração por terem participado de ações educacionais.	0,93
19	As seleções internas para novos(as) gerentes consideram as ações educacionais realizadas pelos possíveis ocupantes da vaga.	0,79
21	As ações educacionais feitas pelos(as) empregados(as) são consideradas em processos de movimentação interna.	0,57
29	Em situações de movimentação interna, as pessoas participam de ações educacionais que as preparam para as novas funções.	0,54
25	As participações em ações educacionais são analisadas para selecionar pessoas para novos projetos.	0,51
Número de itens: 09		
Alpha (α): 0,959		

6.2 Análises Descritivas

Esta seção se destina a descrever o comportamento das variáveis de pesquisa separadamente. Foram realizadas análises descritivas das variáveis Impacto de Treinamento no Trabalho, Percepção de Mudança Incremental Atribuída à Mudança

Organizacional, Percepção de Mudança Radical Atribuída à Mudança e Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas.

Foram avaliados também os coeficientes de variação (CV), de forma a analisar o nível de compartilhamento da percepção dos respondentes. Este coeficiente é medido pelo desvio padrão dividido pela média e indica a variabilidade dos dados em relação à média. Assim, quanto menor for o CV, mais homogêneos são os dados (Shimakura, 2007). Considera-se, que os valores abaixo de 0,30 indicam pouca dispersão, ou seja, presença de compartilhamento e os acima de 0,30 indicam muita dispersão e, portanto, ausência de compartilhamento.

A Tabela 16 mostra a média aritmética, o desvio padrão, os coeficientes de variação dessas variáveis e o percentual de sujeitos da amostra cuja média dos itens de cada instrumento foi maior do que 5, o ponto médio da escala.

Tabela 16. Estatísticas descritivas

Variáveis do Modelo	Média	Desvio Padrão	% média acima de 5	Coeficiente de variação
Impacto do Treinamento no Trabalho	7,00	2,01	83,8	0,29
PMOAE – Incremental	5,20	1,89	60,0	0,36
PMOAE – Radical	3,88	2,31	34,4	0,60
Ajuste EC – CCAVD	5,24	1,98	57,0	0,38
Ajuste EC – SMRem	2,60	2,03	17,6	0,78

Os resultados mostram que os participantes dos cursos percebem existir efeitos das ações educacionais no nível individual (Impacto do Treinamento no Trabalho, $m = 7,00$). Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional apresentou média de 5,20, o que significa que os participantes percebem um moderado efeito nesse nível. Graus menores são relatados quanto à Mudança Radical (PMOAE – Radical, $m = 3,88$), variável que apresentou maior dispersão de opiniões entre os respondentes ($dp = 2,31$).

Os fatores de Ajuste EC – GP foram analisados em separado. Um baixo nível de Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração foi indicado pelos participantes ($m = 2,60$), com alta dispersão de opiniões ($dp = 2,03$ e $cv = 0,78$). Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Avaliação de Desempenho e Comunicação Interna foi mais bem avaliado, porém se manteve próximo ao ponto médio da escala, com média de 5,24 e desvio-padrão de 1,98, indicando uma percepção moderada deste fator.

6.3 Análise dos modelos

Para a análise das regressões múltiplas e o teste da mediação, de acordo com o modelo proposto, trabalhou-se com a média dos itens. Para evitar distorções, foram retirados os casos com mais de 50% de dados omissos em cada instrumento ou escala. Totalizaram-se, dessa forma, 14 exclusões.

A normalidade da distribuição das variáveis foi analisada pelos índices de skewness e de kurtosis, conforme indicado por Miles e Shevlin (2001). Observou-se que Ajuste EC – CCAVD apresentou a distribuição dentro dos índices considerados para normalidade. Quanto às outras variáveis foram feitas tentativas de transformações conforme indicações de Hair *et al.* (2009). A transformação permitiu que metade das variáveis transformadas atingisse os índices de normalidade. Contudo,, isso não apresentou diferença relevante nos R^2 dos modelos e nos coeficientes de regressão estatisticamente significantes das variáveis independentes. Além disso, Tabachnick e Fidell (2007) alertam que as transformações dificultam a interpretação e que a violação desse pressuposto enfraquece, mas não inviabiliza a análise multivariada. Da mesma forma, Pasquali (2006) aponta que a violação do pressuposto de normalidade interfere pouco em amostras com mais de 200 casos. Portanto, optou-se por trabalhar com as variáveis originais, apesar das limitações implícitas a essa decisão.

Também foram identificados os casos extremos multivariados por meio do cálculo da distância *Mahalanobis*, resultando na retirada de 2 sujeitos da amostra. Portanto, 305 casos foram considerados para as análises a seguir apresentadas.

No caso da variável Ajuste EC – GP a possibilidade de resposta “Não Sei” gerou muitos dados considerados como omissos. Para evitar que tal fato gerasse um possível viés, em um tratamento *pairwise* optou-se pela substituição pela média dos *missings* gerados pela opção “Não Sei”. Para analisar a adequação, comparou-se as subamostras denominadas de “escala” (casos cujos respondentes se utilizaram apenas da escala de 0 a 10 para registrarem suas percepções, com 125 casos) e “não sei” (sujeitos que assinalaram a opção “Não Sei” em pelo menos um item, com 180 casos) antes e depois da substituição para avaliação da adequação desse método de substituição (Tabela 17).

Tabela 17. Estatísticas descritivas de Ajuste EC – GP por grupo

	Ajuste EC – CCAVD		Ajuste EC – SMRem	
	média	desvio-padrão	média	desvio-padrão
Escala (N=125)	4,97	2,25	2,66	2,42
“Não Sei” antes da substituição (N=180)	5,49	1,97	2,58	2,45
“Não Sei” depois da substituição (N=180)	5,39	1,72	2,52	1,64

Percebe-se que mesmo antes da substituição havia uma diferença entre a média da amostra “escala” e da “não sei”. Esta última subamostra apresenta maior dispersão o que é esperado já que amostras menores tendem a apresentar desvios-padrões mais elevados (Moore, 2005). Com a substituição houve a diminuição da dispersão das respostas, identificadas pelo desvios-padrão, como já era esperado.

Foram realizados os testes de comparação entre as médias (teste t) e as diferenças entre os grupos não se mostraram significativas, antes e nem depois da substituição pela média (Tabela18).

Tabela 18. Teste T de igualdade de médias entre duas amostras para os grupos com e sem escolha da opção “Não Sei”

Variáveis	T	significância (2-tailed)
Antes da substituição pela média na amostra “Não Sei”		
Ajuste EC – CCAVD	1,90	0,059
Ajuste EC – SMRem	-0,257	0,798
Depois da substituição pela média na amostra “Não Sei”		
Ajuste EC – CCAVD	1,77	0,078
Ajuste EC – SMRem	-0,546	0,586

Também, foi testado se a diferença entre as médias de Ajuste EC-GP para a amostra “Não Sei” antes e depois da substituição era estatisticamente diferente. A Tabela 19 mostra que a diferença não foi encontrada. Dessa forma, a similaridade entre os grupos testados confirma que a substituição não enviesava os dados e embasa a conclusão de adequação deste método (Tabelas 17, 18 e 19).

Tabela 19. Teste T para mesma amostra comparando o grupo de casos com opção “Não Sei” antes e depois da transformação para cada variável.

Variáveis	T	Significância (2-tailed)
Ajuste EC – CCAVD	0,282	0,778
Ajuste EC – SMRem	0,287	0,774

Anteriormente à análise do modelo de mediação propriamente dito, foram levantadas as correlações entre as variáveis. A Tabela 20 apresenta a correlação bivariada entre as variáveis. As correlações entre os fatores de Ajuste EC – GP e

PMOAE se mostraram elevadas. Principalmente quanto à variável antecedente (Ajuste EC-GP) isso traz limitações que serão levantadas no capítulo Discussão. Porém, no âmbito de um estudo exploratório, optou-se pelo teste do modelo com os dois fatores.

Tabela 20. Correlações bivariadas entre as variáveis.

Correlações					
	Ajuste EC-CCAVD	Ajuste EC- SMRem	Impacto do Treinamento no Trabalho	PMOAE – Incremental	PMOAE – Radical
Ajuste EC – CCAVD	1				
Ajuste EC – SMRem	,685**	1			
Impacto do Treinamento no Trabalho	,373**	,195**	1		
PMOAE – Incremental	,404**	,321**	,493**	1	**
PMOAE – Radical	,466**	,470**	,429**	,685**	1

** . Correlação de Pearson é significante para o nível 0.01 (2-tailed).

Para avaliar a relação entre Ajuste EC – GP e as variáveis de resultados de treinamento, foram realizadas regressões lineares padrão tendo como variáveis critério Impacto de Treinamento no Trabalho, PMOAE – Incremental e PMOAE – Radical.

No primeiro modelo, chamado de **Modelo 1**, buscou-se testar a relação entre ambos os fatores de Ajuste EC – GP e **Impacto do Treinamento no Trabalho**. O efeito do Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho o sobre o impacto no nível individual se mostrou significativo ($p < 0,001$). Por outro lado, o Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração não se mostrou significativo ($p > 0,05$; $p = 0,119$). Dessa forma, o modelo se confirmou parcialmente e explica aproximadamente 14% da variância de Impacto do Treinamento no Trabalho ($R^2 = 0,139$ e $p < 0,001$).

Com o objetivo de avaliar o papel preditor do fator Ajuste EC – CCAVD analisou-se o valor de Beta (coeficientes de regressão padronizados). O fator revelou efeito positivo ($\beta = 0,452$, $p < 0,001$) sobre Impacto de Treinamento no Trabalho.

O **Modelo 2** investiga a relação dos dois fatores de Ajuste EC – GP e **PMOAE – Incremental**. Aqui, assim como no último modelo, há uma confirmação parcial já que Ajuste EC – CCAVD se mostrou preditor de modo significativo, mas isso não ocorreu para o Ajuste EC – SMRem. O modelo explica um pouco mais de 16% da variância de Percepção de Mudança Organizacional Incremental atribuída à Ação Educacional ($R^2 = 0,163$ e $p < 0,001$).

O Beta foi analisado para investigar o papel preditor de Ajuste EC – CCAVD. Este indicou que quanto maior a avaliação de Ajuste EC – CCAVD, maior também a de PMOAE – Incremental ($\beta = 0,374$, $p = 0,001$).

O **Modelo 3** testou a relação entre Percepção de Mudança Organizacional Radical atribuída à Ação Educacional – **PMOAE – Radical** e Ajuste EC – GP. As variáveis de Ajuste EC – GP apresentaram uma contribuição significativa, explicando juntas quase 26% da variância da variável antecedente ($R^2 = 0,257$ e $p < 0,001$). Neste caso, o modelo incluindo os dois fatores de Ajuste EC – GP é confirmado.

Os resultados indicam que o efeito de Ajuste EC – CCAVD sobre PMOAE – Radical é de $\beta = 0,272$, $p < 0,001$, e o de Ajuste EC – SMRem, $\beta = 0,283$, $p < 0,001$. Dessa forma, as evidências apontam que quanto maior a percepção de ajuste entre TD&E e os subsistemas de gestão de pessoas mais é percebido mudança organizacional radical como efeito de ações de capacitação. Percebe-se que os dois fatores de Ajuste EC – GP influenciam de forma similar a variável antecedente. Isso pode ser aferido pela similaridade entre os índices de Beta e Sr^2 (correlações semi-parciais). A Tabela 21 traz os índices detalhados desse modelo.

Tabela 21. Resultados do modelo com variável critério PMOAE – Radical.

Variáveis do modelo	Coeficientes de regressão		Significância estatística			Correlações			Estatísticas de Colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta	t	Sig.	Ordem Zero	Parciais	Semi-parciais	Tolerância	VIF
Ajuste EC – CCAVD	0,317	0,079	0,272	4,003	0,000	0,466	0,224	0,198	0,53	1,885
Ajuste EC – SMRem	0,325	0,078	0,283	4,169	0,000	0,47	0,233	0,206	0,53	1,885
R ² = 0,257										

Para melhor esclarecimento, a Tabela 22 organiza os principais dados dos três modelos, e suas versões, apresentados até então.

Tabela 22. Compilação dos dados dos modelos preliminares.

Variável Critério	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Impacto do Treinamento no Trabalho		PMOAE – Incremental		PMOAE – Radical	
Variável Antecedente	Beta	R ² do modelo	Beta	R ² do modelo	Beta	R ² do modelo
Ajuste EC – CCAVD	0,45**		0,37**		0,27**	
Ajuste EC – SMRem	-0,11	0,14	0,08	0,16	0,28**	0,26

**significância $p < 0,001$.

Uma vez investigado o papel preditor de Ajuste entre Educação Corporativa e outros Sistemas de Gestão de Pessoas, a segunda parte desta seção investiga se a relação de Ajuste EC – GP e resultados da ação no nível da organização é mediada pelos resultados de nível individual.

Faz-se necessário saber que para confirmar o modelo de mediação deve-se satisfazer as seguintes condições (Baron e Kenny, 1986):

- a) a mediadora é uma preditora estatisticamente significativa da variável critério;
- b) a variável antecedente é preditora estatisticamente significativa da variável mediadora; e
- c) quando a variável antecedente e a mediadora estiverem presentes na equação, uma relação significativa, anteriormente detectada, entre a variável antecedente e a variável critério decresce em magnitude, sendo que a mais evidente demonstração de mediação ocorre, quando essa relação passa a ser zero.

Os modelos de mediação que seriam testados com a presença do fator Ajuste EC – SMRem não supriam uma das condições: que a variável antecedente fosse preditora da variável mediadora. Isso foi identificado pela fraca relação encontrada entre esse fator de Ajuste EC – GP, variável antecedente no modelo de mediação, e Impacto do Treinamento no Trabalho ($R^2 = 0,031$). Portanto, Impacto do Treinamento no Trabalho neste estudo não pôde ser considerada mediadora da relação entre Ajuste EC – SMRem e Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional em nenhuma de suas escalas.

Os modelos de mediação com Ajuste EC – CCAVD como variável antecedente foram testados. Eles avaliaram se o efeito desta variável ocorre também por meio de seu efeito sobre a variável mediadora Impacto do Treinamento no Trabalho.

Para a comprovação da mediação são realizadas 4 equações cujos resultados, para cada escala de PMOAE, é mostrado a seguir.

6.3.1 Modelo de Mediação com PMOAE – Incremental como variável critério.

O primeiro modelo de mediação apresenta Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho como variável antecedente e PMOAE – Incremental como dependente. Impacto de Treinamento no Trabalho se posiciona como mediadora.

Para testar a mediação são necessárias diversas análises de regressão múltipla estimando quatro equações (Baron e Kenny, 1986):

Equação 1: Deve-se regredir a variável antecedente sobre a variável critério, esperando-se que a variável antecedente explique uma porção significativa da variação da variável critério;

Equação 2: Deve-se mostrar que a variável antecedente explica uma porção significativa da Mediadora;

Equação 3: Deve-se mostrar que a Mediadora explica uma porção significativa da variável critério;

Equação 4: Deve-se mostrar que a Mediadora explica uma porção significativa da variável critério, quando controlado o efeito da variável antecedente sobre a variável critério. Roda-se uma RM com a variável antecedente e a Mediadora como predictoras da variável critério.

Teste da 1ª Equação

A primeira regressão buscou verificar se as variações na variável antecedente Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho explicavam uma porção significativamente diferente de zero da variável critério PMOAE – Incremental (Figura 15).

A relação entre as duas variáveis já havia sido testada no Modelo 1ª, apresentado anteriormente. A condição foi satisfeita, já que a relação apresenta $R^2 = 0,16$ e $p < 0,001$.

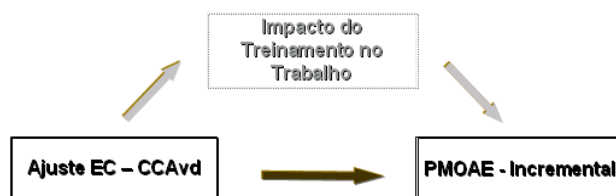


Figura 15. Teste da 1ª equação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).

Teste da 2ª Equação

A segunda equação teve como objetivo verificar se as variações na variável antecedente Ajuste EC – CCAVD explicavam uma porção significativamente diferente de zero da variável mediadora Impacto de Treinamento no Trabalho, conforme ilustra figura 16. Essa condição também foi satisfeita, pois Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho revelou explicar

aproximadamente 14% de Impacto de Treinamento no Trabalho, com nível de significância $p < 0,001$.

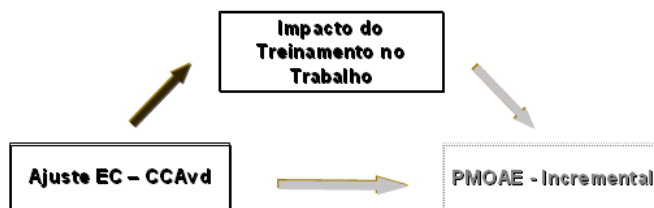


Figura 16. Teste da 2ª equação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).

Teste da 3ª Equação

A terceira regressão testa se a variável mediadora (Impacto de Treinamento no Trabalho) explica uma porção significativamente diferente de zero da variável critério PMOAE – Incremental. A regressão é ilustrada pela figura 17.

A condição foi satisfeita, pois a variável mediadora Impacto do Treinamento no Trabalho revelou explicar aproximadamente 24% da variável critério PMOAE – Incremental ($p < 0,001$).



Figura 17. Teste da 3ª equação, (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).

A figura 18 apresenta o resultado das 3 equações.

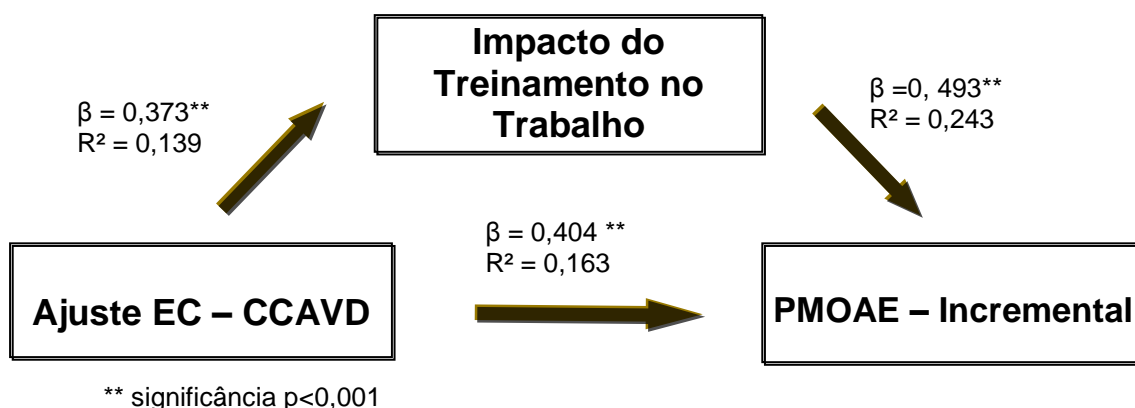


Figura 18. Relação entre as variáveis do modelo de mediação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).

Teste da 4ª Equação

Para confirmar a mediação, a introdução da variável mediadora no modelo, em comparação com o modelo composto apenas pela variável antecedente e variável critério, deve diminuir os coeficientes de B e Beta da variável antecedente, no caso Ajuste EC – CCAVD. A Tabela 23 traz os índices detalhados desta regressão.

Tabela 23. Detalhamento dos resultados do teste da 4ª equação (PMOAE – Incremental como variável critério do modelo de mediação).

Variáveis do modelo	Coeficientes de regressão			Sig. estatística		Correlações			Estatísticas de Colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta	t	Sig.	Ordem Zero	Parciais	Semi-parciais	Tolerância	VIF
Impacto do Treinamento no Trabalho	,371	,048	,398	7,667	,000	,493	,404	,369	,861	1,162
Ajuste EC – CCAVD	,239	,049	,255	4,918	,000	,404	,272	,237	,861	1,162
R²= 0,300										

Variável critério: Percepção de Mudança Organizacional Incremental atribuída à Ação Educacional

Houve declínio moderado do Beta da relação entre Ajuste EC – CCAVD e PMOAE – Incremental de 0,404 na primeira equação, para 0,255 com a entrada da variável mediadora no modelo. Este resultado indica que Impacto de Treinamento no Trabalho parece mediar a relação entre Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho e PMOAE – Incremental.

6.3.2 Modelo de Mediação com PMOAE – Radical como variável critério.

O segundo modelo de mediação traz a variável antecedente Ajuste CCAVD e PMOAE – Radical como variável critério. Impacto de Treinamento no Trabalho se mantém como mediadora.

Teste da 1ª Equação

Os resultados dessa equação indicam que a condição foi satisfeita, já que Ajuste EC – CCAVD explica aproximadamente 22% da variação da independente com nível de significância $p < 0,001$. A figura 19 ilustra a regressão testada aqui. A **segunda equação** é idêntica a do modelo anteriormente apresentado para PMOAE – Incremental e testa a relação entre a variável antecedente e a variável mediadora. Assim esta condição também foi satisfeita.

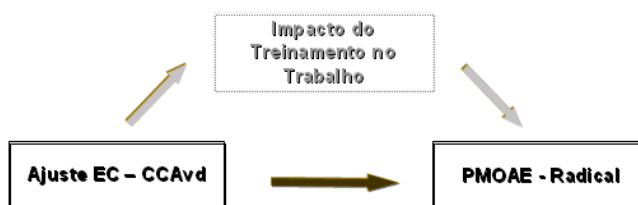


Figura 19. Teste da 1ª equação (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).

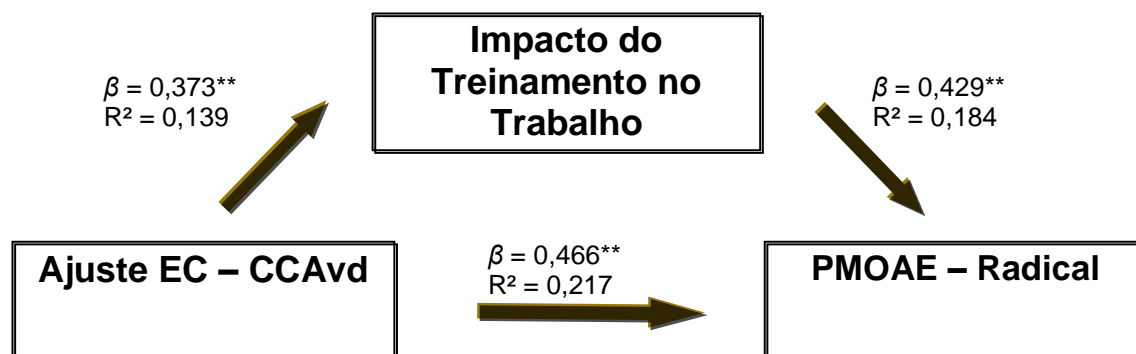
Teste da 3ª Equação

A terceira condição foi satisfeita já que a variável mediadora Impacto de Treinamento no Trabalho mostrou explicar aproximadamente 18% da variância da variável critério PMOAE – Incremental. A regressão é ilustrada pela figura 20, e obteve nível de significância $p < 0,001$.



Figura 20. Teste da 3ª equação, (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).

A figura 21 apresenta o resultado das 3 equações.



** significância $p < 0,001$

Figura 21. Apresenta o resultado das 3 equações (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).

Teste da 4ª Equação

Os resultados confirmam o modelo onde Impacto do Treinamento no Trabalho é mediador da relação entre o Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho e PMOAE – Radical. Houve diminuição moderada da magnitude do Beta da relação entre Ajuste EC – CCAVD e PMOAE – Radical, indo de 0,466 na primeira equação, para 0,356 com a entrada da variável mediadora no modelo. A Tabela 24 detalha os índices estatísticos desta regressão.

Tabela 24. Detalhamento dos resultados do teste da 4ª equação, (PMOAE – Radical como variável critério do modelo de mediação).

Variáveis do modelo	Coeficientes de regressão		Sig. estatística		Correlações			Estatísticas de Colinearidade		
	B	Erro padrão	Beta	t	Sig.	Ordem Zero	Parciais	Semi-parciais	Tolerância	VIF
Impacto do Treinamento no Trabalho	,344	,060	,297	5,685	,000	,429	,311	,275	,861	1,162
Ajuste EC – CCAVD	,414	,061	,356	6,818	,000	,466	,365	,330	,861	1,162
R²= 0,293										

Em resumo, os resultados encontrados com a análise dos modelos, sugerem que Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas prediz resultados de treinamento. A magnitude desse efeito é moderada para Impacto do Treinamento no Trabalho e Percepção de Mudança Organizacional Incremental atribuída

a Ação Educacional, mas torna-se substancial em termos de Mudança Organizacional Radical. Além disso, parte do efeito de Ajuste EC – GP nos resultados no nível da organização se dá por meio dos resultados no nível individual, ou seja, é mediado pelo impacto que o treinamento traz ao trabalho do empregado.

O capítulo seguinte discute sobre os resultados à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos 1, 2 e 3.

7 DISCUSSÃO

Aguinis e Kraiger (2009) ressaltaram a necessidade de o processo de capacitação nas empresas estar alinhado com outros processos de gestão de pessoas. Este trabalho teve como objetivo testar empiricamente, em termos da percepção dos treinandos, se essa integração afeta os resultados de eventos educacionais e se seu efeito nos resultados educacionais no nível da organização é mediado pelo impacto no nível individual. Este capítulo discute os resultados diante da base teórica levantada, abordando, nesta ordem, as medidas, os dados descritivos, os modelos preliminares, os modelos de mediação, as limitações da pesquisa e considerações finais.

Medidas

Realizou-se a validação do instrumento de Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional e outro de Percepção de Mudança Organizacional. O último foi utilizado apenas para descrição do contexto organizacional.

No que tange ao instrumento de Percepção de Mudança Organizacional, notou-se um aumento da variância, explicada do instrumento, de 48% para 56%. Também houve melhoria na confiabilidade (alfa *Cronbach*), de 0,76 para 0,88, de PMO – Incremental, contribuindo para o aperfeiçoamento do instrumento. Isso pode ter ocorrido justamente devido às adaptações realizadas no instrumento de Domingos (2009).

As escalas referentes à Mudança Incremental, tanto em PMO quanto PMOAE, embora com índices psicométricos satisfatórios, podem ser melhoradas. Quando se analisa em detalhes os itens das escalas, percebe-se que os que se referem à Mudança Radical são mais claros, abordando a existência de alterações em diversos componentes da organização. As de Mudança Incremental são escalas e tratam mais de restrições à amplitude da mudança do que as descrevem. Assim, nas escalas de PMO e PMOAE de Mudança Radical, fala-se em alterações em 8 dos 13 itens (alteração de valores, visão, direcionamento, cultura, comportamento das pessoas, orientações tradicionais etc.). Por outro lado, nas escalas de Mudança Incremental, apenas um item na escala de PMO trata de alterações (pequenos ajustes) e em PMOAE, dois itens (pequenos ajustes e a forma de se trabalhar). Além disso, alguns itens incluem a palavra “apenas” como forma de se diferenciar da mudança radical (exemplo: “atingiram apenas certos grupos de empregados”). Essa diferenciação parece realmente se fazer necessária. Como sugestão vinda das reuniões de validação semântica, a palavra “apenas” foi retirada de alguns itens que na escala de Domingos (2009) pertenciam à escala de Mudança Transacional (aqui, chamada de Incremental). Isso resultou no agrupamento desses itens junto às

escalas de Mudança Radical. Para o presente estudo, optou-se pela retirada de tais itens devido à inconsistência teórica que resultaria de sua manutenção no fator referente à Mudança Radical.

Parece que a Mudança Incremental, embora diferente, pode ser também parte integrante da Mudança Radical. As correlações altas entre os dois fatores (0,555 para PMO e 0,687 para PMOAE) são um indicativo disto. Pode-se inferir que alterações consideradas como Mudanças Incrementais também ocorrem em contexto de Mudanças Radicais. Dessa forma, Mudanças Radicais modificariam, assim como as incrementais, a forma de se trabalhar e os procedimentos administrativos, mas não apenas isso.

Embora as escalas de Mudança Radical e Incremental sejam fortemente relacionadas em cada um dos instrumentos, os resultados da análise fatorial, as diferentes intensidades das relações com as outras variáveis, indicam que as mudanças incrementais e radicais são de natureza diferente. Isso corrobora o desenvolvimento teórico da área de Mudança Organizacional e os achados de Domingos (2009).

Por sua natureza distinta, elas podem ter dinâmicas bastante diferentes em sua relação com outros aspectos do contexto organizacional. Os sujeitos podem perceber de forma diferente uma e outra, como foi o caso deste estudo, no qual a percepção de mudança incremental como resultado de eventos educativos foi maior do que a percepção de mudanças radicais (PMOAE – Incremental $m = 5,20$, $dp = 1,89$; PMOAE – Radical $m = 3,88$, $dp = 2,01$).

Assim, o presente trabalho fortalece a importância de se diferenciar as mudanças evolutivas e adaptativas daquelas que representam quebra nos padrões da organização a partir dessas duas categorias de Mudança Organizacional. As medidas que fazem a distinção destes dois tipos de mudança são um avanço na acurácia dos instrumentos em relação às medidas que tratam de mudança de modo geral.

A diferença entre tipos de mudança em contexto de aprendizagem também fez parte do estudo de Beviláqua-Chaves (2007). A autora identificou dois grupos, um que passou por uma simples ampliação no escopo de trabalho e outro que passou por mudanças que geraram uma ruptura com o trabalho anterior. Foi encontrado um padrão diferente para as alterações nas estratégias de aprendizagem utilizada pelos dois grupos.

Ainda sobre as medidas de Mudança Organizacional, a forma de mensuração de resultados no nível da organização utilizada nesta pesquisa apresenta diferenças em comparação com outros estudos. A literatura que investiga os resultados de treinamento no nível da organização tem focado indicadores organizacionais e critérios de avaliação específicos para cada evento educacional (Ghedine, Testa & Freitas, 2006; Freitas e Borges-Andrade, 2004; Meneses 2007; Damasceno 2007).

A medida desenvolvida para este estudo é uma medida genérica desenvolvida para poder ser utilizada para qualquer ação educacional. Isso traz benefícios e também limitações. O ganho metodológico está na possibilidade de generalização, de compilação de dados de diversas iniciativas educacionais, podendo atingir uma amostra maior e mais variada para avaliar o fenômeno em questão. Ademais, permite estimar a contribuição das diversas capacitações como um conjunto.

Com as limitações de uma medida dessa natureza, com a padronização dos itens, pode-se estar perdendo precisão. Um evento pode ser desde o princípio planejado para gerar um resultado que não se reflete de maneira adequada nos itens genericamente elaborados. Supõe-se que será possível identificar em estudos futuros a diferenciação da necessidade de aplicação das escalas de Percepção Mudança Incremental e Radical atribuída à ação educacional.

Os trabalhos que investigam resultados no nível da organização aqui revisados se utilizam de “indicadores duros” do desempenho organizacional. Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma medida perceptual de Mudança Organizacional. Acredita-se que algumas mudanças, como alterações da cultura organizacional e de valores, podem ser melhor captadas pela percepção dos indivíduos.

O uso de indicadores duros traz a limitação e a dificuldade de identificar o quanto as alterações identificadas se referem àquela ação educacional e não a outros fatores do contexto interno e externo da organização. Percebe-se que há limitações para ambas as formas de medidas: perceptuais e indicadores brutos do desempenho organizacional. Assim, pode-se pensar na utilização conjunta das duas formas de mensuração.

Quanto à validação estatística do instrumento de Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas, esta resultou em uma escala bifatorial. A decisão de oferecer a opção “Não Sei” veio de uma sugestão acatada, quando os participantes dos grupos de validação semântica do instrumento afirmaram que algumas pessoas desconheciam os processos de gestão de pessoas e, portanto, não poderiam opinar. Porém, isso ocasionou a perda de muitos casos para a validação estatística do instrumento de Ajuste EC – GP por tratamento *listwise*, resultando numa amostra de apenas 107 casos.

Havia a possibilidade da escolha pelo tratamento de casos omissos *pairwise* para evitar a perda de tantos casos. A estrutura apontada por esse tratamento se mostrou altamente similar à encontrada com a opção *listwise*. A opção pelo tratamento original, mesmo com a diminuição da amostra se deu apoiada na literatura especializada (Howell, 1998; Pasquali, 2005).

Um critério habitualmente adotado é o de se ter 5 a 10 casos por item, o que não foi alcançado. Porém, segundo Tabachnick e Fidell (1989 apud Pasquali 2005), quando

há poucos fatores e estes estão bem estruturados, até mesmo uma análise com 50 casos pode ser válida. Além disso, o índice de fatorabilidade da matriz atingiu a classificação maravilhosa segundo Kaiser (1974 apud Pasquali, 2005), ou seja, maior que 0,90 (KMO= 0,94).

Dessa forma, considera-se que o sucesso na validação do instrumento foi alcançado, mas é necessário que haja outras aplicações para revalidações. Tendo em vista, principalmente, a falta de variabilidade no fator Ajuste EC – SMRem, a estrutura fatorial aqui encontrada pode não ser corroborada quando aplicada em outros contextos organizacionais.

Resultados Descritivos

Os resultados descritivos mostram que, de maneira geral, as pessoas identificam resultados no nível individual, mas percebem moderadamente mudança organizacional como consequência de ações educacionais, já que as médias das duas escalas de Percepção de Mudança Organizacional atribuída a Ação Educacional apresentam-se próximas e abaixo do ponto médio da escala (Impacto $m = 7,00$, $dp = 2,01$; PMOAE – Incremental $m = 5,20$, $dp = 1,89$; PMOAE – Radical $m = 3,88$, $dp = 2,01$). Mas, ainda assim, parte das pessoas atribuiu mudanças organizacionais aos eventos educativos, como revela os percentuais de casos com médias acima do ponto médio da escala (percentual válido de 60,0% para PMOAE – Incremental e 34,4% para PMOAE – Radical).

Quanto ao Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas, no fator que avalia a relação de TD&E com Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho, as pessoas em geral têm uma percepção que se aproxima do ponto médio da escala ($m = 5,24$, $dp=1,98$). E 57% dos respondentes apresentaram a média agregada acima de 5.

O Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração obteve pior avaliação por parte dos respondentes ($m = 2,60$; $dp = 2,03$). Apenas 17,6% dos respondentes tem médias acima de 5, demonstrando alguma percepção de ajuste entre esses sistemas e TD&E. Além da percepção de falta de troca de informações e planejamento comum e demandas conciliáveis entre tais subsistemas e TD&E, a baixa percepção desse fator pode ser acentuada pela falta de processos formais de seleção na empresa.

Relação entre as variáveis e modelos preliminares

Conforme a literatura de TD&E vem demonstrando, os fatores ambientais são grandes influenciadores de transferência de aprendizagem (Salas & Cannon-Bowers,

2001). As evidências são claras em estudos que tratam o nível de resultados individuais. As pesquisas nacionais, que incluem variáveis de suporte à transferência, revisadas por Abbad et al. (2006), trazem Impacto do Treinamento no Trabalho como variável critério. O presente estudo traz Ajuste entre Educação Corporativa e Subsistemas de Gestão de Pessoas como elemento do ambiente e testa, além de sua relação com Impacto de Treinamento no Trabalho, também seus efeitos no nível organizacional.

Em termos das variáveis de contexto, a revisão acima citada (Abbad et al, 2006) revela que mais se estuda os aspectos do cotidiano do empregado e que interfeririam diretamente na aplicação do aprendido – variáveis proximais. Esta dissertação apresenta Ajuste EC – GP como uma variável distal, que afeta o desempenho do profissional, mas de forma mais abrangente e indireta.

Ajuste entre Educação Corporativa e outros subsistemas de Gestão de Pessoas mostrou ter uma contribuição moderada na predição de Impacto do Treinamento no Trabalho ($R^2=0,137$) e PMOAE – Incremental ($R^2= 0,165$). O modelo com PMOAE – Radical como variável critério obteve variância explicada considerável ($R^2= 0,255$), sendo que apenas para essa última variável o ajuste com Seleção e Movimentação Interna e Remuneração se mostrou significativo.

Na pesquisa de Silva (2006), a principal variável antecedente também trata de um tipo de ajuste das ações educacionais, porém com a estratégia da organização. A autora avaliou treinamentos tidos como muito ou pouco relacionados com a estratégia organizacional e investigou se essa diferença se refletia nos índices de autoavaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho. Tal classificação, portanto, estava investigando o ajuste vertical entre o sistema de TD&E e a estratégia organizacional. Na pesquisa em questão, os modelos incluindo a variável “Relevância do Treinamento para os Objetivos Estratégicos da Organização” apresentaram uma explicação pequena, embora significativa, para Impacto de Treinamento no Trabalho.

Esta dissertação tratou do ajuste horizontal entre TD&E e gestão de pessoas. Da mesma forma, o efeito desta variável foi modesto e significativo sobre Impacto do Treinamento no Trabalho. Porém, os resultados sugerem que a integração dos eventos desenvolvidos pelo sistema de TD&E e os subsistemas de gestão de pessoas podem ser preditores de resultados de treinamento em outro nível. Nota-se que houve um aumento relevante na variância explicada quando se tratou de Percepção de Mudança Organizacional Radical Atribuída a Ação Educacional – PMOAE – Radical ($R^2=0,26$) e que um dos Fatores de Ajuste EC – GP só apresentou valor preditivo para essa variável antecedente.

A diferença na abrangência dos tipos de mudança organizacional é valiosa para a interpretação dos resultados desta pesquisa. Segundo Mintzberg e Westley (1992), a

mudança incremental afeta subsistemas específicos e componentes periféricos da organização. Já a mudança radical tem um escopo mais amplo e seus efeitos atingem a organização como um todo afetando componentes essenciais. Assim, pode-se supor que a mudança radical poderia ser vista, senão como um nível mais elevado, sendo mais abrangente em comparação com a mudança incremental.

Isso incita a ideia de que variáveis que apresentem pequena influência na análise do nível Comportamento no Cargo podem, na verdade, ter valor preditivo relevante para os resultados organizacionais. Em tese, pode-se inferir que variáveis distais demonstrem seu impacto de forma mais evidente em níveis mais abrangentes.

Os dados sugerem a existência de uma ordem, seja crescente ou decrescente, ao longo dos níveis de resultados dos eventos educativos. Primeiro, ao observar a matriz de correlações bivariadas, percebe-se a relação de Impacto do Treinamento no Trabalho diminui de PMOAE – Incremental para PMOAE – Radical. Os dois fatores de Ajuste EC – GP têm correlação crescente de Impacto, PMOAE – Incremental até PMOAE – Radical, com a diferença mais acentuada para o fator que avalia Seleção e Movimentação Interna e Remuneração.

Modelos de mediação

Os modelos de mediação propostos foram confirmados para a relação entre Ajuste entre Educação Corporativa e Sistema de Carreira, Comunicação Interna e Avaliação de Desempenho. Assim, os dados indicam que parte do efeito dessa variável sobre os resultados de treinamento no nível da organização (PMOAE) são mediados pelos efeitos no nível individual. Isto é, Ajuste EC – CCAVD influencia Impacto do Treinamento no Trabalho que, por sua vez, influencia Percepção de Mudança Organizacional atribuída à Ação Educacional. Tal mediação não se confirmou para os efeitos de Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração sobre PMOAE.

Cabe aqui uma importante ressalva sobre a característica dos dados coletados, que podem ter interferido nos resultados. As pessoas, de modo global, não perceberam Ajuste entre Educação Corporativa e Seleção e Movimentação Interna e Remuneração na empresa estudada. A concentração das respostas, próxima ao extremo negativo da escala e a conseqüente não normalidade da distribuição de Ajuste – SMRem podem ter prejudicado as relações. Assim, qualquer conclusão baseada nos resultados dessa variável fica limitada.

A mediação diz que pequena parte dos efeitos de Ajuste EC – CCAVD em PMOAE se dá por meio da influência no Impacto do Treinamento no Trabalho. Portanto,

pode-se inferir que boa parte da influência deve ocorrer de outras maneiras. Fica posto então um desafio à teorização de como tais influências podem ocorrer no âmbito dos efeitos organizacionais de uma capacitação sem passar pelo nível individual de comportamento no cargo.

Estudos empíricos têm demonstrado que a relação de um nível de resultados de treinamento com outro não ocorre como em um “efeito cascata” (Meneses, 2007). O modelo de mediação aqui proposto pode ser compatível com a tese de Aguinis e Kraiger (2009) de que, embora não haja causalidade, há uma influência entre os níveis. Pode-se hipotetizar que a relação de um nível com outro não se configura um impacto direto, mas um efeito mediador entre variáveis contextuais e resultados de um nível mais amplo, como testado nesse estudo. Sugere-se, assim, que modelos de mediação sejam testados com outras variáveis de contexto e resultados em níveis distintos.

Os autores ainda defendem a importância de se entender as causas da não transferência dos efeitos das capacitações de um nível para outro. Nesta pesquisa, os participantes perceberam que a ação educacional gerou resultados maiores nos níveis mais baixos, conforme mostra a direção decrescente das médias partindo de Impacto ($m = 7,00$, $dp = 2,01$), passando por PMOAE – Incremental ($m = 5,20$, $dp = 1,89$) até PMOAE – Radical ($m = 3,88$, $dp = 2,01$).

Um dos fatores dessa perda pode ser justamente a falta de ajuste com os outros subsistemas de gestão de pessoas cuja média dos fatores foi próximo ou abaixo ao ponto médio (Ajuste EC – CCAVD $m = 5,24$, $dp = 1,98$; Ajuste EC – SMRem $m = 3,88$, $dp = 2,31$). Outro fator que pode estar afetando esses resultados está relacionado com a expectativa de mudança de cada capacitação.

Segundo Taylor, O’Driscoll e Binning (1998 apud Ferreira, 2009) não são todas as iniciativas educacionais que têm a intenção explícita de atingir o desempenho da organização. Neste estudo, adotou-se um simples corte pela carga horária, numa tentativa rudimentar para buscar um conjunto de capacitações que envolvessem, no mínimo, um conteúdo mais robusto. Outros critérios poderiam ser adotados, como, por exemplo, a análise dos objetivos instrucionais de cada ação de capacitação.

A taxonomia dos eventos educacionais proposta por Pilati, Vasconcelos e Borges-Andrade (no prelo) propõem a classificação dos eventos sob 5 óticas de análise. Uma delas faria uma distinção de acordo com a função do treinamento para a organização. Sob essa dimensão, o evento poderia ser categorizado como relacionado a tarefas, introdutório (socialização), aperfeiçoamento profissional, estratégico (desenvolvimento de competências futuras), entre outros. Assim, infere-se que, a depender dessa função, haveria expectativas diferentes.

Ferreira (2009), em sua proposta de Análise de Necessidades de Treinamento, traça o que denomina de uma taxonomia de resultados de aprendizagem constituída por níveis: macro ou organizacional, meso (macroprocessos e grupos), micro (individual). O nível macro abarcaria necessidades compartilhadas por todos ou pela maior parte dos membros da organização. Conforme o próprio autor salienta, tais proposições sobre os níveis de necessidades de treinamento são ainda carentes de solidez e necessitam de um maior aporte teórico e metodológico da área de análise multinível e admite a adoção do critério do número de pessoas pelo caráter exploratório de seu estudo.

O avanço dessas taxonomias pode indicar distinções necessárias em termos de expectativas dos resultados dos eventos educacionais.

7.1 Limitações e considerações para futuras pesquisas

O presente estudo apresenta a limitação já destacada acerca da homogeneização, ao tratar de forma igual todos os eventos educativos estudados. Houve dificuldade em encontrar um único evento educacional que apresentasse número de participantes suficiente para a realização das análises estatísticas necessárias. A pesquisa, portanto, investigou igualmente diversos eventos quanto às expectativas de resultados no nível da organização.

Outra limitação se refere ao momento da aplicação. Os dados foram coletados todos numa mesma aplicação. Os prazos para a concretização de resultados em termos de Impacto do Treinamento no Trabalho e para Percepção de Mudança Atribuída à Ação Educacional podem ser diferentes.

Segundo Pantoja e Borges-Andrade (2004) os processos que surgem do nível micro e, então, afetam os níveis grupais e organizacionais, chamados de processos fundo-subida, levam mais tempo para se concretizar do que os que ocorrem de cima para baixo (topo-descida). Assim, talvez a questão temporal seja crítica para avaliação desse nível de resultados educacionais. Ainda, é possível que ações educacionais diferentes tenham um tempo de maturação para geração de resultados também distintos entre si.

Ainda quanto à aplicação conjunta, tal fato somado à natureza perceptual das medidas utilizadas pode ser responsável por parte da variância comum, entre as variáveis. Isso quer dizer que parte da variância ter ocorrido devido a um efeito halo e não à real correlação entre as variáveis. Contudo como trata-se de percepções sobre eventos diferenciados e de níveis distintos, esses efeitos podem não ser tão relevantes.

Para aferição de resultados no nível da organização, a pesquisa utilizou-se somente de medidas perceptuais, sem utilização de indicadores do desempenho organizacional. Além disso, limitou-se a autoavaliações dos próprios treinandos. Outras

pesquisas podem também buscar informações com gerentes, pares, idealizadores das capacitações, áreas interessadas ou demandantes.

Quanto ao instrumento de PMO e PMOAE recomenda-se que, em futuros estudos, ocorra a reformulação semântica dos itens que foram excluídos por não condizerem com o significado teórico do fator a que se agregaram. Indica-se seu aproveitamento em uma nova análise fatorial e a reformulação nas escalas de Mudança Incremental, como já abordado neste capítulo.

A análise fatorial resultou em escalas com composições de itens diferenciadas para o instrumento de percepção de mudança vista de forma mais abrangente (PMO) ou como resultado de um treinamento (PMOAE). Deve-se realizar a reaplicação desses instrumentos para confirmar a estrutura fatorial das escalas validadas.

Quanto ao instrumento de Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas, a avaliação semântica contou com uma participação pequena de pessoas de nível fundamental e nível médio de escolaridade. Isso não foi visto como limitação para a presente pesquisa já que, de antemão, era sabido que a escolaridade das pessoas da sede da empresa, onde se deu a aplicação, se concentra majoritariamente no nível superior completo no mínimo.

Borges e Pinheiro (2002) salientam que sérias implicações metodológicas são geradas por um padrão de se evitar coleta de dados com participantes menos instruídos nos estudos de Psicologia Organizacional. Assim, para futuras pesquisas que queiram ampliar o público para níveis mais básicos de escolaridade, sugere-se uma revalidação dos instrumentos de PMO, PMOAE e Ajuste EC – GP.

Ainda sobre o instrumento de Ajuste EC – GP encontrou-se uma estrutura bifatorial. Como os itens relacionados à Seleção e Movimentação Interna e Remuneração tiveram baixa variabilidade para essa amostra, pode ser que em outro contexto organizacional outra configuração de fatores seja encontrada. Outras variáveis sofreram de baixa variabilidade e/ou não adequação à distribuição normal, o que também constitui limitação importante deste estudo.

Além disso, a alta correlação entre os fatores de Ajuste EC – GP pode ter interferido nos resultados dos modelos onde ambos eram variáveis antecedentes. Para Hair et al.(2009) e Tabachnick e Fidell (2007), correlações acima de 0.80 indicam multicolinearidade o que torna impeditivo que elas sejam adotadas num mesmo modelo. Considerando os valores de VIF e tolerância encontrados, e o fato das correlações não alcançarem o índice de 0.80, optou-se por mantê-las na regressão.

O resultados das regressões apresentaram que Ajuste EC – SMRem não teve efeito estatisticamente significativo sobre Impacto de Treinamento no Trabalho e PMOAE

– Incremental. Porém, a influência do fator pode na verdade existir, mas ter sido suprimida devido à alta correlação entre as variáveis antecedentes do modelo.

Nesta pesquisa a generalização é bastante limitada. Além disso, o limitador se amplia pela pesquisa ter sido realizada apenas na sede da empresa. Estudos futuros podem ampliar a diversidade das organizações, ter as empresas ou suas regionais como unidade de análise. Nesse caso, pode-se optar por aplicar o instrumento de Ajuste EC – GP em pessoas-chave da organização. Ainda, pode-se pensar na agregação desses dados por ação educacional.

Tendo em vista que os modelos de regressão apresentados explicam até 26% da variância das variáveis critérios propostas, se faz claro a existência de outras variáveis explicativas importantes, que não constam deste estudo. Portanto, se faz necessário que Ajuste entre Educação Corporativa e outros Subsistemas de Gestão de Pessoas seja testado junto, num mesmo modelo, com outras variáveis já sabidamente fortes preditoras de resultados de treinamento. Assim, seria interessante avaliar conjuntamente variáveis individuais e de suporte proximal para os níveis de resultados individual e da organização.

7.2 Considerações finais

A Educação Corporativa pode ser utilizada pelas empresas para moldar e direcionar as mudanças organizacionais desejadas (Fresina, 1997). Essa reputação tem trazido ganhos para a área e os processos de TD&E nas organizações.

A área de TD&E tem ganhado força política e *status* dentro das Organizações. Muito disso se reflete na consolidação das universidades corporativas ou outros órgãos especializados em capacitação e desenvolvimento nas organizações privadas ou públicas.

A autora deste trabalho considera que a criação de universidades, institutos, centros separados da área de gestão de pessoas – com diretoria própria, maior poder de influência e orçamentos próprios, tem trazido autonomia, poder, visibilidade e ganho de *expertise* para a Educação Corporativa das Organizações. Porém, há aqui um perigo: o distanciamento dos outros processos de gestão de pessoas.

Na empresa estudada, as ações educacionais são desenvolvidas por uma universidade corporativa alvo de *benchmarking* por outras empresas. E na percepção dos treinandos, a integração das ações da universidade com os outros sistemas de gestão de pessoas em geral foi considerada baixa.

O foco bem ressaltado no discurso de que as universidades corporativas devem funcionar como um instrumento para relacionar as competências dos empregados à

estratégia organizacional é altamente louvável. Porém, deve-se cuidar para não perder a identidade como um dos processos de gestão de pessoas.

Utilizando o referencial teórico deste trabalho, o ajuste externo da gestão de pessoas com a estratégia organizacional tem uma componente operacional, mas essencial, que não pode ser esquecida: o ajuste interno entre os subsistemas entre si.

Becker e Mark (2009) afirmam que, quando a Gestão de Pessoas se alinha aos objetivos organizacionais automaticamente, ocorre o ajuste interno de seus processos. Isso pode ocorrer quando se trata de um ajuste da Gestão de Pessoas como um todo, de um planejamento comum a todos os processos. Porém, de certa forma, o discurso dos teóricos e profissionais de TD&E quanto à relação estratégica da área parecem ter feito com que se procurasse “caminhar por fora” e fazer esse trabalho isoladamente.

Nesse sentido, a Gestão por Competências parece trazer uma visão mais ampla e integral do processo de desenvolvimento de competências e gestão de pessoas como um todo. Em sua literatura, consegue harmonizar o mote do alinhamento com a estratégia e, ao mesmo tempo, a necessidade de integração entre os diversos sistemas e a contribuição de cada subsistema em busca de um objetivo comum.

A educação, o desenvolvimento de competências, deve ser vista de forma integrada a outros sistemas de gestão de pessoas. É preciso entender que outros processos também têm seu papel educativo. Afinal, não se aprende apenas pela aprendizagem planejada, mas por uma conjunção de fatores aos quais estamos expostos. É claro que isso extrapola os limites da organização, porém há muitos instrumentos que estão sob responsabilidade das empresas. Resta a estas organizá-los de maneira integrada. A falta de ajuste gera desperdício de esforços – perda de dinheiro, desgaste de imagem, etc. – para a organização; desorientação e confusão para os empregados.

Os resultados do presente trabalho alertam para a importância da integração dos Sistemas de Gestão de Pessoas e das ações de Educação Corporativa; de haver um planejamento conjunto da Gestão de Pessoas e TD&E, que é afinal parte daquele. Defende-se que haja um planejamento integrado ou, pelo menos, troca de informações sobre as ações ao longo do caminho para que o objetivo da Educação Corporativa de servir à estratégia da Organização possa ser realizado de forma mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S. (1999). Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Abbad, G. S., & Meneses, P.P.M. (2004). Locus de Controle: Validação de uma escala em situação de treinamento. *Estudos em Psicologia*, 9(3), 441-450.
- Abbad, G. S.; Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE Eletrônica*, 5(2), São Paulo.
- Abbad, G. S., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: Borges-Andrade, J.E., Abbad, G., & S Mourão, L. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 1, 231-254.
- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J.E. (2006). Aprendizagem em Organizações Trabalho. In: Zanelli, J. C.; Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B. (Org.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Artmed, 1, 237-275.
- Abbad, G. S., Coelho Júnior, F. A., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Medidas de Suporte em Avaliação de TD&E. In: Borges-Andrade, J. E., Abbad, G., & S Mourão, L. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*, 1 ed. Porto Alegre – RS: Artmed, 1, 395-421.
- Abbad, G. S., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Contexto de Trabalho, Desempenho Competente e Necessidades em TD&E. In: Borges-Andrade, J.E.; Abbad, G. & S Mourão, L. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de Pessoas*, 1 ed. Porto Alegre – RS: Artmed, 1, 231-254.
- Abbad, G. S., Pilati, R., & Borges-Andradade, J. E. (1999). Percepção de Suporte Organizacional: Desenvolvimento e Validação de um Questionário. *RAC. Revista de Administração Contemporânea, Brasil*, 3(2) 29-51.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training e development for individuals e teams, organizations e society. *The Annual Review of Psychology*. 60, 451–474.
- Beviláqua-Chaves, A. (2007). Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional, Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory e research. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Baird, L., & Meshoulam, L. (1988). Managing two fits of strategic human resources management. *Academy of Management Review* 13(1) 116–128.

- Bastos, A. V. B. (2004). Cognição nas organizações de trabalho. Em Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. e Bastos, A. V. B. (Orgs.) *Psicologia: Organizações e Trabalho no Brasil*, (p. 177-206). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Becker, Brian E., & Mark A. Huselid. (2009). Strategic Human Resources Management: Where Do We Go From Here? 1. *The SAGE Handbook of Human Resource Management*. Recuperado em 5 de maio de 2010. disponível em http://www.sage-ereference.com/hdbk_humanresourcengmt/Article_n21.html.
- Borges, L. O., & Pinheiro, J. Q. (2002). Estratégias de coleta de dados com trabalhadores de baixa escolaridade. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número especial), 53-63.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. 1a. ed., Porto Alegre: Artmed, p. 343-358.
- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação somativa de sistemas instrucionais: Integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*. 11(46), 29-39.
- Borges-Andrade, J. E., Pereira, M. H. G., Puente-Palácios, K., & Morandini, D.C. (2002). Impactos individual e organizacional de treinamento: Uma análise com base num modelo de avaliação institucional e na teoria multinível. *Anais do 26º Encontro da ANPAD*, www.anpad.org.br/enanpad/2002/dwn/enanpad2002-cor-557.pdf.
- Borges-Andrade, J.E., & Abbad, G. (1996). Treinamento e desenvolvimento: Reflexões sobre suas pesquisas científicas. *RAUSP- Revista de Administração*, 31(2), 112-125.
- Boxal, P., & Purcell, J. (2000). Strategic Human resource management: where have we come from e where should we shoud be going? *International Journal of Management Reviews*. 2(2) 183-203.
- Brandão, G. R. (2006). Gestão de Pessoas e Universidades corporativas: dois lados da mesma moeda? *RAE. Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 22-33.
- Brandão, H. P. (2009). Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brandão, H. P., Guimarães, T. A., & Borges-Andrade, J. E. (2001). Competências profissionais relevantes à qualidade no atendimento bancário. *Revista de Administração Pública*, 35(6), 61-81.
- Brandão, H.P. & Bahry, C.P. (2005). Gestão por competencias: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, 56(2), 179-194.
- Brandão, H. P. (2005). O que é gestão por competências?. In: Alexandre Kalil. (Org.). *Gestão por competências em organizações de governo*. 1 ed. Brasília: Ed. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, 1, 13-22.

- Brandão, H. P., & Guimarães, T. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo?. *RAE. Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 41(1) 08-15.
- Bratton, J., & Gold, J. (1999) *Human Resource Management: Theory e Practice*. MacMillan Press Ltda. London.
- Broad, M.L. (1982), Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, 36(5), 124-130.
- Bruno-Faria, M. F. (2003). Criatividade, mudança e inovação organizacional. In: Lima, S. M. V. (org.). *Mudança Organizacional: Teoria e Gestão*. São Paulo: Editora FGV, 110-141.
- Burke, W., & Litwin, G. (1992). A causal model of organizational performance e change. *Journal of Management*, 18, 523-545.
- Caputo, R. S. (2008). Mudanças ocorridas pela implantação de Universidade corporativa no setor elétrico brasileiro: a percepção de seus empregados, Monografia de Pós-Graduação. Universidade de Brasília.
- Carbone P. P., Brandão, H. P., Leite, J. B. D., & Vilhena, M. P. (2006). *Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV.
- Chênevert, D., & Tremblay, M. (2009). Fits in strategic human resource management e methodological challenge: empirical evidence of influence of empowerment e compensation practices on human resource performance in Canadian firms. *The International Journal of Human Resource Management*. 20(4), 738-770.
- Damasceno, S. M. S. (2007). Modelo lógico de avaliação de treinamento nos níveis de mudança organizacional e valor final. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Domingos, S. G. (2009). Influência dos fatores de capacidade organizacional na percepção de mudanças. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Dutra, J. S. (2001). *Gestão por Competências*. São Paulo: Editora Gente.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas para a empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Eboli, M. (2004). *Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdade*. São Paulo: Gente.
- Ferreira, R. F. (2009). Avaliação de necessidades de treinamento: proposição e aplicação de um modelo teórico-metodológico nos níveis macro e meso organizacionais. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ford, J. D., & Ford, L. W. (1994). Logics of Identity, Contradiction, e Attraction in Change. *Academy of Management Review*, 19(4), 756-785.

- Freitas, I. A., & Borges-Andrade, J. E. (2004) Efeitos de Treinamento nos desempenhos individual e organizacional. *RAE*. 44(3).44-56.
- Fresina, A (1997). The three prototypes of corporate universities. *The corporate University Review*, January/February.
- Gerhart, B. (2007). Horizontal e vertical fit in human resource systems, C. Ostroff e T. Judge (eds.), *Perspectives on Organizational Fit*, SIOF Organizational Frontiers Series, Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group, New York: <http://research3.bus.wisc.edu/mod/resource/view.php?id=2365>.
- Ghedine, T., Testa, M. T., & Freitas, H. M. R. (2006) Compreendendo as iniciativas de educação a distância via internet: estudo de caso em duas grandes empresas no Brasil. *RAP*. 40(3), 427-55.
- Greenwood, R., & Hinings, C. R. (1996). Understanding radical organizational change: Bringing together the old e the new institutionalism. *Academy of Management*, 21 (4),1022-1054.
- Hair, Jr. J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados – 6. ed.* Porto Alegre: Bookman.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle de treinamento*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Howell, D. C. (1998). Treatment of Missing Data. Disponível em: http://www.uvm.edu/~dhowell/StatPages/More_Stuff/Missing_Data/Missing.html. Recuperado em: 30 de julho de 2010.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of Training: In Craig, R. L. (Org.), *Training e Development Handbook*. New York: McGraw-Hill, 18(1),18-27.
- 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 – RAC*. 7(4) 77-96.
- Le Boterf, G. (2003) *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Bookman- Artmed.
- Lima, S. M. V., & Bressan, C. J. (2003). Mudança Organizacional: uma introdução, Em S. M. V, Lima (Org.) *Mudança Organizacional. Teoria e Gestão* (pp. 17-63). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Mauro, T. G. S. (2008). Mudança Organizacional Radical e Institucionalismo: Teste empírico de modelo para transformação organizacional. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Meister, J. C. (1999). *Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- Melich, O. (2006). Bivariate Models of Fit in Contingency Theory. *Organizational Research Methods*. 9(2), 161-193.

- Meneses, P. P. M. (2007). Avaliação de um curso de desenvolvimento regional sustentável no nível de resultado: a contribuição dos modelos lógicos e do método quase-experimental. Brasília. Tese de doutorado da UnB, Instituto de Psicologia.
- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. (2009) Proposta para desenvolvimento de modelos de avaliação da efetividade de programas de treinamento. *RAC*, 3(1) 105-122.
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). Applying regression & correlation: a guide for students e researchers. London: Sage Publications.
- Mintzberg, H., & Westley, F. (1992). Cycles of Organizational Change. *Strategic Management Journal*, 13, 39-59.
- Moore, D. S. (2005). A Estatística Básica e sua prática – 3. ed.- Rio de Janeiro : LTC.
- Morris, Shad S., & Scott A. Snell. (2009). The Evolution of HR Strategy: Adaptations to Increasing Global Complexity. *The SAGE Handbook of Human Resource Management*. Recuperado em 5 de maio de 2010. disponível em http://www.sage-ereference.com/hdbk_human_resourcegmt/Article_n6.html.
- Mourão. L., & Borges-Andrade, J. E. (2005). Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego. *O&S*. 12(33), 13-38.
- Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1994). Projetos de organizações com boa adequação: uma moldura para compreender as novas arquiteturas. In Nadler, D. A., Gerstein, M. S. e Shaw, R. B. *Arquitetura Organizacional: a chave para a mudança Empresarial*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Nadler, D. A., Shaw, R. B., & Walton, A. E. (1994). Discontinuous change: leading Organizational transformation. San Francisco: The Jossey-Bass Management Series.
- Nadler, L. (1984). The handbook of Human Resource Management. New York: Wiley, 1984.
- Neiva, E. R. (2004). Percepção da Mudança Organizacional: O papel das atitudes e das características organizacionais. Tese de Doutorado, Brasília: Universidade de Brasília.
- Neiva, E. R., & Torres da Paz, M. G. (no prelo). Mudança organizacional no Brasil: um panorama das pesquisas.
- Pantoja, M. J., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *RAC*, 8(4), 115-138.
- Pantoja, M. J. (2004). Estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua: Uma análise multinível. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, DF.

- Paper, D., & Simon, S. (2005). Change Research: The Search for a Theoretical Construct. *Information Resources Management Journal*. 18(3), 1-1.
- Pasquali, L. (2005). Análise Fatorial para pesquisadores. Brasília – LabPAM.
- Pasquali, L. (2006). Delineamento de pesquisa em ciência. Brasília – LabPAM.
- Pettigrew, A., Woodman, R., & Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change e development: challenges for future research. *Academy of Management Journal*. 44(4), 697-713.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Construção de medidas e delineamentos em avaliação de TD&E. In: Borges-Andrade, J. E.; Abbad, G. S. e Mourão, L. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. 1a. ed. Porto Alegre: Artmed, 1, 359-384.
- Pilati, R. Vasconcelos, L. C., & Borges-Andrade, J. B. (no prelo). Construção e validação de uma taxonomia de eventos de TD&E.
- Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. (2002). *Human Resource Managment*. 41(3), 309-324.
- Saba, C.; Hong, Y., & Lepak, D. P. (2009). Models of Strategic Human Resource Management. The SAGE Handbook of Human Resource Management. Recuperado em 5 de maio de 2010. Disponível em http://www.sage-reference.com/hdbk_humanresourcengmt/Article_n3.html.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The Science of Training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*. 52, 471-499.
- Serpell, A., & Ferrada, X. (2007). A competency-based model to construction supervisor in developing countries. *Personnel Review*, 36(4),585-620
- Shimakura, E. M. G. (2007). Coeficiente de variação. Disponível em <http://www.est.ufpr.br/~silvia/CE055/node26.html>. Recuperado em 15 de setembro de 2010.
- Siggelkow, N. (2007). Fit. *International Encyclopedia of Organization Studies*. Recuperado em 5 de maio de 2010. disponível em http://www.sage-reference.com/organization /Article_n177.html.
- Silva, M. E. (2006). Relações entre Impacto do treinamento no trabalho e estratégia empresarial: o caso Eletronorte. *RAC – Revista de administração contemporânea*, 10(3), 91-110.
- Sonnentag, S., Niessen, C., & Ohly, S. (2004). Learning at work: training e development. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Org.) *International Review of Industrial e Organizational Psychology*. 19, 249-289. London: John Wiley e Sons.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007) Using multivariate Statistics (5th edition). New York: Harper-Collins College Publishers.

- Tamayo, N., & Abbad, G. S. (2006). Autoconceito profissional e suporte à transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho. *RAC – Revista de administração contemporânea*, 10(3) 9-28.
- Vakola, M., Soderquist, K. E., & Pratascos, G. P. (2007). Competence management in support of organizational change. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 260-275.
- Vargas, M. R. M., & Abbad, G. S. (2006) Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: Borges-Andrade, J. E.; Abbad, G. S. e Mourão, L.. (Org.). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. 1a. Ed., Porto Alegre: Artmed, 137-158.
- Walter, A. M. (2006). Variáveis preditoras de evasão em dois cursos a distância. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational Change e Development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.
- Woodman, R. W. (1989). Evaluation Research in Organizational Change: arguments for a “combined paradigm” approach. *Research in Organizational Change e Development*. Greenwich, CT, *JAI Press*, 3, 161-180.
- Wright, C. (2008). Reinventing human resource management: Business partners, internal consultants e the limits to professionalization. *Human Relations*, 61(8),1063–1086.
- Wright, P. M., & Snell, S. A. (1998). Toward a unifying framework for exploring fit e flexibility in strategic human resource management. *Academy of Management Review*, 23(4), 756-772.
- Zerbini, T., Abbad, G. S. (2005). Impacto do Treinamento no Trabalho Via Internet. *RAE. Revista de Administração de Empresas*, São Paulo-SP, 4(2), 1-21.

ANEXO 1
Questionário

PESQUISA

Caro(a) empregado(a), você foi selecionado(a) para responder esta pesquisa em função de sua participação na ação educacional NOME DA AÇÃO EDUCACIONAL realizada no período de DATA DE INÍCIO a DATA DE TÉRMINO DA AÇÃO EDUCACIONAL.

Visando melhorar o aperfeiçoamento contínuo dos(as) empregados da XXXXXX, esta pesquisa investiga Educação Corporativa e suas relações com Sistema de Gestão e Mudança Organizacional e é fruto uma parceria com a Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Psicologia Social, Organizacional e do Trabalho – PSTO.

Os dados serão analisados em conjunto. Suas respostas e sua área não serão identificadas. Portanto, sinta-se a vontade para responder de acordo com sua real percepção.

Ao devolver o questionário preenchido, destaque e entregue o Cupom do Sorteio do final desta página para concorrer a um NETBOOK*!
Obrigado por sua participação.

Equipe de pesquisa
XXXX/UNB

**O prêmio é patrocínio do grupo de pesquisa da UnB.

~~Cupom do Sorteio~~.....

Caro(a) NOME DO PARTICIPANTE,

Concorra a um NETBOOK*!

Destaque e entregue esse cupom ao devolver o questionário preenchido.

Local de entrega: sala 301C ou diretamente à pesquisadora da UnB

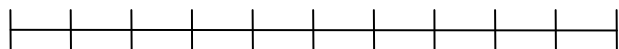


*O prêmio é patrocínio do grupo de pesquisa da UnB.

QUESTIONÁRIO

Durante todo o questionário, para indicar se a frase **reflete ou não** o que você percebe, circule um número de 0 (zero) a 10 (dez) ao lado de cada item, segundo a escala abaixo.

Discordo totalmente



Concordo

Abaixo, responda o quanto **0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** O CURSO, do qual você participou.

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 1. | Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 2. | Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 3. | As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 4. | Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 5. | Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 6. | A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 7. | A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 8. | Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 9. | Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso). | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 10. | Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 11. | Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo(a) a mudanças no trabalho. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| 12. | O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades. | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

Escolaridade: Fundamental Médio Superior Incompleto
 Superior Completo Pós-Graduação Mestrado Doutorado

Tipo de Função: Gerenciamento Assessoria Área Fim Área Meio

Idade: Tempo de Empresa: Sexo: Feminino Masculino

Continua na próxima página.

Agora sua tarefa é avaliar cada item de duas maneiras distintas:

A. **Respondendo primeiro a coluna A por completo**, de acordo com o quanto a afirmativa reflete sua percepção sobre as mudanças geradas pela ação educacional NOME DO CURSO.

B. **Depois respondendo a coluna B** de acordo com o quanto a afirmativa reflete as mudanças que ocorreram nos últimos 2 anos na Empresa como um todo (independente de estarem ou não relacionada a ações educacionais).

ITENS	A	B
	A ação educacional contribuiu para gerar mudanças que:	Na Empresa como um todo houve mudanças que:
1. afetaram toda a Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. afetaram apenas algumas áreas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. alteraram os procedimentos administrativos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. alteraram a forma de se trabalhar.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. eram necessárias para a sobrevivência da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. foram acontecendo gradualmente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. geraram pequenos ajustes no funcionamento da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. foram superficiais.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. aconteceram de forma repentina.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. surgiram por iniciativa dos próprios empregados.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. ocorreram devagar.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. ocorreram porque era preciso mudar.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. ocorreram mesmo sem a participação da Alta Direção.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. afetaram a Empresa de cima para baixo.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. contribuíram para que hoje a Empresa seja outra.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. ocorreram pouco a pouco.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. foram planejadas e direcionadas para os objetivos da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. modificaram radicalmente como as coisas eram feitas na Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. fizeram as pessoas mudarem seus comportamentos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. aconteceram ao mesmo tempo em todos os setores da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Continua na próxima página.

ITENS	A	B
	A ação educacional contribuiu para gerar mudanças que:	Na Empresa como um todo houve mudanças que:
21. alteraram as orientações tradicionais da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. alteraram a cultura da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. estão sempre acontecendo nesta Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. foram muito abrangentes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. alteraram o direcionamento da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. atingiram apenas certos grupos de empregados.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. estavam relacionadas à implantação de novas tecnologias.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. alteraram a visão da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. ocorreram devido às necessidades do dia-a-dia.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. já fazem parte do cotidiano da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. modificaram os valores da Empresa.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. modificaram pouco a dinâmica da Organização.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. ocorreram sem necessidade de planejamento.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Para avaliar os itens abaixo, pedimos que você leve em conta o que tem acontecido na Empresa nos últimos dois anos em relação às **ações educacionais em geral**. Utilize a mesma escala de 0 a 10 ou assinale "Não sei" no círculo ao lado do 10.

1.	O processo de avaliação de desempenho leva em conta as competências desenvolvidas em ações educacionais.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
2.	Participações em ações educacionais são divulgadas pela Organização.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
3.	Os treinamentos abordam competências necessárias para o crescimento na carreira.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
4.	As ações educacionais abordam conteúdos cuja importância fica clara nos comunicados da Alta Direção.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
5.	As campanhas de comunicação interna estimulam o autodesenvolvimento das pessoas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
6.	O sistema de remuneração gera incentivos à participação em ações educacionais.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
7.	As ações educacionais ajudam a desenvolver competências que são analisadas na avaliação de desempenho.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
8.	Há ferramentas de comunicação para o compartilhamento de conhecimento e experiências aprendidos a partir de ações educacionais.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
9.	A gestão de carreira sugere aos empregados formas de desenvolvimento de competências.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
10.	As indicações para ações educacionais consideram a formação que foi exigida na contratação do empregado.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei
11.	A Empresa oferece ações educacionais para preparar as pessoas para assumir funções mais complexas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Não sei

Continua na próxima página.

12.	Os empregados podem obter aumento de remuneração por terem participado de ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
13.	Os resultados da avaliação de desempenho ajudam a identificar quais empregados participarão de ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
14.	A avaliação de desempenho serve para identificar lacunas de competências.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
15.	A utilização do que foi aprendido em ações educacionais é avaliada para fins de remuneração.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
16.	É claro o modo como as ações educacionais podem auxiliar o crescimento na carreira.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
17.	A participação em ações educacionais ajuda o(a) empregado(a) a receber uma promoção.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
18.	Os resultados dos programas educacionais são usados para planejar as políticas de gestão de pessoas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
19.	As seleções internas para novos(as) gerentes consideram as ações educacionais realizadas pelos possíveis ocupantes da vaga.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
20.	As ferramentas de comunicação interna apresentam exemplos de pessoas colocando em prática o que aprenderam em ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
21.	As ações educacionais feitas pelos(as) empregados(as) são consideradas em processos de movimentação interna.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
22.	As pessoas são remuneradas de acordo com as competências desenvolvidas em ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
23.	A participação em ações educacionais é fundamental para o crescimento na carreira.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
24.	O sistema de carreira estabelece quais competências devem ser desenvolvidas para o crescimento na carreira.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
25.	As participações em ações educacionais são analisadas para selecionar pessoas para novos projetos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
26.	As ações educacionais suprem lacunas de competência apontadas na avaliação de desempenho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
27.	Os comunicados da Alta Direção destacam conteúdos que são trabalhados em ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
28.	A política de Gestão de Pessoas da Organização incentiva à participação das pessoas em ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
29.	Em situações de movimentação interna, as pessoas participam de ações educacionais que as preparam para as novas funções.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei
30.	Há gratificação por meio do sistema formal de remuneração pela participação em ações educacionais.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Não sei

Nossos Agradecimentos!

ANEXO 2
Ações educacionais analisadas

Administração de Rede – Sistema Operacional Solares 10
 Administradores BW 360
 Adobe Photoshop CS4 – Básico
 ANAFAS
 Análise e Melhoria de Processos a Distância
 ANATEM
 AutoCad 3D – Avançado
 AutoCad Map. e Civil
 Avaliação Dielétrica de Equipamentos de Alta Tensão
 Capacitação e Certificação em Ouvidoria
 Congresso Brasileiro dos Fundos de Pensão
 Congresso Brasileiro de Administração do Patrimônio Público
 Congresso Brasileiro de Treinamento e Desenvolvimento
 Curso Avançado de Processo Civil
 Curso de Avaliação de Impacto Ambiental
 Curso de Contabilidade Operacional See
 Curso de Java Avançado
 Curso de Formação Auditor Líder
 Curso Integrado de Administração Financeira
 Curso Leader Assessor – ISO 14001:2004
 Curso de Manutenção de Usinas – CMUS
 Curso Técnico de Transações Imobiliárias
 Desenvolvimento e Manutenção de Software e Hardware REC e RET 670
 Encontro Nacional de Contadores do Setor de Energia
 Encontro de Atenção à Saúde do Servidor
 Gestão de Finanças do Setor Elétrico
 Gestão e Preservação de Arquivos Digitais
 Hidrometria – Sistemas Telemétricos
 Gerenciamento de Projetos
 Gerenciamento e Fiscalização de Contratos
 Gestão de Negócios do Setor de Energia
 Gestão para Resultados
 Governança Corporativa
 HVDC Users' Conference 2009
 PAGN – Liderança Módulo 1
 I Fórum Internacional de Ouvidorias
 IX Congresso Brasileiro de Qualidade de Vida
 LAR/LINUX Administração de Redes
 Nivelamento para o Suporte – Módulo MM
 PAG Mindquest Coaching
 Planejamento de Obras e Serviços de Engenharia
 Prática em Processos de Soldagem
 Pintura Industrial Nível I
 Protocolo IEC 61850
 Sistema de Informação Geográfica
 Sistema Óptico Enlaces PHD Telecom
 Sap Web as Administration 1 – Adm. 100
 Sistema de Regulação
 Sistema Óptico de Enlace SHD (O&M) – T1
 Solution Manager – Administradores (SMI310)
 SQL/SERVER 2005 – Microsoft 2780
 Teste Automatizado em Equipamentos
 Tomada de Decisão – A distância
 Visual Studio 2008 Windows
 Windows Server 2003 – Microsoft 2274
 XX Seminário Nacional de Produção e Transmissão de Energia Elétrica.
 1ª Semana de Logística e Suprimento
 10º Energy Summit 2009
 11ª Semana de Seguros
 51º Congresso Brasileiro do Concreto