



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

**ACÁSSIA MARÍLIA HONORATO CASTELO BRANCO**

**O IMPACTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA  
NO DESEMPENHO DE FUNCIONÁRIOS  
DE UMA INSTITUIÇÃO FINANCEIRA**

**FORTALEZA  
2008**

ACÁSSIA MARÍLIA HONORATO CASTELO BRANCO

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA  
NO DESEMPENHO DE FUNCIONÁRIOS  
DE UMA INSTITUIÇÃO FINANCEIRA

Projeto de Dissertação apresentado ao  
Mestrado em Psicologia da Universidade  
Federal do Ceará – UFC como pré-requisito  
para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Psicologia Social do  
Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Caubi Ribeiro  
Tupinambá

Fortaleza  
2008

*“Lecturis salutem”*

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br

BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS – UFC \_\_\_\_\_

C345i Castelo Branco, Acássia Marília Honorato.  
Impacto da educação corporativa no desempenho de funcionários de uma  
instituição financeira / por Acássia Marília Honorato Castelo Branco. – 2008.  
152 f. : il. ; 31 cm.  
Cópia de computador (printout(s)).  
Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de  
Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza(CE),  
09/05/2008.  
Orientação: Prof. Dr. Antônio Caubi Ribeiro Tupinambá.  
Inclui bibliografia.

1-RESPONSABILIDADE DOS EMPREGADORES NA EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE).  
2-BANCÁRIOS – TREINAMENTO – AVALIAÇÃO – FORTALEZA(CE). 3-DESEMPENHO.  
4-BANCO DO NORDESTE DO BRASIL. I-Tupinambá, Antônio Caubi Ribeiro, orientador. II. Universidade  
Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III-Título.

CDD(22ª ed.) 332.2807155

19/08

ACÁSSIA MARÍLIA HONORATO CASTELO BRANCO

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA  
NO DESEMPENHO DE FUNCIONÁRIOS  
DE UMA INSTITUIÇÃO FINANCEIRA

Projeto de Dissertação intitulado “O IMPACTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO DESEMPENHO DE FUNCIONÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO FINANCEIRA” de autoria da mestranda Acássia Marília Honorato Castelo Branco, aprovado pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Aprovada em: Fortaleza, 09 de maio de 2008.

---

Prof. Dr. Antônio Caubi Ribeiro Tupinambá (orientador)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Cássio Adriano Bráz de Aquino  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Sidney Nilton de Oliveira  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me oferece as condições necessárias à concretização dos meus sonhos.

Aos meus pais, exemplo de força e de vida, a quem amo incondicionalmente.

Ao meu marido, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando nos momentos de angústia ou de alegria.

À minha irmã Geórgia e meu cunhado Jean que acreditaram em mim e sempre me ofereciam palavras de incentivo.

Aos meus amigos Luiza, Marinelli, Lindoval e Cláudia que me estimularam a seguir em frente.

À minha família, que está sempre vibrando a cada conquista.

Ao Professor Dr. Antônio Caubi Ribeiro Tupinambá pela orientação deste trabalho.

Ao Banco do Nordeste que apoiou a realização deste estudo.

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar o impacto das ações de educação corporativa do Banco do Nordeste no desenvolvimento profissional e pessoal do funcionário, considerando os fatores intervenientes no processo. As dimensões investigadas foram: Impacto de Treinamento no Trabalho (nível três de Kirkpatrick) e Suporte à Transferência, compreendendo: 1) Suporte Material e 2) Suporte psicossocial. Para tanto foi realizado estudo de caso com análise qualitativo-longitudinal, antes do treinamento, e três meses após a sua conclusão. A amostra foi constituída pelos treinandos que participaram de um dos cursos de formação de gestores da instituição e as informações obtidas foram acrescidas das opiniões do seu respectivo gestor e de um par escolhido de acordo com a proximidade com o treinando. Ao fim constatou-se que o treinamento produziu resultados satisfatórios, sendo o principal fator interveniente da aplicação do aprendido a sobrecarga de trabalho. Como produto do estudo foi proposta escala de avaliação do nível “comportamento” de Kirkpatrick (1996) adequado às necessidade da instituição.

Palavras-chave: Educação Corporativa. Avaliação de Treinamento. Impacto do Treinamento no Trabalho. Variáveis intervenientes.

## **ABSTRACT**

This study aimed to analyze the impact of the corporate education actions of Banco do Nordeste at the professional and personal development of the employee, considering the factors involved in the process. The dimensions investigated were: Impact of Training at Work (Kirkpatrick level three) and Transferring Support, including: 1) Material Support and 2) Psychosocial Support. Because of this a case study was conducted with longitudinal qualitative analysis, carried out before the training and three months after its conclusion. The sample consisted in trainees who participated in one of the managers training courses of the institution and at the information obtained it was added the views of their managers and a pairs, chosen according to the proximity with the trainee. At the end it was noticed that the training produced satisfactory results, being the main factor involved the application of what was learned at the work. As a product of the study a scale for assessing the level "behavior" of Kirkpatrick (1996) was proposed, according to the needs of the institution.

**Keywords:** Corporate Education. Assessment of Education. Impact of Training at Work. Variables players.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Plano de Treinamento.....	17
Figura 2 – Modelos de Avaliação.....	52
Figura 3 – Modelo de Foguel.....	55
Figura 4 – Modelo de Dutra.....	57
Figura 5 – Modelo de Silva.....	58
Figura 6 – Modelo MAIS.....	62
Figura 7 – Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT	62
Quadro 1 – Tipos de avaliação.....	43
Quadro 2 – Seqüência de avaliação de Hamblin.....	50
Quadro 3 – Modelo de Saldanha.....	56
Quadro 4 – Fatores que influenciam na aplicação do aprendido.....	72
Quadro 5 – Extrato do instrumento IMPACT.....	86
Gráfico 1 – Sexo dos Treinandos do BNB.....	92
Gráfico 2 – Faixa etária dos treinandos do BNB.....	92
Gráfico 3 – Escolaridade dos treinandos do BNB.....	93
Gráfico 4 – Função dos treinandos do BNB.....	93
Gráfico 5 – Tempo de serviço na instituição do BNB.....	94
Gráfico 6 – Tempo na função do BNB.....	95
Tabela 1 – Perfil dos Treinandos do BNB.....	91
Tabela 2 – Motivação do treinandos do BNB.....	95
Tabela 3 – Fatores intervenientes na aplicação do aprendido no BNB.....	99
Tabela 4 – Apoio percebido pelos treinandos do BNB.....	103
Tabela 5 – Competências do treinamento do BNB.....	101
Tabela 6 – Objetivos do Gestor do BNB com o treinamento.....	102
Tabela 7 – Fatores intervenientes na aplicação do aprendido no BNB para os gestores.....	105
Tabela 8 – Competências do treinamento do BNB.....	106
Tabela 9 – Perfil dos Pares do BNB.....	107
Tabela 10 – Objetivos do Par no BNB.....	107
Tabela 11 – Fatores intervenientes da aplicação do aprendido do BNB.....	109
Tabela 12 – Objetivos do treinamento do BNB.....	110
Tabela 13 – Motivação antes do treinamento no BNB.....	111
Tabela 14 – Motivação após o treinamento no BNB.....	112
Tabela 15 – Fatores intervenientes antes do treinamento do BNB.....	113
Tabela 16 – Fatores intervenientes após o treinamento no BNB.....	116

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1</b>	<b>Delimitação do problema</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Relevância do estudo</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3</b>	<b>Pressupostos</b> .....	<b>12</b>
<b>1.4</b>	<b>Objetivos</b> .....	<b>12</b>
1.4.1	Objetivo geral.....	12
1.4.2	Objetivos específicos .....	12
<b>1.5</b>	<b>Estrutura do trabalho</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO CORPORATIVA</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação e os modelos de gestão</b> .....	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Evolução do papel do conhecimento</b> .....	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>O Banco do Nordeste</b> .....	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Treinamento na Instituição</b> .....	<b>31</b>
<b>2.5</b>	<b>Avaliação de treinamento no Banco</b> .....	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO</b> .....	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>Avaliação Educacional Clássica</b> .....	<b>37</b>
3.1.1	Novos modelos de avaliação educacional .....	41
<b>3.2</b>	<b>Avaliação de treinamento</b> .....	<b>45</b>
3.2.1	Novos modelos de avaliação de educação corporativa .....	53
<b>3.3</b>	<b>Avaliação do impacto do treinamento no trabalho</b> .....	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>FATORES INTERVENIENTES NA APLICAÇÃO DO APRENDIDO</b> .....	<b>69</b>
<b>4.1</b>	<b>Fatores internos</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>Fatores externos</b> .....	<b>78</b>
4.2.1	Fatores externos inerentes ao treinamento .....	78
4.2.2	Fatores externos inerentes à Empresa .....	80
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Delineamento do estudo</b> .....	<b>84</b>
<b>5.2</b>	<b>Local da pesquisa</b> .....	<b>85</b>
<b>5.3</b>	<b>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b> .....	<b>85</b>
<b>5.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>88</b>
<b>5.5</b>	<b>Tratamento e análise dos dados</b> .....	<b>89</b>
5.5.1	Análise comparativa da auto-avaliação .....	90
5.5.2	Análise comparativa da heteroavaliação dos gestores .....	102
5.5.3	Análise comparativa da heteroavaliação dos pares .....	106
5.5.4	Análise comparativa da avaliação dos treinandos, gestores e pares.....	110
<b>5.6</b>	<b>Discussão dos resultados</b> .....	<b>116</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com a passagem da era industrial à do conhecimento, a economia deixou de basear-se na industrialização de produtos naturais e passou a se orientar pelos conhecimentos difundidos por meio das inovadoras tecnologias da informação e da comunicação.

As empresas, para se manterem competitivas, tiveram que, de forma rápida, adaptar seu estilo de gestão aos novos paradigmas das sociedades modernas e, com isso, houve grande evolução na visão da educação corporativa, desde o começo dos estudos administrativos até nossos dias.

No início da industrialização, o treinamento era utilizado para corrigir falhas operacionais e minimizar riscos de acidentes. No atual modelo de Gestão por Competência, o processo de educação corporativa passou a ser questão estratégica para as empresas, uma vez que é utilizado para formar os profissionais, vantagem competitiva da empresa.

Observa-se, porém, que, apesar do novo papel da educação corporativa, não são muitas as empresas que investem na estruturação de um plano de treinamento abrangente e prático, que oriente as ações para o alcance dos objetivos finais. Assim, o treinamento acontece sem planejamento e sem um modelo de avaliação estruturado.

Na ausência de objetivos definidos para o treinando e sem conhecimento das expectativas da empresa para o curso, há o conseqüente desvirtuamento do papel do treinamento, pois cada envolvido tende a analisar o evento de acordo com os próprios interesses.

Alguns treinandos vêem o evento educacional como produto a ser consumido, visando ao alcance de suas ambições profissionais. Outros afirmam que o treinamento possui apenas o papel instrumentalizador, sendo de interesse apenas da empresa. Em quaisquer das situações, a informação repassada muitas vezes se perde, sem que haja absorção real do conhecimento, e a oportunidade de crescimento é desperdiçada.

Do ponto de vista da empresa, o prejuízo não é menor, pois, sem saber o que esperar do curso ou o que é importante ser repassado, ela investe recursos de forma imprudente, nem sempre obtendo o retorno desejado.

Em leituras preliminares, observou-se que poucas empresas realizam efetivamente a avaliação de treinamento, com vistas a comprovar se o mesmo está atendendo a seus objetivos e aos do treinando.

O principal modelo de avaliação de treinamento usado atualmente foi estruturado por Kirkpatrick, em 1959, segundo o qual, a avaliação compreende quatro níveis: (1) reação, que investiga a satisfação do treinando com o curso; (2) aprendizagem, focada na absorção do conteúdo por parte do treinando; (3) impacto no trabalho, que analisa se o treinando absorveu o conteúdo de forma a aplicar o conhecimento no local de trabalho; e (4) resultados, cujo interesse é identificar se o treinamento influenciou os resultados da instituição.

Essa estrutura foi ampliada por Hamblin, em 1979, que dividiu o último nível em dois: (1) organização, focada nas possíveis influências comportamentais do treinamento e (2) valor final, que investiga a influência do treinamento no resultado final da instituição. Após esses estudos iniciais, foram construídos diversos modelos de avaliação, porém sempre relacionados às estruturas iniciais.

Entretanto, constatou-se que são insuficientes os estudos sobre avaliação de treinamento, em nível comportamental (nível três), e sobre os fatores que interferem na aplicação do aprendido, do ponto de vista da empresa e do treinando.

Assim, este estudo se atém à análise do nível três de Kirkpatrick (1996): impacto do treinamento no comportamento, considerando as variáveis intervenientes para a sua aplicação.

A escolha deve-se ao fato de o nível ter suscitado questionamentos à pesquisadora e de permitir análise de ganhos reais do treinando. Outro fator é a necessidade de aprofundamento teórico do assunto, uma vez que os estudos referentes ainda são inconclusivos.

Acrescenta-se que a avaliação do nível três não é utilizada atualmente pela instituição pesquisada, objetivando-se, com este trabalho, a proposição de um modelo de avaliação, com base na teoria de Kirkpatrick (1996), ampliada pelos modelos MAIS, de Borges-Andrade e IMPACT de Abbad.

A delimitação do estudo em relação ao nível 3 de Kirkpatrick (1996) deve-se, ainda, ao fato de que, se fôssemos analisar todos os níveis de avaliação, nas condições disponíveis, o trabalho incorreria no risco da superficialidade pela amplidão de assuntos a serem abordados.

### **1.1 Delimitação do problema**

Problema é uma questão não resolvida no âmbito do conhecimento e que tem por objetivo subsidiar ou avaliar determinada ação, analisar situações, explorar um objeto pouco conhecido ou testar teorias específicas (GIL, 2007).

Assim, pretende-se, neste estudo, verificar se as competências desenvolvidas em uma ação de Educação Corporativa (EC) da instituição são utilizadas pelo funcionário no ambiente de trabalho, e quais os fatores que interferem na aplicação do que foi aprendido.

Acrescenta-se, ainda, que não existe, na instituição estudada, modelo de avaliação de mudança de comportamento promovida pela educação corporativa, fundamentado teoricamente e adequado à medição dos resultados dos treinamentos.

### **1.2 Relevância do estudo**

Do ponto de vista teórico, a importância deste estudo se traduz na necessidade de ampliação de conhecimentos sobre o impacto da educação corporativa no comportamento do funcionário, à luz dos objetivos da instituição e do treinando.

Para a instituição escolhida, o estudo é de sumo interesse, uma vez que, sem a avaliação do impacto da educação corporativa no trabalho, a empresa não tem como saber se suas ações estão promovendo resultados no comportamento do funcionário e, conseqüentemente, no ambiente de trabalho. Propõe-se, assim, elaborar um instrumento de avaliação no nível 3, de Kirkpatrick (1996), a fim de que a instituição possa orientar melhor suas ações de formação.

Além disso, o estudo visa orientar a formação de consciência crítica nos treinandos, a partir de que, eles terão subsídios para ponderar sobre os reais

motivos que os levam à escolha de um treinamento, bem como à análise da validade de sua participação no mesmo. Com isso, espera-se que possam aproveitar o treinamento como real oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

### **1.3 Pressupostos**

- Apesar de a instituição ter como objetivo, em ações de educação corporativa, desenvolver as competências necessárias em seus profissionais, isso nem sempre é alcançado.
- O treinando tem suas expectativas em relação ao treinamento atendidas.
- O modelo de gestão por competência é reproduzido na instituição estudada.
- Os suportes psicossocial e material recebem confirmação empírica como interveniente na aplicação do aprendido na prática.
- O curso de formação de gestores oferecidos pela instituição contribui para a melhoria do desempenho profissional dos funcionários treinados.

### **1.4 Objetivos**

#### **1.4.1 Objetivo geral**

Analisar o impacto da aplicação das competências desenvolvidas em treinamento, no trabalho e no desenvolvimento pessoal, considerando as variáveis intervenientes no processo.

#### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Estudar a evolução do processo de educação corporativa.
- Identificar os fundamentos da avaliação de treinamento.
- Comprovar se os interesses dos treinandos e da instituição estão sendo atendidos com o treinamento.

- Verificar os fatores que interferem na aplicação das competências aprendidas, na práxis.
- Estudar o relacionamento entre suporte à transferência e impacto do treinamento.
- Estruturar um modelo de auto e heteroavaliação do impacto do treinamento no trabalho, adequado à realidade da instituição.

## **1.5 Estrutura do trabalho**

Em consonância com os objetivos, o trabalho foi estruturado em seis capítulos.

O primeiro capítulo, Introdução, apresenta a contextualização do estudo, delimitando aspectos como: relevância do estudo, delimitação do problema, objetivos, pressupostos e estrutura do trabalho.

O segundo capítulo expõe os fundamentos de Educação Corporativa identificando o processo, sua evolução e os novos paradigmas relacionados, apresentados no contexto mundial. Apresenta ainda as principais características da instituição estudada, identificando o histórico do modelo de treinamento e de avaliação de treinamento.

No capítulo terceiro, Avaliação de programas de educação corporativa, são abordados: as diferentes definições de avaliação, os principais modelos clássicos de avaliação educacional, de avaliação de treinamento e o processo de avaliação do comportamento nível 3 do Kirkpatrick (1996).

O quarto capítulo destina-se ao estudo dos fundamentos psicológicos da avaliação de educação corporativa, identificando os fatores intervenientes da aplicação do aprendido na práxis profissional.

No capítulo quinto, são apresentados os aspectos metodológicos do trabalho, explicitando o delineamento do estudo, o local da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e o método de tratamento e análise e discussão dos dados.

O sexto capítulo expõe as considerações e limitações da autora, identificando oportunidades de melhoria no processo da instituição estudada e sugestões de novos estudos relacionados ao assunto.

O trabalho finaliza com a apresentação das referências bibliográficas pesquisadas, bem como dos anexos utilizados.

## 2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

*É impossível para um homem aprender aquilo que ele acha que já sabe.*

(Epíteto)

### 2.1 Educação e os modelos de gestão

A evolução do homem é marcada pelo aprendizado social. Pela capacidade de aprender, de compartilhar informações e de reconstruir constantemente o conhecimento deu-se a transformação do ser nômade, que sobrevivia da caça e da coleta, ao homem moderno, que tem no conhecimento o principal instrumento de poder e dominação (FIALHO *et al.*, 2006), o impulsionador do desenvolvimento da sociedade.

Por sua relevante importância, a educação é palco de constantes debates e transformações na busca pelo ideal de sociedade. Extrapolando os limites das instituições de ensino e pesquisa, ingressa no dia-a-dia do indivíduo, por meio de tecnologias e avança, a passos largos, no ambiente organizacional.

Atualmente, é imperativo que os modelos educacionais sejam adaptados às necessidades diferenciadas das organizações, exigindo-se o repasse do conhecimento de forma objetiva e urgente.

Quando o processo educacional ocorre dentro das empresas, de forma sistemática e organizada, visando à aquisição de competências por parte dos treinandos, recebe o nome de educação corporativa (BOOG, 2001), composta por diversas ações educacionais, como treinamentos, dinâmicas de grupo, *workshops*, dentre outros.

Acompanhando breve histórico da evolução das ações de educação corporativa, apresentado por Gil (2007), é possível verificar a evolução do conceito, de acordo com o estilo de gestão reinante até os dias de hoje.

Na Escola Clássica de Administração, estruturada por Frederick Taylor (1856-1915) e Henri Fayol (1841-1925), o treinamento tinha por objetivo preparar funcionários, focando suas intenções apenas nos aspectos mecânicos do trabalho. Acreditava-se que, de posse das informações necessárias ao desempenho de sua

função, eles pudessem melhorar a eficiência do operário e o rendimento da produção.

Após a Segunda Guerra, nos Estados Unidos, ascendeu a Escola das Relações Industriais. Nesse período, houve aumento do poder dos sindicatos, o que gerou novo enfoque das relações com os trabalhadores. As empresas intensificaram as negociações com as entidades representativas e passaram a investir mais nas condições de trabalho e na concessão de benefícios aos empregados.

A partir da década de 1960, ganhou relevo a Administração de Recursos Humanos, apoiada na Teoria dos Sistemas, segundo a qual, a instituição é vista como um todo composto por partes coordenadas entre si, com foco nas relações interpessoais e no comportamento. Nesse modelo, entendia-se o treinamento como ferramenta criada para suprir as necessidades de desenvolvimento das competências pessoais dos funcionários.

Com o enfoque sistêmico, essa teoria foi uma das que mais influenciou a transformação do treinamento para os moldes atuais, modificando a forma como era visto e estruturado.

Aceito como instrumento de melhoria de competências da pessoa no desempenho do cargo (HAMBLIN, 1978), o treinamento passou a considerar não apenas os aspectos mecânicos da função, mas os psicossociais, capacitando o funcionário ao bom relacionamento interpessoal e plena integração à organização.

O treinamento passou a ser entendido como um dos sistemas da empresa, possuindo subsistemas interligados e interdependentes que devem ser observados no momento da estruturação de um evento: (1) levantamento das necessidades de treinamento (LNT); (2) elaboração do projeto; (3) implementação, e (4) avaliação do treinamento (BOHLANDER; SNELL; SHERMAN, 2003; BOOG, 2001; CARVALHO, 1988; MUCHINSKY, 2004).

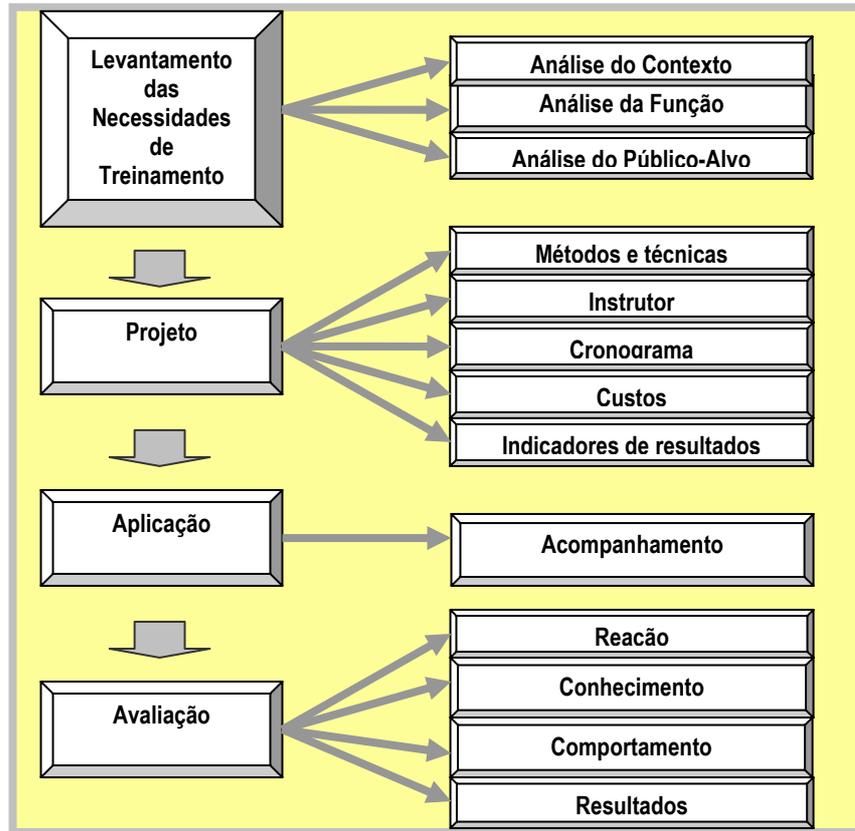


Figura 1 – Plano de Treinamento  
Fonte: Autora (2008).

O “Levantamento das Necessidades de Treinamento (LNT)” é a primeira etapa e tem por finalidade traçar os objetivos da educação corporativa, de forma a atender às carências da Organização (análise organizacional), da Função (análise funcional) e da Clientela (análise individual), às quais se vincula o treinamento.

A análise organizacional tem por objetivo identificar as necessidades empresariais, informando para quais órgãos os esforços de educação corporativa precisam ser direcionados a cada momento.

Além disso, avalia se a empresa possui as condições adequadas para desenvolver tais ações, se o treinamento é o procedimento mais adequado para o atingimento dos objetivos organizacionais ou se outras medidas devem ser tomadas. Ressalta-se, ainda, que todo treinamento deve ser compatível com a missão, visão e objetivos organizacionais.

A etapa seguinte é a análise do perfil ideal da função. Nesse momento, devem ser consideradas as competências exigidas para o exercício de cada atividade, identificando quais comportamentos devem ser estimulados. Estruturam-

se, então, os objetivos do treinamento, contemplando as atividades e o desempenho esperado.

De posse das informações, identifica-se o público-alvo do treinamento, indicando os colaboradores que precisam de preparação e seu nível de competência, para adequação do programa às suas necessidades.

Existem vários instrumentos e metodologias que podem auxiliar na identificação das necessidades de treinamento, dentre eles: avaliação de desempenho, entrevistas, listagem das atividades, provas e testes, questionários específicos, resultado de avaliação de ações de capacitação, discussões em grupo, análise dos índices de Recursos Humanos, observação direta, pesquisa de clima organizacional, reuniões de trabalho e análise de solicitações específicas (ABREU, 2006).

As informações obtidas no LNT devem ser consolidadas e estruturadas na forma de “Projeto”, segunda etapa, contendo informações que nortearão as atividades educacionais.

Nessa etapa, são definidos: (1) métodos e técnicas de treinamento mais adequadas ao curso (presencial, à distância, em serviço), (2) instrutor (interno, externo), (3) cronograma de execução, (4) estimativa de custos, (5) e indicadores de resultados, com os pontos de controle para acompanhamento e avaliação do projeto.

Após a estruturação do Projeto, inicia-se sua “Aplicação”, quando pode ser observado o desenvolvimento do treinamento. Essa fase deve ser acompanhada de acordo com os pontos de controle delimitados, verificando-se as possibilidades de melhoria, para que pequenos desvios sejam prontamente corrigidos.

Ao fim, realiza-se a “Avaliação”, momento no qual os resultados obtidos devem ser comparados com os objetivos propostos, a fim de verificar em que proporção foram atendidos. Segundo Goldstein (1991), para uma análise mais consistente do programa de treinamento, a avaliação deve ser realizada nos níveis de (1) reação, (2) aprendizagem, (3) comportamento e (4) resultados.

A avaliação do nível três de Kirkpatrick (1996), “Comportamento”, visa à análise das possíveis mudanças de comportamento do profissional no cargo,

ocorridas em função da ação de educação corporativa. Por ser objeto do presente estudo, a avaliação será discutida com maiores detalhes no capítulo 3.

Hamblin (1978) destaca, porém, que, apesar da importância de o treinamento acontecer tendo objetivos e projeto definidos de antemão, isso nem sempre é possível.

Para o autor, existem treinamentos que não possuem critérios de avaliação e metas, previamente definidos, por conta da natureza do conteúdo a ser repassado ou pela necessidade de deixá-lo mais flexível aos ajustes sugeridos pelos treinandos.

Nesses casos, a avaliação deve ser realizada observando-se o que foi alcançado com o evento. O essencial é que o treinamento seja acompanhado e avaliado, a fim de atender aos objetivos do treinando e da empresa.

Com o aumento da competitividade no mercado, novas necessidades se impuseram às empresas e, para garantir sua sobrevivência, passaram a investir na busca incessante da qualidade de seus produtos e melhoria contínua dos processos, para o alcance da satisfação do cliente (MEISTER, 1999).

Desse modo, seguindo-se à Administração de Recursos Humanos, desponta o modelo da Qualidade Total, propondo, como estratégia para o aumento da competitividade, a disseminação de conhecimentos sobre o processo produtivo. Com isso, o modelo reduz os limites entre planejamento e execução, entre “seres que pensam” e “seres que fazem”, quebrando a hegemonia do modelo Taylorista/Fordista (OLIVEIRA, 2002).

Apesar de permear a produção em massa, desde o surgimento, esse modelo ganhou destaque a partir da década de 1980, com a hegemonia japonesa no mercado mundial. As demais indústrias, inspiradas pelo modo de produção enxuta e impelidas pela necessidade de se manterem competitivas, aderiram à Qualidade Total como trilha a ser seguida, visando à obtenção de lucros e à manutenção dos valores hegemônicos do Capital (OLIVEIRA; FARIA, 2007).

Para alcançar esses objetivos, foram necessários fortes investimentos em educação: o conhecimento passou a ser produto valioso e disputado; e a palavra-chave das empresas, aperfeiçoamento contínuo. Esse período foi marcado pela grande ênfase no treinamento, e tanto o profissional quanto as empresas passaram

a buscar intensamente a instrumentalização e capacitação como forma de melhorar a qualidade dos produtos e serviços.

Impulsionado pela qualidade total e na tentativa de orientar melhor a busca pela qualificação, destacou-se o modelo de Gestão por Competência, trazendo os conceitos de conhecimento, habilidade e atitude.

O modelo sugeriu mudanças nas relações hierárquicas acrescentando a necessidade de o profissional ser inovador e estar sempre buscando o autodesenvolvimento e aumento de suas competências com o objetivo de melhorar seu desempenho (FLEURY; FLEURY, 2004).

Segundo Dutra (2004), o termo foi utilizado pela primeira vez, com esse significado, na década de 1970, em artigo escrito por McClelland “*Testing for competence rather than intelligence*”, em referência à relação entre as características pessoais do profissional e seu desempenho em situação específica.

Com a difusão mundial do termo, este foi adequado a diversos contextos empresariais, e atualmente apresenta-se com três enfoques básicos (FLEURY, 2002): (1) o americano, acima apresentado, proposto por McClelland, tendo, como seguidor, Boyatzis; (2) o europeu, defendido por Zarifian, Le Bottef e Elliot Jacques, que o considera inteligência posta em prática, criativamente, diante de velhas e novas situações; e (3) o último, defendido por Parry e McLogan (DUTRA, 2002), que une as duas perspectivas anteriores.

No Brasil, o conceito de competência começou a ser difundido a partir da década de 1990 e, progressivamente, vem ganhando espaço nos campos teórico e prático da gestão de pessoas, adequando-se à realidade brasileira.

Para Fleury e Fleury (2004, p. 30), a competência só existe quando vinculada à troca de conhecimentos e habilidades entre os profissionais e a empresa. Assim, definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Dutra (2004) corrobora a opinião, afirmando que a competência só pode ser verificada e validada, quando é entregue, ou seja, ela deve ser apresentada em determinada situação para ser reconhecida.

Carbone *et al.* (2006) definem competência como resultados da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho.

Rabaglio (2001, p. 3) apresenta o conceito utilizado, neste estudo, segundo o qual competência é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação, de forma peculiar”.

Nesse conceito, considera-se conhecimento como o conjunto de informações que o indivíduo possui; habilidade como saber aplicar esses conhecimentos; e atitude como querer aplicar esse conhecimento ou habilidade. Assim, profissional competente é aquele que domina determinado assunto, sabe como agir e tem interesse em fazê-lo.

Dessa forma, a educação corporativa visa à formação das competências necessárias, sejam elas baseadas em conhecimentos, habilidades ou atitudes, de forma a melhorar o desempenho na função.

Apesar de continuar fundamentado nos princípios do taylorismo-fordismo, resguardando a necessidade das tarefas vinculadas a um cargo, entende-se que a gestão por competência propôs maior reconhecimento do funcionário, como base do desenvolvimento empresarial e diferencial competitivo da instituição.

Diante dessas considerações, pode-se analisar a situação do ponto de vista dos dois pólos envolvidos: a empresa e o profissional.

Na gestão organizacional, os funcionários foram progressivamente envolvidos em processos decisórios, ao tempo em que lhes foi cobrado maior comprometimento e responsabilização pelas conquistas e fracassos da empresa. Para tanto, cabia-lhes oferecer melhor qualificação aos funcionários, envolvendo-os no modelo de funcionamento da empresa, esperando, em retorno, desempenho superior.

Para o profissional, o modelo de gestão por competência apresenta dois aspectos: à primeira vista, o modelo abre novos horizontes e novas possibilidades. O profissional é mais valorizado e tem mais oportunidade de apresentar seu potencial e melhorar sua qualificação, tendo como possível consequência a ascensão profissional e o reconhecimento financeiro.

A representação do funcionário ideal, antes obediente e disciplinado, evoluiu, e o novo profissional passou a ser aquele que tivesse um perfil autônomo e empreendedor, com potencial para ser diferencial competitivo na organização (DUTRA, 2002).

Por outro lado, o modelo representa uma nova forma de escravidão psíquica do profissional, pois torna premente a busca pela perfeição e a necessidade de atualização constante (herança da Qualidade Total) para se manter competitivo e atraente aos olhos do mercado de trabalho.

No afã de ser o funcionário ideal, que sabe gerir riscos, pessoas, é flexível, tem bom relacionamento e que atende a todas as necessidades da empresa, o profissional se lança na busca por novas competências, com investimento constante em eventos educacionais.

O indivíduo, para se manter atraente ao mercado, muitas vezes, cobra de si mais do que pode oferecer de forma sustentável. Assim, sem suportar a própria cobrança pela perfeição, sucumbe a crises psíquicas e fisiológicas, como estresse, Síndrome de Burnout e doenças associadas.

## **2.2 Evolução do papel do conhecimento**

Apesar de a aprendizagem estar sempre estimulando a evolução da sociedade, observou-se uma valorização extrema do papel do conhecimento, a partir da década de 1980. O movimento, que também motivou as mudanças nos estilos gerenciais, foi influenciado, segundo Meister (1999), pela (1) ascensão de uma organização menos hierárquica; (2) estruturação da economia do conhecimento; (3) necessidade da aprendizagem contínua; (4) emergência do conceito de empregabilidade e (5) mudança no mercado da educação global.

Gil (2007), por sua vez, cita outros impulsionadores da ascensão do conhecimento como diferencial profissional: (1) a revolução da informática e da comunicação; (2) a globalização; (3) a participação do Estado nas relações trabalhistas; (4) a ampliação do setor de serviços, que necessita de profissionais altamente qualificados; (5) a diversificação da força de trabalho, com ascensão das

minorias; (6) Alteração da jornada de trabalho; (7) ampliação do nível de exigência do mercado e (8) a responsabilidade social como valor exigido nas empresas.

Ambos os autores apresentaram justificativas diferentes para a atual visão do conhecimento. Entretanto, discorrer-se-á apenas sobre aqueles conceitos que se julgam os principais impulsionadores da formação da atual sociedade do conhecimento.

O primeiro a ser apresentado, considerado o motriz da transformação do conhecimento, é a revolução da informática e da comunicação. Com a evolução e difusão tecnológica deu-se uma verdadeira revolução nas formas de trabalho e de relacionamento interpessoal e profissional.

Os computadores invadiram os locais de trabalho e modificaram as relações. Trabalhos que antes demoravam horas, passaram a ser realizados em tempo recorde e com maior velocidade na produção de informação, liberando tempo, para novas atividades. Mais funções passaram a ser concentradas em quantidade menor de pessoas e delas, foram exigidos novos conhecimentos e maior qualificação.

A internet possibilitou a disseminação das informações, tornando a comunicação mais fluida e democrática. Com isso, o conhecimento deixou de ser propriedade de poucos privilegiados e passou a ser disponibilizado a diversas pessoas, em todo o mundo, mantendo-se, ainda, as desigualdades sociais existentes.

No âmbito da comunicação, o correio eletrônico agilizou o diálogo entre os profissionais e a transferência de informações. A videoconferência rompeu limites espaciais, facilitando a realização de reuniões, entrevistas, treinamentos. As novas tecnologias puderam ser difundidas na velocidade de um clique: o mundo foi globalizado.

A equalização de informações fez com que o mercado passasse a competir em condições semelhantes, unificando o mundo. A concorrência por mercados intensificou-se não apenas em nível nacional, mas internacional e, para a empresa se destacar dentre as demais, tornou-se premente a busca por fatores de diferenciação que pudessem atrair a atenção do consumidor.

Ao mesmo tempo, conhecedor das diversas possibilidades de escolha no mercado, o cliente passou a ser mais exigente, selecionando mais e buscando maior qualidade no bem adquirido.

Velhos paradigmas precisaram ser reconstruídos e a efemeridade dos desejos dos consumidores passou a ditar o ritmo frenético das mudanças mercadológicas. Houve uma inversão de necessidades: ao invés de os clientes buscarem o mercado, como dependentes, o mercado é que passou a ter que conquistar o consumidor com produtos e serviços inovadores (FIALHO *et al.*, 2006).

Com isso, as empresas e os profissionais precisaram investir mais na busca pela qualidade e personalização dos produtos e serviços oferecidos, reinventando-se constantemente, para se manterem competitivas (FARIA, 2007).

O conceito e os objetivos do treinamento no âmbito empresarial sofreram profundas variações, e o grande desafio deixou de ser o “ajustamento das pessoas ao cargo visando maior produtividade, mas o desenvolvimento de trabalhadores para planejar, realizar, criar e avaliar o seu próprio trabalho” (ROCHA, 2004, p. 36).

Entretanto, com a urgência imposta pela competição, o conhecimento que antes era um bem durável, transformou-se em produto perecível, com exíguo prazo de validade, impulsionando os profissionais à busca por novos conhecimentos, para se manter competitivo frente ao mercado de trabalho (MEISTER, 1999).

Como ilustração do fato, Meister (1999) cita Jim Moore, diretor da Universidade Corporativa da Sun Microsystems, segundo o qual, mais de 75% do faturamento de sua empresa, em 1996, devia-se a produtos criados em menos de dois anos.

Verifica-se, assim, uma corrida pelo conhecimento, sem que haja análise prévia do que é realmente importante. Os eventos de educação corporativa passam a ser vistos como produtos de consumo postos em prateleiras e absorvidos indiscriminadamente. O objetivo deixa de ser, muitas vezes, a obtenção do conhecimento ou habilidade, mas a conquista do diploma, que poderá abrir portas futuras.

A ânsia por conhecimentos é reforçada por Peter Drucker (1993, p.154), um dos “gurus” da era do conhecimento, que afirma que, “Na sociedade pós-capitalista, a educação precisa permear toda a sociedade”.

Além disso, destaca-se o caráter elitista do modelo de gestão por competências, que exclui da competição, por melhores postos, a maioria da sociedade, que possui condições restritas de acesso aos conhecimentos exigidos pelas empresas.

O fato pode ser constatado diante de inúmeras reportagens jornalísticas, nas quais algumas funções permanecem abertas, devido à falta de profissional qualificado, enquanto outras, que exigem menos qualificação, são disputadas enfaticamente por centenas de desempregados, que se submetem a condições inadequadas. Assim, tem-se o conhecimento como produto de consumo reservado a poucos.

Apesar disso, esse modelo disseminou-se no mundo capitalista e promoveu uma aproximação tal do mundo da educação e com o do trabalho, que os limites entre as duas instituições ficaram mais tênues.

As novas necessidades do mundo do trabalho, por parte da empresa e do trabalhador, passaram a influenciar, de forma mais intensa, o ensino e seus métodos, estimulando discussões sobre o papel das instituições de ensino e o currículo utilizado (QUARTIERO; BIANCHETTI, 2005).

Com o avanço da concorrência, as empresas constataram que a formação dos profissionais transforma-os ativos empresariais de grande valia no mercado e por isso, têm investido no seu aperfeiçoamento, como meio de promover uma cultura de gestão do conhecimento e dar maior visibilidade à empresa.

A educação tornou-se fundamental e deixou de visar apenas à preparação de empregados para novas funções ou à adaptação da mão-de-obra às novas tecnologias, e passou a ser instrumento de capacitação, aperfeiçoamento e desenvolvimento do indivíduo.

Por meio do treinamento, a empresa vislumbra a possibilidade de reduzir custos, aprimorar produtos e serviços ofertados e intensificar o nível de competência do colaborador, contribuindo, assim, para a construção da competência empresarial.

Diante desses novos objetivos e acompanhando o modelo de gestão por competências, o treinamento passou a ser chamado de educação corporativa. (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 1996; GOLDSTEIN, 1991; MILLIONI, 2001; MUCHINSKY, 2004; SILVA, 1983).

Rocha (2004) entende que o conceito de educação corporativa representa um “avanço no processo de ensino-aprendizagem das empresas, pois permite associar a consistência do processo educacional acadêmico às práticas empresariais”.

Segundo Gil (2007, p. 123), educação corporativa “compreende todas as atividades realizadas para identificar, modelar, difundir e aperfeiçoar as competências essenciais para o sucesso de uma organização”.

Fleury (2002) esclarece o termo educação corporativa, ao afirmar que este traz em si a evolução dos tradicionais modelos de T&D e busca novas relações para a aprendizagem.

O principal objetivo da educação corporativa é promover oportunidades de desenvolvimento de funcionário alinhado às estratégias de negócio, a fim de fornecer os instrumentos necessários a uma atuação mais efetiva e eficaz na vida institucional. Unindo-se os interesses da instituição às suas ações educacionais, espera-se fortalecer a vantagem competitiva da empresa.

Entretanto, na ânsia pela evolução das relações de aprendizagem, algumas instituições foram além e desenvolveram o conceito de Universidade Corporativa.

A universidade corporativa é uma unidade estruturada, com o objetivo de fornecer educação relacionada às necessidades da empresa e do seu entorno, melhorando a competência dos colaboradores, clientes e fornecedores e criando um centro de excelência na instituição (ABREU, 2006).

Para Faria e Leal (2007, p. 173), universidade corporativa constitui-se em uma nova “tecnologia de capacitação de pessoas”, adequada ao mercado profissional e ao modelo de gestão vigente.

O surgimento da primeira universidade corporativa data de 1955, pela empresa *General Electric*, entretanto, apenas na década de 1990 esse novo modelo de educação empresarial permanente tem-se firmado no lugar dos antigos centros de treinamento.

Jeanne Meister (1999, p. 29), referência no assunto, conceitua universidade corporativa como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e

educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”, constituindo-se pólo de educação permanente. Segundo Abreu (2006), a universidade corporativa tem como objetivos:

- ✓ Atrair, motivar e reter os talentos da organização.
- ✓ Formar profissionais para a atuação profissional, agindo complementarmente à educação formal.
- ✓ Criar cultura de gestão do conhecimento, transformando a instituição em organização de aprendizagem.

Essas instituições diferem dos antigos centros de treinamento, pois têm como essência uma cultura de aprendizado e gestão do conhecimento. Marco Aurélio Ferreira Vianna (2007), presidente do “Instituto MVC de Educação Corporativa”, destaca como principal ponto de diferenciação, o salto qualitativo na estruturação das demandas educacionais, por visar ao desenvolvimento global do funcionário e não ao atingimento de objetivos específicos.

Acrescenta-se que os antigos departamentos de treinamento eram considerados reativos, com vários programas abertos, pontuais e fragmentados, que findavam por não atender às reais necessidades da instituição.

Na universidade corporativa, entretanto, a educação é contínua e permanente e deve se antecipar às demandas de formação da instituição e dos funcionários, desenvolvendo, nestes, as competências estratégicas necessárias ao bom desempenho no trabalho.

Estão, ainda, voltadas exclusivamente ao ensino alinhado às estratégias e aos objetivos da instituição à qual estão vinculadas, contribuindo para a difusão de seus valores e de sua cultura.

Para Meister (1999), cada empresa estrutura sua universidade corporativa de acordo com suas necessidades estratégicas. Entretanto, existem dez princípios reguladores, que constituem a essência dessas universidades:

- a) disponibilizar a aprendizagem tendo em vista os objetivos empresariais;
- b) enfatizar a criação de um espírito de aprendizagem;

- c) visar ao desenvolvimento das competências, da cidadania e de uma visão ampla do contexto em que a empresa está inserida;
- d) treinar toda a cadeia produtiva;
- e) utilizar várias formas de construção do conhecimento;
- f) estimular a participação dos líderes;
- g) promover a auto-sustentabilidade da universidade corporativa;
- h) considerar a globalização mercadológica na definição dos programas;
- i) avaliar os resultados e os investimentos;
- j) considerar a universidade corporativa como fonte de vantagem competitiva.

A universidade corporativa pode fazer uso de diversas modalidades de ensino, como eventos de educação corporativa internos, externos, *in company* ou a distância, não se resumindo à estrutura física da empresa.

Com essa breve análise, percebe-se que, desde Taylor e Fayol até o atual contexto, marcado pela tecnologia, pela globalização e pela alta competitividade, houve muitas transformações no sistema de capacitação.

O processo de educação corporativa passou a ter função de destaque para as instituições e para os profissionais. Junto, surge o consumo indiscriminado do conhecimento.

Por isso, torna-se cada dia mais importante avaliar os resultados do treinamento para os envolvidos, a fim de que não se deixem levar por modismos ou pela aquisição de informações desnecessárias.

Com este estudo, espera-se conhecer melhor os sistemas de educação corporativa, em especial, o do Banco do Nordeste, para obtenção de subsídios necessários ao estudo de caso sobre o processo de avaliação do nível três de Kirkpatrick (1996) na instituição.

Além disso, acredita-se poder minimizar escolhas inadequadas de educação corporativa por parte da instituição e do treinando, direcionando os esforços dos treinandos para o que realmente importa: o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Como o termo educação corporativa é mais recente e completo, refletindo o momento atual do ensino empresarial, é utilizado, neste estudo, representando todas as ações de formação de competências que visam ao crescimento pessoal e profissional do funcionário. O termo treinamento é empregado denotando tão-somente uma dessas ações.

### **2.3 O Banco do Nordeste**

O Banco do Nordeste do Brasil S.A. (BNB) é uma instituição financeira múltipla, organizada sob a forma de sociedade anônima de economia mista, de capital aberto, tendo mais de 90% de seu capital sob o controle do Governo Federal.

Criado pelo então presidente Getúlio Vargas, em 19.07.1952, pela Lei Federal nº1649, o Banco do Nordeste tem como missão “impulsionar, como instituição financeira, o desenvolvimento sustentável do Nordeste do Brasil, através do suprimento de recursos financeiros e do suporte à capacidade gerencial a empreendimentos da Região” (BNB, 2008).

O BNB tem como principais áreas de atuação: concessão do crédito, captação de recursos, capacitação e prestação de serviços financeiros. Além disso, responsabiliza-se pela execução de políticas públicas e pela operacionalização de programas como o Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar e o Prodetur/NE – Programa de Desenvolvimento do Turismo no Nordeste.

Administra ainda o FNE – Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste e opera, de acordo com o Decreto 1.376, de 12 de dezembro de 1974, o FINOR – Fundo de Investimento do Nordeste.

Os financiamentos obtidos são oriundos de parcerias e alianças com instituições nacionais e internacionais, principalmente os recursos federais – notadamente o FNE, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Citam-se como principais objetivos do Banco do Nordeste, ser: (1) agente financiador do setor produtivo e da infra-estrutura socioeconômica regional; (2) promotor de captação de recursos nacionais e internacionais e de investimentos produtivos para a Região; (3) executor de políticas governamentais, buscando maior

interação com os estados e municípios; (4) parceiro de entidades estatais, organizações não-governamentais e outras organizações da sociedade civil, na implementação de políticas públicas na Região.

O BNB é reconhecido hoje como instituição voltada para o desenvolvimento regional, sendo responsável pelo programa de microcrédito CrediAmigo, o maior da América do Sul e o segundo maior da América Latina.

São clientes do Banco agentes econômicos e institucionais, pessoas físicas (produtores rurais e empreendedor informal), agentes econômicos (empresas, associações e cooperativas) e agentes institucionais (entidades governamentais e não-governamentais).

O Banco do Nordeste possui 180 agências, além das unidades da Direção-Geral, conforme organograma apresentado no Anexo A. Com sede em Fortaleza, o BNB está presente nos nove Estados da Região Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia), no norte de Minas Gerais (incluindo os Vales do Mucuri e do Jequitinhonha) e no norte do Espírito Santo. Conta ainda com 4 unidades destinadas à atração de investimentos para o Nordeste, localizadas nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo.

Conta atualmente com 5.777 funcionários (posição de 15.04.2008), sendo 3.891 do sexo masculino, dentre os quais 33% são gestores; e 1.886 do sexo feminino, com 29% em cargos de gestão.

Do total de funcionários da instituição, 3.005 ingressaram por meio de processos seletivos ocorridos entre os anos de 2000 e 2004, e 2.772 possuem mais de vinte anos na instituição. Essa discrepância deve-se ao fato de que o Banco, em um período de quinze anos não realizou concurso público, o que resultou no acréscimo na média da faixa etária.

Com isso, o índice de aposentadoria anual da instituição é elevado, fazendo com que os novos funcionários assumam funções gerenciais com pouco mais de um ano na instituição.

Outro problema que deve ser relatado é o fato de que, com o grande número de aposentadorias e a quantidade de funcionários recentes na instituição, as

unidades não estão trabalhando com toda potencialidade, com inevitável sobrecarga de trabalho.

Diante da necessidade de suprimento da empresa de funcionários capacitados aos desafios que se impõe, no menor tempo possível, o Banco definiu novas estratégias de ação. Inicialmente, estruturou o Ambiente de Educação Corporativa, com a responsabilidade básica de:

Desenvolver na organização a capacidade de captar, gerenciar, compartilhar, criar e assimilar conhecimento com eficiência, eficácia e efetividade para que o Banco se coloque em posição de vantagem competitiva com relação ao mercado, cumpra sua missão social e aumente o nível de competência de seus funcionários. (BNB, 2008).

Além disso, em 2007, os investimentos em educação foram superiores ao de empresas como a Mc Donalds do Brasil e Natura, tendo treinado 95% dos funcionários do Banco.

Destaca-se, ainda, o fato de ter definido qualificação dos seus funcionários como uma das dez diretrizes estratégicas da instituição para o período 2008-2011; e ter firmado parceria com a Fundação Instituto de Administração (FIA) para implantação da primeira universidade corporativa da região nordeste, demonstrando a importância da educação para o alcance dos objetivos estratégicos.

## **2.4 Treinamento na Instituição**

É uma constante no Banco do Nordeste o desenvolvimento de ações voltadas para a formação de corpo funcional qualificado, de acordo com as necessidades da instituição. Isso se deve ao fato de o Banco trabalhar com o desenvolvimento regional, sendo imprescindível possuir uma gama de conhecimentos sobre diversos assuntos. Além disso, o ingresso na instituição ocorre por meio de concurso público e a preparação posterior de seus profissionais é necessária.

Na criação do Banco do Nordeste, em 1954, funcionários do Banco do Brasil, com comprovada experiência, foram convidados a repassar os conhecimentos que detinham aos primeiros funcionários do BNB. Nesse mesmo ano, foi autorizada a estruturação do Setor de Seleção e Treinamento do Banco do

Nordeste (PARENTE, 1991), responsável pela seleção interna de pessoal e preparação para a função a ser assumida.

Tendo em vista a necessidade de investir na qualificação de seus funcionários para atender às diversas áreas de atuação, o BNB, a partir de 1955, passou a atuar mais diretamente na formação de gestores e profissionais, notadamente, nas áreas de crédito rural e industrial.

Em 1957, teve início o Curso de Aprendizagem Bancária (CAB), posteriormente modificado (1969), com a denominação de Curso de Habilitação Bancária (CHB). O objetivo era formar profissionais que pudessem ocupar as diversas áreas do Banco. Nessa época, a Divisão de Treinamento (DITRE) trabalhava quase que exclusivamente com o curso.

Podiam participar do CAB e do CHB adolescentes de 14 a 16 anos que estivessem cursando o primeiro ano do segundo grau. Os “cabistas” como eram conhecidos, trabalhavam em turno de 6 horas e, à noite, freqüentavam aulas na DITRE para conclusão do ensino médio.

Em 1958, o Banco iniciou um programa de debates, sobre conceitos atualizados de Administração, a fim de estimular a busca pelo conhecimento e pela melhoria de qualificação.

De 1958 a 1961, o Banco do Nordeste iniciou a preparação de líderes para transmissão de conhecimentos, pelo método TWI –Training Within Industry, que é uma técnica utilizada para o desenvolvimento de competências do supervisor em cinco níveis básicos: (1) conhecimento do trabalho, (2) das responsabilidades, (3) habilidade de repassar os conhecimentos, (4) gerir pessoas e, (5) aperfeiçoar os métodos de trabalho.

O primeiro semestre de 1979 foi um marco para a educação corporativa do BNB, pois nesse ano foi estruturado a Divisão de Treinamento, que seria responsável por todos os treinamentos da instituição e foi inaugurado o Centro de Treinamento Professor Gonçalo Pereira de Farias, local utilizado até os dias de hoje para realização da maior parte dos eventos presenciais do BNB.

A partir de 1984, o Banco passou a investir na educação a distância, como forma de possibilitar o treinamento simultâneo de maior número de funcionários a menor custo.

Inicialmente denominado TPD – Treinamento Programa a Distância, atualmente conhecido como Comunidade Virtual de Aprendizagem, o programa de educação a distância é uma das principais bases do treinamento do Banco, respondendo por, aproximadamente, metade das oportunidades de treinamento ofertadas em 2007.

Desde 1985, o Banco vem promovendo a educação corporativa, com base no Plano Educacional Anual, elaborado com o objetivo de prever os eventos instrucionais a serem oferecidos durante o ano e respectivo orçamento.

Os programas de educação corporativa são definidos em função das necessidades específicas de treinamento, da missão, visão e diretrizes estratégicas da instituição.

Atualmente, a área de educação corporativa do Banco do Nordeste encontra-se em situação peculiar, devido ao fato de que 52% de seus funcionários possuem menos de 10 anos na instituição, exigindo esforço intenso para sua formação.

Esses dados, ao mesmo tempo em que representam benefício para a instituição, pois indicam a renovação do quadro de funcionários, inspiram cuidados, pois esse quantitativo de novos profissionais precisa ser inserido na instituição e preparado para o alcance dos seus objetivos .

O desafio torna-se maior ao se considerar que parte desse pessoal precisa de formação para assumir funções gerenciais em curto espaço de tempo, em virtude de que se prevê a aposentadoria, até 2011, de cerca de 40 % dos gestores da instituição.

Diante dessa realidade, o Ambiente de Educação Corporativa estruturou o Programa de Formação e Sucessão, composto por diversos cursos, dentre os quais o analisado neste estudo. Esse Programa visa a preparar os funcionários que assumiram recentemente funções de maior complexidade, e os indicados como potenciais sucessores, de acordo com as competências exigidas.

## 2.5 Avaliação de treinamento no Banco

Diante da importância do treinamento para o Banco, foi estruturada no primeiro semestre de 1979, a Divisão de Treinamento e Desenvolvimento (DITRE) e, dentro desta, o SECOP – Setor de Coordenação de Programas.

Conforme estudos de Parente (1991, p. 81-84), até 1979, uma das funções dos funcionários do SECOP era, ao final de cada curso, aplicar a avaliação de reação dos programas de treinamento do Banco, buscando saber a opinião dos alunos sobre os professores e o curso, de uma forma geral.

Aos professores, cabia avaliar a aprendizagem (Conhecimento), por meio de uma prova final, classificatória, em que os mais bem pontuados eram premiados solenemente.

Quando ocorria o treinamento em serviço, ou seja, no local de trabalho, era feita a avaliação pós-programa, por meio de questionário respondido pelo superior do treinando, para verificar se o conteúdo aprendido estava sendo aplicado.

Em julho de 1980, foi implantado o Núcleo de Avaliação de Treinamento, responsável pela elaboração de questionários para medir a reação do treinando ao curso, ao instrutor, à coordenação e às instalações do local de treinamento. Ao final de cada curso, era feito relatório baseado nas informações prestadas pelos treinandos, para subsidiar futuras ações de educação corporativa.

Em 1985, a avaliação de reação passou a ser aplicada por meio de formulários respondidos pelos alunos, e por meio da observação do coordenador do curso em sala de aula.

A partir de 1988, a avaliação volta a ser responsabilidade dos coordenadores de curso. Na época, eram realizadas: (1) avaliação de reação do aluno, composta pela avaliação do instrutor, da disciplina e do programa; (2) auto-avaliação do instrutor; (3) avaliação da disciplina pelo instrutor. Quando da realização de treinamento prático, era aplicado o questionário pós-programa, em que o treinando e seu superior imediato (instrutor) se avaliavam.

Ainda segundo Parente (1991), ao longo dos anos, a avaliação de conhecimentos também sofreu algumas alterações. No início dos anos 70, eram

realizadas provas discursivas, com ponderações, que dependiam do grau de importância da disciplina.

De 1975 até 1979, considerava-se a nota obtida pelo aluno, na graduação de 0 a 100, sem ponderação. Em 1981, as notas foram transformadas em conceitos, que variavam de A até D. Em 1982, nova alteração: passou a ser utilizado o sistema de padronização das notas usadas em vestibulares.

Em 1984, retornou-se à pontuação simples, variando de 0 a 10, que resistiu apenas até 1985, quando a avaliação da aprendizagem voltou a ser realizada por meio dos conceitos A, B e C. Por fim, de 1986 até hoje, as notas têm sido consideradas em graduação de 0 a 10.

Atualmente, a avaliação dos treinamentos da instituição ocorre em nível de reação, em que é analisado o programa, a coordenação, o material e o instrutor. A avaliação de conhecimentos é aplicada em todos os cursos da Comunidade Virtual de Aprendizagem e, ocasionalmente, nos cursos presenciais, a critério do instrutor.

Apesar da sua comprovada importância, as avaliações dos níveis três e quatro de Kirkpatrick (1996), “impacto do treinamento no trabalho” e “resultados”, respectivamente, não são realizadas no BNB.

Considerando-se a importância do treinamento para a Instituição e a necessidade de saber se as ações educacionais têm surtido efeito, entende-se ser relevante este estudo, por analisar o impacto da educação corporativa no desempenho do funcionário.

### 3 AVALIAÇÃO

*Estou condenado a ser livre. Isso quer dizer que nenhum limite para minha liberdade pode ser estabelecido exceto a própria liberdade, ou, se você preferir; que nós não somos livres para deixar de ser livres.*

Jean-Paul Sartre

Em seu livro “Ser e o Nada”, Sartre (2003) versa sobre a liberdade humana e suas conseqüências. Para o autor, liberdade é a possibilidade de fazer escolhas e de responsabilizar-se por elas. Isso pressupõe que, a cada nova situação, o homem deva analisar as diversas possibilidades postas, avaliá-las segundo seus critérios e valores pessoais, e optar por uma delas.

Ao se fazer escolhas, usa-se critérios e procura-se cercar da maior quantidade de informações possíveis com a intenção de avaliar, da melhor forma, as possibilidades que são apresentadas.

Essa análise criteriosa é necessária, pois, quando escolhemos, rejeitamos outras possibilidades disponíveis e nos tornamos responsáveis pela opção feita, mesmo quando se deixa essa responsabilidade para outrem.

Ao longo do tempo, a situação pode mudar, compromissos podem ser cancelados, mas analisando-se as condições criteriosamente, pode-se minimizar a possibilidade de escolha inadequada.

Sendo uma atividade intrínseca ao ser humano, avaliam-se constantemente, de forma consciente ou não, situações, comportamentos, procedimentos, pessoas, coisas, e em todos os casos a escolha tem conseqüências, não se esgotando na própria decisão.

Para Bloom *et al.* (1983, p. 157), “o homem é formado de tal modo que não pode deixar de avaliar, julgar, estimar ou valorar”, e define avaliação como processo de julgamento acerca do valor de atividades realizadas com propósito específico.

Segundo Vianna (2000, p. 18), avaliação “é uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior”, na

qual serão tomadas decisões. Avaliação tem, assim, o papel de subsidiar a tomada de decisão.

Millioni (2000, p. 9) afirma que “avaliar significa submeter algo a um processo de análise normalmente determinado por parâmetros concretos ou referenciais”.

Demo (2003, p. 29), por sua vez, considera a avaliação “componente *permanente* (grifo do autor) intrínseco e estrutural de todo processo comprometido com a qualidade”, que deve ser realizada, a fim de atender aos objetivos de formação de competências.

Sant’anna (1995) entende avaliação como um instrumento de acompanhamento do desempenho dos envolvidos no processo instrucional, e considera como funções gerais da avaliação: (1) o fornecimento de bases para o planejamento do ensino; (2) a seleção e a classificação dos envolvidos; e (3) a identificação da necessidade de possíveis ajustes nas políticas e práticas curriculares.

Assim, a avaliação pode ser considerada como análise parametrizada de um fenômeno, realizada com o intuito de obter subsídios que promovam a melhoria da qualidade das diversas atividades humanas, influenciando desde os processos educacionais aos profissionais.

Por seu caráter subjetivo, a avaliação é assunto controverso e muitas teorias tentam desenvolver estratégias de minimização das deficiências a fim de garantir a confiabilidade dos resultados, da avaliação educacional e da educação corporativa, como veremos adiante.

### **3.1 Avaliação Educacional Clássica**

Segundo Vianna (2000), no nascimento da educação formal, existia o pressuposto de que qualquer pessoa poderia aprender, sendo necessária apenas disponibilização do conteúdo a ser apreendido.

Considerando que todos possuíam as mesmas capacidades, era exigido dos alunos o mesmo desempenho. As avaliações educacionais tinham, por objetivo, detectar se o nível de aprendizagem era compatível com o nível básico desejado.

As informações obtidas por meio das avaliações serviam de *feedback* aos aprendizes e podiam orientar futuras melhorias no processo de ensino-aprendizagem como mudanças de estrutura do programa de ensino, de escolha de instrutor, de horário, de ambiente, ou mesmo, dos objetivos de treinamento.

Entretanto, apesar dos ensinamentos repassados da mesma forma, nem todos aprendiam igualmente. O fato suscitou a curiosidade de pesquisadores e, em meados de 1905, Alfred Binet iniciou estudos visando medir a inteligência, que acreditava responder pelas diferenças apresentadas na aprendizagem.

Com base nesses estudos, em que foram identificados diferentes níveis de inteligência, a avaliação passou a basear-se na média de aprendizagem do grupo, e não mais a aprendizagem-controle (VIANNA, 2000), estimulando assim, o desenvolvimento do processo de avaliação educacional.

Ainda no início do século XX, o assunto teve seu principal desenvolvimento por meio da psicometria. Um dos mais influentes estudiosos do assunto, Robert Thorndike, realizou estudos com testes educacionais, visando mensurar as mudanças comportamentais dos alunos (SAUL, 1988).

Os estudos resultaram na estruturação de testes padronizados para mensuração das habilidades e aptidões dos alunos. A avaliação da aprendizagem era, assim, focada na medição de conhecimentos e aptidões.

Na década de 30, a avaliação educacional foi questionada e, nesse período, foram desenvolvidas várias propostas avaliativas. Na época, surgia a escola progressista e pairavam dúvidas sobre a sua eficiência em relação à escola tradicional. Para dirimir essas questões, Tyler, claramente progressista, elaborou uma das principais propostas: a avaliação por objetivos (VIANNA, 2000).

Para Tyler, a educação tinha o papel de formar o profissional completo, o que dependia de esforço conjunto entre professores, alunos, pais e a equipe educacional, utilizando como instrumentos avaliativos: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros, entre outros.

Baseado nesses princípios, defendia a avaliação como instrumento de medida de desempenho, de mapeamento de conhecimentos do aluno, a partir dos quais, seria direcionado o curso.

Além disso, a avaliação era entendida como procedimento de comparação entre objetivos do treinamento e desempenho apresentado (VIANNA, 2000).

Com esses pressupostos, Tyler desenvolveu o método de ponderação conhecido como o Estudo dos oito anos composto por avaliações que buscavam determinar em que proporção os objetivos educacionais estavam sendo atingidos, e que mudanças comportamentais estavam ocorrendo (SAUL, 1988).

Segundo Hoffman (1999, p. 36), “Essa proposta passou a ser referencial teórico, básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais”.

Em 1963, Cronbach propôs uma evolução nas idéias de Tyler, afirmando que a avaliação tem por objetivo não apenas julgar a eficiência da escola, do ensino e dos professores, mas coletar subsídios que possibilitem a melhora dos programas educacionais e, conseqüentemente, da aprendizagem (VIANNA, 2000).

Assim, eram quatro os fatores considerados essenciais à avaliação: (1) associação entre avaliação e seu objetivo primordial, que era o processo de tomada de decisão; (2) diferentes papéis da avaliação educacional no processo de ensino; (3) desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos e (4) disponibilização de técnicas de medida para a melhor escolha pelo avaliador educacional.

Acima de tudo, Cronbach enfoca o papel decisório da avaliação e defende seu planejamento, proporcionando à instituição as condições necessárias para tomada de decisões adequadas à melhora da qualidade do ensino (VIANNA, 2000, p. 69).

Scriven (1964 *apud* VIANNA, 2000, p. 85), por sua vez, acreditava que “avaliação desempenha muitos papéis (*roles*), mas possui um único objetivo: determinar o valor ou mérito do que está sendo avaliado”.

Para Scriven, a avaliação é um processo de informações independentes de objetivos (*goal-free*), que serviam para subsidiar a análise e a valoração de determinado fenômeno. Com esse pensamento acreditava que era necessário afastar-se dos objetivos pretendidos pelo treinamento para identificar os objetivos reais do programa para aumentar a objetividade da avaliação e minimizar as possíveis distorções (VIANNA, 2000).

Uma das maiores contribuições de Scriven, porém, deve-se à diferenciação entre avaliação formativa e somativa.

A avaliação formativa visa à melhoria no desenvolvimento do programa, detectando possíveis erros e corrigindo-os durante o processo. É realizada por meio de acompanhamento contínuo dos diversos fatores envolvidos no treinamento.

A avaliação somativa tem enfoque mais valorativo e destina-se aos treinandos, oferecendo subsídios para julgamento da importância do treinamento (VIANNA, 2000). Essas informações serão importantes para orientar a decisão da empresa sobre a continuidade do programa e sobre os ajustes necessários. Depresbíteris (1997, p. 35) diferencia:

Embora também contenha um componente somativo, a avaliação formativa se caracteriza por seu caráter processual, isto é, ocorre em etapas, ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais. Por sua vez, a avaliação somativa é realizada ao final de um programa e possibilita que o usuário julgue o seu mérito ou valor, fornecendo pistas à orientação das ações e tomada de decisão.

Associado a esses momentos, Scriven apresenta, ainda, a avaliação intrínseca, referente à análise dos fatores inerentes à educação corporativa; e a avaliação extrínseca, focada nos efeitos sobre os alunos.

Um dos modelos mais conhecidos de avaliação educacional é o proposto por Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, em 1971, conhecido como CIPP – Contexto, Insumos, Processo e Produto (LIMA, 2005; VIANNA, 2000).

Para Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000), o objetivo da avaliação é captar e fornecer informações para subsidiar a tomada de decisões e, para isso, deveria ser sistemática, realizada em todos os níveis da educação corporativa, ou seja: após o planejamento, a estruturação, a implementação e a

reciclagem do curso, fornecendo informações que irão auxiliar a tomada de decisões.

A Avaliação do Contexto refere-se à descrição e análise do sistema, fornecendo informações necessárias ao planejamento e monitoramento do sistema, como necessidades e recursos disponíveis, público-alvo e objetivos.

Insumo abrange as informações relativas aos recursos, estratégias e procedimentos, que serão imprescindíveis à realização do treinamento, visando à eficácia e eficiência.

Processo é a avaliação contínua do programa, que identifica possíveis dificuldades, que podem estar ocorrendo em relação ao cronograma, instalações e materiais, dentre outros, com o objetivo de corrigir o direcionamento do treinamento, além de oferecer informações sistemáticas do andamento do programa.

A avaliação do Produto busca realizar um paralelo entre o resultado esperado e o obtido, analisando os fatores que provocaram esse distanciamento. As informações coletadas servirão de orientação para futuros programas.

### 3.1.1 Novos modelos de avaliação educacional

No fim do século XX, com o desenvolvimento de novas necessidades educacionais e de novas tecnologias, a avaliação passou a ser alvo de diversas críticas e alguns autores propuseram uma revisão da avaliação educacional.

Para Hoffmann (1999), a principal crítica emana do fato de que os educadores não entendem a avaliação como mais uma parte do processo educacional, mas como função burocrática e classificatória, distanciando-a de suas funções primordiais.

Além disso, a autora cita a “preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares” (HOFFMANN, 2001, p. 18). A avaliação, a seu ver, deve promover o desenvolvimento do indivíduo em sua complexidade, sendo democrático e aberto a melhoras.

Nesse sentido, foram elaboradas diversas propostas de revisão do processo de avaliação.

Com base na epistemologia genética de Piaget, que percebe a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento, surgiu a proposta educacional construtivista, segundo a qual a avaliação se realiza em tempo contínuo, acompanhando o ritmo do aluno.

O pedagogo Paulo Freire (1981), um dos principais críticos educacionais, propunha uma avaliação dialógica. Para ele a avaliação da aprendizagem é um processo de tomada de conhecimento da cultura que nos cerca com suas potencialidades e fraquezas.

Diante disso, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando com a equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1981, p.120).

A avaliação seria assim, um instrumento de construção coletiva do conhecimento que deve ser realizada após a identificação dos objetivos instrucionais, a negociação e estabelecimento das metas de aprendizagem, construção de medida e avaliação, análise dos resultados obtidos e reprogramação do ensino.

Para Jussara Hoffmann (1999, p. 35), “a avaliação na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações”.

Hoffmann (2001) vai de encontro à função classificatória da avaliação, afirmando que esta não garante ensino de qualidade. A autora defende a avaliação mediadora como instrumento criado para conhecer o aluno e facilitar o desenvolvimento de ações em seu benefício, ocorrendo a aprendizagem por meio da proximidade entre quem ensina e quem aprende.

Na perspectiva de Bloom, Hastings e Madaus (1983), a avaliação classifica-se em três modalidades, de acordo com a função que desempenha: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica deve ser realizada no início de cada período educacional e visa analisar a situação instrucional do indivíduo, constatando seu nível de conhecimentos e habilidades, para então definir o plano de atuação

educacional. A partir disso, é possível projetar as situações de aprendizagem em sala de aula identificando as possíveis causas de dificuldades de aprendizagem.

A avaliação formativa destina-se à análise da evolução do indivíduo, durante a aprendizagem, com vistas a diagnosticar, classificar e controlar o processo avaliativo, corrigindo possíveis desvios na direção dos objetivos instrucionais.

Por fim, a avaliação somativa, realizada ao final do processo, visa a verificar o nível em que os objetivos foram atingidos, para o aluno e para a instituição de ensino.

Quadro 1 – Tipos de avaliação

PERÍODO	MODALIDADE	AVALIAR	ALUNO	OBJETIVO
Início	Diagnóstica	Orientar Explorar Identificar Adaptar Predizer	Aluno enquanto produtor	Avaliação busca conhecer, principalmente as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuros trabalhos.
Durante	Formativa	Compreender Harmonizar Tranqüilizar Apoiar Reforçar Corrigir Facilitar Dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção.	Avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas.
Depois	Somativa	Verificar Classificar Situar Informar Certificar Pôr a prova	Aluno enquanto produto final	Avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado.

Fonte: Adaptado de Rabelo (1998, p.73).

Hadji (2001) considera a avaliação formativa o modelo ideal, uma vez que tem por objetivo fornecer as informações necessárias à regulação do processo de ensino-aprendizagem, visando à construção de competências nos alunos.

Na visão de Luckesi (1998), a avaliação diagnóstica é o instrumento adequado, pois objetiva perceber o estágio em que o aluno se encontra, para direcionar as ações educacionais. Segundo o autor, a avaliação serve à aprendizagem e não ao objetivo classificatório.

Demo (1999), porém, destaca que a avaliação não se pode abster da função de classificar, comparar indivíduos nos diversos níveis educacionais e

incomodá-lo, impulsionando-o em direção à aprendizagem. Entretanto, não se deve perder de vista a necessidade de buscar a melhoria da aprendizagem do aluno.

Saul (1988) propõe a avaliação emancipatória, que visa a libertar o indivíduo do determinismo educacional e a permitir que ele construa sua consciência. O modelo é um processo de transformação que age por meio da descrição, análise e crítica da realidade, centrado em três eixos: (1) avaliação democrática; (2) crítica institucional e criação coletiva e (3) pesquisa participante.

A avaliação democrática defende a cidadania consciente, na qual o avaliador age como intermediário da comunicação entre grupos. Avaliar consiste em analisar as concepções e reações dos envolvidos em relação ao curso. Centra-se no sigilo, na negociação, na acessibilidade e no direito à informação.

A proposta da crítica institucional e criação coletiva se caracteriza pelo processo de investigação multidisciplinar, que atua por meio de métodos de conscientização. Essa é a “mola mestra de uma pedagogia emancipatória em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, [...] capazes de criticamente, desenvolverem suas próprias ações”. Fundamenta-se em três fases: (1) expressão e descrição da realidade, com a elaboração e diagnóstico institucional e posterior descrição dos dados; (2) crítica do material expresso, em que é analisado o modelo pedagógico da instituição; e (3) criação coletiva, tendo como produto o direcionamento das futuras ações (SAUL, 1988, p. 56-59).

A pesquisa participante é uma metodologia que busca incentivar o desenvolvimento autônomo do indivíduo, em relação ao mundo exterior. Orienta-se por seis princípios: (1) autenticidade de compromisso do pesquisador; (2) antidogmatismo; (3) restituição sistemática da informação; (4) *feedback* dialético das bases para os intelectuais; (5) sincronização permanente da ação e reação; e (6) utilização da ciência modesta e de técnicas dialogais.

Saul (1988) ressalta, porém, que, para as mudanças desejadas, é necessário novo posicionamento político, em relação à escola e à avaliação. Mendéz (2002), entretanto, lembra que, a partir dos anos 1970, a avaliação iniciou caminho em direção ao modelo elitista e competitivo de hoje, no qual o positivismo impera. Assim, é preciso o retorno aos fundamentos da avaliação para que se resgate os seus verdadeiros objetivos.

Na prática, o que se observa, é que apesar das críticas fundamentadas e das diversas propostas de avaliação crítica, os autores clássicos: Cronbach, Stufflebean, Scriven e principalmente Tyler ainda influenciam os modelos de avaliação educacional e de avaliação de treinamento existentes (SAUL, 1988).

Segundo Codemarín e Medina (2005, p. 5), a dificuldade maior de fazer essa revisão no processo de avaliação deve-se ao fato de que “as técnicas de mensuração empregadas pelos sistemas educacionais têm mais força para conduzi-los do que a filosofia que orienta suas metas”.

Destaca-se a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação e sua forma de utilização, estimulando a participação de todos, nesse processo de construção do conhecimento.

Assim, entende-se que é imperativo o retorno do atual modelo de avaliação a seus objetivos instrucionais, para que ela possa, reencontrando-se filosoficamente, enquanto instrumento de ação pedagógica, evoluir (LUCKESI, 1996).

### **3.2 Avaliação de treinamento**

Toda empresa, para se manter competitiva, precisa de funcionários competentes, capacitados e com bom desempenho, e uma das principais formas de obtenção desse resultado é por meio de ações de educação corporativa.

No entanto, para garantia da efetividade de um programa de treinamento, faz-se necessário o acompanhamento contínuo de suas etapas, desde o levantamento de necessidades até o momento posterior a sua implementação, corrigindo-se possíveis falhas.

Para minimizar a existência dessas falhas no percurso, Kirkpatrick (1996) sugere a observância de certos passos para esse acompanhamento. Inicialmente, o autor sugere que se realize o levantamento das necessidades de treinamento, eliminando-se demandas insolúveis pela ação educacional, para que não haja investimentos desnecessários. Isso feito, devem ser definidos os objetivos do curso.

Na opinião de Hamblin (1978), é preciso que se definam os objetivos esperados com o treinamento, para que se possa estabelecer a metodologia mais apropriada a seu atingimento.

Em seguida, é preciso selecionar os temas a serem trabalhados, o calendário do programa, os instrutores adequados às necessidades de ensino. Seleciona-se, ainda, o apoio audiovisual, as instalações e os demais recursos necessários ao treinamento.

Concluídas essas etapas, devem ser identificados e convocados os participantes. Nesse momento, surge a necessidade de atuação da coordenação do programa de educação corporativa, com vistas a acompanhar seu desenvolvimento, identificando pontos de controle e corrigindo possíveis desvios dos objetivos.

A avaliação é a última etapa e tem por objetivo dirimir dúvidas sobre a efetividade do investimento em educação realizado pela instituição, mostrando como o departamento de treinamento contribui para o alcance dos objetivos e metas organizacionais.

Além disso, a avaliação é insumo para que a empresa decida se um programa de treinamento deve continuar ou não, e para que obtenha informações de como aperfeiçoar futuros programas de treinamento (KIRKPATRICK, 1996).

Para Marinelli (2007), a avaliação faz parte do processo de gestão estratégica e da qualidade da instituição, contribuindo para a correção de erros e melhoria do processo decisório.

Hamblin (1978, p. 21) considera avaliação de educação corporativa “qualquer tentativa de obter informações (retro-alimentação) sobre os efeitos de um programa educacional e de determinar o valor do mesmo à luz dessas informações”, ou seja, é instrumento de controle das etapas do treinamento, mantendo-o ligado a seus objetivos iniciais, ao tempo em que auxilia no replanejamento das ações.

Hamblin (1978) coloca a avaliação em posição de destaque, afirmando que as pessoas se sentiriam mais motivadas a mudar paradigmas e posicionamentos, na medida em que percebessem algum tipo de controle da aprendizagem. Defende, ainda, que as avaliações devem ser elaboradas sob medida para cada treinamento, buscando abranger suas particularidades.

O primeiro grande impulso para as discussões sobre avaliação de treinamento, porém, foi dado por Donald Kirkpatrick, ao publicar, em 1959, pela revista T&D, uma série de artigos apresentando um modelo de avaliação de Programas de Educação Empresarial, fruto de sua tese de Phd. A partir desse modelo inicial de Kirkpatrick (1996), outros autores debruçaram-se sobre o assunto e o ampliaram.

O modelo de avaliação de Kirkpatrick (1996) é dividido em quatro níveis: (1) reação, (2) aprendizagem, (3) comportamento e (4) resultados.

Segundo o autor, ter imagem inicial satisfatória sobre o treinamento é condição para o atingimento dos objetivos desejados. Gostar do assunto, do instrutor, da metodologia, faz com que o aluno tenha predisposição para a aprendizagem.

Assim, o primeiro nível – Reação – avalia a satisfação dos treinandos com o evento do qual participaram, analisando aspectos como instrutores, ambiente, material didático, dentre outros. As informações obtidas nesse nível podem ser úteis para se decidir sobre a qualidade do curso.

Kirkpatrick (1996) ensina, ainda, que essencial para uma boa análise desse fator é determinar claramente o objetivo do treinamento, visando a sua melhoria. Para Braga (1984, p. 118), essa informação pode ser obtida mediante análise dos “objetivos e conteúdo do programa, métodos e técnicas adotados e desempenho do instrutor”.

Deve-se ouvir a opinião dos treinandos, instrutor e coordenador sobre o evento e, depois, tabular e analisar as informações, a fim de considerar todos os aspectos envolvidos na estruturação do treinamento e, a partir desses dados, construir o instrumento avaliativo adequado (BRAGA, 1984).

A maioria das empresas que realiza avaliação de treinamento se atém apenas a esse nível, pela facilidade de ser avaliado. Apesar disso, “medidas válidas e confiáveis de satisfação com treinamento ainda são raras” (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

Entretanto, pela fácil aplicação, o instrumento é utilizado em diversas oportunidades, sem critérios e de forma indiscriminada, muitas vezes, com resultados transformados apenas em números, sem os devidos encaminhamentos.

Assim, esse instrumento encontra-se “desmoralizado” por parte dos treinandos e das instituições.

O fato é que, ao perceber que o instrumento é construído e aplicado de forma incoerente, sem os encaminhamentos sugeridos nas avaliações, o treinando vai, progressivamente, desvincilhando-se da obrigação de fazer uma avaliação consciente, tornando-a apenas mais um procedimento do curso.

É preciso resgatar o valor dessa avaliação, em benefício do processo de ensino-aprendizagem, com os objetivos da empresa e do treinando atendidos de forma satisfatória.

Entretanto, gostar do treinamento não é garantia de que os conteúdos repassados foram realmente absorvidos. Como a maioria dos treinamentos tem por objetivo repassar informações sobre determinado assunto ou procedimento, espera-se que o conteúdo seja internalizado e transformado em conhecimento, habilidade ou atitude.

O segundo nível avaliativo – Aprendizagem – visa a analisar a evolução da competência do indivíduo, em tipo e quantidade, de acordo com os objetivos do programa.

Essa avaliação busca saber “que princípios, fatos e técnicas foram compreendidos e absorvidos pelos aprendizes” (KIRKPATRICK, 1998, p. 5), realizada, na maioria das vezes, por meio de provas objetivas e/ou subjetivas, no fim do treinamento.

Assim como no nível reação, para que se possa avaliar a aprendizagem, é preciso delimitar, de forma clara, os objetivos do treinamento. As questões da prova devem ser vinculadas às informações que se deseja sejam repassadas. Para melhor análise da efetividade do treinamento, recomenda-se a avaliação antes e após o mesmo, utilizando, se possível, um grupo controle.

A avaliação da eficácia do treinamento, para Swieringa e Wierdsma (1995, p.22), tinha por objetivo analisar em que medida a competência de alguém foi incrementada pela participação em evento instrucional.

As técnicas mais utilizadas para avaliação desse nível, segundo Braga (1984), são a aplicação de testes escritos (objetivos ou subjetivos); (2) exames orais e (3) instrução programada.

O terceiro nível – Comportamento no cargo – leva em conta o desempenho do indivíduo, antes e depois do treinamento, analisando-se possíveis mudanças de seu comportamento no desempenho das atividades.

Esse é um dos principais níveis para o treinando, pois consiste na análise do que lhe é realmente útil, investigando o nível de apropriação do conteúdo e sua utilização no ambiente de trabalho. O foco do presente estudo recairá sobre esse nível de avaliação de Kirkpatrick.

O quarto nível – resultados – busca avaliar se o treinamento produziu resultados mensuráveis nos indicadores operacionais da empresa, de forma a justificar o investimento. Os resultados podem ser medidos em termos de: aumento de rendimento ou produtividade, economia de tempo, melhora da qualidade, redução de erros, de custos e de acidentes, entre outros.

Por existirem muitas variáveis que podem mascarar os efeitos do treinamento a longo prazo, esse é um dos níveis mais difíceis de ser avaliados. Pela complexidade e pelo alto custo envolvido, raramente é realizada, devendo ficar restrita aos cursos mais estratégicos e de valor elevado.

Para Kirkpatrick (1996), os níveis avaliativos são seqüenciais, lineares, fortemente correlacionados entre si e interdependentes, tornando-se mais complexos e dispendiosos à medida que evoluem.

Hamblin (1978) lembra que não devem ser considerados na avaliação de educação corporativa, apenas os objetivos finais da empresa. É preciso considerar que os funcionários transferem seus objetivos ao treinamento, absorvendo o curso mais adequado aos seus interesses pessoais e profissionais, transcendendo os objetivos iniciais do mesmo.

Tendo em vista que fatores externos ao treinamento podem influenciar os resultados organizacionais, avaliar os efeitos do treinamento implica a análise de toda a organização, fazendo-se necessário que, antes, seja considerada a relação entre os custos do treinamento e os possíveis benefícios advindos dessa avaliação, para que se verifique a validade de sua realização. (HAMBLIN, 1978).

Para o autor, a finalidade da avaliação é comparar os objetivos determinados quando do planejamento do treinamento, com os resultados obtidos.

Em 1978, Hamblin publicou o livro “Avaliação e Controle de Treinamento”, no qual apresentava uma proposta semelhante à de Kirkpatrick (1996). O modelo dos autores diferencia-se, basicamente, pela divisão do quarto nível, “Resultados” de Kirkpatrick (1996), em dois: Organização e Valor Final propostos por Hamblin.

O nível “Organização” analisa as possíveis mudanças comportamentais ocorridas na organização, em decorrência do treinamento, ou seja, se a mudança de comportamento do funcionário, em razão do treinamento, resultou em transformações reais no funcionamento do setor ou mesmo da organização.

O quinto nível avaliativo proposto por Hamblin, Valor Final, visa a analisar se o treinamento provocou reações que culminaram em impacto no sucesso ou fracasso organizacional, e a relacionar o treinamento aos objetivos finais da organização (HAMBLIN, 1978).

Acrescenta, ainda, que a visão de impacto do treinamento no comportamento do funcionário pode ser avaliada considerando-se as mudanças percebidas em seu comportamento geral (impacto em amplitude) e as vinculadas diretamente aos objetivos do treinamento (impacto em profundidade), como será detalhado adiante.

Como Kirkpatrick (1996), Hamblin (1978) parte do pressuposto de que todos os níveis avaliativos estão vinculados em seqüência lógica de causa e efeito, como mostra o quadro 2:

Quadro 2 – Seqüência de avaliação de Hamblin

	TREINAMENTO
Provoca	REAÇÕES
que provocam	APRENDIZADO
que provoca	MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO NO CARGO
que provocam	MUDANÇAS DA ORGANIZAÇÃO
que provocam	MUDANÇAS NA CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS FINAIS

Fonte: Hamblin (1978, p. 31).

Segundo Hamblin (1978), a reação ao treinamento é influenciada por fatores ambientais: relacionamento com instrutor, com outros treinandos, tema abordado e seu estado de espírito atual. Para minimizar essas influencias, é preciso estar ciente dos objetivos do treinamento e acompanhá-lo, para que as metas educacionais sejam atingidas.

Ainda conforme o autor, a corrente de causa-efeito pode ser quebrada em qualquer parte, porém é imprescindível que todos os níveis sejam avaliados (mesmo que não ocorra na ordem normal), para que em caso de quebra, possa-se inferir onde aconteceu a falha, corrigindo-a. O papel do avaliador é acompanhar o andamento do processo, fazendo possíveis correções.

Abbad (1999) afirma que, apesar da causalidade defendida pelos autores Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978) ter sido aceita sem contestação durante anos, ela não tem recebido comprovação empírica.

Pesquisas recentes demonstram que esses relacionamentos nem sempre são positivos, acontecendo casos em que a reação ao treinamento é favorável, com a ocorrência aprendizagem e, mesmo assim, o funcionário não utiliza o aprendido no ambiente de trabalho (ABBAD, 1999).

Abbad, Gama e Borges-Andrade (2000) constataram, em estudos, que aprendizagem tem relacionamento significativo com o nível reação, mas o mesmo não acontece com o nível impacto no trabalho. Em compensação, reação e impacto têm correlação forte e significativa.

Alliger e Janak (1989) estão entre os críticos das hipóteses de Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978). Eles defendem que não existe seqüência lógica e encadeada dos níveis de avaliação: cada nível tem utilidade e validade. Além disso, afirmam que existem treinamentos que não precisam ser avaliados nos quatro níveis.

Contestam também os pressupostos da causalidade e da correlação, segundo os quais cada nível é dependente do anterior, havendo correlação positiva entre eles. Alliger e Janak (1989) citam diversos estudos, nos quais não foi confirmada correlação entre os níveis. Acrescentam, por fim, o exemplo da simultaneidade temporal, que pode existir entre as avaliações de reação e de

aprendizagem, o que confirma a não existência de uma seqüência obrigatória de níveis.

Assim, em vez do encadeamento descrito por Hamblin (1978) conforme Modelo A, Alliger e Janak (1989) propõem a seqüência apresentada no Modelo B:

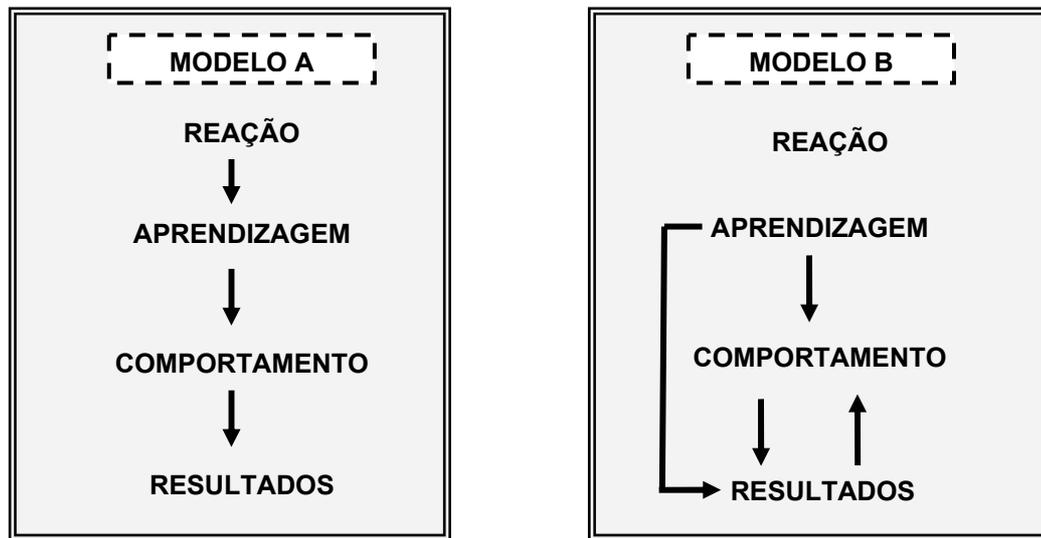


Figura 2 – Modelos de Avaliação  
Fonte: Adaptado de Alliger e Janak (1989).

Em estudos recentes sobre a correlação entre reação, transferência e impacto, observou-se que, apesar de os dois primeiros níveis avaliativos serem condições necessárias ao impacto no trabalho, eles não são suficientes, ocorrendo correlação negativa entre os níveis (ABBAD, 1999; ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000; PANTOJA; LIMA; BORGES-ANDRADE, 2002; TAMAYO; ABBAD, 2006).

Algumas pesquisas têm demonstrado correlação forte e significativa entre o nível reação e impacto, indicando relação entre a satisfação com o treinamento e a predisposição do funcionário em aplicar o aprendido; porém, a mesma correlação não foi encontrada nos níveis aprendizagem e aplicação do aprendido (ABBAD; GAMA; BORGES-ANDRADE, 2000).

Para Goldstein (1991), a correlação entre esses níveis também não pode ser comprovada e esclarece: de acordo com suas pesquisas, as medidas de reação não são preditoras da aprendizagem; e esta pode ser considerada como condição

necessária, mas não suficiente, para influenciar o impacto do treinamento no trabalho.

Constata-se que os estudos acerca da validade ou não dos pressupostos de Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978) são contraditórios e inconclusivos. A ausência de estudos mais aprofundados e de instrumentos de mensuração confiáveis, amparados em modelos teóricos consistentes, resulta na inexistência de hipóteses comprovadas. Com isso, os pressupostos dos autores se mantêm nos pilares da avaliação de treinamento.

À margem dessas discussões, esses modelos continuam sendo os mais utilizados na estruturação de um modelo de avaliação de treinamento pela maioria das instituições, conforme estudo Lima (2005) e Marinelli (2007).

### 3.2.1 Novos Modelos de Avaliação de Educação Corporativa

Alguns autores estrangeiros estudaram o assunto, mas percebe-se uma clara equivalência ao modelo proposto por Kirkpatrick e Hamblin, sendo as principais alterações na nomenclatura das fases.

Para Alliger e Janak (1989), os níveis são (1) Avaliação de Reação; (2) Avaliação do Aprendizado; (3) Avaliação do Comportamento; e (4) Retorno do Investimento (MUCHINSKY, 2004).

Warr, Bird e Rackham (1970) definem os níveis avaliativos *Context, Input, Reactions and Outcomes* (CIRO), entendidos como: “Contexto”, no qual se analisam as condições para realização do treinamento; “Produto”, que se refere à análise do evento instrucional; Reação dos treinandos durante e após o evento; e “Resultados”, sendo realizada após definição dos objetivos do treinamento, construção dos instrumentos de avaliação e sua aplicação.

Goldstein (1991 *apud* MUCHINSKY, 2004) sugere que a validade de um programa de treinamento pode ser em quatro dimensões: (1) “Validade do Treinamento”, que se refere à análise dos critérios internos do treinamento e do nível de aprendizagem; (2) “Transferência da Validade”, relativa aos critérios externos ao treinamento e ao grau de modificação do desempenho do funcionário após o treinamento; (3) “Validade Intraorganizacional”, que analisa a possibilidade de

generalização da eficácia do treinamento dentro da organização; e (4) “Validade Interorganizacional”, que verifica a generalização da eficácia do treinamento em outras organizações.

Phillips e Stone (2002) assim como Hamblin (1978) acrescentam um quinto nível ao modelo de Kirkpatrick (1996), que visa a avaliar o retorno do investimento (ROI) realizado pela empresa, comparando os gastos realizados com os ganhos obtidos e sugerem a existência de benefícios intangíveis que devem ser medidos.

O modelo proposto, conforme os autores, compreende cinco indicadores e seis tipos de medidas: (1) reação e satisfação dos participantes; (2) resultados de aprendizagem; (3) aplicação do treinamento no trabalho; (4) impacto do treinamento nos negócios; (5) retorno do investimento (ROI) e benefícios intangíveis (PHILLIPS; STONE, 2002).

Entre os modelos de autores nacionais, cita-se inicialmente, o de Sérgio Foguel, de 1974, que se orienta na idéia de evolução contínua, na junção dos conceitos de avaliação formativa e somativa de Scriven e no modelo CIPP (contexto, insumos, processos e produtos) de Stufflebeam. Foguel considera contexto e processos como avaliações formativas; e insumos e produtos, como avaliações somativas (SILVA, 1983).

Foguel (1974 *apud* SILVA, 1983) entende que a educação corporativa está inserida no modelo pedagógico de comunidades de aprendizagem e se dá pelo envolvimento da coordenação do programa, dos docentes, discentes e de uma consultoria externa, responsável pela avaliação.

A avaliação desenvolve-se em dois níveis: microatividade e macroatividade. O primeiro nível tem objetivos formativos e está vinculado à avaliação do contexto, que engloba o acompanhamento contínuo das atividades de treinamento e o *feedback*, e à avaliação do processo ligada à análise do nível de relacionamento dos envolvidos.

A macroatividade está vinculada à avaliação somativa, compreendendo a avaliação de insumos, por meio da análise da estrutura do programa, e a avaliação de produto, que relaciona o alcançado com os objetivos propostos (SILVA, 1983).

Foguel sugere que a avaliação seja feita em três fases, nas quais estariam presentes a micro e macroatividade de avaliação, antes, durante e depois do treinamento.

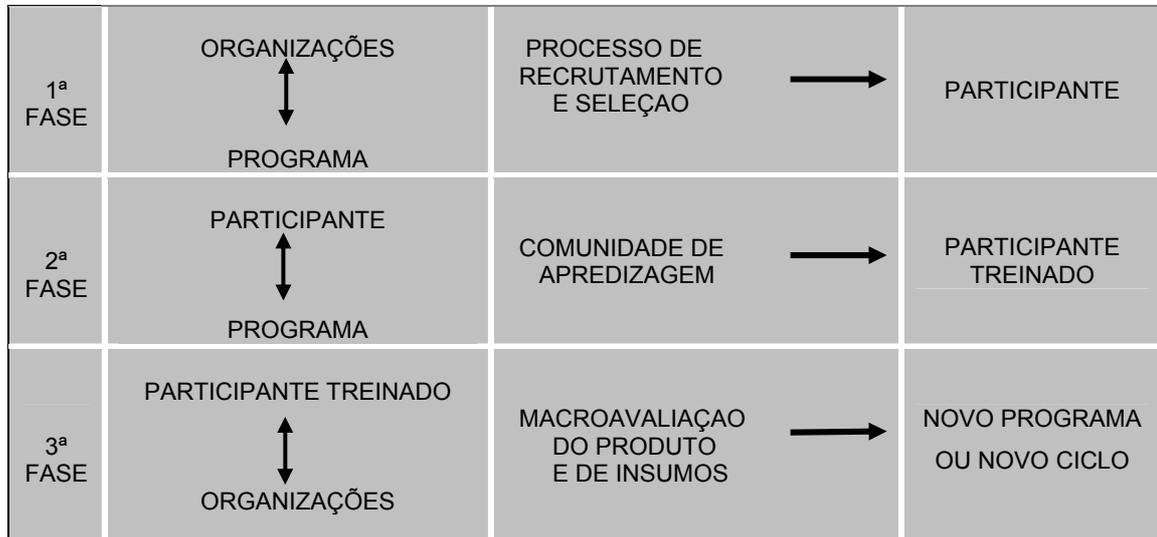


Figura 3 – Modelo de Foguel  
Fonte: Adaptado de SILVA (1983, p. 43).

A primeira fase é o momento de definição, pela organização, dos objetivos do programa, público-alvo e atividades relacionadas à estruturação do treinamento. A partir dessas informações, será definido o processo de recrutamento e seleção dos participantes.

Durante o treinamento, nas interações entre os envolvidos, são avaliados o programa em si, os alunos, o professor, a metodologia de ensino, as técnicas utilizadas e os relacionamentos.

Na terceira fase, é realizada a avaliação final para identificar se o treinamento atingiu os objetivos e se promoveu algum impacto no ambiente de trabalho. Com essa avaliação, o treinamento pode ser revisto de forma a gerar novo evento ou novo programa (SILVA, 1983).

O modelo, apesar de parecer mais abrangente, por avaliar todo o processo de treinamento, peca por deixar a avaliação a cargo de uma consultoria externa e por não contar com a percepção dos treinandos sobre o evento, o que traria insumos importantes para a qualidade do treinamento.

Em 1978, Saldanha propõe novo modelo de avaliação de treinamento, com o objetivo de orientar as ações do macrossistema de treinamento, promovendo sua evolução por meio do *feedback* contínuo (SILVA, 1983).

A avaliação, para Saldanha, em consonância com o modelo proposto por Foguel, deve acontecer antes, durante e depois do treinamento, consecutivamente nos níveis de Planejamento, de Desempenho e de *Follow-up*, conforme Quadro 3 (SILVA, 1983).

Quadro 3 – Modelo de Saldanha

NÍVEIS	PLANEJAMENTO (antes)	DESEMPENHO (durante)	FOLLOW-UP (depois)
AVALIAÇÃO	DE CONTEXTO (estimativa)	DE PROCESSO (acompanhamento e controle)	DE PRODUTO
PROCEDIMENTOS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaboração do quadro de referência;</li> <li>✓ Questionário de recrutamento e seleção;</li> <li>✓ Levantamento de expectativas;</li> <li>✓ Análises situacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Coleta de dados;</li> <li>✓ Registro e análise de informações;</li> <li>✓ Ações corretivas em termos de eficiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aferição dos resultados mediatos e imediatos em termos de eficácia</li> </ul>

Fonte: Adaptado de SILVA (1983, p. 47)

No primeiro nível, faz-se a avaliação de contexto, para que se conheçam as condições em que o treinamento deve ocorrer. Para Saldanha, definem-se, nessa etapa, o programa instrucional, o recrutamento e seleção dos participantes e o levantamento de suas expectativas.

A avaliação do processo acontece durante o treinamento. As diversas atividades devem ser acompanhadas por meio de registros e posterior análise das informações coletadas. Além disso, são corrigidos possíveis desvios dos objetivos traçados inicialmente.

Ao fim do treinamento, deve ser avaliado se os resultados iniciais foram alcançados e em que medida (SILVA, 1983).

O modelo também avalia todo o treinamento, inclusive a etapa de planejamento. Entretanto, em comparação com o modelo proposto por Kirkpatrick (1996), perde por focar mais no processo e não nos resultados gerais da educação corporativa.

Baseado no modelo CIPP (contexto, insumos, processos e produtos) de Stufflebeam, Dutra estruturou, em 1979, modelo de avaliação composto por quatro etapas: contexto, insumos, processos e produtos, estruturado conforme apresentado na Figura 4 (SILVA, 1983).

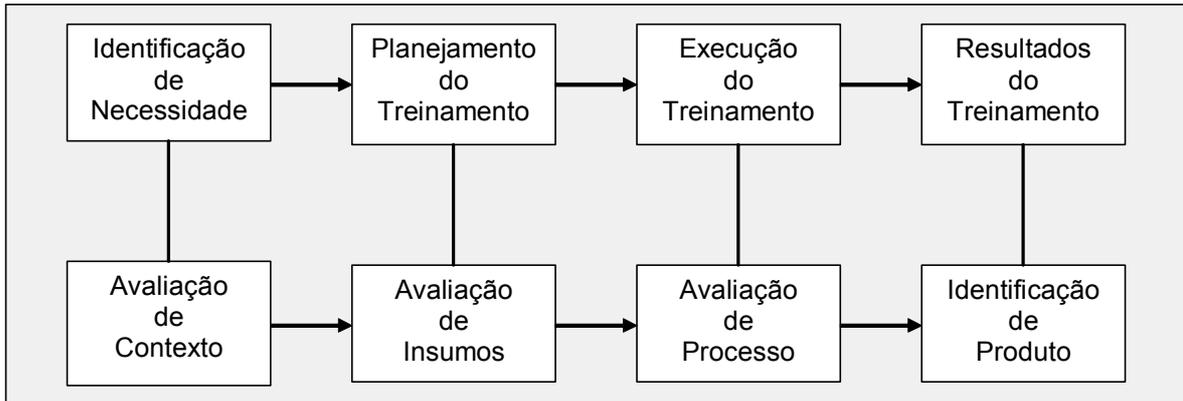


Figura 4 – Modelo de Dutra  
Fonte: Silva (1983).

Silva (1983) esclarece que a primeira etapa do modelo de Dutra, Avaliação de Contexto, tem por objetivo analisar o nível de adequação do programa de treinamento às necessidades da instituição, aos recursos disponíveis e às condições gerais do ambiente.

Para seu alcance, devem ser considerados os objetivos da instituição que solicitou o treinamento e da executora; o envolvimento de parceiros internos ou externos e a abrangência do programa.

A Avaliação de Insumos, segunda etapa, visa a avaliar a qualidade das informações disponíveis para o início do treinamento, como planejamento, fundamentação científica, tempo, adequação de recursos, metodologia e características da clientela.

A terceira etapa compreende a Avaliação do Processo, com o objetivo de avaliar inteiramente o programa de treinamento, considerando a adequação da estrutura, do cronograma e do conteúdo do treinamento, a quantidade e qualidade dos recursos utilizados, a compatibilidade da metodologia e a utilidade do planejamento para o alcance dos resultados.

Na Avaliação do Produto, etapa final, examina-se o resultado do processo de treinamento para a empresa solicitante e para os treinandos, considerando-se

sua eficácia e eficiência. São analisados nesse nível: o atingimento das metas e objetivos previamente definidos, a repercussão do treinamento em nível pessoal e institucional e os benefícios alcançados para os envolvidos (SILVA, 1983).

O modelo de Dutra destaca-se dos anteriores por apresentar etapas e atividades mais delimitadas, permitindo melhor avaliação dos fatos, porém deixa a desejar, pois ainda não considera os treinando como principais avaliadores. Além disso, Silva (1983) ressalta o fato de que o modelo de Dutra é mais adequado à avaliação de treinamentos desenvolvidos por instituições externas.

Datado de 1983, o modelo de avaliação de treinamento proposto por Silva tem como base os conceitos de avaliação educacional formativa e somativa de Scriven, acrescido do modelo de quatro níveis de avaliação (CIPP) de Stufflebeam. Servem-lhe, ainda, de base, os modelos apresentados por Foguel, Saldanha e Dutra.

Silva (1983) divide seu modelo em quatro estágios: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa, Avaliação Somativa e Acompanhamento, que se complementam e interagem entre si. Os modelos apresentam-se conforme Figura 5.

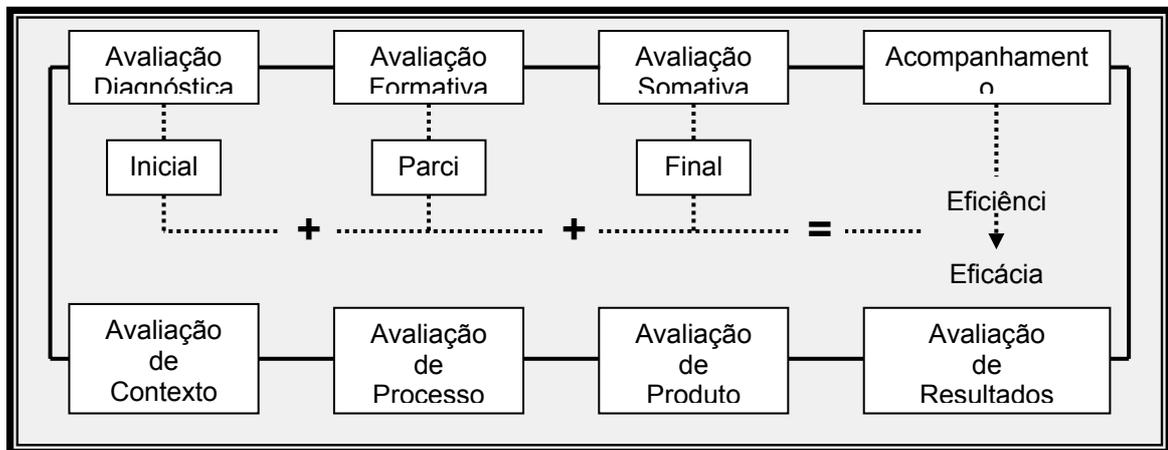


Figura 5 – Modelo de Silva  
Fonte: Silva (1983, p. 112).

No primeiro estágio, encontra-se a Avaliação Diagnóstica, referente à avaliação do contexto, que deve acontecer antes do treinamento. O objetivo dessa etapa é aferir as competências dos treinandos para futuras análises.

Na Avaliação Formativa, correspondente à análise do processo, busca-se acompanhar a realização do treinamento, para que se possa agir proativamente na correção de seus rumos.

A Avaliação Somativa ou de produto tem por objetivo a análise do curso, para verificar se os objetivos iniciais foram atendidos. O quarto estágio é o Acompanhamento ou Avaliação dos resultados, no qual é feita a mensuração da eficácia do treinamento.

Silva (1983) propõe, ainda, uma inovação: sugere que os quatro níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick (1996) são encadeados em uma seqüência de causa e efeito que pode ser quebrada a qualquer momento, procurando abranger as diversas nuances que envolvem o treinamento.

Operacionalmente, considerando o modelo e os objetivos do treinamento, existem oito situações de avaliação: Prognóstico, Estratégia, Elaboração e Montagem, Execução, Eficácia do Órgão de Treinamento, Aplicabilidade, Acompanhamento Pós-treinamento e Validação.

O objetivo da Avaliação do Prognóstico é observar se o levantamento das necessidades de treinamento foi realizado a contento, sendo identificadas as dificuldades, e avaliar se o treinamento é melhor solução, a fim de que não haja investimento de tempo e dinheiro desnecessário.

A Avaliação da Estratégia analisa a abrangência do conteúdo, a metodologia escolhida, o cronograma e a estrutura do treinamento.

Na Avaliação da Elaboração e Montagem, investiga-se a vinculação entre as estratégias escolhidas e as características da clientela, determinam-se os resultados esperados e a forma de mensuração posterior.

A Avaliação da Execução deve ser aplicada durante o treinamento, com atenção ao seguinte: nível de informação dos treinandos sobre os objetivos do evento, adequação deste aos interesses dos participantes e sua opinião acerca da condução do treinamento.

Com a Avaliação da Eficácia do Órgão de Treinamento, espera-se obter informações sobre a evolução da aprendizagem dos treinandos e se o treinamento foi a forma mais rápida ou mais barata de alcançar os objetivos desejados.

Na etapa Aplicabilidade do conteúdo, é verificado se o treinamento é adequado às reais necessidades e se os treinandos têm condições de aplicar seus conhecimentos no ambiente de trabalho.

No Acompanhamento Pós-treinamento busca-se avaliar se os treinandos estão desempenhando as tarefas para as quais foram preparados, se o treinamento promoveu alguma melhora e se os resultados atenderam às expectativas da empresa.

Por fim, realiza-se a Validação do Treinamento, que busca avaliar se o problema inicialmente detectado foi sanado e se o treinamento foi a melhor opção.

Apesar de teoricamente abrangente, o modelo proposto por Silva é de difícil aplicação e não valoriza o treinando no processo de avaliação.

No modelo de Abreu (2006), de abordagem mais fundamentada em gerenciamento de projetos, existem cinco tipos de avaliação: de processos, de resultados, de estruturas, de custos e de retorno do investimento.

O primeiro, consiste no acompanhamento do plano, com a análise das ações implementadas no âmbito do projeto, para avaliar se o mesmo está sendo conduzido eficientemente. Ao fim, estudam-se os resultados, verificando se os objetivos propostos foram atendidos.

A avaliação das estruturas visa ao acompanhamento das condições materiais e humanas para a execução do projeto. Avaliação de custos, como o próprio nome informa, tem por fim a ponderação dos custos de cada etapa do projeto, subsídio para análise do retorno do investimento, verificando os ganhos reais auferidos pelas ações do projeto.

Outra referencia em avaliação advém do modelo MAIS, estruturado com base no modelo de avaliação educacional de Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANA, 2000), nos modelos de avaliação de treinamento de Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978) e na abordagem de sistemas. O modelo sugere a análise de múltiplas variáveis, como aspectos instrucionais e administrativos, possíveis influenciadoras dos resultados da avaliação. As variáveis do modelo MAIS devem ser classificadas em cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente.

“Insumos” constituem os fatores físicos, sociais ou comportamentais do treinando, ligados às experiências pessoais ou profissionais anteriores ao treinamento, que podem afetar sua realização.

“Procedimentos” são ações do planejamento instrucional, implementadas pelo treinador, no andamento do programa, com o objetivo de produzir os resultados esperados pelo treinamento.

São considerados “Processos” os resultados intermediários do treinamento, obtidos como resultado dos procedimentos implementados.

A dimensão “Resultados” diz respeito às conclusões relativas a aprendizagem alcançada ao final do treinamento, e de outros possíveis efeitos do deste. Relacionado ao nível II de Kirkpatrick (1996) e de Hamblin (1978), é indicado para atestar a validade do programa.

“Ambiente” diz respeito ao meio que envolve e influencia as ações de treinamento, antes, durante e depois. Compreende quatro sub-componentes: necessidades do ambiente de trabalho, apoio, disseminação, resultados a longo prazo.

“Necessidades do ambiente de trabalho” é a diferença entre o nível de atuação desejado pela empresa e o que é apresentado pelos funcionários. Influenciará principalmente o nível “Insumos”, direcionando o treinamento para as principais necessidades da empresa.

“Apoio” refere-se às variáveis do meio social ou profissional do treinando, que podem influenciar diretamente os insumos, os processos e os resultados, por exemplo, suporte pessoal, familiar e organizacional.

“Disseminação” compreende os meios e estratégias de divulgação do programa, que podem influenciar o interesse dos profissionais pelo treinamento e os resultados finais.

Por fim, “Resultados a longo prazo” refere-se às conseqüências observadas no ambiente, algum tempo após o treinamento, considerando a melhoria nos desempenhos individuais e organizacionais. Compreende os fatores de III a V de Hamblin (1978) (BORGES-ANDRADE, 2002).

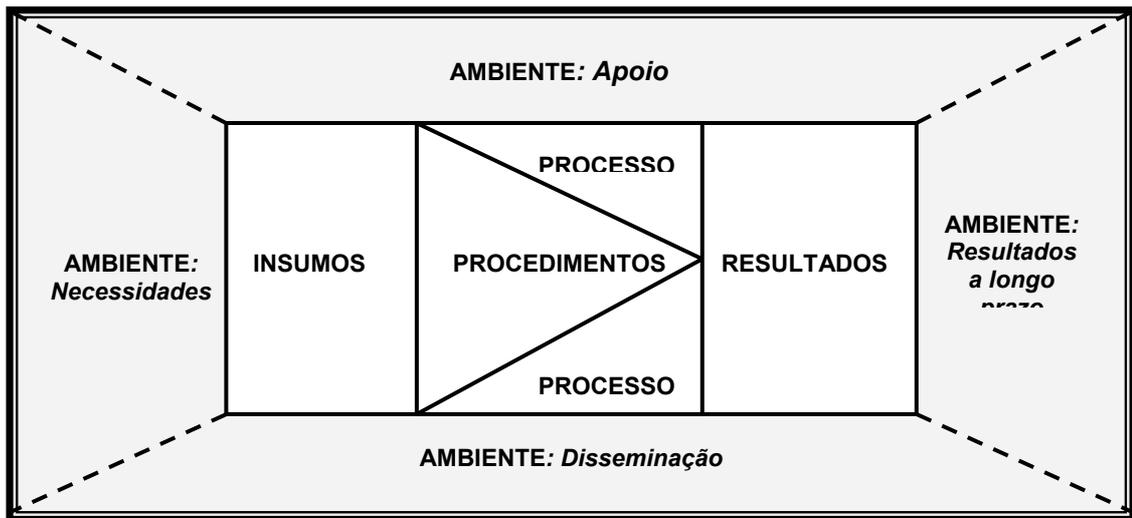


Figura 6 – Modelo MAIS  
Fonte: Borges-Andrade (2002).

O Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT, estruturado por Gardênia Abbad (1999), é alicerçado nos modelos de Kirkpatrick (1996), Hamblin (1978) e de Borges-Andrade (1982), e tem como principal diferencial a integração dos níveis reação, aprendizagem e impacto em única abordagem. A autora acrescenta ao modelo proposto por Kirkpatrick (1996) a análise das variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento.

O modelo é concebido em sete dimensões: percepção de suporte organizacional, características do treinamento, características da clientela, reação, aprendizagem, suporte à transferência e impacto do treinamento (ABBAD, 1999).

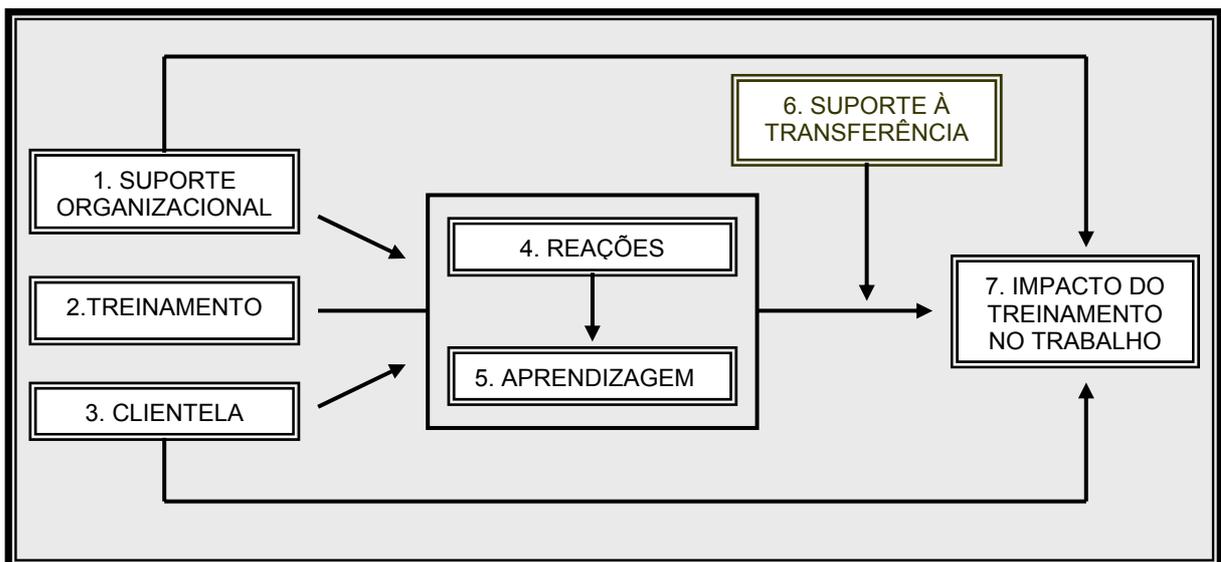


Figura 7 – Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT  
Fonte: Abbad (1999).

A “percepção de suporte organizacional” está vinculada às condições ambientais e ao nível de apoio recebido pelos treinandos, antes de sua participação no treinamento. Envolve questões como gestão do desempenho, valorização do servidor, apoio que os gestores oferecem ao treinamento.

“Características do treinamento”, como o nome afirma, refere-se às informações gerais sobre o curso, como conteúdo programático, objetivo do treinamento, qualidade do material didático e perfil do instrutor. Guarda equivalência com o item “procedimentos” do Modelo MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982).

O componente “Características da clientela” corresponde aos “insumos” de Borges-Andrade (1982), e diz respeito ao perfil dos participantes do evento instrucional, como informações demográficas e funcionais.

“Reação” equivale ao componente “resultados” do Modelo MAIS e refere-se à opinião do treinando sobre a programação e o desenvolvimento do curso, qualidade e aplicabilidade do conteúdo, e expectativa de suporte organizacional.

O componente “Aprendizagem”, relacionado ao nível “resultados” do Modelo MAIS, refere-se ao nível de absorção do conteúdo repassado.

“Suporte à transferência”, equivalente ao componente “ambiente” do modelo de Borges-Andrade (1982), se reporta à percepção do treinando sobre o apoio e as condições que recebe no trabalho para aplicação do conteúdo assimilado no evento instrucional, considerando-se transferência como equivalente ao impacto em profundidade, de Hamblin (1978).

Por fim, o “impacto do treinamento no trabalho”, análogo ao impacto em amplitude de Hamblin (1978), corresponde aos resultados, a longo prazo, do treinamento e refere-se aos efeitos produzidos, por este, no desempenho das tarefas ligadas ao conteúdo do curso e no comportamento global do participante. É medido por meio da auto e heteroavaliação do treinando, após o retorno deste ao ambiente de trabalho.

Abbad (1999) propõe ainda a revisão do modelo de Hamblin (1978), afirmando que a avaliação do impacto do evento educacional em amplitude corresponde à consequência da educação no desempenho do treinando.

Pela análise dos modelos, observa-se que todos guardam íntima relação com o proposto por Kirkpatrick (1996), fato comprovado em pesquisa realizada por Lima (2005). Referido estudo constatou ainda, que o modelo de Kirkpatrick (1996) é o mais utilizado pelas instituições brasileiras.

Entretanto, percebem-se algumas limitações nesse modelo de avaliação de treinamento. Além de o encadeamento, entre os quatro níveis, não ter encontrado comprovação empírica, o modelo contempla apenas resultados no nível individual e da organização, não explorando outras variáveis, como as ambientais e os insumos para o evento, influenciadores dos resultados provocados pelas ações de educação corporativa.

Nesse sentido, os modelos MAIS e IMPACT representam evolução no estudo da avaliação do treinamento, pois englobam não apenas os níveis de avaliação, mas os fatores que interferem nesse processo, facilitando ou dificultando a aplicação do aprendido. Deste modo, é possível, conhecendo os intervenientes do processo, atuar de forma mais eficiente, reforçando os fatores positivos e inibindo a influência de fatores negativos.

Por isso, considera-se, neste estudo, a avaliação do nível três do modelo de Kirkpatrick (1996) e de Hamblin (1978), acrescida dos fatores ambientais do modelo MAIS de Borges-Andrade (1982) e IMPACT de Abbad (1999).

### **3.3 Avaliação do impacto do treinamento no trabalho**

A necessidade de transformação nas empresas sempre foi uma constante, mas, nos dias de hoje, é uma exigência para a sobrevivência da instituição.

Uma das principais formas de promover a mudança no ambiente de trabalho é por meio do treinamento. Para Milkovich e Boudreau (2000, p. 338) o treinamento “[...] é um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem em uma melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais”.

Assim, o impacto do treinamento no trabalho pode ser entendido como o efeito da educação corporativa no desempenho, motivação ou comportamento do treinando, que se mantém a longo prazo (ABBAD; PILATI; PANTOJA, 2003). Esse efeito é medido em termos de transferência de aprendizagem e da influência exercida, sobre o desempenho global do funcionário, pela ação de educação corporativa.

Para Kirkpatrick (1996), a análise desse fator é de extrema importância. Hamblin (1978) o considera o estágio mais crítico do ciclo de avaliação, pois é por meio desse nível que podem ser clarificados e constatados os efeitos do treinamento no trabalho e os ganhos reais para a empresa e para o treinando.

Para que haja mudança de comportamento, são necessárias, pelo menos, quatro condições, sendo necessário: (1) querer mudar; (2) saber o que fazer e como fazer; (3) trabalhar em condições adequadas e (4) ser gratificada com a mudança (KIRKPATRICK, 1996).

Sobre o assunto, Kirkpatrick (1998) cita Robert Katz (1956), que, no artigo “Human Relations Skills Can Be Sharpened”, apresenta os fatores facilitadores da aplicação do aprendido no trabalho. Segundo o autor, antes de tudo, é preciso que o funcionário reconheça suas próprias limitações e queira mudar. Além disso, é necessário que trabalhe em ambiente favorável, com oportunidade de aplicar as novas idéias, sem receio de ser prejudicado por estar tentando mudar de comportamento.

O impacto do treinamento no trabalho pode ser definido em termos de melhorias em comportamentos específicos do indivíduo (impacto em profundidade) ou no comportamento geral do indivíduo (impacto em largura). Segundo Borges-Andrade (2002), existe correlação positiva e significativa entre as duas medidas.

A avaliação em largura é a investigação global, destinada à obtenção de informações sobre a atuação do profissional, de uma forma geral, e não em situação específica (HAMBLIN, 1978).

Para essa avaliação, é preciso ter definidos os objetivos de aprendizado, a fim de que seja avaliado o comportamento antes e depois do treinamento, para que se percebam as possíveis mudanças.

Uma das técnicas mais usadas para investigação em largura, segundo Hamblin (1978), é a amostragem de atividades, na qual são feitas anotações sobre o comportamento do treinando de forma aleatória. São exigidos para sua execução: lista predeterminada de dimensões e de categorias, método para apontar o intervalo das anotações e a seqüência da análise, a partir do que o observador age como máquina fotográfica, registrando situações observadas (HAMBLIN, 1978).

Uma das variações dessa técnica é a de “observar e perguntar”, na qual o observador faz o registro conforme a amostragem das atividades e, em seguida, questiona o observado sobre a ação. Em outra variação, conhecida como SISCO, a observação é realizada em intervalos regulares.

Outra técnica apresentada por Hamblin (1978) consiste na utilização do “diário do facilitador”, em que o pesquisador acompanha o profissional por tempo predeterminado e anota todas as ações realizadas.

Nos autodiários, o encargo de fazer as anotações fica sob responsabilidade do próprio observado, devendo este responder a dimensões pré-codificadas. Apesar de teoricamente ser rica em detalhes, na prática, sua aplicação é dificultada porque depende do interesse e envolvimento do funcionário avaliado (HAMBLIN, 1978).

A técnica da entrevista/questionário consiste em fazer perguntas ao funcionário sobre seu comportamento, sem que haja observação. Funde-se com a auto-avaliação, pois é o funcionário que opina sobre seus resultados. Para resguardo de possíveis desvios, o ideal é usá-la não apenas com o participante, mas com os pares e gestores, ou em combinação com outro método.

Na técnica “avaliação e auto-avaliação”, solicita-se ao profissional que avalie seu comportamento, juntamente com um par ou gestor, a fim de que, comparando-se os dados obtidos, possa-se chegar a conclusões sobre o comportamento do treinando.

Por fim, a técnica de incidente crítico consiste em coletar, por meio de perguntas, situações decisivas, nas quais o posicionamento do profissional faz a diferença entre o sucesso ou o fracasso da atividade. Em seguida, os dados são classificados, analisados e interpretados para, posteriormente, ser convertidos em

objetivos. A principal desvantagem do método é que ele é indicado para grupos grandes, com trabalhos e critérios de avaliação idênticos.

As técnicas de avaliação do comportamento, em profundidade, são de dois tipos: extremidade fechada ou aberta. As técnicas de extremidade fechada visam saber se os objetivos do treinamento foram alcançados, em que medida e de que maneira. Por sua especificidade, são mais utilizadas na análise de tarefas manuais e repetitivas (HAMBLIN, 1978).

Um dos métodos indicados para a avaliação em profundidade fechada é a observação do treinando em atividade, com posterior análise de comportamento. É utilizado quando se tem previamente estipulado o comportamento que se quer mudar e o nível de mudança desejado. São ainda técnicas desse nível de avaliação a utilização de: (1) gestor como treinador e avaliador; (2) auto-relatório e (3) entrevistas e questionários (HAMBLIN, 1978).

As técnicas de extremidade aberta em profundidade buscam informações sobre mudanças no comportamento. São utilizadas quando não se sabem quais as mudanças precisas que ocorrerão no comportamento do treinando. Nesses casos, o ideal, conforme Hamblin (1978, p. 217-222), é a utilização de entrevista ou questionário, em que o treinando fale sobre sua percepção de mudança, relatando incidentes críticos a ela referentes.

Para que seja estruturada a avaliação, em qualquer abordagem, é necessária a análise prévia dos conteúdos comportamentais do cargo e das competências necessárias ao seu exercício, por meio da avaliação do desempenho do profissional no trabalho.

Com o treinamento de ordem técnica, a avaliação torna-se mais direta e fácil, porém, quando o objeto do treinamento é a mudança de comportamentos, a análise desse nível torna-se mais difícil, pela quantidade de fatores intervenientes que podem influenciar na aplicação do aprendido em treinamento.

Vê-se que, apesar da preocupação das empresas com a qualificação profissional, atualmente não há tantos investimentos em avaliação de treinamentos, principalmente em nível de impacto no trabalho e na organização.

É indiscutível que as avaliações são de grande importância para a instituição, por lhe fornecer indícios sobre a eficácia e a eficiência do treinamento,

porém, não menos importante é o seu efeito sobre o funcionário que participa do evento instrucional.

O treinando, normalmente, ao saber que será avaliado, tende a manter-se mais atento aos assuntos discutidos em sala de aula, com maior proveito do curso. Para Hamblin (1978), as pessoas se sentem mais motivadas a mudar paradigmas e posicionamentos, na medida em que percebem algum tipo de controle da aprendizagem.

Na opinião de Demo (2003), ao saber da existência de avaliação, naturalmente os alunos procuram inferir sobre o que será exigido e direcionam a atenção nesse sentido, como forma de obter melhores resultados.

Observando, de forma mais atenta, o conteúdo repassado, o treinando tem condições de absorver mais informações e de conseguir relacioná-las à prática. Ao perceber a utilidade do que é aprendido, tende a aplicá-lo e, além disso, desenvolve consciência crítica sobre sua participação em eventos instrucionais.

Nessa concepção, o efeito Hawthorne é um dos indícios de que mudanças ambientais, como a avaliação, estimulam mudanças no comportamento ou desempenho do funcionário.

Em função das características peculiares do BNB, da utilização de avaliação de reação e de aprendizagem pela instituição e do interesse da pesquisadora em avaliar os efeitos gerais das ações de educação corporativa, sobre o comportamento do funcionário no trabalho, foi estabelecido, como um dos objetivos deste estudo, a elaboração de instrumento de avaliação do impacto do treinamento no trabalho em amplitude, com base nos conceitos de Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978) e nos pressupostos teóricos dos modelos MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982) e IMPACT (ABBAD, 1999).

#### **4 FATORES INTERVENIENTES NA APLICAÇÃO DO APRENDIDO**

Existem inúmeros fatores que estimulam a mudança de comportamento do funcionário, e, para que o resultado seja atribuído corretamente ao treinamento, é indicado que o pesquisador analise os fatores intervenientes do processo.

Segundo pesquisas de Borges-Andrade e Abbad (2004), na aplicação do aprendizado, é necessário que o profissional tenha as competências necessárias à execução das atividades, ou seja, conheça a atividade a desempenhar, tenha domínio das habilidades necessárias e seja motivado.

Para Kirkpatrick (1996), existem quatro condições que precisam ser atendidas para que ocorra a mudança de comportamento. Inicialmente, a pessoa precisa querer mudar e tomar atitudes que facilitem essa evolução. Em seguida é preciso ter disponíveis as informações, para saber o que fazer e como agir, diante da necessidade de mudança.

É preciso, ainda, trabalhar em condições adequadas que favoreçam as novas necessidades profissionais. Por fim, é importante que a pessoa seja gratificada financeiramente ou socialmente com a mudança a ponto de ser motivada à implementação das mudanças e a mantê-las, mesmo diante possíveis adversidades.

Nesse sentido, entende-se que, caso uma ou mais condições não sejam atendidas, ou se fatores estiverem interferindo no processo, sejam eles internos ou externos, o treinamento pode não atingir os objetivos a que se propôs.

A fim de identificar possíveis fatores de interferência na utilização do conteúdo aprendido no trabalho, Hamblin (1978) sugere que a avaliação seja realizada com um ou mais grupos de trabalho, se possível com um grupo controle.

Hamblin (1978, p. 21) destaca que “não se pode determinar os efeitos do treinamento a menos que se saiba alguma coisa sobre a situação antes do treinamento, para ser comparada com a situação depois do treinamento”.

Assim, a avaliação deve acontecer antes do treinamento e alguns meses após sua conclusão, para que se possa analisar as possíveis mudanças ocorridas e verificar se os treinandos tiveram oportunidade de colocar em prática o aprendido.

Após a coleta de dados, deve-se proceder à análise, a fim de comparar o desempenho anterior e o posterior ao treinamento, relatando as mudanças percebidas.

Kirkpatrick (1996) também sugere ações para minimizar a influência de fatores externos na avaliação do impacto do treinamento no trabalho:

- utilizar grupo controle com amostras exatamente iguais a fim de verificar se a mudança é efeito da educação corporativa ou de outros fatores, sejam eles ambientais ou pessoais;
- dar tempo para que a mudança de comportamento ocorra. Segundo o autor, o ideal é aplicar a avaliação, 2 ou 3 meses depois do treinamento, para que o treinando tenha a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu, o que, muitas vezes, não se dá imediatamente após o retorno ao trabalho;
- avaliar o comportamento dos treinandos, antes e depois do programa – em atendimento à sugestão, pode-se verificar se houve alguma mudança de comportamento no período logo após o treinamento;
- investigar o treinando, o superior imediato e os pares – considerando que cada grupo percebe a situação sob parâmetros diferenciados, entende-se que, com a análise dos três níveis, pode-se encontrar indícios de que o treinamento provocou mudanças comportamentais reais;
- conseguir 100% de retorno da amostra – para que as informações possam traduzir o pensamento real de cada treinando;
- avaliar, mais de uma vez, o treinamento, para verificar se a mudança se mantém – a sugestão deve-se ao fato de que nem todos os treinandos têm a mesma oportunidade de aplicação do aprendido, logo após o treinamento ou mantém o novo comportamento, por tempo maior, após o treinamento;
- considerar os custos versus benefícios da avaliação – segundo Kirkpatrick (1996), como a avaliação do nível é mais demorada e relativamente mais dispendiosa, é preciso que se analise a viabilidade de

realização, sendo indicada, principalmente, em programas com mais de uma turma.

Além dos fatores vinculados à competência do profissional, é imprescindível que o mesmo tenha as condições ambientais – suporte material e psicossocial – para a realização da atividade.

Todos esses fatores que podem facilitar ou dificultar a aplicação do conteúdo aprendido, no ambiente de trabalho, sejam eles inerentes aos treinandos, ao treinamento ou à empresa, são conhecidos como fatores intervenientes na aplicação do aprendido.

Em revisão de literatura realizada por Abbad, Pilati e Pantoja (2003), verificou-se a existência de três categorias de variáveis que influenciam a aplicação do aprendido pelo treinando: características individuais, do treinamento e do suporte ou clima para a transferência.

Colquitt, LePine e Noe (2000) consideram, como preditores do resultado do treinamento, fatores individuais (internos) e situacionais (externos).

Nesse estudo, porém, considera-se a classificação apresentada por Borges-Andrade e Abbad (2004, p. 257-266), segundo a qual os fatores que influenciam a aplicação do aprendido podem ser divididos em: (1) internos, (2) externos inerentes ao treinamento e (3) externos inerentes à empresa.

Os fatores internos constituem as características demográficas, cognitivas e motivacionais do indivíduo. Os externos são aqueles inerentes ao ambiente, no qual o funcionário está inserido, vistos por ele como favorecedores ou não, da aplicação do aprendido. Podem ser divididos entre os que são vinculados às características específicas do treinamento e os vinculados às particularidades da própria empresa.

Quadro 4 – Fatores que influenciam na aplicação do aprendizado

FATORES INTERNOS	
Características da Clientela	Dados Demográficos
	Motivação para Aprender
	Valor Instrumental do Treinamento
	Auto-eficácia
	Lócus de Controle
	Comprometimento com a Carreira e com a Organização
	Estratégias de Aprendizagem
FATORES EXTERNOS	
Inerentes ao Treinamento	Qualidade das informações
	Modos de entrega da instrução
	Qualidade das mídias
	Adequação de estratégias instrucionais
	Seqüência de apresentação dos conteúdos
	Procedimentos de feedback
Inerentes à Empresa	Suporte Material
	Suporte Psicossocial

Fonte: Autora (2008).

#### 4.1 Fatores internos

Cada indivíduo tem características próprias, que o diferenciam dos demais e que influenciam seu comportamento. A heterogeneidade faz com que cada um aprenda em velocidade própria e consiga apreender conteúdos diferentes, de acordo com sua história de vida e condições internas. Esses fatores são conhecidos como características individuais da clientela.

Para Tannenbaum *et al.* (1991 *apud* TAMAYO; ABBAD, 2006), as características psicológicas influenciam o grau de “treinabilidade” do indivíduo e, conseqüentemente, a eficácia do treinamento. Observa-se que, mesmo com características cognitivas e de habilidade semelhantes, existem particularidades de cada aprendiz que interferem na capacidade de aprendizagem e de aplicação do aprendizado.

Abbad, Pantoja e Pilati (2001) reforçam a informação, comprovando, em pesquisa, que o sucesso individual do treinando é muito mais influenciado pelos fatores psicológicos anteriores ao treinamento, que pela sua capacidade de aprender.

Ressalta-se que as características pessoais não influenciam apenas a “treinabilidade” do sujeito: Tupinambá (2000), em estudo comparativo com pequenos empresários brasileiros e alemães, constata que as características de personalidade destes influenciam inclusive no sucesso organizacional.

Em estudo, Borges-Andrade e Abbad (2004) encontraram fatores de indivíduos que influenciam na capacidade de aprendizagem e de aplicação do aprendido, entre os quais, citam-se: dados demográficos, motivação para aprender, valor instrumental do treinamento, auto-eficácia, locus de controle, comprometimento com a carreira e com a organização, estratégias de aprendizagem.

Os dados demográficos do treinando, como sexo, idade, escolaridade, tempo de serviço, exercem influência na aplicação do aprendido, pois, dependendo dessas características, as necessidades e o nível de exigência em relação ao treinamento e às recompensas advindas da sua participação serão diferenciados.

Menezes e Abbad (2003) destacam que são necessários estudos mais aprofundados sobre o assunto, uma vez que normalmente as características demográficas são utilizadas como fonte de controle estatístico. As pesquisas encontradas estão relacionadas apenas ao gênero (com resultados inconclusivos) e à idade, com relação negativa entre esse último fator e a aprendizagem.

A motivação para aprender é um dos fatores primordiais para Matos (1996, p.106): “O participante aprende somente quando motivado”.

Para Kirkpatrick (1998), refere-se à “direção, esforço, intensidade e persistência com que os treinandos se engajam nas atividades orientadas para a aprendizagem antes, durante e depois do treinamento” (LACERDA; ABBAD, 2003, p. 82).

As autoras defendem a necessidade de o profissional ter interesse em aprender o que é repassado, para que tome atitudes que lhe facilitem a absorção do conteúdo. Após a assimilação, é importante, ainda, que o treinando se sinta motivado, ao ponto de repassar as competências aprendidas e colocar em prática o que foi visto na teoria.

Outro fator de influência na aplicação do aprendido é o valor instrumental do treinamento, elaborado com base na teoria de Vroom (1964 *apud* ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004), segundo a qual, cada indivíduo age, tendo

em vista as expectativas em relação aos benefícios que sua mudança de comportamento pode gerar, considerando, ainda, o valor atribuído a cada recompensa.

Assim, para que o treinando se dedique ao conteúdo do treinamento, é preciso acreditar que as competências adquiridas e o esforço dedicado à ação são úteis na obtenção de alguma vantagem competitiva ou recompensa.

A premissa é comprovada em pesquisa realizada por Lacerda (2000 *apud* ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004), na qual se tem maior aplicação do aprendido na prática, entre os que atribuíram maior valor instrumental aos treinamentos estudados.

Segundo Abbad (1999), as variáveis relacionadas ao treinando: motivação para aprender, motivação para transferir e valor instrumental do treinamento, são correlacionadas positivamente, com impacto do treinamento no trabalho.

O conceito de auto-eficácia refere-se à crença do indivíduo em sua capacidade de aprender e de adquirir competência para desempenhar positivamente uma tarefa. Destaca-se que o conceito não se refere a real habilidade de aprendizagem, mas ao julgamento prévio do indivíduo, em relação ao que ele acredita ser sua competência. (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004).

Estudos recentes indicam que, quanto mais o indivíduo acredita nas suas potencialidades, melhores são os resultados do treinamento. Em pesquisa realizada por Noe (1986 *apud* PASQUALI; ALVES; PEREIRA, 1998), tem-se constatado que, entre os que participam de treinamento, destacam-se, na aprendizagem, os indivíduos que acreditam em seu potencial, que se julgam capazes de aprender o conteúdo e de aplicá-lo no trabalho.

Essas peculiaridades fazem da auto-eficácia importante variável interna que influencia na aplicação do aprendido.

Lócus de controle é outro importante preditor da aplicação do aprendido no trabalho e refere-se ao grau de atribuição da causalidade ou responsabilidade do indivíduo, sobre as situações que se lhe apresentam.

Atribuição de causalidade, segundo Dela Coleta e Dela Coleta (2006), é o processo pelo qual os indivíduos procuram explicações sobre o porquê das ocorrências, para, de posse desse conhecimento, definir seu posicionamento diante de determinadas situações.

A atribuição de causalidade é fundamentada naquilo que o indivíduo aprende em suas experiências de sucesso ou fracasso, e é influenciada pelo ambiente, pela atividade a ser desenvolvida, pela própria capacidade, intenção e esforço próprios, entre outros fatores. Nem sempre é racional, pois se baseia em lógica que parece fazer sentido apenas para o próprio indivíduo.

Com esse pressuposto, o indivíduo apresentaria predisposição a atribuir a responsabilidade sobre os acontecimentos da vida e sobre os resultados de sua ação a si mesmo ou a fatores externos.

Quando o indivíduo acredita que as coisas no seu entorno estão intimamente ligadas à sua capacidade pessoal e ao seu esforço, diz-se que ele possui *locus* de controle interno. Ao contrário, quando o indivíduo entende que os acontecimentos estão sujeitos a fatores externos que independem de sua vontade ou ação, como sorte, deuses ou outros, diz-se que seu *locus* de controle é externo (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004).

Relacionando esse fator à educação corporativa, Dela Coleta e Dela Coleta (2006) afirmam, com base em resultados de pesquisas internacionais, que pessoas, com *locus* de controle interno, demonstram maior abertura para a aprendizagem e maior sucesso que aqueles com *locus* de controle externo.

Conforme Abbad, Pantoja e Pilati (2001), somente a partir de 2000 é que foram encontrados no Brasil estudos sobre o assunto, em que pouco se tem avançado.

Pasquali, Alves e Pereira (1998) acrescentam que os estudos existentes são inconclusivos, em parte, pela falta de unidade de definições, uma vez que, foram encontradas nos estudos sobre o assunto diferentes nomenclaturas para o mesmo conceito, o que dificulta a evolução desse fator.

Além disso, Abbad e Menezes (2004) citam diversos instrumentos de pesquisa criados sem parâmetros comparativos e com pouca aplicabilidade, o que dificulta sua validação.

Diante disso, firma-se a necessidade de que novos estudos sejam realizados para que se possa confirmar sua influência sobre a aprendizagem e sobre a transferência do treinamento.

Comprometimento com a carreira e com a organização é outro fator interno que pode intervir no interesse do profissional, em aplicar o conteúdo aprendido nas atividades diárias.

Relaciona-se ao nível de envolvimento do profissional com os valores e objetivos da organização ou com os objetivos da carreira, levando em consideração seus interesses pessoais.

Davis e Newstrom (1992) comentam que, no relacionamento funcionário-empresa, é essencial o interesse recíproco, para que haja o comprometimento real do funcionário e o empenho deste em investir nessa relação.

O sentimento mútuo, porém, está cada vez mais apoiado em bases frágeis: a competitividade mercadológica faz com que as relações sejam fluidas, pessoal e profissionalmente.

As empresas, para manter-se no mercado, defendem seus interesses acima de quaisquer relações e não exitam em transferir e direcionar as atividades dos funcionários, de acordo com suas conveniências.

Esse comportamento é reforçado pelo fato de que, no atual modelo de gestão por competências, o funcionário é visto como um produto de consumo para a empresa, podendo ser dispensado a qualquer momento.

O profissional, por sua vez, entende que os objetivos pessoais geralmente não encontram amparo nos objetivos empresariais, e que não é interessante para ele “vestir a camisa da empresa”, independentemente das condições que lhe são oferecidas.

Assim, ele passa a ter certa governança sobre sua vida profissional, direcionando-a de acordo com seu interesse e opta por comprometer-se com sua carreira, em vez de comprometer-se com a organização. Entende que é preciso estar sempre pensando adiante e investindo em sua carreira e em sua “empregabilidade” para ter oportunidade de realizar escolhas no mercado.

Assim, ao receberem um treinamento, observa-se a tendência do profissional de buscar maior adequação do conteúdo a seus interesses profissionais e não obrigatoriamente a suas necessidades funcionais.

A aplicação do conteúdo aprendido fica, portanto, diferenciada, uma vez que aqueles comprometidos com a carreira, tendem a aplicar menos que os comprometidos com a organização (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004).

Vale ressaltar, porém, que, pelas limitações educacionais e financeiras, grande parte da população encontra-se à parte do poder de escolha, aceitando as imposições da empresa à qual está vinculado.

Estratégia de aprendizagem descreve o artifício utilizado pelo treinando, no momento da aprendizagem, para facilitar a absorção e a conservação de informações para uso posterior. De acordo com pesquisa de Warr, Allan e Bird (1999), o uso de estratégias de aplicação do aprendido, durante o treinamento, resulta em aumento da aprendizagem.

As estratégias podem ser classificadas em três níveis: cognitivas, comportamentais e auto-reguladoras. As primeiras referem-se ao esforço mental de formatar a estrutura em que são organizados e armazenados os conteúdos que serão aprendidos. Estão vinculadas à preparação prévia realizada pela mente do indivíduo para receber o conteúdo.

As estratégias comportamentais advêm do interesse da pessoa em aplicar o aprendido, recorrendo ao auxílio de colegas e de materiais que possam orientá-la.

Por fim, encontram-se as atividades auto-reguladoras, vinculadas ao controle emocional do indivíduo e a sua motivação, para aplicar efetivamente o aprendido sem falhas, tendo em vista que, quando existe o interesse pela atividade, a aprendizagem é facilitada (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004).

Tamayo e Abbad (2006) sugerem, ainda, a introdução de mais uma variável interna: o autoconceito profissional, entretanto, na pesquisa realizada pelas autoras, a variável não foi confirmada como preditora de impacto, sendo necessários novos estudos para sua validação.

Segundo Abbad, Pantoja e Pilati (2003, p. 208), “a contribuição de variáveis relativas às características individuais, na explicação de impacto, é pequena quando comparada àquela exercida por variáveis relacionadas a Clima e Suporte”.

Por esse motivo, não nos detemos na análise aprofundada desses fatores, o que não impede, porém, que eles apareçam como resultados da pesquisa qualitativa.

## **4.2 Fatores externos**

Além das características pessoais apresentadas, existem fatores ambientais, externos ao treinando, que determinam, de forma mais intensa, a aplicação do aprendizado.

Com relação aos fatores externos, Zanelli, Borges-Andrade e Bastos (2004) os decompõem entre aqueles ligados diretamente ao treinamento (ou categorias do treinamento) e os vinculados ao ambiente de trabalho do funcionário, também conhecidos como suporte ou clima para a transferência.

### **4.2.1 Fatores externos inerentes ao treinamento**

São fatores externos vinculados ao treinamento aqueles que se referem ao planejamento do curso e a sua forma de apresentação. Esses fatores não são determinantes, mas podem influenciar, de forma positiva ou negativa, o interesse do indivíduo pelo treinamento: qualidade das informações, modos de entrega, qualidade das mídias, adequação de estratégias instrucionais, seqüência de apresentação dos conteúdos, e procedimentos de *feedback*.

Uma das principais fontes de motivação para o treinamento se dá por meio da avaliação do conteúdo repassado, dos instrutores e da validade das informações para uso profissional ou pessoal. Isso acontece porque normalmente, ao escolher um treinamento, busca-se suprir necessidades instrucionais com informações de qualidade.

A partir da sua realização, a qualidade do conteúdo aprendido pode influenciar positivamente o funcionário a colocar em prática os conhecimentos e as habilidades adquiridos.

Após definição do conteúdo do treinamento, escolhem-se os modos de entrega da instrução, que se referem à forma de transferência do conhecimento. O treinamento pode ser repassado de forma: presencial, a distância ou misto, quando ocorre parte a distância e parte presencial. O importante é que a forma de repasse esteja adequado ao conteúdo.

Meneses e Abbad (2003) acrescentam que, conforme pesquisa, “quanto maior o número de instrutores em um curso, maior o impacto do treinamento no trabalho”, tendo em vista a diversidade de estratégias de ensino utilizadas por cada instrutor. Assim, modificando a dinâmica de ensino, o treinamento torna-se mais ágil e atrativo para os treinandos.

Outro fator interveniente está relacionado à qualidade das mídias. Segundo Matos (1996, p. 132), as mídias, meios auxiliares ou recursos instrucionais, ajudam a “despertar e fixar a atenção do participante, provocar seu interesse e o desejo de aprender e aplicar os conhecimentos”.

Assim, diante dos encantos do mundo moderno, o material utilizado na educação corporativa deve ser atrativo e amigável, além de adequado ao estilo de linguagem atual e às necessidades do treinamento. Para tanto, existem diversos tipos de mídia, entre os quais: cd-rom, videoconferência, internet e intranet, impresso, transparências, slides, filmes, computador, sistemas de áudio, televisão, vídeo K7, etc.

A adequação das estratégias instrucionais também deve ser foco de atenção na elaboração do plano de educação corporativa. Assim como a qualidade da mídia, a estratégia de ensino influencia no interesse dos treinandos pelo curso, tanto que as empresas têm investido, cada vez mais, na sua diversificação.

Marra (2000) cita como técnicas específicas para a execução do treinamento: aula expositiva; estudo de caso, dramatização, *workshop*, *brainstorming*, simulação, painel, simpósio, palestra e conferência.

No processo, a seqüência de apresentação dos conteúdos também é uma técnica pedagógica que tem confirmação na educação corporativa. Sua importância

deve-se à necessidade de construir para o treinando uma progressão adequada de conhecimentos, de forma que ele consiga apreender as informações repassadas com maior facilidade.

Por fim, citam-se os procedimentos de *feedback* como influenciadores da educação corporativa. Referem-se aos testes, exercícios práticos e projetos utilizados com a finalidade de proporcionar ao treinando retorno sobre o nível de conhecimento ou habilidade adquiridos (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004).

#### 4.2.2 Fatores externos inerentes à Empresa

Além desses indicadores relacionados diretamente ao treinamento, existem fatores externos, inerentes à empresa e a sua cultura, que interferem na disponibilidade da pessoa em aplicar o que aprendeu no ambiente de trabalho. Esses fatores ambientais podem ser divididos entre suporte material e suporte psicossocial.

Segundo Davis e Newstrom (1992, p. 15), o potencial de desempenho da pessoa depende de sua capacidade (conhecimento e habilidades) e de sua motivação, e resulta “das atitudes de uma pessoa ao reagir a uma situação específica”. Assim, entende-se que os fatores ambientais da empresa revelam-se essenciais ao desenvolvimento de competências por parte de seus profissionais.

O estudo desses indicadores teve grande destaque em 1986, quando da pesquisa de Eisenberg *et al.* (1986 *apud* ABBAD; PILATI; BORGES-ANDRADE, 1999), realizada com o objetivo de descobrir as ações organizacionais vistas positivamente como suporte à aplicação do aprendido.

Com a pesquisa, foi gerada uma escala de suporte organizacional para medir a percepção dos trabalhadores sobre a retribuição da empresa pelo seu esforço no trabalho, *Survey of Perceived Organizational Support (SPOS)*. Segundo Eisenberg *et al.* (1986 *apud* ABBAD; PILATI; BORGES-ANDRADE, 1999), essa percepção baseia-se na frequência, intensidade e sinceridade do que a instituição retribui, de forma material ou social (elogio ou aprovação), pelo esforço apresentado. Essa escala foi validada semântica, conceitual e empiricamente.

No Brasil, uma das principais adaptações da escala de Eisenberg *et al.* (1986 *apud* ABBAD; PILATI; BORGES-ANDRADE, 1999) foi desenvolvida por Abbad, Pilati, Borges-Andrade (1999), considerando-se o Suporte Material, Suporte Gerencial e Suporte Psicossocial como fatores preditores da aplicação do aprendido.

Segundo Abbad e Sallorenzo (2001), suporte à transferência compreende os fatores que intervêm na aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma positiva ou negativa e é composto pelo suporte material e suporte psicossocial ou clima para transferência (ABBAD, 1999).

Na literatura, suporte material refere-se a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos físicos, financeiros e ambientais para que a aplicação de novas habilidades aconteça (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2004).

Em pesquisas realizadas por Tamayo e Abbad (2006) ficou constatada sua importância como preditora do impacto do treinamento no trabalho, uma vez que os chefes que julgaram satisfatório o suporte material fornecido aos treinandos, perceberam também melhora no desempenho e nas atitudes desses funcionários.

O suporte psicossocial ou clima para transferência consiste em situações que inibem ou facilitam a aplicação do que foi aprendido no ambiente de trabalho. Pode ser definido como clima ou ambiente adequado para que novas habilidades sejam aplicadas no trabalho e diz respeito à percepção de apoio à aplicação do aprendido no treinamento, por parte da gerência e da equipe.

Lacerda e Abbad (2003) citam pesquisa realizada por Borges-Andrade e Abbad (1996), em que foi constatado que o estímulo e apoio fornecido por gerentes, colegas e pela própria organização são fortes incentivos à busca pela melhoria contínua por parte dos profissionais.

Millioni (2001) comenta que, para garantia da efetividade do treinamento, é preciso desenvolver estratégias que estimulem a aplicação do aprendido, oferecendo ao treinando ambiente propício.

Lacerda e Abbad (2003) reforçam a informação, acrescentando que, diante da necessidade de mudança de paradigmas, é imprescindível garantir aos profissionais as condições materiais e psicossociais necessárias à implementação de evoluções nos processos de trabalho.

Segundo Kirkpatrick (1996), no retorno do treinando ao trabalho, podem ser encontradas cinco diferentes situações para aplicação do aprendido:

- prevenido, quando o participante é impedido de aplicar o aprendido, influenciado pela cultura organizacional estabelecida pela direção da empresa;
- desencorajador: não é proibida a aplicação do aprendido, mas o comportamento da equipe desencoraja qualquer tentativa;
- neutro: não são colocadas objeções para que o funcionário mude de comportamento, contanto que o trabalho seja feito. Se acontecer consequência aparentemente negativa da mudança, o ambiente irá desencorajá-lo;
- encorajador: a aplicação do aprendido é discutida e encorajada, por meio de elogio, reconhecimento, recompensas monetárias ou bônus de aplicação;
- solicitador: é solicitado ao treinando a aplicação do aprendido no trabalho.

Cada situação descrita influencia diferentemente na disponibilidade do treinando para aplicação do aprendido. Em ambiente prevenido ou desencorajador, a probabilidade de o conteúdo do curso ser revertido em ações, no ambiente de trabalho, fica reduzida. Se o clima for encorajador ou solicitador, a aplicação dependerá apenas do interesse do treinado e de seu nível de aprendizagem.

Estudos recentes realizados por Abbad (1999), Pantoja, Lima e Borges-Andrade (1999), Abbad, Pantoja e Pilati (2001) e Roullier e Goldstein (1993 *apud* LACERDA; ABBAD, 2003) confirmam que essas variáveis são as mais importantes preditoras de transferência de treinamento.

Os pesquisadores demonstram que “mais da metade da variabilidade da transferência de treinamento era explicada por variáveis relacionadas com o clima para transferência”, ou suporte psicossocial, o que indica que os conhecimentos acerca do assunto precisam ser estudados com maior afinco.

Segundo revisão de literatura apresentada por Abbad, Pilati, Pantoja (2003), suporte à transferência, suporte organizacional, expectativas de suporte após o treinamento, reação e contexto funcional são as mais fortes preditoras de impacto. Sallorenzo (2000) confirma a informação e, em sua pesquisa, considera o suporte à transferência como o principal preditor de impacto em amplitude.

Constata-se, porém, que, apesar de inúmeras pesquisas indicarem que as “variáveis organizacionais de suporte eram mais fortes prognósticos de comprometimento do que aquelas relativas à natureza das tarefas ou às características pessoais das pessoas estudadas” (ABBAD; PILATI; BORGES-ANDRADE, 1999, p. 30), a escala ainda é pouco utilizada.

Pelos indícios apresentados nas pesquisas relatadas, neste estudo, atém-se à análise mais aprofundada desta variável, como preditora do impacto do treinamento no trabalho.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Delineamento do estudo

Esta pesquisa, quanto à abordagem teórico-metodológica, é um estudo de caso, com pesquisa bibliográfica e de campo.

O estudo de caso busca a “investigação sistemática de instância específica, [...] mas pode permitir a formulação de hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (BASTOS, 2004, p. 33).

Para Gil (2002), o estudo de caso é um exame exaustivo sobre determinado objeto, a fim de construir conhecimento amplo e detalhado.

Yin (2001) entende o estudo de caso, como investigação empírica que analisa o objeto na realidade, buscando esclarecer o “como” e o “porquê” dos acontecimentos.

A pesquisa bibliográfica tem por objetivo a análise da literatura publicada, com vistas a fornecer ao investigador a ampliação de conhecimentos necessários ao estudo. Segundo Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que ele poderia investigar diretamente”.

A pesquisa de campo, por sua vez, visa ao aprofundamento das questões e “a reformulação dos caminhos traçados, através das descobertas de novas pistas” no local estudado (BASTOS, 2004, p. 34).

Quanto à classificação em relação à abordagem do problema, natureza e objetivos, a pesquisa é qualitativa, aplicada e descritiva respectivamente.

Qualitativa, por se orientar na busca de “uma *compreensão particular* daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados” (RAMPAZZO, 2002, p. 58).

Aplicada, por fornecer ao pesquisador as informações necessárias à transformação da realidade. Tem finalidade prática e concreta, motivada não apenas pela curiosidade do pesquisador (VERGARA, 2004).

Descritiva, pois “descreve a situação no momento em que ocorre a investigação, estabelece relação entre as variáveis; registra e analisa os fenômenos sem manipulá-los” (BASTOS, 2004, p. 33).

## **5.2 Local da pesquisa**

O estudo foi realizado no Banco do Nordeste, local de trabalho da pesquisadora, pela possibilidade de conhecer cientificamente o tema, a partir do contato com treinandos.

A escolha apóia-se em Triviños (1997) quando este destaca que a facilidade de acesso à fonte de dados constitui critério de escolha do campo de pesquisa.

## **5.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

Determinar o impacto da educação no trabalho consiste, essencialmente, em identificar as mudanças de comportamento do indivíduo treinado e encontrar indícios de que elas se deram em função de sua participação no programa, ou em função de fatores externos ao treinamento.

Assim, a coleta de dados foi realizada com treinandos, superiores e pares, conforme ensinam Kirkpatrick (1996), Hamblin (1978) e Million (2005), em dois momentos: antes do curso e 90 dias após a conclusão, seguindo o que os autores citados consideram o tempo ideal para a mudança de comportamento em função do treinamento.

A escolha da metodologia baseou-se principalmente nas propostas de Kirkpatrick (1996) para minimizar os riscos de erro de avaliação, conforme capítulo três. Todavia, considerando a realidade encontrada nas empresas, entende-se que nem sempre é possível observar todas as sugestões do autor.

Na instituição em estudo, a distribuição dos participantes de turmas é feita proporcionalmente entre as diversas unidades dos 10 estados compreendidos pela instituição, o que impossibilitou o atendimento à sugestão de utilizar grupo controle, com amostras exatamente iguais, e dificultou a obtenção de 100% de retorno dos

pesquisados. Devido ao tempo disponível para a pesquisa, também ficou impossibilitada a realização de outras avaliações.

Para a coleta de dados, foram utilizadas análises de documentos da instituição para obter informações que fundamentassem os pressupostos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Utilizou-se, ainda, questionários com perguntas abertas e fechadas visando ao registro de percepções e sentimentos dos sujeitos, com indicação de categorias e possibilidade de fornecer respostas enquadráveis em mais de uma categoria. As informações obtidas por esses instrumentos geraram os insumos necessários à análise qualitativa da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Ressalta-se que não foram utilizadas as entrevistas devido à pulverização dos participantes do treinamento, distribuídos pelos diversos estados de atuação do Banco, tornando-se inviável seu emprego.

O questionário foi elaborado com base em leituras, principalmente de Kirkpatrick (1996, 1998, 2006) e Hamblin (1978), que trazem modelos de perguntas; em questionamentos oriundos da prática diária da pesquisadora, e no instrumento IMPACT elaborado e validado por Gardênia Abbad (1999) em sua tese de doutorado, apresentado em escala Likert de concordância, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Extrato do instrumento IMPACT

5	4	3	2	1
Sempre	Freqüentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
<b>2- Fatores Situacionais de Apoio</b>				
13. Tenho tido oportunidade de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento				
14. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.				

Fonte: Adaptado de Abbad (1999).

O treinamento escolhido para aplicação da pesquisa é integrante do programa de formação de novos gestores da instituição, com duração de um mês, tendo ocorrido entre outubro e novembro.

Para construção do instrumento foram analisados os objetivos do treinamento e as competências exigidas para o gestor, independente de função específica.

Elaborado o instrumento, foi realizado pré-teste de auto-avaliação, em turma semelhante à da pesquisa, a fim de avaliá-lo semanticamente. Na ocasião, o instrumento foi aplicado presencialmente pela pesquisadora, no primeiro dia do curso, para garantir o retorno do material com agilidade.

Assim, verificou-se o nível de compreensão das questões, a adequação do tempo previsto para resposta e o encadeamento das perguntas. Com base em questionamentos feitos pelos treinandos foi excluída uma questão redundante, e modificadas duas questões para melhor esclarecimento da pergunta.

Para validação da auto-avaliação após o treinamento e da heteroavaliação antes e após, o procedimento utilizado foi o envio de questionário, via correio eletrônico, juntamente com esclarecimentos sobre a pesquisa. Por ter sido aplicado a distância, o pré-teste não obteve o retorno total, mas suficiente para que se percebesse a necessidade de alterações semânticas nas questões propostas. Validado o instrumento, os esforços foram direcionados à aplicação oficial do questionário.

Antes do treinamento, foi encaminhado questionário, via correio eletrônico para o treinando, gestor e par (funcionário da mesma unidade escolhido de acordo com o grau de proximidade funcional com o sujeito). O questionário subdividiu-se em quatro dimensões: (1) Dados Pessoais e Funcionais; (2) Motivação; (3) Objetivos do Treinamento e (4) Aplicação do Treinamento.

O primeiro nível, visava obter informações sobre o perfil dos participantes com relação aos dados demográficos e funcionais, como faixa etária, sexo, nível de escolaridade, tempo de empresa, função e tempo na função. Na heteroavaliação questionavam-se apenas os dois últimos itens.

O segundo nível, motivação, buscava informações sobre o que estimulou a participação do funcionário no evento, do ponto de vista do treinando, do gestor e do par.

Quanto aos objetivos, buscava-se inferir da percepção dos envolvidos, acerca dos conhecimentos que seriam discutidos no curso.

O quarto nível, aplicação do treinamento, tinha por objetivo coletar informações da percepção do funcionário, sobre o suporte material e psicossocial

recebido para desempenho das atividades (apoio fornecido pela instituição, gestores e pares) e sua visão geral das condições do ambiente de trabalho.

Decorridos 90 dias do retorno do funcionário treinado ao trabalho, ele, seu superior e par responderam novo questionário, com o objetivo de verificar se foi percebida alguma alteração no comportamento do profissional. Questionavam-se, ainda, os fatores interferentes no processo, segundo opinião de cada um, com ênfase na percepção de suporte à transferência de treinamento.

Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, os participantes assinaram Termo de Consentimento de Caráter Livre e Esclarecido (Anexo B), conforme modelo do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, e segundo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde.

#### **5.4 Sujeitos da pesquisa**

O universo da pesquisa qualitativa foram os 36 participantes do curso de “Formação de Novas Lideranças” do Banco do Nordeste seus gestores e pares. Os treinandos foram indicados pelos seus respectivos gestores e superintendentes.

O objetivo desse curso era instrumentalizar profissionais que assumiram recentemente função de maior complexidade ou indicados a assumir, com as competências adequadas ao desempenho esperado para a gerência.

Antes do treinamento, por meio de correio eletrônico, foram esclarecidos aos participantes os objetivos da pesquisa, sendo-lhes solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o preenchimento do questionário I de auto-avaliação (Anexo C).

Nessa etapa, obteve-se o retorno dos 36 participantes, constituindo esta a amostra inicial para a análise comparativa da situação, pré e pós-treinamento. No início do treinamento, a pesquisadora teve a oportunidade de apresentar pessoalmente o projeto e de recolher os questionários e Termos de Consentimento assinados.

Três meses após o curso, foi encaminhada aos participantes, pelo correio eletrônico, a II Auto-avaliação (Anexo D). Nessa etapa o retorno foi de apenas 30

pessoas, sendo esse quantitativo considerado na análise da evolução dos treinandos.

Aos gestores e pares dos treinandos, foi solicitado via correio eletrônico o preenchimento do questionário I de heteroavaliação (Anexo E), obtendo-se retorno e concordância inicial de apenas 21 gestores e pares. No segundo momento, o retorno foi de apenas 15 gestores e pares, resumindo-se a esse quantitativo analisado, na amostra comparativa da situação pré e pós-treinamento, nos enfoques do gestor e do par.

Há evidências que justificam a evasão da pesquisa. A primeira deve-se ao fato da mesma ter sido realizada entre nos meses de outubro (período de fechamento das metas) e fevereiro, muito utilizado para férias. Além disso, a comunicação foi estabelecida quase que totalmente por meio de telefone ou correio eletrônico, o que dificulta o compartilhamento dos objetivos do treinamento. No caso dos gestores e pares, especificamente, não houve nenhum contato direto.

Outra justificativa deve-se à mudança de unidade de trabalho de alguns treinandos, o que impossibilitou a segunda avaliação, uma vez que não possuíam mais contato com aqueles que o haviam avaliado no primeiro momento. Por fim, em outras situações, o gestor ou par haviam mudado de lotação ou se encontravam de férias, no período da segunda avaliação. Assim, a análise triangular: treinando, gestor e par foi realizada em apenas 15 casos.

## **5.5 Tratamento e análise dos dados**

Considerando os objetivos da pesquisa, a análise de conteúdo é o tratamento mais adequado aos dados obtidos.

Ensina Bardin (1977) que a análise de conteúdo:

Envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com os princípios da análise de conteúdo, a frequência foi utilizada como regra de enumeração para codificação dos dados, considerando que,

para esta pesquisa, “a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência da aparição” (BARDIN, 1977, p. 109).

Optou-se por não indicar previamente as categorias, dando total liberdade de registro ao sujeito. Esperava-se com isso, que viesse à tona a representação do pensamento dos funcionários do Banco, sobre os fatores questionados para que, unindo essas informações aos conceitos teóricos, se pudesse ao fim deste estudo, apresentar proposta de avaliação de comportamento adequada às necessidades da instituição.

Assim, os dados foram analisados e agrupados de acordo com a proximidade de sentido, para que, ao final do processo, fosse atribuído título a cada categoria, conforme critérios de qualificação propostos por Bardin (1977):

- exclusão mútua, com cada elemento pertencente a apenas uma categoria;
- homogeneidade, ou seja, cada categoria refere-se a uma dimensão de análise;
- pertinência da categoria ao quadro teórico definido;
- objetividade e fidelidade das variáveis claras, de forma que todas as análises incorram nos mesmos resultados; e
- produtividade, ou seja, produção de índices de inferência.

Em face desses princípios, foi realizada análise longitudinal dos dados, comparando-se a situação encontrada antes e após o treinamento, na visão de cada grupamento separadamente (treinando, gestor e par) a fim de analisar a evolução dos treinandos de acordo com o percebido pelos três grupos de avaliadores.

Finalmente, realizou-se estudo transversal, cotejando as resposta dos 15 casos em que foi obtida a resposta do treinando, gestor e par, antes e depois, para confirmar ou negar, as categorias inicialmente apresentadas, e analisar se as opiniões eram coincidentes.

### 5.5.1 Análise comparativa da auto-avaliação

A análise da auto-avaliação é realizada considerando-se os questionários enviados pelos 30 treinandos, antes e após o treinamento, com distribuição conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos Treinandos do BNB - 2008

VARIÁVEL		OCORRENCIA (n=30)	%
IDADE	20 A 30 ANOS	19	63%
	31 A 40 ANOS	07	23%
	41 A 50 ANOS	02	7%
	51 A 60 ANOS	02	7%
SEXO	MASCULINO	22	73%
	FEMININO	8	27%
ESCOLARIDADE	SUPERIOR INCOMPLETO	6	20%
	SUPERIOR COMPLETO	17	57%
	ESPECIALIZAÇÃO	7	23%
FUNÇÃO	AGENTE DE DESENVOLVIMENTO	2	7%
	ANALISTA BANCÁRIO	2	7%
	ASSISTENTE DE INVESTIMENTOS	1	3%
	ASSISTENTE DE NEGÓCIOS	2	7%
	GERENTE EXECUTIVO ADMINISTRATIVO	3	10%
	GERENTE EXECUTIVO OPERACIONAL	2	7%
	GERENTE DE NEGÓCIOS	2	7%
	GERENTE DE SUPORTE A NEGÓCIOS	14	47%
TEMPO DE FUNÇÃO	MENOS DE 1 ANO	6	22%
	DE 1A 3 ANOS	17	67%
	DE 4 A 6 ANOS	2	6%
	DE 7 A 9 ANOS	0	0%
	MAIS DE 10 ANOS	2	6%
TEMPO DE BANCO	MENOS DE 1 ANO	0	0%
	DE 1A 3 ANOS	20	67%
	DE 4 A 6 ANOS	4	13%
	DE 7 A 9 ANOS	1	3%
	MAIS DE 10 ANOS	4	13%

Fonte: Autora (2008).

Quanto ao sexo, a amostra é majoritariamente masculina, com 73% do quantitativo analisado, contra 27% do sexo feminino. O resultado é condizente com a atual situação do Banco, em que dos 5.777 funcionários, 3.891 são do sexo

masculino, com 1.297 em funções de gestão. Analisando-se o sexo feminino, encontram-se 1.886 mulheres com 550 gestoras.

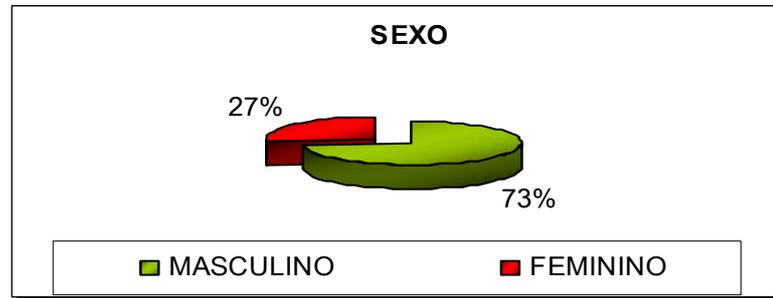


Gráfico 1 – Sexo dos Treinandos do BNB - 2008  
Fonte: Autora (2008).

No que se refere à faixa etária, 63% possuem entre 20 e 30 anos. Aqueles de 31 a 40 anos contam 23%. Nas faixas de 41 a 50 anos e de 51 aos 60 anos, contam 7% dos treinandos.

A distribuição apresentada é plausível, tendo em vista que, com o ingresso de 3.005 novos funcionários após 2000, na maioria jovens, é o público de maior parte dos treinamentos da instituição. Além disso, como o objetivo do treinamento analisado é a preparação dos funcionários indicados a assumir funções gerenciais da instituição e recém empossados nessas funções, entende-se que o treinamento privilegia o público-alvo a que se destina.

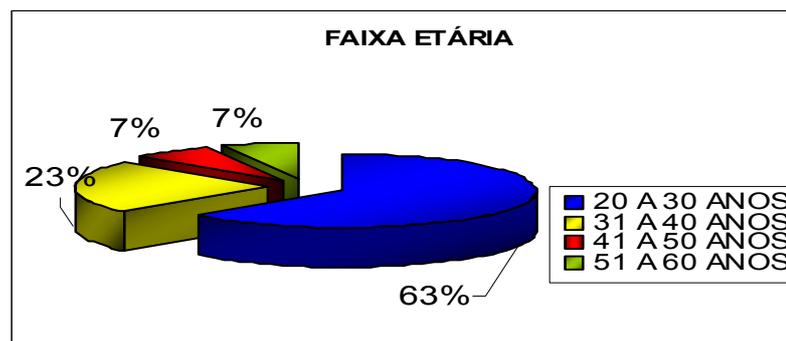


Gráfico 2 – Faixa etária dos treinandos do BNB - 2008  
Fonte: Autora (2008).

Quanto à escolaridade, mais da metade da turma (57%) possui nível superior completo; 23%, especialização e 20%, nível superior incompleto. O resultado reflete o momento do Banco, no qual, apesar dos concursos realizados em 2003 e 2004, com o ingresso da maior parte dos novos funcionários ter sido para

nível médio, quase a totalidade dos recém-ingressos concluiu a graduação ou a está cursando.

O resultado também traduz a realidade brasileira, na qual pessoas com formação superior ingressam em funções com menos exigências de qualificação, devido à concorrência no mercado de trabalho, principalmente para jovens profissionais.

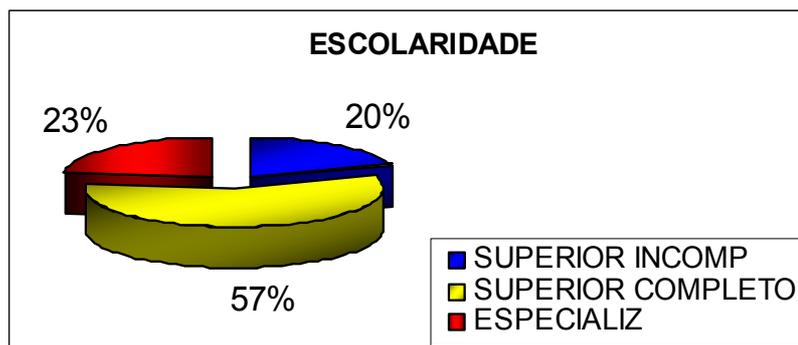


Gráfico 3 – Escolaridade dos treinandos do BNB - 2008  
Fonte: Autora (2008).

Quanto à função ocupada, verifica-se predominância da função de Gerente de Suporte a Negócios (46%), seguida da de Gerente Executivo (23%). Com dois treinandos (7%) estão as funções de Agente de Desenvolvimento, Analista Bancário, Assistente de Negócios e Gerente de Negócios. Com 3% da amostra está a função de Assistente de Investimentos.

A predominância da função de Gerente de Suporte a Negócios deve-se ao fato dela ser uma das mais baixas funções de agência. Como a maioria dos participantes do treinamento é formada por novos funcionários, torna-se plausível que a maior parte dos treinandos ocupe a função.

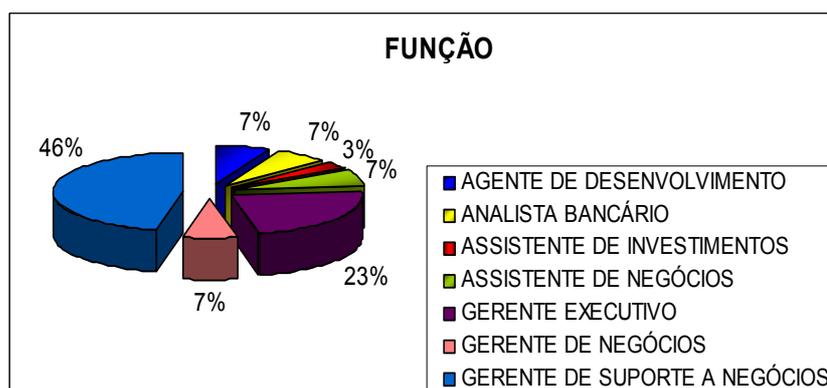


Gráfico 4 – Função dos treinandos do BNB - 2008  
Fonte: Autora (2008).

Analisando-se o tempo de serviço na instituição, destaca-se que 67% possuem entre 1 e 3 anos; 13% encontram-se na faixa de 4 a 6 anos; 3%, na faixa de 7 a 9 anos e 17% com mais de 10 anos de Banco.

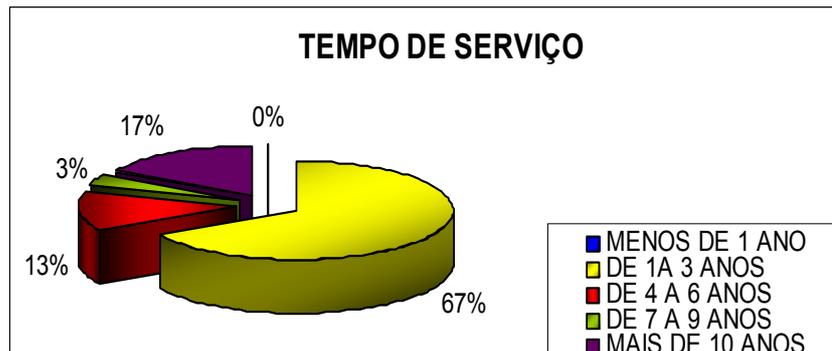


Gráfico 5 – Tempo de serviço na instituição do BNB – 2008  
Fonte: Autora (2008).

Como o curso visa à preparação de gestores, a não presença de funcionários com menos de um ano de Banco do Nordeste justifica-se, pois conforme regras do Plano de Cargos e Salários é restrito o acesso às funções gerenciais a profissionais com menos de um ano de instituição.

De cinco funcionários com mais de 10 anos de Banco, justifica-se a participação de quatro deles pelo fato de terem assumido função recentemente, conforme pode ser constatado ao analisarmos o Gráfico 6.

Para o quinto indicado com mais de 10 anos na função, têm-se três, justificativas plausíveis: (1) o funcionário está sendo preparado para assumir nova função; (2) apesar do tempo na função, o funcionário não dispõe de conhecimentos básicos sobre gestão; por fim (3) houve equívoco na sua indicação.

Destaca-se a importância do detalhamento dos objetivos e da sua plena divulgação para a empresa e para o treinando, para que não existam inconsistências na convocação e que os interesses do treinando ou da instituição não sejam frustrados.

Considerado o tempo na função, a situação, em geral, se mantém: 67% entre 1 e 3 anos na função; 20% com menos de 1 ano; 10% de 4 a 6 anos e 3% com

mais de 10 anos na função (a convocação deste último pode ser entendida conforme acima).

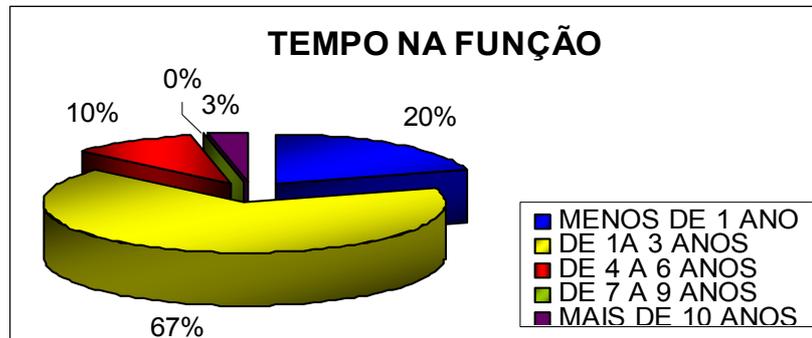


Gráfico 6 – Tempo na função do BNB – 2008  
Fonte: Autora (2008).

Considerando-se os pressupostos e o objetivo específico de verificar se os interesses dos treinandos são atendidos, e avaliando o impacto do treinamento em amplitude, aplica-se a técnica sugerida por Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978) de avaliar a situação antes e depois do treinamento.

Antes lhes foi questionado sobre as suas motivações para participar do curso de formação de gestores, e após três meses, sobre os ganhos percebidos. Com isso, espera-se obter a percepção do treinando sobre a eficácia do treinamento.

Tabela 2 – Motivação do treinandos do BNB – 2008

MOTIVAÇÃO / OBJETIVOS DO TREINANDO			
ANTES DO TREINAMENTO		APÓS O TREINAMENTO	
CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
Ampliar Conhecimentos	63%	Conhecimentos Ampliados	73%
Desenvolver Habilidades	50%	Habilidades Desenvolvidas	83%
Desenvolver Atitudes	30%	Atitudes Desenvolvidas	50%
Ascender Profissionalmente	33%	Reconhecimento Profissional	23%
Melhorar o Desempenho	33%	Desempenho Melhorado	70%
		Conquistas Pessoais	53%
		Rede de Contatos	33%

Fonte: Autora (2008).

Das categorias iniciais, aquelas com maior frequência de citações são: ampliar conhecimentos, desenvolver habilidades, mais claramente percebidas no

desempenho das atividades. As categorias estão relacionadas ao modelo de gestão por competências, segundo o qual competência é o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação, de forma peculiar” (RABAGLIO, 2001, p. 3).

Isso indica que, apesar de o modelo de gestão por competências ainda não ser plenamente adotado pela instituição, a sua estrutura básica está internalizada para os funcionários que participam do treinamento.

Entendemos, ainda, as categorias “ascender profissionalmente” e “melhorar o desempenho” como conseqüência da aquisição de competências, uma vez que, em todas as ocasiões, estavam acompanhadas de fator vinculado diretamente ao termo.

Desejo que a participação no treinamento me proporcione uma melhora na visão e atitudes de liderança, junto aos demais colaboradores, e que o nível dos meus serviços seja melhorado. Uma conseqüência natural deverá ser o meu crescimento profissional dentro do contexto da empresa. (A41)

Após o treinamento, ganhos de competências são citados com maior freqüência, dando indícios de que, além de os participantes que demonstraram interesse inicial em adquiri-la, terem percebido o ganho, outros reconhecem a aquisição.

Creio que, após de minha participação no curso, sou um profissional mais bem preparado, apto a desempenhar as minhas funções e, sobretudo, assumir novas funções e responsabilidades. Foi ampliada a minha visão acerca dos assuntos tratados e creio que hoje consigo interligar esses conhecimentos com mais facilidade. (A11)

Primeiro (ganho) o conhecimento, necessário para a tomada de decisão para quem pretende permanecer em uma função de gestão, segundo a possibilidade de ascensão na escala hierárquica as empresa, que proporcionará melhor satisfação profissional e melhoria na qualidade de vida, uma vez que os ganhos auferidos ao se assumir um cargo de escalão mais elevado são maiores. (A5)

Após o curso, pude desenvolver mais habilidades estratégicas, como técnicas de bom gerenciamento de pessoas, de processos a serem distribuídos entre a equipe e descentralizar as tarefas pertinentes à minha função. (A20)

Na segunda avaliação, são constatados outros ganhos, como ampliação da rede de contatos com colegas de outras unidades do Banco e com os instrutores externos à instituição.

Vejo como ganhos a abertura de novos canais de interação, com colegas com outras experiências, professores capacitados, bem como, experiência de vida profissional e pessoal. (A18)

Além disso, citam-se conquistas pessoais como melhora na auto-percepção, maior segurança na atuação profissional:

O aspecto da negociação me surpreendeu. Eu acreditava que era um bom negociador, mas com o curso percebi que tenho que praticar muito e isso é um ganho, pois pretendo fazê-lo. (A38)

Cito como ganhos a melhoria da auto-estima e da capacidade de comunicação. (A43)

Os ganhos percebidos pelos participantes relacionam-se com os atuais objetivos do treinamento e contribuem como impulsionadores da aplicação do aprendido, conforme discutido no capítulo quatro, uma vez que a crença de que as competências adquiridas podem lhes fornecer recompensa ou vantagem competitiva funciona como fator preditor de aplicação do aprendido.

Questionados se as competências aprendidas no treinamento influenciam sua atitude frente ao trabalho, os treinandos destacam o desenvolvimento da autoconfiança, de maior segurança nas ações, o que se reflete no seu desempenho e na maior confiança de seus colegas e gestores na sua atuação.

Só influenciaram! (as competências aprendidas), pois me deu não só conhecimento, mas uma segurança maior na realização de meu trabalho. (A30)

Sim. Tenho mais vontade de melhorar as coisas, de ver as coisas acontecendo. (A37)

Pela análise da utilização do conteúdo aprendido no trabalho, observa-se que dos 30 avaliados, 27 informam haver encontrado as condições necessárias à aplicação do aprendido e relatam situações nas quais os conhecimentos são aplicados, constatando-se a percepção do vínculo entre teoria e prática.

Em minhas negociações com cliente, sempre aplico os conceitos aprendidos nas aulas do curso de Formação de Novas Lideranças: a busca por soluções consensuais, o “desarmamento” antes de entrar em uma negociação, dentre outros. Além da negociação, resalto a análise da situação das empresas ao elaborar uma proposta de renegociação: depois do curso, consigo realizar essa análise de maneira muito mais completa e sistêmica. (A11)

Para os treinandos, são os principais facilitadores da aplicação: a qualidade dos conhecimentos adquiridos (50%), a aplicabilidade do conteúdo (13%) e o apoio do ambiente (10%), dentre outros (20%). Esses indicadores guardam relação com os apresentados por Borges-Andrade e Abbad (2004): qualidade do conteúdo, valor instrumental do treinamento e suporte psicossocial, respectivamente, reafirmando sua importância como fator interveniente da aplicação do aprendido.

Destaco o fato de que o curso possui matérias de aplicabilidade extremamente prática, assuntos que fazem parte do nosso cotidiano. (A41)  
Contribuiu o fato de os conhecimentos terem sido bem sedimentados no curso e em estudos posteriores, a minha vontade em aplicá-los, a natureza da minha atividade no Banco – mesmo que, em alguns momentos, este ser também um empecilho à aplicação. (A11)

Cerca de 77% dos participantes relatam que gostariam de ter aplicado outras competências aprendidas, mas não encontraram condições favoráveis para tanto:

Recebi no treinamento um conjunto complexo de informações e só disponho de oportunidade de aplicar os conhecimentos diretamente relacionados à execução de minhas tarefas.

Com o objetivo de verificar os fatores que interferem na aplicação das competências aprendidas na práxis, relembra-se a classificação proposta por Borges-Andrade e Abbad (2004), segundo a qual os fatores intervenientes são divididos entre internos ao treinando, e externos, relativos ao treinamento e à empresa. Destacamos, ainda, que, neste estudo, dedica-se maior atenção ao último fator, por ser considerado o principal preditor de impacto do treinamento em amplitude, conforme revisão apresentada no capítulo quatro.

Para a análise dos fatores inerentes à empresa observados antes do curso, subdividiu-se a percepção dos treinandos sobre os fatores que interferem na sua atuação em três: fatores materiais, ambientais e pessoais.

O objetivo da estratégia era esgotar as categorias percebidas pelos treinandos dos três fatores, a fim de que se obtenham as informações necessárias à construção de um instrumento de avaliação do nível três de Kirkpatrick (1996) adequado à cultura da organização.

Após o evento instrucional, questionam-se apenas os fatores que interferiram na aplicação do aprendido, sem detalhamento. A mudança de enfoque deve-se ao interesse da pesquisadora de analisar os fatores que mais se destacam como intervenientes, entre os apresentados pelos treinandos inicialmente, pois se acredita que eles apareceriam com maior freqüência conforme preconiza Bardin (1977).

Tabela 3 – Fatores intervenientes na aplicação do aprendido no BNB – 2008

<b>FATORES INTERVENIENTES</b>				
<b>ANTES DO TREINAMENTO</b>			<b>APÓS O TREINAMENTO</b>	
	<b>CATEGORIA</b>	<b>%</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>%</b>
Psicossociais	Sobrecarga de trabalho	57%	Sobrecarga de trabalho	40%
	Gestão	33%	Gestão	33%
	Leis/normas	23%	Leis/normas	7%
	Outros	20%		
Materiais	Sistemas e equipamentos	70%	Sistemas e equipamentos	10%
	Remuneração	47%	Nenhum	23%
	Logística inadequada	23%		
	Outros	23%		
Pessoais	Conhecimento	13%		
	Habilidade	17%		
	Atitude	13%		
	Outros	13%		
	Nenhum	33%		

Fonte: Autora (2008).

Analisando-se a Tabela 3 percebe-se que, conforme previsto, a quantidade de categorias apresentadas inicialmente é bem superior às citadas no segundo momento.

Destaca-se o fato de que os fatores de suporte psicossocial são reafirmados, enquanto que apenas a categoria “sistemas e equipamentos” é mencionada no nível Material.

O problema é a área de trabalho e a sobrecarga de tarefas que não permitem aprofundar em outras áreas (A35)

Muitos colegas ainda estão presos a modelos de gestão ultrapassados e evitam mudanças bruscas. Dificuldades operacionais do próprio banco (sistemas, equipamentos, etc). Por conta da deficiência de funcionários na agência, realizo, com freqüência, trabalho relacionado com a área operacional. (A2)

A categoria “intervenientes pessoais” não é reconhecida como obstáculo à utilização do conteúdo aprendido na práxis, tendo em vista que não foi citada na

segunda etapa da pesquisa, apesar de terem sido enumerados alguns fatores inicialmente.

Acredita-se que isso se deva o fato de que, com a percepção de aumento de competências por parte do treinando, e a conseqüente sensação de segurança dos próprios conhecimentos, apresentada na pesquisa, os treinandos consideram o fator pessoal insignificante diante dos demais.

Esse resultado confirma os recentes estudos de Abbad (1999), Pantoja, Lima e Borges-Andrade (1999), Abbad, Pantoja e Pilati (2001) e Roullier e Goldstein (1993 *apud* LACERDA; ABBAD, 2003), segundo os quais os fatores psicossociais são importantes intervenientes na aplicação do aprendido.

Na análise da percepção de apoio dos gestores e da equipe, constata-se que, em ambos os casos, ela é inferior ao esperado no primeiro momento, apesar de ainda haver-se mantido acima da média, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Apoio percebido pelos treinandos do BNB - 2008

<b>APOIO DOS GESTORES</b>			
<b>PARTICIPAR DO TREINAMENTO</b>		<b>APLICAR O APRENDIDO</b>	
CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
PERCEBIDO	87%	PERCEBIDO	77%
NÃO PERCEBIDO	13%	NÃO PERCEBIDO	23%
<b>APOIO DA EQUIPE</b>			
<b>PARTICIPAR DO TREINAMENTO</b>		<b>APLICAR O APRENDIDO</b>	
CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
PERCEBIDO	87%	PERCEBIDO	70%
NÃO PERCEBIDO	13%	NÃO PERCEBIDO	13%
		NÃO INFORMADO	17%

Fonte: Autora (2008).

Com isso, entende-se que, embora no primeiro momento a gerência e a equipe tenham estimulado a participação no treinando, nem sempre entendem como desejável a aplicação do conteúdo na prática.

O Gerente Geral entende que os cursos de preparação não servem para nada e, além disso, ele não contribui para a evolução dos funcionários. O rodízio das funções é praticamente inexistente. (A38)

O gestor da unidade é bem receptivo às mudanças, quando essas visam à melhoria dos processos. (A37)

A gerência não só concordava como também participava da disseminação que tentei aplicar na agência. (A23)

Mudar a forma de executar um trabalho, mudar a cultura organizacional, não é uma tarefa muito fácil. Mas, percebi que a equipe acolheu bem as novas idéias. (A5)

É destacado o fato de que a percepção de apoio dos gestores e da equipe é superior a 70%, no caso do gestor e do par, o que indica que, na maioria das unidades da instituição pesquisada, existe o apoio gerencial e da equipe à participação no treinamento e utilização das competências aprendidas.

Além disso, 87% dos treinandos relatam que o gestor, a equipe e os clientes verificam melhora no seu desempenho e/ou no comportamento e dizem sentir-se estimulados a continuar inovando no ambiente de trabalho:

Alguns clientes disseram que não entendem porque eu não sou gerente da área negocial. A equipe recorre mais diante dos problemas, pois acredita que eu tenho a solução. Os superiores acreditam mais em mim e me dão mais liberdade para atuar, confiando em minhas decisões. (A30)

Pela análise em profundidade dos objetivos do treinamento referentes à Liderança dos funcionários, Gestão de Pessoas, Gestão de Riscos, Negociação e Marketing, têm-se resultados satisfatórios, com a percepção de ganho em relação a todos os fatores acima de 70%. Com relação ao marketing, alguns funcionários dizem não ter como avaliar, pois não atuam diretamente com essa competência.

Tabela 5 – Competências do treinamento do BNB – 2008

	LIDERANÇA	GESTÃO DE PESSOAS	GESTÃO DE RISCOS	NEGOCIAÇÃO	MARKETING
MANTEVE	7%	11%	11%	14%	21%
AUMENTOU	93%	89%	89%	86%	79%

Fonte: Autora (2008).

Por fim, infere-se que na visão destes, o curso atende os seus objetivos e os do Banco, pois a melhora de desempenho e de comportamento pode ser percebida por todos. Os principais fatores intervenientes do processo estão relacionados aos fatores psicossociais e materiais, ambos inerentes à empresa.

Supõe-se que a percepção do gestor seja distorcida pela distância existente entre ele, que dá a ordem para que ocorra a mudança, e a equipe que a

recebe e que vai ter que alterar a rotina de trabalho. Quanto ao treinando, destaca-se que a maior parte (81%).

### 5.5.2 Análise comparativa da heteroavaliação dos gestores

O questionário II de heteroavaliação (Anexo F) foi respondido por 15 gestores, antes e após o treinamento, número que considerado nessa análise.

Todos os gestores analisados ocupavam a função de Gerente da Unidade, com mais de 20 anos de Banco.

Entendendo que os gestores dos treinandos representam os interesses da instituição em cada unidade, a fim de verificar se os objetivos organizacionais são atendidos com a educação corporativa, lhes foi questionado, antes do treinamento, quais as principais competências que o funcionário indicado precisaria adquirir.

Inicialmente, mais de 50% dos gestores se referem à necessidade dos treinandos de adquirir conhecimentos, habilidade e atitudes, sendo que a maioria deseja que o funcionário adquira novas habilidades (87%) e desenvolva atitudes (60%) mais positivas no trabalho.

Gostaria que ele adquirisse Habilidade em lidar com conflitos, liderança, proatividade e controle emocional. (G1)

Observando a situação da unidade do ponto de vista do gestor, entende-se que, com a unidade de trabalho sobrecarregada, o esforço de liberação do funcionário por um mês para treinamento deva ser recompensado com ganhos em resultados diretos da atuação como a demonstração de novas habilidades e atitudes.

Tabela 6 – Objetivos do Gestor do BNB com o treinamento - 2008

<b>MOTIVAÇÃO / OBJETIVOS DOS GESTORES</b>			
<b>ANTES DO TREINAMENTO</b>		<b>APÓS O TREINAMENTO</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>%</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>%</b>
Ampliar conhecimentos	53%	Conhecimentos ampliados	93%
Desenvolver habilidades	87%	Habilidades desenvolvidas	73%
Desenvolver atitudes	60%	Atitudes desenvolvidas	47%
Conquistas pessoais	33%	Conquistas pessoais	13%

Fonte: Autora (2008).

Três meses após a conclusão do curso, quando questionada sobre os ganhos do treinando, a maioria dos gestores (93%) cita a ampliação do nível de conhecimentos como o fator de maior destaque, seguido pela aquisição de habilidades (73%).

Supõe-se que esse acréscimo na percepção de ganho do nível de conhecimento do funcionário deva-se à idéia de que a apreensão do conteúdo é o primeiro passo para a mudança de comportamento, conforme preconizam Kirkpatrick (1996) e Hamblin (1978).

Achamos um pouco imediato para avaliar esse item (mudança de comportamento), pois melhorias nesse campo não podem ocorrer de forma automática ou com ruptura com conceitos anteriores ou visões anteriores. (G26)

Quanto aos ganhos percebidos em “habilidades” e “atitudes” constatou-se que nem todos os que inicialmente manifestaram interesse inicial de que o treinamento estimulasse o desenvolvimento desses fatores tiveram suas intenções atendidas. Apesar disso, todos os gestores relatam ganhos com o treinamento.

O funcionário aperfeiçoou seus conhecimentos em algumas disciplinas relevantes para o desempenho de suas atribuições, como Finanças e Marketing. Além disso, houve mudança de postura diante de situações que fazem parte do dia-a-dia de uma agência, com melhora nos resultados obtidos. Foram aprimoradas principalmente habilidades de liderança e gestão de pessoas. (G7)

O funcionário adquiriu maior segurança na tomada de decisões e na sua disponibilidade de realizar tarefas que até então não se sentia tão preparado. (G1)

O funcionário aperfeiçoou seus conhecimentos em algumas disciplinas relevantes para o desempenho de suas atribuições, como Finanças e Marketing. Além disso, houve mudança de postura diante de situações que fazem parte do dia-a-dia de uma agência, com melhora nos resultados obtidos. Foram aprimoradas principalmente habilidades de liderança e gestão de pessoas. (G7)

O curso realizado proporcionou uma visão mais ampla do mercado bancário, como um todo, saindo do espaço restrito da agência. Serviu também para aprimorar a habilidade de lidar com o público externo, a partir do melhor conhecimento de alguns produtos e serviços. (G21)

Segundo os gestores (100%), foram dadas as condições necessárias à aplicação das novas competências e, para 87%, a equipe é considerada aberta às mudanças, tendo o funcionário, dessa forma, recebido o suporte psicossocial para a aplicação do aprendido.

A equipe é muito aberta à aplicação de novas idéias no trabalho, inclusive nos cobra constantemente por isso, sempre que possível adotamos essa prática. (G1)

A equipe demonstra que está sempre aberta a inovações e a melhoria contínua no processo de trabalho, os nossos sistemas operacionais é que encontram-se totalmente defasados em relação ao mercado. (G18)

Ainda para os gerentes, o apoio recebido (73%) e a aplicabilidade do conteúdo (27%) facilitam a utilização do aprendido no trabalho. Apenas três gestores afirmaram que o treinando não teve nenhuma facilitação para a aplicação das novas idéias.

Quanto à percepção da aplicação dos conteúdos aprendidos, 73% dos gestores relatam situações nas quais os treinandos aplicam as novas competências no trabalho, demonstrando perceber ligação direta entre o aprendido e a atuação qualificada.

Em uma negociação com determinado cliente, foi conseguido um bom resultado para o Banco seguindo as etapas do processo de negociação, tais como: - criação de uma lista de tópicos a serem negociados; - Ordenação de prioridades; etc. (G21)

Buscando informações sobre as dificuldades encontradas pelos treinandos para realização do trabalho, segue-se o mesmo procedimento utilizado para a avaliação dos treinandos. Assim, antes do treinamento, são feitas três perguntas sobre os fatores psicossociais, materiais e pessoais dos treinandos. No segundo momento, a pergunta foi geral.

No primeiro momento, a maioria dos gestores cita como principais intervenientes: os sistemas, considerados inadequados e os equipamentos obsoletos (67%); os recursos humanos da unidade, vistos como despreparados e insuficientes (67%); a sobrecarga de trabalho (53%); as condições logísticas inadequadas da unidade (40%) e a baixa remuneração percebida pelos treinandos (27%), entre outros.

Destacamos como maior problema a morosidade de nossos sistemas (G13)

A pouca estrutura da agência no que se refere à recursos humanos tem sobrecarregado todos os colaboradores, bem como as instalações físicas precárias. (G28)

Tabela 7 – Fatores intervenientes na aplicação do aprendizado no BNB para os gestores – 2008

FATORES INTERVENIENTES - GESTORES				
ANTES DO TREINAMENTO			APÓS O TREINAMENTO	
	CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
Psicossociais	Sobrecarga de trabalho	53%	Sobrecarga de trabalho	40%
	Recursos Humanos	67%		
	Outros	47%		
Materiais	Sistemas e equipamentos	67%	Sistemas e equipamentos	13%
	Remuneração	27%	Nenhum	53%
	Logística inadequada	40%		
Pessoais	Conhecimento	33%	Conhecimento	13%
	Habilidade	47%	Atitude	13%
	Atitude	33%	Nenhum	67%
	Outros	40%		

Fonte: Autora (2008).

Após o treinamento, os gestores em sua maioria (53%), entendem que não houve nenhum fator interveniente, tendo o treinando encontrado as condições necessárias para aplicação do aprendizado.

Os demais atribuem a falta de condições para aplicação das novas competências aos fatores inerentes à empresa como sobrecarga de trabalho (40%) e sistemas e equipamentos inadequados (13%) relacionados ao suporte psicossocial de apoio e suporte material, respectivamente.

Não acredito ter havido problemas na aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso. (G 7)

Acúmulo de trabalho, em função da extensa área geográfica de nossa atuação e número demasiado de demandas de clientes, deficiência em ferramentas tecnológicas e defasagem salarial, comparativamente ao mercado. (G32)

A pouca estrutura da agência no que se refere a recursos humanos tem sobrecarregado todos os colaboradores, bem como as instalações físicas precárias. (G1)

Excesso de burocracia, o que faz com que o seu público alvo (MPE's), busque um processo de crédito mais rápido (se bem que mais caro) junto à concorrência. (G5)

Ainda segundo os gestores, 67% não identificam nenhuma dificuldade pessoal do treinando, e 13% indicam ainda existir necessidade de melhora dos conhecimentos e atitudes, mas relacionam essa necessidade à pouca vivência dos treinandos.

Atitudes mais proativas e senso de urgência ainda precisam ser mais internalizados (G8)

Quanto aos objetivos do curso, constatou-se que as competências específicas foram ampliadas em mais de 60% em todos os fatores.

Tabela 8 – Competências do treinamento do BNB – 2008

	LIDERANÇA	GESTÃO DE PESSOAS	GESTÃO DE RISCOS	NEGOCIAÇÃO	MARKETING
MANTEVE	30%	20%	30%	27%	40%
MELHOROU	70%	80%	70%	64%	60%

Fonte: Autora (2008).

Dessa forma, entende-se que, na percepção dos gestores, as condições da agência foram satisfatórias em relação ao apoio gerencial e dos colegas, tendo os treinandos recebido as condições necessárias à aplicação do aprendido. Citam-se como principais intervenientes, a sobrecarga de trabalho e os sistemas e equipamentos do Banco.

Com isso, os gestores registram a percepção de avanços em relação às competências originais dos treinandos, principalmente das relacionadas aos objetivos do treinamento. Entende-se, porém, que as expectativas iniciais não foram completamente atendidas, principalmente em relação às atitudes.

### 5.5.3 Análise comparativa da heteroavaliação dos pares

Os pares são questionados sobre a evolução do treinando a fim de que se possa ter uma visão não gerencial e pretensamente imparcial sobre as possíveis mudanças de comportamento do treinando.

Assim como os gestores, apenas 15 pares respondem aos questionários de heteroavaliação, antes e após o treinamento, sendo essa a quantidade considerada neste estudo.

Analisando-se a sua função, observa-se que cinco são Gerentes de Suporte a Negócios (33%); quatro, Gerentes Executivos (27%); três, Gerentes de Negócios, e a uma pessoa (7%) encontra-se nas funções de Caixa, Consultor e Gerente de Investimentos.

Quanto ao tempo na função, 60% dos respondentes têm entre 1 e 3 anos na função; 33% tem menos de 1 ano e 7% encontra-se nas faixas de 4 a 6 anos.

Entre os pares, nenhum se encontra na faixa de 7 a 9 anos ou com mais de 10 anos na função.

A ausência de funcionários nessas faixas deve-se ao fato de que, com o intenso ingresso de novos funcionários, principalmente a partir de 2003, as unidades foram quase que totalmente renovadas.

Tabela 9 – Perfil dos Pares do BNB – 2008

VARIÁVEL		OCORRENCIA n=15	%
FUNÇÃO	CAIXA	1	7%
	CONSULTOR	1	7%
	GERENTE EXECUTIVO	4	27%
	GERENTE DE INVESTIMENTOS	1	7%
	GERENTE DE NEGÓCIOS	3	20%
	GERENTE DE SUPORTE A NEGÓCIOS	5	33%
TEMPO DE FUNÇÃO	MENOS DE 1 ANO	5	33%
	DE 1 A 3 ANOS	9	60%
	DE 4 A 6 ANOS	1	7

Fonte: Autora (2008).

Antes do treinamento foi solicitado aos pares informações sobre as principais competências que o funcionário precisaria adquirir. Nesse momento, o desenvolvimento de habilidades é citado por 80% dos pares; o desenvolvimento de atitudes por 67%; a ampliação de conhecimentos por 47% e as conquistas pessoais, como maior segurança, é lembrada por apenas uma pessoa.

Assim como para os gestores, encontra-se a necessidade de perceber a atuação dos treinandos, após o evento, na ânsia de melhorar as próprias condições de trabalho.

Tabela 10 – Objetivos do Par no BNB – 2008

MOTIVAÇÃO / OBJETIVOS DOS PARES			
ANTES DO TREINAMENTO		APÓS O TREINAMENTO	
CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
Ampliar conhecimentos	47%	Conhecimentos ampliados	60%
Desenvolver habilidades	80%	Habilidades desenvolvidas	67%
Desenvolver atitudes	67%	Atitudes desenvolvidas	73%
Conquistas pessoais	7%	Conquistas pessoais	13%

Fonte: Autora (2008).

Questionados, três meses após o curso, sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes que o funcionário treinado havia modificado, constatou-se que as expectativas dos pares foram superadas apenas no quesito atitudes, com a percepção de 73% de que houve evolução nesse fator por parte dos treinandos.

A funcionária teve seus conhecimentos aprimorados, mostrando atitudes sempre que necessário para demonstrá-los. (P11)

O mesmo não acontece com o desenvolvimento em conhecimentos e habilidades, apesar de as mudanças nesses níveis terem sido lembradas por mais de 60% dos respondentes.

Acreditamos que o funcionário adquiriu, de certa forma, uma melhor postura em relação ao atendimento ao público externo. Isso ocorreu, principalmente, pelo fato do funcionário ter evoluído muito em atitude, bem como pelo aprimoramento do conhecimento que detinha em relação a alguns produtos e serviços do Banco. (P 21)

O funcionário demonstra estar mais seguro em relação a assuntos como avaliação de investimentos e negociação. (P 28)

Quanto às condições necessárias à aplicação das novas competências, todos os pares acreditam que os treinandos tiveram condições de aplicar o aprendido e 87% dos pares perceberam, na atuação do treinando, a aplicação das competências aprendidas, relatando situações nas quais isso aconteceu:

Percebemos que há uma maior desenvoltura do funcionário no relacionamento com os clientes, tanto sob o aspecto de atendimento, quanto no aspecto negocial. (P7)

Em sua opinião, a aplicação deve-se, em parte, ao apoio recebido (47%) e à aplicabilidade do conteúdo (27%), sendo que, para 13%, o treinando não tem nenhuma facilitação para a aplicação de novas idéias.

Ao retornar para unidade, passou a exercer a função de Gerente Executivo na Área Operacional, em exercício, o que propiciou a oportunidade de liderar uma equipe, de maneira que pode aplicar vários conceitos aprendidos no treinamento. (P21)

Não obstante, 73% afirmam que a equipe vê as mudanças com desconfiança, estando pouco ou parcialmente abertos.

Nem sempre as novas idéias são absorvidas com facilidade, sempre causam um impacto de desconfiança. (P42)

Não existe equipe e sim grupo que tem idéias e ações diferentes, de acordo com seus grupos aqui formados. (P18)

O questionamento realizado antes do treinamento, referente aos principais obstáculos à realização do trabalho, é igualmente dividido entre as dimensões: dificuldades psicossociais, materiais e pessoais, em perguntas abertas, para que fosse colhida a opinião dos pares para posterior categorização.

A estratégia é utilizada em todos os grupos, com a intenção de confirmar as categorias anteriormente apresentadas e identificar novas categorias.

De acordo com as respostas obtidas (Tabela 11), percebe-se clara prevalência dos fatores psicossociais e materiais.

Inicialmente, destacam-se os sistemas e equipamentos obsoletos, a sobrecarga de trabalho e a logística inadequada, como os principais intervenientes do processo. Após o treinamento, os dois últimos fatores se mantêm em menor escala.

A obsoleta tecnologia utilizada pela nossa empresa, especialmente nas agências do interior, fato que compromete a boa iniciativa do Banco em treinar seus funcionários. (P24)

Dentre outros, destacamos: carência de funcionários; os processos no BNB e a boa tecnologia dos concorrentes, bem como seu domínio do mercado bancário dos municípios onde atuamos. (P11)

A falta de equipamentos para melhor desempenhar suas tarefas, dificultam a aplicação do seu aprendizado. (P 5)

Tabela 11 – Fatores intervenientes da aplicação do aprendizado do BNB - 2008

<b>FATORES INTERVENIENTES – PARES</b>				
<b>ANTES DO TREINAMENTO</b>			<b>APÓS O TREINAMENTO</b>	
	<b>CATEGORIA</b>	<b>%</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>%</b>
Psicossociais	Sobrecarga de trabalho	53%	Sobrecarga de trabalho	53%
	Gestão	33%	Recursos Humanos	20%
	Recursos Humanos	20%	Leis/normas	7%
	Outros	13%		
Materiais	Sistemas e equipamentos	80%	Sistemas e equipamentos	47%
	Remuneração	13%	Nenhum	20%
	Logística inadequada	53%		
	Outros	20%		
	Nenhum	13%		
Pessoais	Conhecimento	20%	Nenhum	100%
	Habilidade	33%		
	Atitude	33%		
	Nenhum	60%		

Fonte: Autora (2008).

No que se refere ao conteúdo específico da educação corporativa, entende-se que na visão dos pares, as competências são ampliadas em mais de 50% dos casos, encontrando-se abaixo desse nível apenas a disciplina de Marketing, cuja aplicação, segundo os treinandos, gestores e pares, não está diretamente ligada à atuação dos profissionais.

Tabela 12 – Objetivos do treinamento do BNB - 2008

	LIDERANÇA	GESTÃO DE PESSOAS	GESTÃO DE RISCOS	NEGOCIAÇÃO	MARKETING
MANTEVE	36%	45%	45%	36%	64%
MELHOROU	64%	55%	55%	64%	36%

Fonte: Autora (2008).

O que se percebe é que, na visão do par, o treinamento apesar de não ter atendido a todas as expectativas promoveu resultados satisfatórios no comportamento do treinando no trabalho, tendo sido encontradas melhorias nas competências ligadas aos objetivos do treinamento.

Ainda na opinião dos pares, apesar de nem todos entenderem a aplicação das novas idéias com bons olhos, os funcionários têm disponíveis as condições gerais necessárias à aplicação do aprendido.

#### 5.5.4 Análise comparativa da avaliação dos treinandos, gestores e pares

Conforme análise comparativa dos três níveis pesquisados, podem-se comparar os resultados das questões correspondentes, elucidando, assim, situações conflituosas encontradas, e confirmando a relação de outras. Diante dos quantitativos de pares e gestores respondentes, a análise é feita com os quinze questionários respondidos pelos três grupos.

Questionados sobre a motivação para a participação do treinando no curso, as respostas dos pares e gestores foram aproximadas, com privilégio dado ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas com enfoque diferente do apresentado pelo funcionário treinado, que busca a ampliação dos seus conhecimentos.

Tabela 13 – Motivação antes do treinamento no BNB – 2008

MOTIVAÇÃO – ANTES DO TREINAMENTO					
TREINANDO		GESTOR		PAR	
CATEGORIA	%	CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
Ampliar Conhecimentos	63%	Ampliar conhecimentos	53%	Ampliar conhecimentos	47%
Desenvolver Habilidades	50%	Desenvolver habilidades	87%	Desenvolver habilidades	80%
Desenvolver Atitudes	30%	Desenvolver atitudes	60%	Desenvolver atitudes	67%
Ascender Profissionalmente	33%	Conquistas pessoais	33%	Conquistas pessoais	7%
Melhorar o Desempenho					

Fonte: Autora (2008).

Esse resultado representa um pouco da atual situação do Banco. Conforme discutido anteriormente, a instituição encontra-se em um momento delicado, no qual existem em seus quadros muitos funcionários novos e com pouca experiência, dos quais é exigido uma atuação competente.

Na ânsia pela resolução das dificuldades enfrentadas pelas unidades, as expectativas dos gestores e pares, em relação à aquisição de habilidades e mudança de atitudes, são maiores que a percepção de que o conhecimento e a experiência são caminhos para o comportamento ideal.

A motivação do funcionário treinado está mais ligada à ampliação de conhecimentos que, a seu ver, é o meio para o alcance dos objetivos finais, como a melhora no desempenho e a conseqüente ascensão profissional, conforme depoimentos dos treinandos:

Primeiro o conhecimento, necessário para a tomada de decisão para quem pretende permanecer em uma função de gestão; segundo a possibilidade de ascensão na escala hierárquica na empresa, que proporcionará melhor satisfação profissional e melhoria na qualidade de vida, uma vez que os ganhos auferidos ao se assumir um cargo de escalão mais elevado, são maiores. (A5)

Foram ainda citados, pelos gestores e pares, como motivadores para a indicação do funcionário ao treinamento, conquistas pessoais, como segurança e equilíbrio emocional, fatores que, apesar de estarem vinculadas ao indivíduo, possuem ligação direta com as necessidades do trabalho.

Após o treinamento, a mudança mais relatada pelos treinandos e gestores refere-se às habilidades desenvolvidas, estando estas em segundo lugar na visão dos pares. Esse resultado é forte indício de que a mudança de comportamento no desempenho das atividades é percebida por todos os grupos.

Tabela 14 – Motivação após o treinamento no BNB – 2008

MOTIVAÇÃO – APÓS O TREINAMENTO					
TREINANDO		GESTOR		PAR	
CATEGORIA	%	CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
Conhecimentos Ampliados	70%	Conhecimentos ampl.	93%	Conhecimentos ampl.	60%
Habilidades Desenvolvidas	83%	Habilidades desenv.	73%	Habilidades desenv.	67%
Atitudes Desenvolvidas	50%	Atitudes desenv.	47%	Atitudes desenv.	73%
Reconhecimento Profissional	23%	Conquistas pessoais	13%	Conquistas pessoais	13%
Desempenho Melhorado	70%				
Conquistas Pessoais	57%				
Rede de Contatos	33%				

Fonte: Autora (2008).

Na opinião dos pares, a maior evolução percebida ocorreu no fator atitudes (73%), que curiosamente foi a menos relatada na opinião dos gestores (47%), quando comparadas às habilidades e conhecimentos.

Supõe-se que isso se deva, em parte, ao contato direto do par com o treinando, o que faz com que aquele tenha condições de avaliar, mais detalhadamente, o novo estilo do funcionário treinado, enquanto que, para o gestor, essa percepção fica prejudicada.

Comparando-se os dois momentos, entende-se que os participantes do curso percebem ganhos além das expectativas iniciais, em quase todas as categorias. O mesmo não acontece com os gestores, para os quais os resultados foram satisfatórios, mas não em todos os níveis desejados. Na visão do par, apenas não foram superados os anseios, em relação às habilidades desenvolvidas.

Assim, inferire-se que os objetivos dos treinandos foram atendidos, enquanto que as demandas da empresa, representada pelos gestores e pares, foram parcialmente atendidas com o treinamento, apesar dos resultados satisfatórios.

No que tange aos fatores intervenientes, as categorias indicadas antes do treinamento, nos três grupos, foram semelhantes. Entre os fatores psicossociais de apoio, destacam-se a sobrecarga de trabalho e os recursos humanos (RH) desqualificados, categorias que surgem nos três grupos.

Isso se deve ao fato de que, apesar dos concursos realizados, a instituição estudada ainda tem déficit de pessoal em suas unidades. Além disso, o

quadro de funcionários é, em sua maioria, tão recente na instituição e pouco qualificado que, muitas vezes, não consegue atender à demanda de trabalho. O fator é percebido por todos como uma das principais dificuldades de atuação.

A pouca estrutura da agência no que se refere a recursos humanos tem sobrecarregado todos os colaboradores, bem como as instalações físicas precárias. (G1)

As principais dificuldades são a falta de pessoal motivado e a falta de pessoas interessadas no trabalho. (A14)

Citam-se, ainda, pelo treinando e pelo par, a dificuldade imposta pelas leis e normas burocráticas que dificultam o fluxo das atividades, dentre outros fatores:

Temos como dificuldades a burocracia exagerada, política de atuação destoante do mercado e falta de uma gestão voltada para eficiência dos resultados. (A11)

Tabela 15 – Fatores intervenientes antes do treinamento do BNB – 2008

FATORES INTERVENIENTES - ANTES DO TREINAMENTO						
	TREINANDO		GESTOR		PAR	
	CATEGORIA	%	CATEGORIA	%	CATEGORIAS	%
Psicossociais de Apoio	Sobrecarga de trabalho	57%	Sobrecarga de trabalho	53%	Sobrecarga de trabalho	53%
	RH Desqualificado	40%	RH Desqualificado	67%	RH Desqualificado	20%
	Leis/normas	33%			Leis/normas	33%
	Outros	20%	Outros	47%	Outros	13%
Materiais	Sistemas e equipamentos	70%	Sistemas e equipamentos	67%	Sistemas e equipamentos	80%
	Logística inadequada	23%	Logística inadequada	40%	Logística inadequada	53%
	Remuneração	47%	Remuneração	27%	Remuneração	13%
	Outros	23%			Outros	20%
Pessoais					Nenhum	13%
	Conhecimento	3%	Conhecimento	33%	Conhecimento	20%
	Habilidade	17%	Habilidade	47%	Habilidade	33%
	Atitude	13%	Atitude	33%	Atitude	33%
	Outros	13%	Outros	40%		
	Nenhum	33%			Nenhum	60%

Fonte: Autora (2008).

Entre os fatores materiais, é unanimidade a dificuldade decorrente dos equipamentos lentos e obsoletos e dos sistemas inadequados, sem integração, que dificultam a realização das atividades, uma vez que, praticamente todos os trabalhos estão vinculados a sistemas.

Os problemas que mais contribuem para um desempenho inadequado da função são mais de caráter tecnológico: sistemas que não funcionem,

atraso em informações necessárias a realização urgente de suas atividades e compreensão conhecimento dos ditames burocráticos que envolvem as exigências legais de fontes de recursos disponíveis na Instituição. (G29)

O principal problema é de sistemas de informações. Os equipamentos que utilizamos são razoáveis, mas os sistemas são defasados e não confiáveis. (A16)

A dificuldade advém da pane da infra-estrutura de comunicação (sistemas operacionais lentos; servidor sem conexão; oscilação da corrente elétrica; erros de sistema). (P30)

Além disso, destaca-se a logística inadequada e a baixa remuneração percebida pelos treinandos.

Valor da comissão da função é insuficiente para manutenção própria e da família. (A31)

Recursos tecnológicos inadequados e estrutura física inadequada são fatores que interferem. (P19)

Os fatores que dificultam são: o salário abaixo da expectativa, a residência fora da praça onde está localizada a lotação e a falta de suporte adequado. (G21)

As dificuldades pessoais dos treinandos não foram tão citadas como fatores intervenientes do processo. Especula-se que esse fato se deva à relevância dada aos fatores anteriormente discutidos.

Com a análise dos itens apontados, após o treinamento, quando fatores psicossociais e materiais de apoio foram unidos em um questionamento, constatou-se que a sobrecarga de trabalho era considerada a principal dificuldade para aplicação das novas idéias.

Sobrecarga de problemas da agência, que absorvem as atenções dificultando a aplicação do aprendido (G1).

A sobrecarga de trabalho e a falta de funcionários atrapalharam um pouco (A10).

Tabela 16 – Fatores intervenientes após o treinamento no BNB – 2008

FATORES INTERVENIENTES								
APÓS O TREINAMENTO								
TREINANDO				GESTOR		PAR		
	CATEGORIA		%	CATEGORIA	%	CATEGORIAS		%
Psicossociais	Sobrecarga de trabalho	de	40%	Sobrecarga de trabalho	40%	Sobrecarga de trabalho	de	53%
	Gestão		33%			RH Desqualificado		20%
	Leis/normas		7%			Leis/normas		7%
Materiais	Sistemas e equipamentos	e	10%	Sistemas e equipamentos	13%	Sistemas e equipamentos	e	47%
	Nenhum		23%			Nenhum		20%
Pessoais				Conhecimento	13%	Nenhum		100%
				Atitude	13%			
				Nenhum	67%			

Fonte: Autora (2008).

O fator motivação pode ser considerado ponto de discordância entre os questionados. A maioria dos gestores (87%) afirmou que a equipe é aberta a mudanças. Essa percepção foi corroborada pelo treinando, porém, destoante da percepção do par, tendo estes considerado, em 73% dos casos, que a equipe vê as mudanças com desconfiança.

A equipe está sempre receptiva e motivada para aceitar as mudanças e inovações que possam contribuir para a melhoria dos serviços e resultados da Unidade. (G29)

Nem sempre as novas idéias são absorvidas com facilidade, sempre causam um impacto de desconfiança. (P29)

A equipe é pouco participativa na aplicação de novas idéias (A29)

A equipe é nova e não tem reação a mudanças, aceitando perfeitamente as recomendações emanadas da Superior Administração do Banco. (G42)

A equipe recebe com entusiasmo, dedicando prontamente a realização do trabalho. (P42)

Com entusiasmo, dedicação e apreço pelas novas mudanças. (G18)

Não existe equipe e sim grupo que tem idéias e ações diferentes, de acordo com seus grupos aqui formados. (P18)

A equipe não se mostrou totalmente disposta, uma vez que as tarefas na agência atropelam a vontade de aprender. (A18)

Supõe-se que a percepção do gestor seja distorcida pela distância existente entre ele, que ordena a mudança, e a equipe que a recebe, responsável por alterar a rotina de trabalho. A maior parte dos treinandos (81%) encontra-se em

função de gestão ou na expectativa de assumi-la, o que os aproximaria da visão do gestor.

Isso demonstra que a abertura da equipe a mudanças é fator controverso, pois, apesar de a equipe mostrar-se, muitas vezes, aberta e interessada em conhecer novas formas de trabalho, entende como difícil a mudança de paradigmas e de comportamentos de trabalho arraigados.

Após essa análise, deduz-se que os instrumentos utilizados neste estudo correspondem às expectativas de avaliar o impacto do treinamento na mudança de comportamento do funcionário no trabalho, nível três de Kirkpatrick (1996).

Diante disso, propõe-se modelo de auto e heteroavaliação pós-treinamento, adequado à atual situação da empresa (Anexos G e H), para avaliação das mudanças de comportamento, em amplitude, e das suas variáveis intervenientes.

O modelo foi estruturado com base no instrumento utilizado neste estudo, entretanto, para facilitar sua utilização nos treinamentos da instituição, foi transformado em questionário objetivo, composto por escala Likert de concordância, a exemplo do instrumento proposto por Gardência Abbad.

Esse modelo ainda deve ser validado e analisado quanto ao grau de confiabilidade para utilização da empresa.

## **5.6 Discussão dos resultados**

Este estudo de caso tem por objetivo analisar o impacto da aplicação das competências desenvolvidas em treinamento, no trabalho e no desenvolvimento pessoal, considerando as variáveis intervenientes no processo. Para tanto, analisa-se a evolução da importância do treinamento e do conhecimento na sociedade, de acordo com os estilos de gestão vigentes, como gestão da qualidade e gestão por competências, e a globalização do mercado. São considerados, também, diversos modelos de avaliação do treinamento, com ênfase na avaliação do nível três de Kirkpatrick (1996). Por fim, estudam-se os fatores que podem influenciar, positiva ou negativamente, a aplicação do aprendizado.

Como norte para o estudo de caso, utilizam-se orientações propostas por Kirkpatrick (1996), na análise do impacto do treinamento no trabalho, nível três de seu modelo de avaliação de treinamento, com a atuação detalhada na metodologia. Hamblin (1978) contribui com a análise pormenorizada dos conceitos de impacto e largura e em profundidade.

Destacam-se também os modelos de avaliação de treinamento MAIS, de Borges-Andrade (2002), e IMPACT, de Abbad (1999), por suas contribuições para análise dos fatores ambientais que interferem, positiva ou negativamente, na aplicação do aprendido.

Para este estudo, é feita auto-avaliação e heteroavaliação, antes do treinamento, e três meses após sua conclusão, com os treinandos, gestores e pares, do ambiente de trabalho, conforme orienta Kirkpatrick (1996).

O objetivo da metodologia utilizada é comparar as respostas dadas pelos três grupos, quanto à contribuição do treinamento na melhoria do desempenho, a fim de que os resultados reproduzam a realidade o mais fielmente possível (BORGES-ANDRADE, 2002).

Segundo Abbad (1999), se o objetivo da avaliação é identificar os efeitos gerais do evento instrucional sobre o desempenho do funcionário, em tarefas relacionadas diretamente ou não ao conteúdo aprendido no curso, recomendam-se as medidas de impacto, em largura ou amplitude, propostas por Hamblin (1978).

Dessa forma, questionam-se gestores e pares, antes do treinamento, sobre as competências que se esperam dos treinandos e, ao fim de três meses, sobre as competências percebidas. Aos treinandos, indaga-se das competências e ganhos gerais percebidos.

Considerando-se o ponto de vista do gestor e do par, apresentado no item 5.5.4, como o olhar da instituição sobre o treinando, entende-se que foi percebida por estes a aplicação do aprendido no ambiente de trabalho, porém não em todos os aspectos desejados.

Comparando-se os dados relacionados ao motivo pelo qual o funcionário está sendo enviado ao treinamento (Tabela 13) e os resultados obtidos nessa ação (Tabela 14), percebe-se que as expectativas foram elevadas e que nem todos tiveram seus anseios atendidos.

Assim, os resultados aqui encontrados sugerem a confirmação do pressuposto um: “apesar de a instituição ter como objetivo, nos seus treinamentos, desenvolver as competências necessárias em seus profissionais, isso nem sempre é alcançado”.

Isso reflete o atual contexto mundial, no qual o modelo de gestão por competências é parte integrante. Segundo este, espera-se que o funcionário possua competências em proporções exacerbadas, perdendo-se um pouco a importância do conhecimento em detrimento das habilidades e atitudes.

Esse fato pode ser percebido nos altos índices de motivos apresentados para indicação do treinando ao evento, apresentados pelos gestores e pares (Tabela 13,), principalmente no que se refere à aquisição de habilidades.

À educação corporativa, cabe o papel de transformar o funcionário em profissional extremamente competente, capaz de atender às necessidades da instituição. O seu propósito, segundo Borges-Andrade (2002) e Abbad (1996), é identificar e superar as deficiências nos desempenhos, preparar empregados para novas funções e adaptar mão-de-obra a novas tecnologias.

Em contrapartida, foi confirmado o segundo pressuposto: na percepção do treinando, os objetivos iniciais, que motivaram a sua participação no treinamento foram atendidos (Tabela 2), indicando que nem sempre os interesses da empresa são equivalentes aos do treinando.

Conforme relatos dos participantes do evento além das expectativas iniciais terem sido superadas, foram constatados ganhos não relacionados aos objetivos do treinamento como ampliação da rede de contatos com outros treinandos, professores internos e externos à instituição.

Foram, ainda, obtidos ganhos pessoais não esperados, mas desejáveis, como aumento da autoconfiança e melhoria da auto-estima. Com todas essas conquistas, a consequência percebida pelos treinandos foi o reconhecimento profissional não apenas dos gestores e pares, mas de clientes externos à instituição.

Apesar dos ganhos percebidos pelos três grupos, nem sempre as competências aprendidas podem ser aplicadas no trabalho por conta de fatores ambientais existindo uma clara diferença entre aprender o conteúdo e conseguir aplicar o aprendido.

Buscando entender essa relação, foram analisados os fatores apontados, antes do treinamento, como dificultadores da realização das atividades diárias, e aqueles destacados, três meses após o retorno ao trabalho, como os que mais interferiam positiva ou negativamente na aplicação do aprendido (Tabela 3).

Com base no que foi relatado percebe-se que, os treinandos conseguiram relacionar teoria e prática, e na medida do possível, aplicaram o aprendido. Como facilitadores desse processo foram citadas com maior frequência a qualidade percebida do conhecimento adquirido e sua aplicabilidade, que se relacionam aos fatores vinculados ao treinamento: “qualidade do conteúdo” e “valor instrumental do treinamento” (BORGES-ANDRADE; ABBAD, 2004).

Entendendo que esses fatores surgiram espontaneamente na pesquisa, destaca-se a necessidade de estudá-los mais a fim de esclarecer a sua influência como preditores para a instituição.

A atenção da presente pesquisa, entretanto, foi focada na percepção de apoio psicossocial e material, por parte do treinando, do gestor e do par, uma vez espera-se que profissionais que trabalhem em ambientes favoráveis ao uso das competências adquiridas por intermédio da educação corporativa, alcancem taxas mais elevadas de melhoria de desempenho do que indivíduos locados em ambientes desfavoráveis (ABBAD, 1999).

Abbad (1999), afirma que conforme indicam estudos recentes, 60% de todo impacto do treinamento no trabalho é decorrente das variáveis de “apoio”, especialmente o suporte psicossocial fornecido para a aplicação do aprendido.

Esses resultados são confirmados nas pesquisas de Pantoja, Lima e Borges-Andrade (1999), Abbad, Pantoja e Pilati (2001) e Roullier e Goldstein (1993 *apud* LACERDA; ABBAD, 2003), que destacam essas variáveis como as mais importantes preditoras de transferência de treinamento.

Comparando-se essas informações com os dados apresentados nas Tabelas 15 e 16, fica comprovado que as variáveis ambientais (suporte material e suporte psicossocial) influenciam o nível de aplicação dos conhecimentos adquiridos nos cursos, confirmando o quarto pressuposto.

Nas respostas espontâneas, os fatores sobrecarga de trabalho e sistemas e equipamentos inadequados foram os que mais dificultaram a aplicação do

aprendido, entretanto, analisando-se os resultados da Tabela 15 percebe-se que são muitas as dificuldades identificadas pelos três grupos na realização das atividades cotidianas.

Segundo relatos, as unidades enfrentam várias dificuldades que prejudicam não só a aplicação do aprendido, como a execução plena das atividades, entre os quais: (1) grande quantidade de funcionários sem a qualificação adequada às necessidades institucionais, o que se deve em parte à quantidade de novos funcionários nas unidades, ainda não inseridos em sua cultura, (2) existência de leis externas e normas internas burocráticas que dificultam a fluência do trabalho, (3) equipamentos tecnológicos obsoletos e que provocam demora no atendimento e, (4) sistemas lentos e não interligados, que promovem retrabalhos e constituem obstáculo ao desempenho das atividades.

Tudo isso agregado a uma logística inadequada, um dos fatores muito citados, leva à sobrecarga de trabalho, que dificulta a plena realização das atividades diárias e a tentativa de utilizar novos conhecimentos no ambiente de trabalho.

Vale ressaltar que segundo Abbad e Sallorenzo (2001), saber fazer alguma coisa e querer aplicar esse conhecimento, não são fatores suficientes para a transferência positiva de treinamento, sendo importante o suporte à transferência.

Assim, por mais que o conteúdo seja interessante e aplicável, o senso de urgência e a grande quantidade de trabalho que precisa ser realizado, dificultam a aplicação de todas as competências aprendidas, fazendo com que parte do investimento se perca.

Apesar disso, os treinandos demonstraram que os fatores relacionados ao treinamento e o interesse em crescer na empresa e o apoio, geral positivo, dos gestores e da equipe foram determinantes para a aplicação do aprendido gerando uma melhora perceptível de desempenho e de auto-confiança no treinando.

Quanto ao apoio percebido, observou-se que nem sempre as opiniões são compartilhadas por todos. Enquanto 87% dos gestores e 70% dos treinandos acreditam que a equipe seja aberta às mudanças, 73% dos pares questionados afirmaram que a equipe vê a mudança com desconfiança, sendo parcialmente aceita.

Sendo avaliado o gestor, 87% dos treinandos afirmam que ele estimula a participação no treinamento, entretanto, o número cai para 77% quando se trata de apoio a implementação de mudanças no ambiente de trabalho. Apesar disso, entende-se que o apoio percebido pelos treinandos para participar do treinamento e para aplicar o aprendido é elevado, indicando que esse fator não está exercendo efeito negativo sobre o treinando.

Assim, deduz-se que apesar das condições de trabalho não serem plenamente favoráveis ao desempenho das atividades e das exigências serem elevadas por parte do gestor e do par (Tabela 13) há interesse de todos os envolvidos em aprimorar as competências das unidades e melhorar o desempenho no trabalho.

Conclui-se que o curso de formação de gestores oferecidos pela instituição contribui para a melhoria do desempenho profissional dos funcionários treinados, o que confirma o quinto pressuposto.

Por fim, os dados demonstram que a estratégia do Banco de encaminhar novos ou futuros gestores para o curso de formação de gestores está promovendo resultados satisfatórios, sendo apenas necessário a maior atenção da instituição para os fatores intervenientes relatados.

Finalizamos com o pensamento de Meister (1999), segundo o qual, o desafio da organização é criar uma infra-estrutura que garanta a vantagem competitiva inspirando o aprendizado permanente e o desempenho eficaz do funcionário. O Banco do Nordeste vem avançando nesse sentido, e este estudo tem por objetivo oferecer um norte, que auxilie seus funcionários na formação de uma organização de aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A magia do avaliar está na descoberta da complexidade do ensinar.*

*(Hoffmann, 1999)*

A preocupação deste estudo é aprofundar os conhecimentos sobre a avaliação do impacto da ação educacional no desempenho do funcionário no trabalho a partir do nível três “impacto do treinamento no trabalho” do modelo de avaliação de treinamento de Kirkpatrick (1996) e sobre as variáveis intervenientes nesse processo, sobretudo o suporte à transferência, que inclui os níveis suporte material e suporte psicossocial. Para tanto, analisam-se teoricamente conceitos relacionados à educação corporativa, avaliação educacional e fatores intervenientes na aplicação do aprendido.

Na intenção de acrescentar visão prática ao assunto, realizou-se estudo de caso, em uma instituição financeira, direcionando-se a atenção para a análise de um curso de formação de gestores.

Este estudo, porém, propôs-se a fazer leitura diferenciada da avaliação de ações de educação corporativa, uma vez que são poucos os estudos qualitativos sobre o assunto, e que possuem abordagem que envolva o treinando, o gestor e o par.

Para obtenção dos resultados, os participantes do treinamento, seus gestores e um de seus pares responderam a questionários, antes do evento educacional e três meses após a sua conclusão, com o intuito de avaliar possíveis mudanças que tenham ocorrido no comportamento do funcionário no trabalho.

Quanto aos resultados, observou-se que o treinamento analisado promoveu resultados desejados, na visão dos três grupos investigados, tendo atendido ao seu objetivo de melhorar o desempenho dos funcionários treinados no ambiente de trabalho.

Como fator interveniente da aplicação do aprendido, o suporte à transferência é confirmado como forte preditor de impacto de treinamento no trabalho, o que corrobora os resultados encontrados na literatura (ABBAD, 1999; SALLORENZO, 2000).

Destaca-se, como principal interveniente da aplicação do aprendido, a intensa sobrecarga de trabalho a que estão submetidos os funcionários, além das dificuldades relacionadas aos equipamentos e sistemas inadequados disponibilizados às unidades de trabalho.

O que se percebe, porém, é que, apesar dos obstáculos, principalmente os ambientais, referentes aos sistemas e equipamentos obsoletos e à sobrecarga de trabalho, provocada pela falta de recursos humanos qualificados, 90% dos treinandos afirmam ter aplicado o aprendido no trabalho e 73% gostariam de ter utilizado mais as competências adquiridas.

Esse resultado pode ter sido promovido por dois motivos distintos: fatores relacionados ao treinando, como valor instrumental do treinamento, comprometimento com a carreira e lócus de controle, e fatores externos inerentes ao treinamento, como qualidade das informações e aplicabilidade do conteúdo, podem ter exercido influência positiva superior no treinando, a ponto de ele se sentir motivado a aplicar o aprendido no trabalho, apesar dos fatores inerentes à empresa (Suporte material e psicossocial) terem efeito negativo.

Outra explicação plausível está relacionada ao efeito Hawthorne, segundo o qual a alteração no ambiente pode promover mudanças de comportamento ou desempenho. Assim, supõe-se que os resultados satisfatórios obtidos possam ser relacionados ao fato de os treinandos saberem que seriam avaliados três meses após o término do treinamento.

Para dirimir essas dúvidas, sugere-se a realização de novos estudos sobre as demais variáveis que intervêm na aplicação do aprendido, a fim de que se possa analisar, mais detalhadamente, cada fator e confirmá-lo ou refutá-lo como preditor.

Outra sugestão é a implantação desse nível de avaliação nos principais treinamentos da instituição, pois se acredita que a frequência em sua utilização irá reduzir a influência do efeito Hawthorne, uma vez que estaria incorporada ao contexto de treinamento.

Entretanto, apesar da possibilidade de os resultados terem sido alcançados, em função desse efeito, acredita-se que os ganhos são superiores a possíveis prejuízos, principalmente para o treinando, pois as competências

adquiridas promoveram, em geral, impactos positivos sobre o treinando, pessoal e profissionalmente.

Como facilitadores do processo, citam-se a qualidade e adequação do conteúdo às atividades desenvolvidas pelos treinandos.

Com esses resultados, subentende-se que o instrumento elaborado corresponde aos objetivos propostos: avaliar o impacto de treinamento no trabalho e identificar os fatores intervenientes no processo.

Deste modo, a partir do instrumento utilizado, elabora-se modelo objetivo de avaliação do nível três de Kirkpatrick (1996). Entretanto, como não houve tempo suficiente para a validação do instrumento proposto para a avaliação do impacto da educação corporativa no comportamento do treinando, sugere-se que o modelo indicado para a empresa seja aplicado em número representativo de treinamentos e validado estatisticamente para posterior utilização.

As principais limitações da pesquisa devem-se ao pouco tempo disponível para o estudo, o que impediu a análise de outros níveis de avaliação de Kirkpatrick (1996) e dos demais fatores intervenientes no processo, assunto que deve ser aprofundado em pesquisas posteriores. O tempo restrito dificultou, ainda, a realização de análises mais aprofundadas dos dados coletados.

Houve também limitações de contato com os avaliados e avaliadores, uma vez que a pulverização dos participantes da pesquisa na área de atuação do Banco tornou-o inviável. Assim, não se obteve o retorno total de respostas, conforme preconizava Kirkpatrick (1996).

A última limitação a ser destacada é o fato de a pesquisadora ser funcionária da instituição, o que pode ter impedido o registro mais crítico da situação, por estar inserida no processo.

Entende-se, entretanto, que essas limitações não comprometem os objetivos gerais e específicos do estudo, impedindo apenas seu enriquecimento. Com isso, apesar dos avanços alcançados, identificam-se diversos pontos que precisam ser mais bem investigados.

Em função dos resultados, recomenda-se à instituição pesquisada maior atenção aos fatores identificados como principais intervenientes da aplicação do

aprendido: sobrecarga de trabalho e adequação dos equipamentos e sistemas disponibilizados às unidades de trabalho, uma vez que esses fatores exercem influência negativa no desempenho dos profissionais.

Fornecendo indícios de como melhorar o desempenho dos profissionais no trabalho, os resultados da pesquisa podem ser utilizados para futuras decisões sobre o planejamento estratégico da instituição, juntamente com o instrumento de avaliação de programas de educação corporativa elaborado.

Segundo Tamayo e Abbad (2006), as empresas precisam realizar avaliação do suporte disponibilizado aos funcionários, antes de submetê-los a treinamento, para que estes promovam os efeitos desejados.

Outra implicação prática deste estudo é a possibilidade de utilização de seus resultados em melhorias do programa de educação corporativa do BNB, aproximando-os dos objetivos estratégicos da instituição.

Diante dos fatos, ratifica-se a importância da mensuração do impacto do treinamento no trabalho e do suporte à transferência do aprendido a fim de fornecer indícios à instituição do efeito dos seus investimentos em educação corporativa no desempenho dos profissionais.

Para o treinando, os efeitos da avaliação também são positivos, uma vez que seu objetivo não é classificar, mas promover o desenvolvimento do indivíduo em sua complexidade (HOFFMANN, 2001, p. 18), estimulando-o a ampliar sua aprendizagem (DEMO, 1999).

Além disso, são poucos os estudos qualitativos realizados sobre o assunto, que possuem uma abordagem que envolva o treinando, o gestor e o par simultaneamente, a exemplo do que foi feito na atual pesquisa.

Ressalta-se que a partir dessa pesquisa foi estruturado um modelo de avaliação de treinamento no nível três de Kirkpatrick (1996), na forma de um questionário objetivo, composto por escala Likert de concordância, a exemplo do instrumento proposto por Gardência Abbad, que poderá ser utilizado pela instituição estudada, uma vez que está adequado à sua realidade. Além disso, o instrumento pode servir de base para a elaboração de instrumento semelhante por outras empresas.

Desse modo, este estudo apresenta novo olhar sobre o assunto e espera-se que ele possa enriquecer a área de avaliação de ações de educação corporativa com a metodologia utilizada e as informações qualitativas apresentadas.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho - IMPACT**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABBAD, G.; GAMA, A. L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 3, p. 25–45, 2000.
- ABBAD, G.; MENESES, P.P.M. Lócus de controle: validação de uma escala em situação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 31-43, 2004.
- ABBAD, G.; PANTOJA, M.J.; PILATI, R. Avaliação de treinamento: o estado da arte e o futuro necessário. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2001. 1 CD-ROM.
- ABBAD, G., PANTOJA, M.J.; PILATI, R. Avaliação de Treinamento: análise de literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 38, n. 3, p. 205-218, 2003.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, v.3, n.2, p. 29-51, 1999.
- ABBAD, G., PILATI, R., PANTOJA, M. J. Avaliação de treinamento: Análise da literatura e agenda de pesquisa. **Revista de Administração da USP**, v.38, n. 3, p. 205-218, 2003.
- ABBAD, G.; SALLORENZO, L.H. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. **Revista de Administração**, v. 36, n. 2, p. 33-45, 2001.
- ABREU, R.C.L. **T&D, treinamento de desenvolvimento de recursos humanos: uma abordagem organizacional por gerenciamento de projetos**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- ALLIGER, G.; JANAK, E. Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. **Personnel Psychology**, v. 42, n. 3, 219-227, 1989.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Núbia M. G. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 2. ed. Fortaleza: Nacional, 2004.
- BNB. **Estrutura organizacional**. Disponível em: <<http://www.bnb.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BOOG, Gustavo G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento**: um guia de operações. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

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

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. Especial, p.31-43, 2002.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. **Revista de Administração da USP**, v. 31, n. 2, p. 112-125, 1996.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. *In*: BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt; BORGES-ANDRADE, J. E.; ZANELLI, Jose Carlos. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOHLANDER, George; SNELL, Scott; SHERMAN, Arthur. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Thomson, 2003.

BLOOM, B.S.; ENGELHART, M.D; FURST, E.J.; HILL, W.H.; KRATHWOHL, D.R. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G.F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira Editora, 1983.

BRAGA, José Luciano. **Treinamento e desenvolvimento**: um estudo sistêmico da função. Fortaleza: BNB-DEPES/DITRE, 1984.

CARBONE, P.P.; BRANDÃO, H.P.; LEITE, J.B.D.; VILHENA, R.M.P. **Gestão por competência e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARVALHO, Antônio Oliveira de. **Treinamento de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CODEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLQUITT J.A.; LEPINE J.A.; NOE, R.N. Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. **Journal of Applied Psychology**, v. 85, n.5, p. 678-707, 2000.

DAVIS, Keith, NEWSTROM, John W. **Comportamento humano no trabalho**: uma abordagem psicológica. São Paulo: Pioneira, 1992.

DELA COLETA, J.A.; DELA COLETA, M.F. **Atribuição de causalidade**: teoria, pesquisa e aplicações. Taubaté, SP: Cabral Livraria, 2006.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 2003.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem como um ponto de partida para a avaliação de programas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.15, p.55-80, jan./jun.1997.

DRUCKER, Peter. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas**: modelos, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

FARIA, José Henrique de; LEAL, Ana Pinheiro. Do treinamento à Universidade Corporativa: ideologia, dominação e controle. *In*: FARIA, José Henrique de (Org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FIALHO, F.A.P.; MACEDO, M; SANTOS, N.; MITIDIERI, T.C. **Gestão do conhecimento e aprendizagem**: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, Maria Tereza Leme (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Gestão de pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2007

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. *In*: DUNNETTE, M. D.; HOUGH, L. M. (Ed.). **Handbook of industrial and organizational psychology**. 2. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists, 1991. p. 507-619.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KATZ Robert. **Human relations skills can be sharpened**. Harvard Business Review, Jul./Aug. 1956.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluating training programs**: the four levels. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1996.

KIRKPATRICK, D.L. **Another Look at evaluating training programs**. Alexandria: ASTD, 1998.

KIRKPATRICK, D.L.; KIRKPATRICK, J.D. **Transformando** conhecimento em comportamento. São Paulo: FUTURA, 2006.

LACERDA, Érika Rodrigues Magalhães; ABBAD, Gardênia. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e Organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 4, p. 77-96, out./dez. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, M.A.M. (Org.). **Educação, competências e desempenho**: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

LIMA, M.A.M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 130/131, p. 26-29, maio/ago. 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINELLI, Marcos. **Educação corporativa**: um estudo sobre modelos de avaliação de programas. Fortaleza: Editora UFC, 2007 (Coleção Temas em Avaliação, 6).

MATOS, Francisco Gomes de. **Empresa que pensa**. São Paulo: Makron Books, 1996.

MARRA, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. 3. ed. São Paulo: Futura, 2000.

MEISTER, Jeanne. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENDÉZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENESES, P.P.M.; ABBAD, G. Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, edição especial, p.185-204, 2003.

MILLIONI, Benedito. **Manual de avaliação dos resultados do treinamento**. São Paulo: Omega, 2000.

MILLIONI, Benedito. Integrando o levantamento de necessidades com a avaliação e validação do treinamento. *In*: BOOG, Gustavo G. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: um guia de operações**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

MILLIONI, Benedito. **Indicadores para gestão do treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento, 2005.

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John W. **Administração de recursos humanos**. Tradução Reynaldo C. Marcondes. São Paulo: Atlas, 2000.

MUCHINSKY, P.M. **Psicologia organizacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Sidney N. Tecnologia da qualidade: dimensões psicossociais do desempenho organizacional. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 61-71, 2002.

OLIVEIRA, Sidney N.; FARIA, José Henrique de. Gestão da qualidade, subjetividade e desempenho organizacional. *In*: FARIA, José Henrique de (Org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

PANTOJA, M.J.; LIMA, E.M.V.; BORGES-ANDRADE, J.E. Avaliação de impacto de treinamento na área de Reabilitação: preditores individuais e situacionais. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais do...** Rio de Janeiro: ANPAD, 1999. 1 CD-ROM.

PARENTE, F.A.C. **Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) - São Paulo, 1991.

PASQUALI, L.; ALVES, A.R.; PEREIRA, M.A.A. Escala de lócus de controle ELCO/TELEBRÁS. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 363-378, May/Aug. 1998.

PHILLIPS, J.J.; STONE, R.D. **How to measure training results**. New York (USA): McGraw-Hill, 2002.

QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez, 2005.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por competências**. São Paulo: Educator, 2001.

RABELO, E.H. **Avaliação: novos tempos e novas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROCHA, E.P.L. Treinamento *versus* Educação Corporativa: um novo modelo voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem contínua. *In*: LIMA, M.A.M. (Org.). **Educação, competências e desempenho: chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional**. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

SANT'ANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **Ser e o nada: ensaios de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SALLORENZO, L.H. **Avaliação de impacto do treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Sebastião Medeiros. **Avaliação de treinamento: uma proposta sistêmica**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1983.

SWIERINA, J.; WIERDSMA, A. **Lá organización que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.

TAMAYO, Natasha; ABBAD, Gardênia. Autoconceito Profissional e Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 3, p. 9-28, jul./set. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

TUPINAMBÁ, A.C.R. Pequenos empresários brasileiros e alemães: um estudo comparativo. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 2, p. 67-86, dez./jan. 2000.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, H.M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Marco Aurélio Ferreira. **Universidade corporativa: uma visão de hoje**. Disponível em: <<http://www.institutomvc.com.br/>>. Acesso em: 1 nov. 2007.

WARR, P.; ALLAN, C.; BIRD, K. Predicting three levels of training outcome. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 72, n. 3, p. 351-357, sept. 1999.

WARR, P.; BIRD, M.; RACKHAM, N. **Evaluation of management training**. 6. ed. Gower: Farnborough, 1970.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

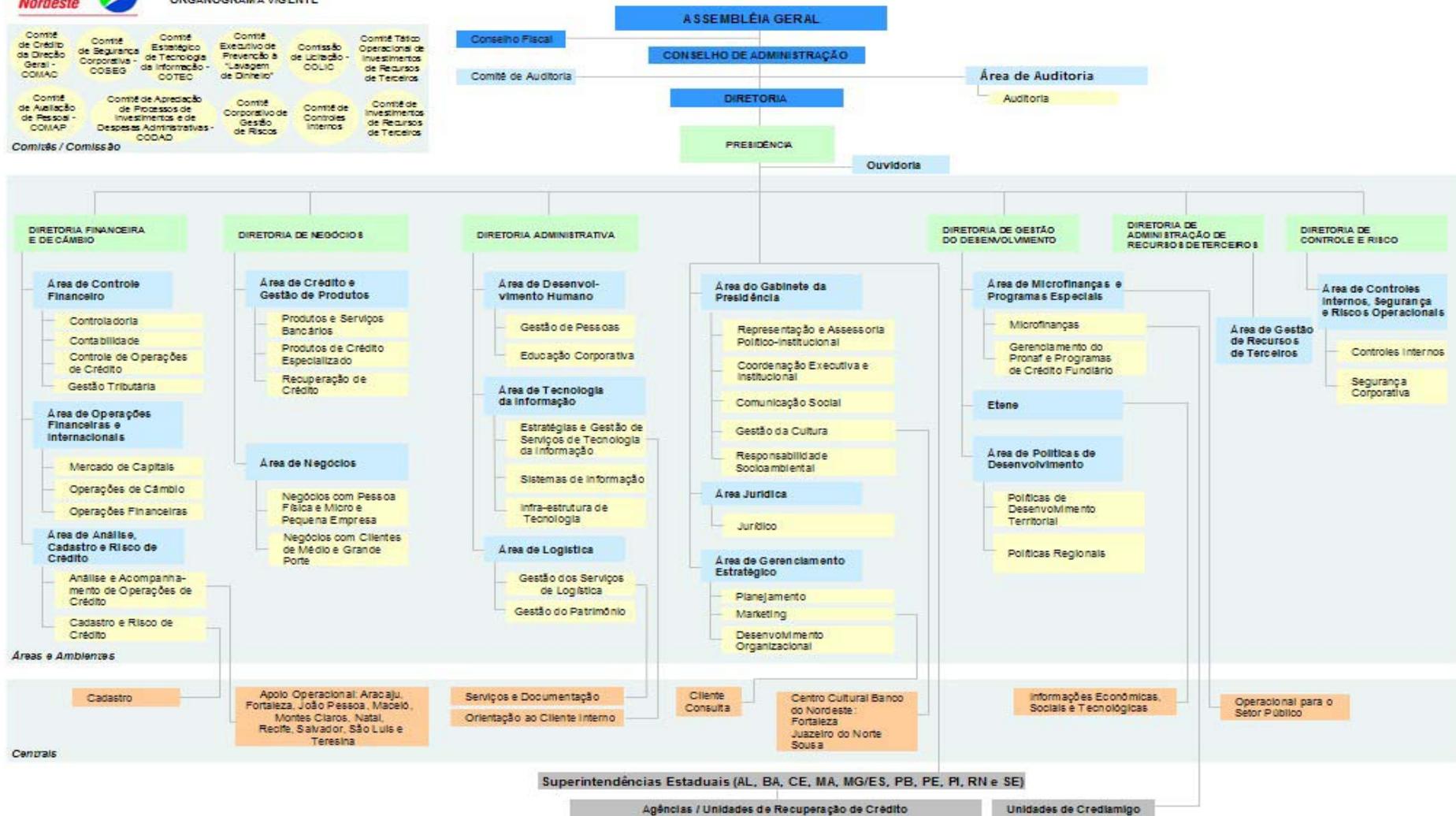
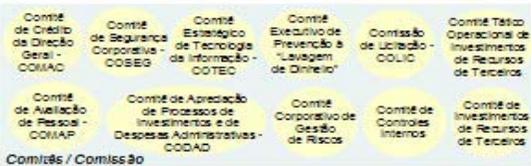
ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# **ANEXOS**

# ANEXO A – Organograma BNB



RD 5.255, de 06/09/2007  
ORGANOGRAMA VIGENTE



Fonte: BNB (2008).

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO DE GERENTES EM UMA INSTITUIÇÃO FINANCEIRA”, de responsabilidade da pesquisadora Acássia Marília Honorato Castelo Branco, consultora do Ambiente de Educação Corporativa do Banco do Nordeste, que tem por objetivo analisar a efetividade do treinamento de formação de líderes desta instituição.

Para esta pesquisa será aplicado questionário em dois momentos: antes do treinamento, para que se possam conhecer suas expectativas e motivações com relação ao mesmo; e decorridos 60 dias após a conclusão do curso, para que se avalie se suas expectativas iniciais foram efetivamente atendidas.

Para tanto, o questionário será encaminhado para o seu correio eletrônico ou será aplicado de forma presencial, pela própria pesquisadora. Com a pesquisa sendo realizada dessa forma, espera-se que não haja desconfortos ou riscos.

Com o resultado da pesquisa, a estrutura do treinamento atual da instituição pode ser modificada, facilitando a aquisição de novas competências para os treinandos.

Esclarecemos que é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para você.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros treinandos, não sendo divulgado a identificação de nenhum funcionário. Você tem direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores.

Não haverá despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo, não havendo, também compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

O pesquisador compromete-se a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Informamos ainda que, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O principal investigador é a funcionária Acássia Marília Honorato Castelo Branco,

matrícula F108715, que pode ser, encontrado no Ambiente de Educação Corporativa, no correio eletrônico [acassia@bnb.gov.br](mailto:acassia@bnb.gov.br) ou no telefone (85) 3299-3529.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – COMEPE - Rua Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo; fone: 3366-8338; e-mail [comepe@ufc.br](mailto:comepe@ufc.br).

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li sobre o estudo acima. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste do projeto de pesquisa acima descrito e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

-----  
Assinatura do Funcionário

Data / /

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo ESTUDO

Data / /

## ANEXO C – Questionário I de Auto-avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

### Questionário I de Auto-avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

Prezado participante,

O presente questionário tem por objetivo avaliar a efetividade e a eficácia do curso de Formação de Novas Lideranças no desempenho do profissional treinado.

As informações aqui prestadas serão utilizadas na dissertação de mestrado da funcionária Acássia Marília e serão tratadas de forma anônima, garantindo a confidencialidade das informações.

Os resultados obtidos com a presente pesquisa serão considerados para possíveis melhorias no curso em questão e para orientar a estruturação do modelo de avaliação de treinamento do Banco.

### DADOS PESSOAIS E FUNCIONAIS

**Faixa etária:**

20 a 30 anos

41 a 50 anos

31 a 40 anos

51 a 60 anos

**Sexo:**  masculino

Feminino

**Nível de escolaridade:**

2º grau completo

Superior completo

Superior incompleto

Especialização

outro \_\_\_\_\_

**Função:** \_\_\_\_\_ **Tempo na função:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço no Banco:** \_\_\_\_\_

### MOTIVAÇÃO

Que ganhos, pessoais e profissionais, você espera ter, participando desse treinamento no Banco?

---



---

### OBJETIVOS DO TREINAMENTO

Como você avalia suas habilidades e atitudes em relação às seguintes atividades?

Atribua a si, nota de 0 a 10, esclarecendo sucintamente, em que você precisa melhorar.

ASSUNTO	NOTA	EM QUE VOCÊ PRECISA MELHORAR
Liderança		
Gestão de Pessoas		
Gestão de Riscos		
Negociação		
Marketing Aplicado		

**APLICAÇÃO DO TREINAMENTO**

Que **fatores materiais e financeiros** interferem na sua atuação profissional?

---

---

---

Que **situações/ problemas** acontecem no dia-a-dia e que dificultam a plena realização das suas atividades?

---

---

---

Que **dificuldades pessoais** você encontra no desempenho de suas funções?

---

---

Você se sente estimulado a sugerir e aplicar **novas idéias**?       SIM                       NÃO  
Quais os principais obstáculos e/ou facilidades você encontra a essa aplicação?

---

---

---

De que forma você percebe o **apoio da gerência** ao seu desenvolvimento?

---

---

Qual a **apoio da equipe** a sua participação nesse treinamento?

---

---

Obrigada pela sua contribuição!

## ANEXO D – Questionário II de Auto-avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

### Questionário II de Auto-avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

Prezado participante,

Em continuidade à avaliação do impacto do curso de Formação de Novas Lideranças no desempenho do profissional treinado, solicitamos novamente a sua colaboração no preenchimento desse questionário.

Leia atentamente as questões e avalie sua opinião a respeito do **impacto exercido pelo curso no trabalho** que você realiza, até a data de hoje. Pense também no **apoio que tem recebido para aplicar o aprendido**.

As informações aqui prestadas serão utilizadas na dissertação de mestrado da funcionária Acássia Marília e serão tratadas de forma anônima, garantindo a confidencialidade das informações. Os resultados obtidos com a pesquisa serão considerados para melhorias no curso em questão e para orientar a estruturação do modelo de avaliação do impacto do treinamento do Banco.

A qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de treinamento depende muito de sua ajuda em responder ao questionário com precisão e cuidado.

### MOTIVAÇÃO

Que **conhecimentos, habilidades e atitudes** você acredita ter adquirido com o curso realizado?

---



---

Que outros **ganhos** você atribui ao fato de ter participado do curso em questão?

---



---

### OBJETIVOS DO TREINAMENTO

Como você avalia suas habilidades e atitudes em relação às seguintes atividades?

Atribua a si, nota de 0 a 10, esclarecendo sucintamente, se houve e qual a **mudança de comportamento** percebida em relação a cada assunto.

ASSUNTO	NOTA	MUDANÇA DE COMPORTAMENTO PERCEBIDA
Liderança		
Gestão de Pessoas		
Gestão de Riscos		
Negociação		
Marketing Aplicado		

**APLICAÇÃO DO TREINAMENTO**

Você teve a oportunidade de colocar em prática alguma parte do conteúdo aprendido no curso?

 SIM NÃO

Relate uma situação específica em que **aplicou** no trabalho alguma **competência aprendida** durante o treinamento.

---

---

Em sua opinião, o que **facilitou essa aplicação**?

---

---

O que você gostaria de ter aplicado e não teve oportunidade?

---

---

Que **barreiras** existem no seu trabalho que o **impediram de aplicar** efetivamente as competências aprendidas?

---

---

Você percebeu **apoio**, por parte da **chefia** para que aplicasse o aprendido?

---

---

E como você entendeu o **apoio da equipe** à aplicação de suas novas idéias?

---

---

As competências aprendidas no treinamento influenciaram sua **atitude** frente ao trabalho?

---

---

De que forma você acredita que **mudanças** ocorridas foram **percebidas** por sua equipe, superior e clientes?

---

---

Você se sente estimulado a sugerir e aplicar **novas idéias**?

 SIM NÃO

Comentários adicionais

---

---

Obrigada pela sua contribuição!

## ANEXO E – Questionário I de Heteroavaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

### Questionário I de Heteroavaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

Prezado colega,

O presente questionário tem por objetivo avaliar o impacto do curso de Formação de Novas Lideranças no desempenho do profissional treinado.

As informações aqui prestadas serão utilizadas na dissertação de mestrado da funcionária Acássia Marília e serão tratadas de forma anônima, garantindo a confidencialidade das informações.

Os resultados obtidos com a presente pesquisa serão considerados para possíveis melhorias no curso em questão e para orientar a estruturação do modelo de avaliação de treinamento do Banco.

#### DADOS FUNCIONAIS

1. Função que você ocupa: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço na função: \_\_\_\_\_

#### MOTIVAÇÃO

2. Quais as principais competências que o funcionário indicado ao treinamento precisa adquirir?

---



---

#### OBJETIVOS DO TREINAMENTO

3. Como você avalia habilidades e atitudes do treinando em relação às seguintes atividades? Atribua a ele, nota de 0 a 10, esclarecendo sucintamente, em que o funcionário precisa melhorar.

ASSUNTO	NOTA	PRECISA MELHORAR
Liderança		
Gestão de Pessoas		
Gestão de Riscos		
Negociação		
Marketing Aplicado		

#### APLICAÇÃO DO TREINAMENTO

4. Como você acredita que a **equipe** lida com a aplicação de novas idéias no trabalho?

---



---

5. Que **fatores materiais** você acredita que interferem na atuação profissional do funcionário treinado?

---

---

---

6. Que **situações/ problemas** acontecem no dia-a-dia e que dificultam a plena realização das atividades dele?

---

---

---

7. Que **dificuldades pessoais** você acredita que ele encontra no desempenho de suas funções?

---

---

Obrigada pela atenção dispensada!

## ANEXO F – Questionário II de Heteroavaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

### Questionário II de Heteroavaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

Prezado colega,

Em continuidade à avaliação do impacto do curso de **Formação de Novas Lideranças** no desempenho do profissional treinado, solicitamos novamente a sua colaboração no preenchimento desse questionário.

Leia atentamente as questões e avalie sua opinião a respeito do **impacto exercido pelo curso no trabalho do funcionário**.

A qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de treinamento depende muito de sua ajuda em responder ao questionário de forma completa e precisa.

#### MOTIVAÇÃO

1. Que **conhecimentos, habilidades e atitudes** você acredita que o funcionário adquiriu com o curso realizado?

---



---

2. Existe algum comportamento que você queria que fosse alterado e que não o foi?

---



---

#### OBJETIVOS DO TREINAMENTO

3. Como você avalia as habilidades e atitudes do treinando em relação às seguintes atividades? Atribua a ele, nota de 0 a 10, esclarecendo sucintamente, se houve e qual a **mudança de comportamento** percebida em relação a cada assunto.

ASSUNTO	NOTA	MUDANÇA DE COMPORTAMENTO PERCEBIDA
Liderança		
Gestão de Pessoas		
Gestão de Riscos		
Negociação		
Marketing Aplicado		

#### APLICAÇÃO DO TREINAMENTO

4. Você acredita que o treinando teve **condições de aplicar o aprendido** no trabalho?

SIM                       NÃO

5. Você **percebeu** a aplicação do conteúdo em alguma situação específica?

---

---

6. Quais as **facilidades** que o treinando teve para aplicar o aprendido?

---

---

7. Que **situações/ problemas** dificultaram a aplicação do aprendido?

---

---

8. Que **dificuldades pessoais** você acredita que ele encontra no desempenho de suas funções?

---

---

Comentários adicionais

---

---

Obrigada pela atenção dispensada!

## ANEXO G – Questionário de Auto-avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

### Questionário de Auto-avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

Prezado colega,

O presente questionário tem por objetivo coletar dados sobre o impacto do treinamento no dia-a-dia do funcionário treinado, que subsidiem a avaliação da efetividade do treinamento.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você percebe a respeito do impacto exercido pelo curso em seu trabalho, considerando, para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até hoje.

Verifique também o apoio recebido durante esse período, que proporcionou a aplicação o que aprendeu no treinamento. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação e escreva o **número correspondente**, no espaço colocado à direita de cada frase

### Dados pessoais e funcionais

**Curso realizado:**

**Função:**

**Tempo na função:**

**Tempo de serviço no Banco:**

**Sexo:**

Masculino

Feminino

**Faixa etária:**

20 a 30 anos

41 a 50 anos

31 a 40 anos

51 a 60 anos

**Nível de escolaridade:**

2º grau completo

Superior incompleto

Superior completo

Especialização incompleto

Especialização completo

Mestrado incompleto

Mestrado completo

outro \_\_\_\_\_

<b>Impacto do Treinamento no Trabalho</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Concordo totalmente com a afirmativa	Concordo com a afirmativa	Discordo um pouco da afirmativa	Discordo totalmente da afirmativa

Após a participação no treinamento:

Apreendi o conteúdo	
Disseminei os principais pontos aprendidos com a equipe	
Entendi com maior facilidade as estratégias empresariais	
Sinto-me mais motivado para o trabalho.	
Tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso	
Tenho mais segurança ao defender meus pontos de vista	
Tenho sugerido, com mais freqüência, mudanças nos processos de trabalho.	
Tive oportunidade de colocar em prática as competências aprendidas no treinamento	
Melhorei meu desempenho no trabalho	
Percebi redução de erros no desempenho das atividades	

<b>Fatores Situacionais de Apoio</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Sempre</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>
O ambiente de trabalho favorece a realização de mudanças			
Os gestores me encorajam a aplicar o aprendido no treinamento			
Os colegas apóiam as tentativas de aplicação do aprendido			
As sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento, são levadas em consideração pelos gestores e pela equipe.			
Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.			
Passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento			

<b>Suporte Material</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Sempre</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>
Os sistemas que utilizo são adequados ao desempenho de minhas atividades			
Minha organização tem fornecido local e os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários à aplicação das competências adquiridas			

<b>Importância do Treinamento</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Sempre</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>

O programa de treinamento:

Atendeu às suas necessidades	
Está alinhado às estratégias do Banco	
Trouxe melhoria dos resultados financeiros da unidade	
Propiciou melhoria na qualidade do atendimento	

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

--

## ANEXO H – Questionário de Heteroavaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

### Questionário de Heteroavaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho

Prezado colega,

O presente questionário tem por objetivo coletar dados sobre o impacto do treinamento no dia-a-dia do funcionário treinado, que subsidiem a avaliação da efetividade do treinamento.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você percebe a respeito do impacto exercido pelo curso no trabalho do treinando, considerando, para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até hoje.

Verifique também o apoio recebido por ele durante esse período. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação e escreva o **número correspondente**, no espaço colocado à direita de cada frase.

### Dados pessoais e funcionais

**Curso realizado pelo funcionário:**

**Função:**

**Tempo na função:**

**Tempo de serviço no Banco:**

**Sexo:**

Masculino

Feminino

**Faixa etária:**

20 a 30 anos

41 a 50 anos

31 a 40 anos

51 a 60 anos

**Nível de escolaridade:**

2º grau completo

Superior incompleto

Superior completo

Especialização incompleto

Especialização completo

Mestrado incompleto

Mestrado completo

outro \_\_\_\_\_

<b>Impacto do Treinamento no Trabalho</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Concordo totalmente com a afirmativa	Concordo com a afirmativa	Discordo um pouco da afirmativa	Discordo totalmente da afirmativa

Após a participação no treinamento, o funcionário:

Disseminou os principais pontos aprendidos com a equipe	
Sentiu-se mais motivado para o trabalho.	
Entendeu com maior facilidade as estratégias empresariais	
Demonstrou maior segurança na execução das atividades	
Tem sugerido, com maior frequência, mudanças nos processos de trabalho.	
Teve oportunidade de colocar em prática as competências aprendidas no treinamento	
Melhorou o desempenho no trabalho	
Reduziu a quantidade de erros cometidos no desempenho das atividades	

<b>Fatores Situacionais de Apoio</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Sempre</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>
O ambiente de trabalho favorece a realização de mudanças			
Você encorajou o funcionário a aplicar o aprendido no treinamento			
Os colegas de trabalho apoiaram as tentativas de aplicação do aprendido			
As sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento, foram levadas em consideração por você e pela equipe.			

<b>Suporte Material</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Sempre</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>
Os sistemas que utilizados são adequados ao desempenho das atividades do funcionário treinado			
O funcionário teve o local e os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários à aplicação das competências adquiridas			

<b>Importância do Treinamento</b>			
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Sempre</b>	<b>Freqüentemente</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Nunca</b>

O programa de treinamento:

Atendeu às suas necessidades	
Está alinhado às estratégias do Banco	
Trouxe melhoria dos resultados financeiros da unidade	
Propiciou melhoria na qualidade do atendimento	

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

--