



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Tatiana Pereira Athayde Costa

Transferência de aprendizagem, Impacto do treinamento no trabalho, Suporte à transferência de treinamento e Produção acadêmica: estudo em uma universidade pública brasileira

**Uberlândia
2013**

Tatiana Pereira Athayde Costa

Transferência de aprendizagem, Impacto do treinamento no trabalho, Suporte à transferência de treinamento e Produção acadêmica: estudo em uma universidade pública brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de concentração: Psicologia Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Sinésio Gomide Junior

**Uberlândia
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- C837t
2013 Costa, Tatiana Pereira Athayde, 1983-
Transferência de aprendizagem, impacto do treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento e produção acadêmica: estudo em uma universidade pública brasileira / Tatiana Pereira Athayde Costa. -- 2013.
104 f.
- Orientador: Sinésio Gomide Júnior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia - Teses. 2. Transferência de aprendizagem - Teses. 3. Universidades e faculdades - Pesquisas - Brasil - Teses. I. Gomide Júnior, Sinésio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Tatiana Pereira Athayde Costa

Transferência de aprendizagem, Impacto do treinamento no trabalho, Suporte à transferência de treinamento e Produção acadêmica: estudo em uma universidade pública brasileira

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Sinésio Gomide Jr.
Orientador (Universidade Federal de Uberlândia)**

**Profª. Drª. Áurea de Fátima Oliveira
Examinador (Universidade Federal de Uberlândia)**

**Profª. Drª. Thaís Zerbini
Examinador (USP – Ribeirão Preto)**

**Profª. Drª. Mirlene Maria Matias Siqueira
Examinador Suplente (Universidade Metodista de São Paulo)**

Uberlândia, 11 de abril de 2013.

Aos meus pais, Francisco e Daniete.

**Por demonstrarem seu amor e carinho por mim das mais diversas formas, e
por sempre apoiarem e incentivarem meus estudos.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo sempre, por me inspirar e por ter me permitido o convívio com as pessoas que ajudaram a concluir este trabalho.

Ao professor Sinésio, por ter aceitado ser meu orientador, por tudo que me ensinou e por ter feito de cada um de nossos encontros um momento de muito aprendizado e diversão.

Aos professores Antonio César Ortega e Clésio Lourenço Xavier que, depois de contribuírem para a formação de tantos mestres em economia, também contribuíram para a realização do meu sonho de ser mestre em psicologia.

À economista Darcilene Cláudio Gomes e aos seus estagiários, em especial a Larissa Naves de Deus, por toda a ajuda na fase de aplicação dos questionários deste estudo.

Aos técnicos, alunos e professores do Instituto de Economia, por compreenderem minha ausência e pelo suporte no trabalho, especialmente a Cleusinha, Flávia, Maura, Rejane, Sirlene e Valdomiro.

Ao Fabim, meu namorado e melhor amigo, que sempre me apoiou e me incentivou a buscar a carreira acadêmica. Por suportar minhas ausências e ansiedades, mantendo o bom humor, o carinho e o amor!

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo carinho, pelos cuidados e pelo apoio oferecido em todas as fases da minha vida. Aos meus pais, por sempre estarem tão próximos de mim, tão presentes ... Obrigada por tudo!

Se eu tivesse oito horas para cortar uma árvore,
passaria seis afiando meu machado.

Abraham Lincoln

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal identificar o impacto das variáveis Transferência de aprendizagem para o trabalho, Impacto do treinamento no trabalho e Suporte à transferência de treinamento sobre o Desempenho no trabalho de egressos de cursos de doutorado que atuam como docentes em uma universidade pública brasileira. Contudo, como não foi alcançado o número mínimo necessário de participantes para testar este modelo, foram realizadas apenas as análises estatísticas correspondentes aos outros objetivos deste estudo. A amostra foi composta por 74 docentes, cuja titulação tenha sido obtida entre os anos de 2006 e 2009. A maior parte atua exclusivamente na graduação (68%), enquanto os outros atuam na graduação e em programas de pós-graduação (32%). Os dados foram obtidos por meio de três escalas psicométricas: Escala de Transferência de Aprendizagem, Escala de Impacto em Amplitude e Escala de Suporte à Transferência de Treinamento. Todos os instrumentos apresentaram índices psicométricos satisfatórios. O desempenho no trabalho foi medido conforme a produção acadêmica registrada no currículo Lattes (quantidade de artigos, trabalhos completos, capítulos e livros), considerando-se os três anos seguintes ao ano de defesa do curso de doutorado de cada docente. Os resultados indicaram que para os docentes que atuam nessa universidade, o curso de doutorado resultou no aprendizado de competências específicas e gerais. Eles parecem possuir um alto grau de domínio em relação às competências, embora tenham sinalizado que não as utilizam com tanta frequência. De modo geral, ao contrário do que indica a literatura, para essa amostra as correlações entre as variáveis de Suporte à transferência de treinamento e o Desempenho no trabalho não foram significativas. Os participantes também responderam a duas questões abertas, cujas respostas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise permitiu identificar a importância de outros tipos de suporte recebidos pelos docentes, tais como auxílio financeiro, apoio para ingresso na pós-graduação e apoio de recursos humanos. Os registros sobre os tipos de suporte não recebidos referiam-se, principalmente, a local e recursos para pesquisa, auxílio financeiro e tempo para dedicar-se às atividades de pesquisa. Buscou-se, ainda, identificar se haviam diferenças significativas entre grupos de docentes divididos por área de conhecimento (humanas, exatas e biomédicas) e por nível de atuação (atuação exclusiva na graduação ou atuação simultânea na graduação e na pós-graduação). A partir dos resultados, são discutidas as limitações e contribuições do estudo.

Palavras-chave: transferência de aprendizagem, impacto do treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento, produção acadêmica

ABSTRACT

This study aimed to identify the impact transfer of learning, impact of training at work and transference support of training on job performance of graduates of doctoral programs that act as teachers in a Brazilian public university. However, as it was not achieved the minimum number of participants required to test this model, there were only statistical analyzes corresponding to the other objectives of this study. The sample consisted of 74 teachers, whose titer was obtained between the years 2006 and 2009. Most acts exclusively on undergraduate (68%), while others work in undergraduate and graduate programs (32%). Data were obtained through three psychometric scales. All instruments showed satisfactory psychometric. Work performance was measured as the academic logged in Lattes (amount of articles, full papers, chapters and books), considering the three years following the year of defense from the doctoral course of each teacher. The results indicated that for teachers who work in this university, graduate school resulted in learning specific and general skills. They seem to possess a high degree of mastery in relation to skills, although they have signaled they do not use so often. In general, contrary to what the literature indicates, for this sample the correlations between variables support the transfer of training and performance at work were not significant. Participants also responded to two open questions, whose answers were analyzed by content analysis of Bardin (2011). This analysis revealed the importance of other types of support received by teachers, such as financial aid, support for entry into graduate and human resources support. The records about the types of support received not related to, primarily, the location and resources for research, financial aid and time to devote to research activities. We attempted to identify whether there were significant differences between groups of teachers divided by area of knowledge (humanities, hard sciences and biomedical) and by level of activity (work exclusively on undergraduate or simultaneous activities at undergraduate and postgraduate). The results, contributions and limitations of the study are discussed.

Keywords: transfer of learning, impact of training at work, transference support of training, academic production

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Relação entre os conceitos e as ações educacionais associadas a eles | 18 |
| Figura 2. Modelo de avaliação integrado e somativo – MAIS | 24 |
| Figura 3. Modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT | 25 |
| Figura 4. Modelo conceitual dos processos de aprendizagem proposto por Abbad | 29 |
| Figura 5. Modelo teórico proposto para a avaliação de resultados de cursos de mestrado e doutorado | 55 |

Lista de tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Caracterização da amostra quanto ao sexo, nível de atuação e área de conhecimento | 58 |
| Tabela 2. Caracterização da amostra quanto ao ano de defesa e período contabilizado de produção acadêmica | 59 |
| Tabela 3. Características das escalas utilizadas nesta pesquisa | 60 |
| Tabela 4. Confiabilidade das escalas para a amostra | 67 |
| Tabela 5. Valores mínimo, máximo, média e desvio-padrão das variáveis do estudo | 68 |
| Tabela 6. Coeficientes de correlação (r de Pearson) entre as variáveis do estudo | 72 |
| Tabela 7. Frequência e percentual de respostas da Questão 1 do questionário de pesquisa | 76 |
| Tabela 8. Frequência e percentual de respostas da Questão nº 2 do questionário de pesquisa | 79 |
| Tabela 9. Diferenças significativas entre os grupos Humanas, Exatas e Biomédicas | 80 |
| Tabela 10. Média das variáveis dos grupos Humanas, Exatas e Biomédicas | 81 |
| Tabela 11. Diferenças significativas entre os grupos Pós-Graduação e Graduação .. | 82 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| LISTA DE FIGURAS | 9 |
| LISTA DE TABELAS | 10 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 AÇÕES EDUCACIONAIS E DESEMPENHO NO TRABALHO | 17 |
| 1.1 Avaliação de sistemas de TD&E | 20 |
| 1.2 Transferência de aprendizagem e Impacto do treinamento no trabalho | 26 |
| 1.3 Suporte à transferência de treinamento | 31 |
| 1.4 Desempenho no trabalho | 41 |
| 2 DESEMPENHO DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | 45 |
| 2.1 Avaliação do desempenho dos docentes deste estudo | 49 |
| 3 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E MODELO DE PESQUISA | 53 |
| 3.1 Justificativa e objetivo do estudo | 53 |
| 3.2 Modelo de pesquisa e definição das variáveis | 55 |
| 4 MÉTODO | 57 |
| 4.1 Amostra | 57 |
| 4.2 Instrumentos | 59 |
| 4.3 Procedimentos | 63 |
| 4.3.1 Aspectos éticos | 64 |
| 4.3.2 Análise de dados | 65 |
| 4.3.3 Confiabilidade das escalas | 66 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 70 |
| 5.1 Análises descritivas | 68 |
| 5.2 Correlação entre as variáveis do estudo | 71 |
| 5.3. Análise de conteúdo | 74 |
| 5.4 Comparação entre grupos | 80 |
| 6 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| 7 REFERÊNCIAS | 90 |
| ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 96 |
| ANEXO 2 – Questionário de Pesquisa | 97 |
| ANEXO 3 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa | 101 |

INTRODUÇÃO

Diversas transformações sociais, tecnológicas e econômicas alteraram a dinâmica do mundo do trabalho. Face a esse novo cenário, cuja transformação é constante, as organizações procuram se adaptar para manterem-se competitivas e garantir sua sobrevivência. A discussão sobre as estratégias para promover essa adaptação aponta para o desenvolvimento contínuo das competências organizacionais e individuais e este desenvolvimento ocorre, em grande parte, por meio de ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E (Pereira, 2009).

A revisão de literatura apresentada por Salas e Cannon-Bowers (2001) destaca que as organizações mudaram suas visões sobre treinamento, passando a vê-lo como um evento completamente integrado e como um componente estratégico para a organização. Esta visão, segundo os autores, está associada à ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo asseguram a competitividade organizacional.

O próprio indivíduo busca a qualificação e o aprimoramento de suas competências para aplicá-las em sua vida profissional (Zerbini, 2003). O empregado percebe o treinamento como uma chance para se desenvolver, tornando-se mais capacitado para os mercados interno e externo à organização, “além de almejar progressos em sua carreira, buscando superar dificuldades e criar novas expectativas profissionais” (Oliveira, 2003, p. 10).

Diante desse contexto, Depieri (2006) e Pereira (2009) afirmam que a área de gestão de pessoas tem assumido um papel estratégico nas organizações, como alternativa para a obtenção de vantagem competitiva. As autoras destacam que uma

importante contribuição dessa área está relacionada à promoção, por meio de processos de aprendizagem, do desenvolvimento de competências individuais consideradas relevantes ao alcance de objetivos organizacionais.

As atividades de TD&E aceleram o processo de desenvolvimento de novas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes – CHAs), garantindo a qualificação profissional dos trabalhadores ao longo do tempo. Em razão disso, as ações de TD&E tornaram-se essenciais, tanto para as organizações, quanto para os trabalhadores manterem-se no mercado em que se encontram (Pereira, 2009).

É crescente a demanda por ações educacionais e os investimentos na área têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, com a intenção de que os profissionais transfiram positivamente os CHAs aprendidos para o ambiente de trabalho (Zerbini & Abbad, 2010). Em seu estudo, Meneses (2007) afirma que se por um lado elevam-se os investimentos em ações educacionais, por outro, intensificam-se as pressões para que a área de TD&E demonstre efetividade das ações sob sua responsabilidade.

Como consequência, cresce a demanda por avaliação de ações educacionais (Borges-Andrade, 2002). Desse modo, sistemas de avaliação capazes de mensurar o impacto dessas ações ganham cada vez mais destaque no contexto da gestão do desempenho humano em ambientes de trabalho (Meneses, 2007).

Zerbini (2003) considera essencial o desenvolvimento de estudos que produzam conhecimentos na área de avaliação de sistemas instrucionais. A autora defende a importância de se desenvolver soluções técnicas que identifiquem os sistemas instrucionais capazes de oferecer maior produtividade, lucratividade e competitividade para empresas e indivíduos.

Na literatura há predomínio de estudos com foco em aprendizagem, principalmente quanto à avaliação dos efeitos de TD&E e quanto à autoaprendizagem no posto de trabalho, assim como mostra a revisão de Borges-Andrade e Pagotto (2010). Assim, é possível perceber grande quantidade de esforços para avaliar esses efeitos, com o objetivo de produzir informações válidas e sistemáticas sobre a efetividade de sistemas instrucionais (Pereira, 2009).

Os pesquisadores que estudam a efetividade de ações educacionais têm procurado investigar quais eventos do ambiente pós-treinamento influenciam positiva ou negativamente a eficácia do treinamento (Abbad, Coelho Jr., Freitas & Pilati, 2006). Abbad, Coelho Jr. et al. (2006, p. 414) afirmam que, nesta linha, “a variável-critério mais comumente investigada tem sido a transferência de treinamento ou impacto do treinamento no trabalho”.

Abbad, Coelho Jr. et al. (2006) encontraram, ainda, um grande número de pesquisas nacionais sobre avaliação de impacto do treinamento, confirmando a importância da variável suporte à transferência na explicação de impacto do treinamento no trabalho, em diferentes ambientes organizacionais, tipos de treinamento e amostras. Esses autores (2006) apontam suporte psicossocial como um dos preditores mais fortes de impacto do treinamento no trabalho.

A literatura de avaliação de educação nas organizações, portanto, converge ao apontar a importância de fatores situacionais e individuais como antecedentes de indicadores do efeito da capacitação no trabalho (Pilati, Porto & Silvino, 2007). Contudo, pouco se encontram, na literatura científica nacional, relatos de pesquisa metodologicamente rigorosas que procurem relacionar efeitos das ações educacionais e indicadores de desempenho ocupacional (Pilati, Porto & Silvino,

2009). Indicadores dessa natureza fornecem informações valiosas para a avaliação de sistemas de TD&E (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006).

Os programas de mestrado e doutorado estão entre os programas educacionais que exigem mensuração específica (Pilati et al., 2007). Desse modo, o estudo dos efeitos de um programa *stricto sensu* em seus egressos e a relação do impacto da ação educacional com indicadores objetivos de desempenho no trabalho pode contribuir para a produção de conhecimento no campo de avaliação de TD&E, bem como para a tecnologia de avaliação de educação das organizações brasileiras (Pilati et al., 2009).

Partindo dessas considerações e apoiando-se no fato de que os estudos que buscam aferir o efeito de programas de pós-graduação *stricto sensu* são escassos na literatura (Pilati et al., 2007; 2009), considera-se relevante a pesquisa em avaliação de ações educacionais com foco em egressos de cursos *stricto sensu*, contribuindo para a discussão sobre as principais variáveis envolvidas nesse processo e sobre a efetividade de ações educacionais no desempenho no trabalho.

O presente estudo objetivou, assim, investigar a capacidade preditiva de transferência de aprendizagem, impacto do treinamento no trabalho e suporte à transferência de treinamento sobre o desempenho no trabalho de egressos de cursos de doutorado que atuam em uma universidade pública brasileira, utilizando indicadores objetivos de desempenho.

Cabe aqui um esclarecimento importante: a nomenclatura de 2 variáveis pesquisadas neste estudo contém o termo '*treinamento*' (Impacto do treinamento no trabalho e Suporte à transferência de treinamento), contudo, este estudo não trata de treinamento. Trata-se aqui de '*educação*', uma vez que a amostra do presente estudo foi composta exclusivamente por docentes egressos de cursos de doutorado.

Ambos os conceitos serão explorados, assim como os demais relacionados a eles, no próximo capítulo.

Para organizar este estudo foram elaborados seis capítulos. O primeiro compreende uma revisão dos fundamentos teóricos sobre treinamento, sistemas de avaliação de TD&E e sobre as variáveis do estudo: transferência de aprendizagem para o trabalho, impacto de treinamento no trabalho, suporte à transferência de treinamento e desempenho no trabalho.

O segundo capítulo apresenta achados de pesquisas com egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, além de abordar a avaliação de desempenho de docentes realizada no Brasil pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No terceiro capítulo encontram-se a justificativa, o objetivo e o modelo de pesquisa proposto para este estudo. O quarto capítulo descreve o método proposto para a realização deste estudo. Na sequência, o quinto capítulo apresenta e discute os resultados.

Por fim, o sexto capítulo apresenta a conclusão do estudo.

1 AÇÕES EDUCACIONAIS E DESEMPENHO NO TRABALHO

Entre os pesquisadores não há consenso sobre a definição de aprendizagem, a qual é diferentemente compreendida pelas abordagens behavioristas, cognitivistas e construtivistas (sócio-históricas). Entretanto, Abbad, Borges-Ferreira e Nogueira (2006) asseguram que há acordo entre todas as abordagens quanto ao entendimento de aprendizagem como uma mudança no comportamento que depende da interação do indivíduo com o meio externo.

Segundo Brandão e Borges-Andrade (2007), a aprendizagem constitui uma mudança relativamente duradoura no comportamento da pessoa, transferível para novas situações com as quais ela se depara. Essa mudança pode ser observada no trabalho quando se compara o desempenho da pessoa antes e depois de um processo de aprendizagem. O desempenho resultante da aplicação de novas competências revela, então, que o indivíduo aprendeu algo novo (Freitas & Brandão, 2005).

Em Psicologia Organizacional e do Trabalho o conceito de aprendizagem não é unidimensional e não se refere apenas à aquisição e retenção de conhecimentos (Abbad, Borges-Ferreira et al., 2006). Para Abbad, Borges-Ferreira et al. (2006), aprendizagem também se refere a processos de generalização e, em alguns casos, à demonstração ou aplicação, no trabalho, do conhecimento, habilidade ou atitude adquirida (de acordo com as abordagens cognitivistas ou comportamentalistas) ou desenvolvida (de acordo com abordagens cognitivistas) em treinamentos.

O conceito de aprendizagem também está associado aos conceitos de TD&E. Embora sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, os termos treinamento, desenvolvimento e educação referem-se a três tipos muito distintos,

complementares e igualmente importantes de atividades de apoio à aprendizagem (Abbad & Borges-Andrade, 2004). A Figura 1 ilustra a relação entre eles, de acordo com a proposta teórica de Vargas e Abbad (2006).

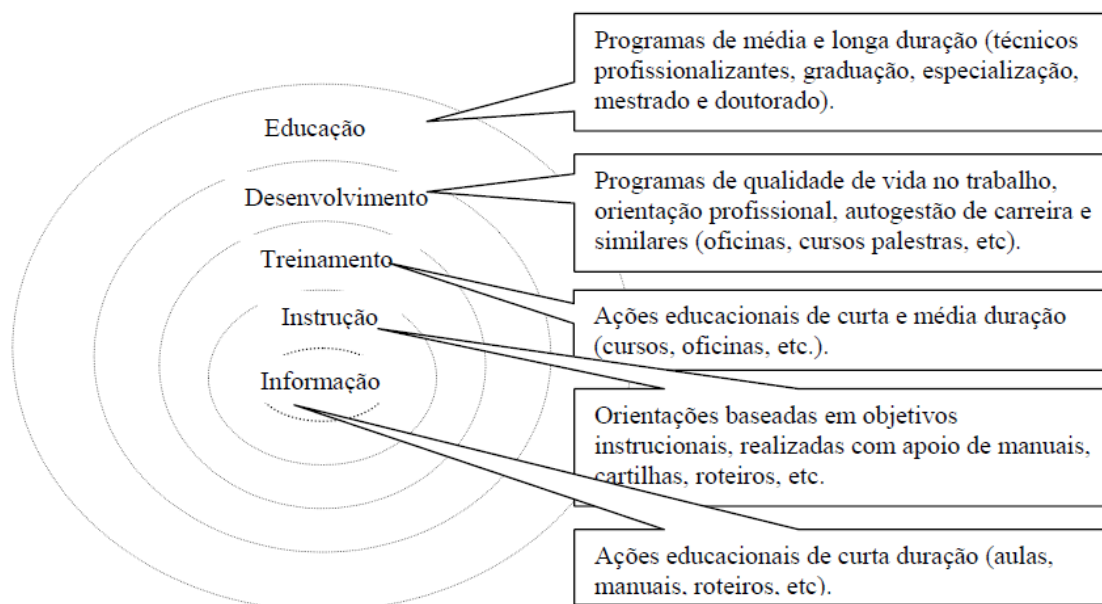


Figura 1 Relação entre os conceitos e as ações educacionais associadas a eles

Fonte: Vargas e Abbad (2006, p. 143).

Informação engloba módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos. *Instrução* representa as formas mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem de curta duração. *Treinamento* consiste em eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam a melhoria do desempenho do trabalhador no cargo que ocupa. *Desenvolvimento* refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem proporcionado pela

organização e que apoia, além do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal do trabalhador (Vargas & Abbad, 2006).

Educação, por sua vez, engloba programas ou conjunto de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos trabalhadores (Vargas & Abbad, 2006). O conceito Educação está associado, por exemplo, aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Silva (2008) explica que durante anos as ações de capacitação no trabalho foram denominadas T&D, Sistema de T&D, mais especificamente, considerando que a abordagem sistêmica é a que prevalece na área. As mudanças nas ações de capacitação e nas exigências no mundo do trabalho, entretanto, tornaram esses conceitos (Treinamento e Desenvolvimento) insuficientes para compreender o conjunto das ações de capacitação presentes na organização. Por isso, atualmente, fala-se em TD&E, em que o conceito de Educação é o mais abrangente, englobando os demais (Silva, 2008).

Goldstein (1991 conforme citado por Silva, 2006, p. 95) define Treinamento de Recursos Humanos como “a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras ou habilidades que resultam no aumento da performance no trabalho”. Sob outra perspectiva, Pantoja, Lima e Borges-Andrade (2006) concebem treinamento como um sistema composto por subsistemas _ avaliação, planejamento e avaliação de treinamento _, os quais mantêm entre si e com o ambiente externo um estreito relacionamento de interdependência.

Borges-Andrade (2002) concorda que T&D podem ser vistos como um sistema integrado, cujo subsistema Avaliação de Treinamento seria o principal

responsável pelo provimento de informações que garantem a retroalimentação do sistema e, portanto, o seu aperfeiçoamento constante.

1.1 Avaliação de sistemas de TD&E

Avaliação de TD&E, segundo Goldstein (1991 como citado em Silva, 2006, p. 96), corresponde a uma “coleta sistemática de informações descritivas e valorativas necessárias para tornar efetivas as decisões de treinamento, relacionadas à seleção, adoção, valor e modificação de várias atividades instrucionais”. O conceito de avaliação de treinamento de Borges-Andrade (2002) também envolve um procedimento de coleta de dados realizado pela organização de uma ação instrucional, na qual são utilizados certos critérios para emitir algum juízo de valor acerca desta ação.

Para Alvarez, Salas e Garofano (2004), a avaliação de treinamento consiste em uma abordagem metodológica para medir resultados de treinamento e fornece uma visão micro dos resultados. A efetividade de treinamento, entretanto, corresponde a uma abordagem teórica para compreender esses resultados e fornece uma visão macro dos resultados porque foca o sistema de aprendizagem como um todo.

Mensurar o impacto de TD&E significa avaliar em que medida os esforços despendidos em ações de TD&E efetivamente geraram os efeitos desejados. Significa avaliar se a ação empreendida gerou melhorias nos desempenhos dos indivíduos, dos grupos e das organizações. Tamayo e Abbad (2006, p. 10) consideram “essencial a produção de conhecimentos na área de avaliação de

treinamento, pois o aperfeiçoamento do sistema depende fundamentalmente dos resultados destas avaliações”.

A literatura em avaliação de ações educacionais nas organizações tem produzido muito conhecimento nas últimas décadas (Aguinis & Kraiger, 2009; Salas & Cannon-Bowers, 2001), mas poucos estudos têm buscado traçar uma relação direta entre os efeitos da capacitação e o desempenho ocupacional (Pilati et al., 2007). Ainda que as organizações invistam uma quantia significativa de recursos no treinamento e na capacitação de seus colaboradores, é necessária a produção de evidências empíricas que sustentem a asserção de que a capacitação produz como resultado impacto no desempenho (Pilati et al., 2009).

Diante desse quadro, pesquisas precisam ser aprofundadas, visando investigar a efetividade dos treinamentos, estudando, por exemplo, até que ponto a expectativa e o valor atribuído a um determinado treinamento podem influir na real efetividade do mesmo. Tal resultado é historicamente baixo devido a uma série de questões, em especial a dificuldade de mensurar, tanto o que deve ser treinado quanto os resultados do treinamento (Silva, 2007).

Para Borges-Andrade (2002), os resultados de pesquisas não têm sido satisfatórios. Há uma pequena quantidade de pesquisas na área quando comparada a quantidade de treinamentos executadas, e uma das principais questões está relacionada com a falta de definição de objetivos instrucionais associados a indicadores de mudanças organizacionais. O autor afirma que aspectos operacionais do processo de avaliação têm oferecido dificuldades para a área de TD&E demonstrar sua contribuição para a implementação de estratégias organizacionais.

Em acordo com Rodrigues (2000), os gastos com treinamento e desenvolvimento nos Estados Unidos na década de 80 excederam a cifra de 100

bilhões de dólares anuais, mas apenas 10% desses investimentos produziram resultados, reais mudanças de comportamento dos treinados e/ou um impacto no trabalho. Este índice demonstra as dificuldades em se aplicar treinamentos, as quais envolvem desde a preparação até o suporte para aplicação do aprendido no contexto de trabalho. As principais causas desta baixa eficácia dos treinamentos estão ligadas a fatores como a ausência de processos sistemáticos de levantamento de necessidades e de avaliação dos resultados, além do uso de sistemas de treinamentos inadequados à realidade das organizações (Borges-Andrade, 2002).

Meneses (2007) relembra que, embora se reconheça a possibilidade de avaliações no desempenho de grupos e da organização, prevalece o indivíduo como principal nível de análise nas pesquisas. Retomando os resultados de outros estudos sobre avaliação de TD&E, o autor destaca que uma das maiores contribuições da área de avaliação refere-se ao reconhecimento da influência do contexto organizacional sobre os efeitos dos programas de treinamento no nível individual.

A revisão de literatura realizada por Aguinis e Kraiger (2009), entretanto, encontrou resultados de pesquisas que consideraram os níveis de equipe e organizacionais. Esses resultados transcenderam os impactos no nível do indivíduo e também propiciaram benefícios para equipes e organizações, além de melhorar o capital humano da nação, que em contrapartida contribuiu para o crescimento econômico desta. Os autores ressaltaram que essa perspectiva sobre o desenvolvimento humano levou muitos países no mundo a adotar políticas que encorajam o desenho e a execução de programas de treinamento no nível nacional.

Entre os modelos clássicos de avaliação dos efeitos de TD&E estão os propostos por Kirkpatrick (1967) e por Hamblin (1978). O primeiro sugere a

existência de quatro níveis de avaliação _ reação, aprendizagem, comportamento e resultado. O outro propõe uma estrutura semelhante de níveis, desdobrando o último nível proposto no modelo de Kirkpatrick em dois: impacto na organização e valor final.

Hamblin (1978) supôs que haveria uma corrente de causa e efeito ligando todos esses níveis, de modo que o nível seguinte só seria alcançado se fossem atingidos os resultados esperados no nível anterior. Essa concepção foi criticada em função da ausência de constatação empírica das relações causais entre os múltiplos níveis de avaliação do treinamento (Pilati & Abbad, 2005).

A avaliação de *reação* mensura a satisfação do indivíduo sobre os diversos aspectos da ação de aprendizagem da qual participou, enquanto a avaliação de *aprendizagem* objetiva verificar se os objetivos instrucionais foram alcançados, ou seja, se houve aquisição de competências e aprendizagem dos conteúdos ministrados. A avaliação de *impacto ou de comportamento no cargo*, por sua vez, procura medir a contribuição da ação educacional para a melhoria do desempenho profissional do treinando, enquanto a avaliação de *impacto na organização* avalia a influência dessa ação para a melhoria da eficiência organizacional ou em mudanças que nela possam ter ocorrido em decorrência do treinamento. Por fim, a avaliação do *valor final* visa identificar a contribuição do treinamento para o alcance dos objetivos estratégicos da empresa e, ainda, se houve alterações na produção ou nos serviços prestados pela organização, além de outros benefícios sociais e econômicos (Borges-Andrade, 2002; Borges-Andrade, 2006; Freitas, 2005; Hamblin, 1978; Zerbini & Abbad, 2005).

O modelo de avaliação de treinamento de Tannenbaum et al. (1993 como citado em Alvarez et al., 2004) trata de uma extensão da tipologia de Kirkpatrick no

qual foram adicionadas atitudes pós-treinamento e dividiu-se o comportamento em dois resultados para a avaliação: desempenho de treinamento e desempenho de transferência. O modelo de Holton (1996 como citado em Alvarez et al., 2004) inclui três alvos de avaliação: aprendizagem, transferência e resultados. Já o modelo de Kraiger (2002 como citado em Alvarez et al., 2004) apresenta três áreas-alvo: conteúdo e desenho de treinamento, mudanças nos aprendizes e variáveis organizacionais (clima para transferência, desempenho no trabalho e resultados).

No Brasil, os modelos de Kirkpatrick e Hamblin subsidiaram várias pesquisas, mas também são amplamente utilizados o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) de Borges-Andrade (1982) e o Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) elaborado por Abbad (1999), mostrados nas Figuras 2 e 3, respectivamente.

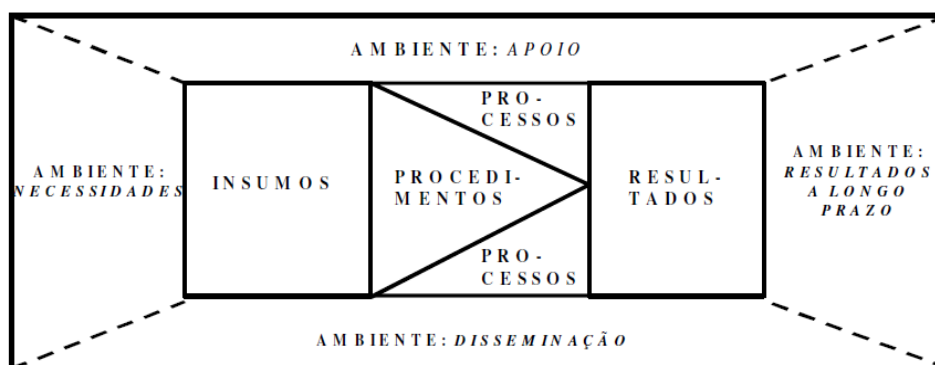


Figura 2 Modelo de avaliação integrado e somativo - MAIS

Fonte: Borges-Andrade (1982, 2006)

O MAIS objetiva obter informações durante o processo de desenvolvimento de um sistema instrucional e após sua conclusão, para avaliá-lo e verificar sua capacidade de produzir resultados (Borges-Andrade, 2006), enquanto o IMPACT

investiga diversas variáveis preditivas de eficiência e eficácia do treinamento, além de avaliar a relação entre os níveis de avaliação reação, aprendizagem e impacto (Zerbini, 2007).

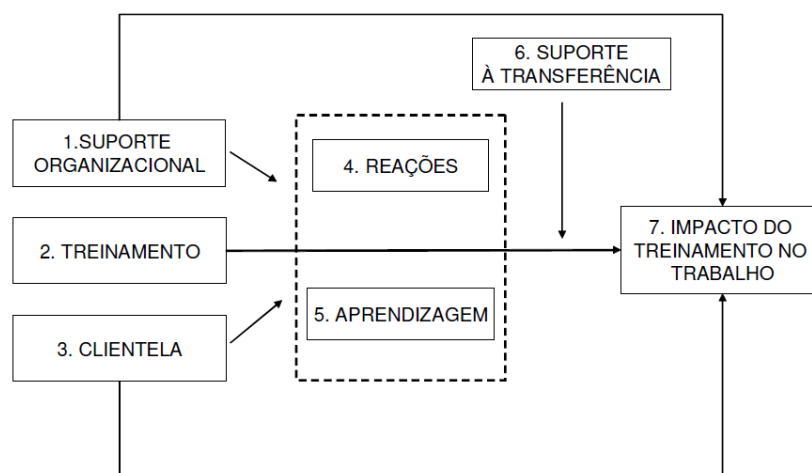


Figura 3 Modelo de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT

Fonte: Abbad (1999)

Diferentemente do modelo de avaliação de Kirkpatrick, os modelos de avaliação MAIS e IMPACT reconhecem e discriminam a influência de variáveis ambientais. Entretanto, o modelo de Kirkpatrick permanece sendo o principal orientador dos esforços práticos da área de avaliação de treinamento, ainda que não reconheça o papel das variáveis contextuais e individuais na explicação de efeitos de ações de TD&E (Meneses, 2007).

1.2 Transferência de aprendizagem e Impacto do treinamento no trabalho

Na concepção de Abbad, Nogueira e Walter (2006), um dos principais objetivos das pesquisas em TD&E consiste em identificar as condições necessárias para o indivíduo adquirir determinados CHAs exigidos pelo trabalho. Zerbini (2007) acrescenta que as organizações atuais, preocupadas com a manutenção da competitividade no mercado, mostram-se interessadas em entender como ocorrem os processos de aprendizagem e, principalmente, os processos de transferência para os diferentes níveis da organização.

Na literatura, os termos transferência de treinamento e transferência de aprendizagem são frequentemente utilizados como sinônimos. O conceito de transferência de aprendizagem descrito por Pilati e Abbad (2005) é similar ao conceito de transferência de treinamento apresentado por Abbad (1999). Entretanto, esta autora adverte que a expressão transferência de aprendizagem possui vários usos em psicologia, podendo referir-se a resultados da aprendizagem ou a processos cognitivos subjacentes à aprendizagem, ambos estreitamente ligados à generalização no nível do indivíduo (Pereira, 2009).

A principal variável de interesse dos modelos de avaliação de treinamento tem sido a *Transferência de Aprendizagem para o Trabalho*, que pode ser definida como a aplicação eficaz no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em treinamento (Pilati & Abbad, 2005). Refere-se ao grau em que os treinandos aplicam, em seus trabalhos, os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em um treinamento.

Para Hamblin (1978) a transferência de aprendizagem possui duas dimensões. A primeira seria em “profundidade” e se refere ao uso, no trabalho, das

competências aprendidas. A segunda seria em “amplitude” e se refere às consequências do treinamento no desempenho geral e na motivação dos egressos de uma ação instrucional.

Como forma de superar as críticas à concepção dos efeitos causais de treinamento de Hamblin (1978) e, ainda, para aprimorar o sistema de classificação dos resultados de ações de TD&E, Birdi (2010) desenvolveu a *Taxonomy of Training and Development Outcomes - TOTADO*. Trata-se de uma taxonomia multinível para classificação dos efeitos de ações educacionais em ambientes organizacionais.

O nível individual compreende os efeitos afetivos, cognições e comportamento em dimensões físicas e instrumentais dos egressos; o nível equipe envolve efeitos afetivos, cognitivos, comportamentais e instrumentais nos membros de equipe de trabalho; o nível organizacional inclui efeitos financeiros, resultados dos produtos produzidos pela força de trabalho, processos e recursos organizacionais; e o nível social considera os efeitos econômicos, educacionais, ambientais, de saúde pública e de lei e ordem na sociedade (Pilati & Borges-Andrade, 2008; Pilati et al., 2009).

No entanto, para Pilati e Abbad (2005), o conceito de transferência de aprendizagem não descreve o processo de resultado do treinamento no desempenho global do egresso, nem em suas atitudes e motivação. Em busca de maior precisão conceitual, esses autores realizaram uma análise conceitual da cadeia de eventos desencadeados por ações educacionais no nível dos egressos e propuseram nomear o efeito “*em profundidade*” de transferência de aprendizagem, e o efeito “*em amplitude*” de impacto do treinamento no trabalho. Com isso, ampliaram a ideia de efetividade de treinamento ao propor a noção de um efeito mais amplo que o da transferência de aprendizagem.

Impacto do Treinamento no Trabalho é definido, portanto, como a influência que o evento instrucional exerce sobre o desempenho global subsequente do participante de uma ação de treinamento, bem como em suas atitudes e motivação. Este conceito é considerado o principal indicador da efetividade de ações de treinamento no nível individual, tornando-se, assim, um dos temas que mais chama a atenção dos pesquisadores da área (Pilati & Abbad, 2005). Este construto é medido em termos da transferência de TD&E e da influência que os eventos instrucionais exercem sobre o desempenho subsequente do participante desses eventos (Freitas, Borges-Andrade, Abbad, & Pilati, 2006).

Pilati e Abbad (2005) ressaltam que o conceito de aprendizagem no ambiente de trabalho envolve aquisição, retenção e generalização de CHAs. Esses componentes da aprendizagem, por sua vez, estão diretamente relacionados à transferência e impacto de treinamento no trabalho. A Figura 4 apresenta um esquema gráfico desses conceitos organizados de forma hierárquica, representando a cadeia de eventos que levam uma ação de TD&E a ter efeitos no desempenho de seus egressos no trabalho, conforme proposto por Abbad (2003 como citado em Zerbini, 2003) e por Pilati e Abbad (2005).

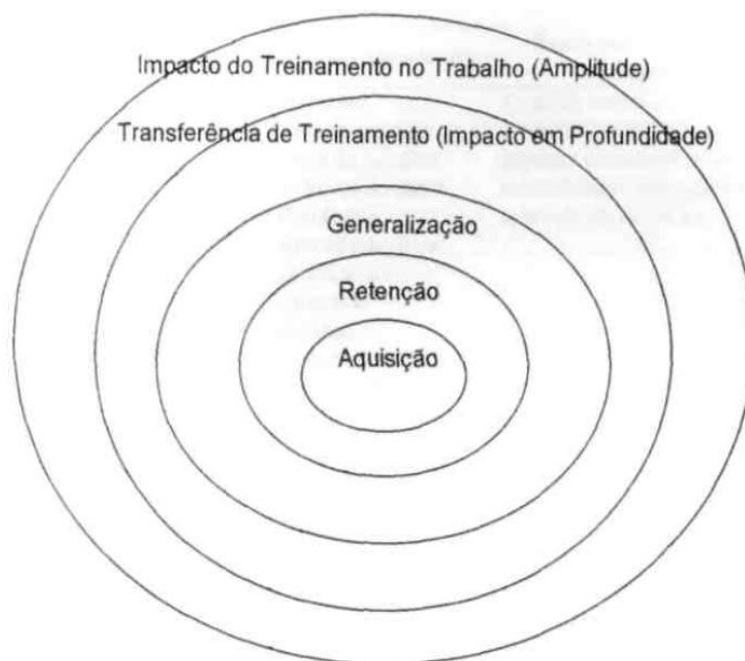


Figura 4 Modelo conceitual dos processos de aprendizagem proposto por Abbad

Fonte: Zerbini (2003, p. 62)

Aquisição diz respeito ao processo básico de apreensão de conhecimentos, habilidades e atitudes, desenvolvidos durante um evento de TD&E, o qual constitui a primeira etapa do processo de aprendizagem. A *retenção* envolve o armazenamento de CHAs na memória de curto prazo e, posteriormente, sua transferência para a memória de longo prazo. O conceito de *generalização*, em análise do comportamento, é definido como a emissão de respostas condicionadas perante estímulos semelhantes, mas não iguais àqueles apresentados ao indivíduo em situação de treino. Trata-se de um conceito que se opõe a outro, de *discriminação*, que exprime a capacidade de discernir estímulos semelhantes, produzindo uma resposta específica apenas diante do estímulo correto. Na área de TD&E, *generalização* refere-se à noção de que o indivíduo é capaz de demonstrar, em contextos e condições diferentes, os CHAs aprendidos durante eventos de capacitação (Abbad, Borges-Ferreira et al., 2006).

Para fins de mensuração, transferência de treinamento é definida como o grau de aplicação correta, no contexto de trabalho, de CHAs adquiridos durante eventos instrucionais (Freitas et al., 2006). Retenção e generalização são consideradas condições necessárias, mas não suficientes, ao uso eficaz das novas competências. Freitas et al. (2006) apontam, ainda, que o conceito de transferência de treinamento inclui, em sua essência, a questão da mudança na forma de desempenhar as atividades de trabalho a partir das aprendizagens ocorridas em eventos de TD&E.

A transferência (ou generalização) pode ocorrer de duas maneiras, lateralmente ou verticalmente, sendo que na transferência lateral o indivíduo apresenta respostas que não foram diretamente aprendidas, mas são semelhantes às mesmas (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Trata-se de um tipo de generalização que inclui uma série ampla de situações com, aproximadamente, o mesmo grau de complexidade. A transferência vertical possibilita ao indivíduo a aprendizagem de capacidades mais complexas a partir de competências mais simples aprendidas (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Quanto à direção, a transferência pode ser positiva ou negativa. A primeira ocorre quando os comportamentos aprendidos, por exemplo, durante eventos de TD&E, facilitam o desempenho do indivíduo na tarefa de transferência. A segunda, entretanto, compreende situações em que os comportamentos aprendidos dificultam o desempenho na tarefa de transferência (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Por fim, no diagrama proposto por Pilati e Abbad (2005), encontra-se o conceito de *impacto de treinamento no trabalho*, que corresponde ao que Hamblin (1978) denominou de comportamento no cargo em amplitude e Abbad (1999) chamou de impacto em amplitude. Nesse caso, a mensuração recai sobre efeitos no

desempenho global ou em dimensões mais abrangentes do desempenho do egresso. Quando a mensuração recai sobre o efeito direto e específico de situações de ensino-aprendizagem sobre o desempenho individual, faz-se referência à transferência de treinamento (impacto em profundidade). Os autores afirmam que impacto em amplitude, portanto, não pode ser considerado um efeito direto do treinamento, pois depende da ocorrência do nível anterior para que ocorra.

1.3 Suporte à Transferência de Treinamento

No Brasil há estudos que investigam a relação entre condições ambientais e efeitos de treinamento. Alguns dentre esses estudos apresentaram novas medidas nacionais que contemplam aspectos diversificados do ambiente organizacional, considerando diferentes estudos anteriores (Pereira, 2009). Uma dessas medidas, escala de percepção de suporte à transferência de treinamento, baseia-se nos estudos de Abbad e Sallorenzo (2001), cujo objetivo era investigar variáveis relacionadas ao período pós-treinamento, tais como: fatores situacionais de apoio, suporte material e consequências associadas ao uso de novas habilidades.

O construto suporte à transferência diz respeito a características do contexto do trabalho que exercem influência direta sobre a transferência de competências desenvolvidas em ações educacionais. Abbad et al. (2012) definem *Suporte à Transferência de Treinamento* como o apoio recebido de colegas, pares e chefias imediatas do egresso para aplicar, no trabalho, novas habilidades adquiridas em eventos instrucionais.

Trata-se de um conceito bidimensional que fundamentou a construção de um questionário com dois conjuntos de itens – suporte psicossocial à transferência e

suporte material à transferência (Abbad et al., 2012). A percepção de suporte à transferência indica, para os autores, algumas das condições necessárias à transferência positiva de aprendizagem, mostrando o quanto estão presentes no ambiente de trabalho do treinado, na percepção deste.

Para outros estudiosos da área, a variável suporte à transferência de treinamento é medida por meio de três dimensões, sendo a primeira relacionada ao contexto pré-treinamento e as duas últimas relacionadas ao contexto pós-treinamento: apoio gerencial ao treinamento, suporte psicossocial à transferência e suporte material (Abbad, 1999; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad & Sallorenzo, 2001; Sallorenzo, 2001). As definições de cada uma são baseadas em outros conceitos correlatos, tais como os de restrições situacionais, suporte gerencial à transferência e clima para transferência de treinamento, os quais serão abordados na sequência (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006).

A dimensão *apoio gerencial ao treinamento* relaciona-se a certas condições do ambiente pré-treinamento e ao nível de apoio recebido pelo treinando para participar efetivamente de todas as atividades do programa de TD&E. Já o *suporte psicossocial à transferência* é definido em termos do apoio gerencial, social (do grupo de trabalho) e organizacional que o participante do treinamento recebe para utilizar no trabalho as novas habilidades aprendidas em treinamento, em termos de oportunidades para praticar novas habilidades, apoio recebido da chefia imediata na remoção de eventuais obstáculos à transferência de aprendizagem e acesso às informações necessárias à aplicação dos novos conhecimentos no trabalho (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006; Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Este fator também avalia as consequências associadas ao uso de novas habilidades no trabalho, medindo a opinião dos participantes de ações de TD&E a

respeito da ocorrência de reações favoráveis e/ou desfavoráveis de colegas, pares ou superiores hierárquicos, diante das tentativas do trabalhador de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendeu no treinamento (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006; Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Por fim, o *suporte material à transferência* representa a opinião dos participantes acerca da qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, bem como da adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006; Abbad e Borges-Andrade, 2004). Nem sempre são oferecidas as condições psicossociais e materiais para a aplicação no trabalho do que foi aprendido. Em razão disso, muitas ações de TD&E mostram-se inúteis por não haver suporte ao uso, no trabalho, do que foi aprendido (Abbad & Borges-Andrade, 2004).

Peters e O'Connor (1980 como citado em Abbad, Coelho Jr. et al., 2006) optaram por analisar o contexto de trabalho sob o ponto de vista de variáveis consideradas restritivas ao desempenho. Eles utilizaram a técnica dos incidentes críticos e a análise de conteúdo e identificaram 8 conjuntos de variáveis que constituem restrições situacionais do ambiente de trabalho: informação relacionada ao trabalho, ferramentas e equipamentos, materiais e suprimentos, suporte orçamentário, serviços requeridos e ajuda de outros, preparação para a tarefa (treinamento, educação), disponibilidade de tempo e ambiente de trabalho (aspectos físicos). Os autores acrescentam que cada um desses recursos contribui para o mau desempenho dependendo de sua indisponibilidade, quantidade insuficiente ou qualidade inadequada.

Outro importante trabalho relativo à avaliação de contexto foi desenvolvido por Broad (1982). Interessada em estudar as ações gerenciais que oferecem suporte

à transferência de treinamento no trabalho, a autora conduziu uma pesquisa com um grupo de líderes de desenvolvimento de pessoal, solicitando a este grupo que fizesse uma revisão e avaliação de uma lista contendo 74 ações gerenciais, além de que sugerisse outras ações que não houvessem sido listadas.

Após a análise feita pelos líderes, as ações foram agrupadas em cinco categorias. A primeira, Envolvimento da Gerência Superior, inclui ações integrantes da política gerencial designada para suportar o completo uso do aprendizado de um programa específico de treinamento. Aqui estão inclusas a participação da alta gerência no treinamento, a alocação de recursos para treinamento e incorporação dos resultados do treinamento na estrutura e nos processos organizacionais.

As categorias seguintes referem-se a ações sob responsabilidade de gerentes e/ou supervisores que não integram a alta gerência. A Preparação Pré-Treinamento abrange itens com ações antes do início do treinamento, as quais fornecem suporte ao programa de treinamento por meio da participação no delineamento e desenvolvimento do treinamento, da seleção e preparação dos treinandos e do comprometimento para a completa frequência do treinando. O Suporte durante o Treinamento inclui ações para manter a relação entre o treinando e o trabalho durante o período de treinamento, permitindo que o treinando se concentre no treinamento e mostrando contínuo interesse no programa de treinamento.

A Ligação com o Trabalho envolve ações que facilitam a entrada ou reentrada do treinado na situação de trabalho, mostrando à administração o que o treinado aprendeu para imediato e completo uso no trabalho. Por fim, o Acompanhamento se relaciona a ações cujo foco é o reforço contínuo no trabalho para o uso dos novos comportamentos aprendidos durante o treinamento.

Embora o trabalho de Broad (1982) tenha grande importância na área de avaliação de contexto, a própria autora reconhece as limitações de seu trabalho, segundo a qual não é possível definir um único rol de ações para ser utilizado, além da falta de estudos empíricos mensurando a efetividade destas ações no aumento do uso do treinamento no trabalho. Abbad, Coelho Jr. et al. (2006) ponderam que, apesar de ter sido desenvolvida uma listagem bastante útil, o estudo excluiu importantes variáveis ligadas à interação dos participantes de treinamento com seu grupo de trabalho e às práticas organizacionais de gestão e valorização do desempenho, as quais podem afetar direta ou indiretamente os resultados de programas instrucionais.

Em suas pesquisas, Broad (1982) demonstrou que geralmente os profissionais da área de TD&E negligenciam importantes maneiras de melhorar resultados, bem como de aumentar sua credibilidade no que se refere ao gerenciamento, ainda que exista tecnologia sofisticada de desenvolvimento de pessoas para realizar tal gerenciamento. A autora reforça a importância de se investir mais energia no desenvolvimento de um visível gerenciamento de suporte para o treinamento na volta ao trabalho.

Broad (1982) argumenta que, embora as organizações contemporâneas façam investimentos pesados em TD&E, infelizmente, a maioria das avaliações encontra pouca mudança de comportamento no trabalho mensurável. O treinamento é considerado um investimento caro, especialmente quando se sabe que apenas 10% do total das despesas poderiam levar à transferência de treinamento positiva nos Estados Unidos da América (Georgenson, 1982).

Estudos de efeitos de longo prazo de treinamento não mostram, na maior parte dos casos, diferença significativa subsequente ao treinamento na ocorrência

daqueles problemas organizacionais para os quais foi designado o treinamento (Campbell, 1971; Imberman, 1975 como citado em Broad, 1982). Além disso, os resultados desejados do treinamento geralmente são alcançados apenas naquelas situações em que a alta gerência claramente demonstrou suporte consistente para a transferência do treinamento no trabalho (Fleishman, Harris, & Burt, 1955; Gellerman, 1976; Mosel, 1957 como citado em Broad, 1982).

Nesse sentido, considera-se essencial a etapa de avaliação de necessidades de TD&E, cuja fundamentação de suas investigações inclui condições ambientais ou suporte organizacional (ao desempenho, ao treinamento e à transferência), características do desenho instrucional e da clientela, possibilitando a identificação de condições necessárias à aplicação eficaz no trabalho dos novos CHAs aprendidos durante uma ação de TD&E (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006).

Ao desenhar cursos ou programas de treinamento, os profissionais devem criar situações que facilitem e apoiem todas as fases do processo de aprendizagem para que, assim, ocorra a tão desejada mudança de comportamento do aprendiz. Essas situações, em acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004), devem estar fundamentadas em teorias (teorias da aprendizagem e outras) e resultados de pesquisas que subsidiem o planejamento e o desenvolvimento de programas de TD&E.

Para aumentar a probabilidade de que ocorra a transferência de aprendizagem, Abbad e Borges-Andrade (2004) orientam que as organizações exponham o trabalhador a uma variedade de situações e de atividades que o desafiem a aplicar suas aprendizagens em diferentes contextos de trabalho. Os autores também consideram que há relação positiva entre transferência de aprendizagem e ações de suporte organizacional, ao afirmarem que o ambiente

organizacional deve propiciar o contato do aprendiz com materiais, informações, equipamentos, dentre outros.

Embora os profissionais ressaltem a importância do ambiente de trabalho na criação de transferência positiva, a pesquisa empírica com foco nesta dimensão ainda é limitada. Segundo Fecteau et al. (1995 como citado em Cheng & Ho, 2001), as variáveis de suporte organizacional têm origem no conceito de suporte social, que corresponde à crença do empregado de que lhe estão sendo oferecidas oportunidades para praticar as novas habilidades e conhecimentos no ambiente de trabalho. Basicamente, há quatro fontes de suporte social: subordinados, pares, supervisores e alta administração.

Alguns estudos, como o de Xiao (1996), mostraram que o suporte de supervisores e pares afetou significativamente a percepção de transferência de treinamento. Outro estudo, realizado por Brinkerhoff e Montesino (1995 como citado em Cheng & Ho, 2001), encontrou fortes relações construídas pelas partes envolvidas (treinandos, treinadores e gerentes) antes, durante e depois do treinamento que poderiam garantir a transferência positiva de treinamento.

Abbad, Coelho Jr. et al. (2006) afirmam que um treinamento, por melhor que seja, não será capaz de garantir a transferência das competências adquiridas em treinamento para o trabalho se não houver apoio organizacional para tal. Os autores defendem, assim, a necessidade de se incluir a análise do contexto em avaliações de treinamento.

Como exemplo, eles citam uma organização fictícia que, embora tenha oferecido um excelente treinamento de atendimento ao público aos seus funcionários, apresentava condições inadequadas para aplicar os CHAs aprendidos: base de dados necessária ao atendimento frequentemente indisponível,

computadores lentos, dados contraditórios e desatualizados nos sistemas de informações, divisão irracional do trabalho (sobrecarga de trabalho para uns e ociosidade para outros), mobiliário incompatível com a atividade de atendimento ao público, dentre outras.

Um exemplo real em que não foi constatado o suporte à transferência é relatado por Cordeiro (2005). A instituição pesquisada possuía uma organização do trabalho insuficiente, caracterizada pelo aumento da sobrecarga de trabalho, intensas e contínuas cobranças pelo alcance de metas de produtividade e pressão temporal, além de discrepância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Ainda que os funcionários considerassem que os treinamentos oferecidos possuísem qualidade considerável, a taxa de participação era pouco expressiva, o que indicava a falta de suporte à transferência naquele ambiente de trabalho.

Desse modo, os resultados da pesquisa sugerem que o treinamento existente na instituição pouco contribuía para o desenvolvimento e bem-estar dos funcionários de Cordeiro (2005). O autor reforça a necessidade de se realizar a análise do contexto e considera que as principais contribuições do seu estudo foram: demonstrar a importância de se conhecer o trabalho real dos indivíduos e as condições em que ele se realiza para propiciar melhores condições de aprendizagem e de suporte à transferência.

Sob outra perspectiva, alguns autores abordaram a variável Percepção de Falta de Suporte à Transferência, que avalia a percepção do indivíduo acerca do nível com que variáveis do contexto familiar, social e/ou governamental podem prejudicar o negócio ou ameaçar a aplicação das habilidades aprendidas no curso (Alvim, 2008). Os estudos mostram que esta variável está relacionada positivamente a impacto do treinamento no trabalho (ou em situações de trabalho), segundo a

percepção dos participantes do curso (Alvim, 2008; Carvalho, 2003; Carvalho e Abbad, 2006; Zerbini & Abbad, 2005).

Em uma revisão recente da literatura, Blume, Ford, Baldwin e Huang (2010) realizaram uma meta-análise de 89 estudos empíricos que exploraram o impacto de fatores preditores na transferência de treinamento para diferentes tarefas e contextos. Os resultados confirmaram relações positivas entre transferência e preditores tais como habilidade cognitiva, conscienciosidade, motivação e suporte no ambiente de trabalho.

Abbad e Sallorenzo (2001) relatam que fatores como políticas organizacionais de treinamento e desenvolvimento de pessoal, políticas de incentivos, remuneração e valorização, qualidade dos locais de trabalho e dos suportes ao desempenho (material, financeiro e gerencial), bem como a qualidade da avaliação de necessidades de treinamento, parecem influenciar os níveis de eficácia dos sistemas de treinamento.

Cabe ressaltar que a análise da literatura estrangeira e nacional sobre avaliação de treinamento vem confirmando que variáveis do contexto organizacional são importantes preditoras de impacto do treinamento no trabalho. Nesse sentido, Abbad e Sallorenzo (2001) argumentam que um clima organizacional favorável e de suporte parece ser condição necessária, embora não suficiente, para garantir o sucesso do treinamento em ambientes organizacionais.

Os estudos de Rouiller e Goldstein (1993), mostraram que mais da metade da variabilidade de transferência de treinamento era explicada por variáveis relacionadas ao clima para a transferência. Para esses autores, clima para transferência refere-se a situações que inibem ou facilitam a aplicação no trabalho daquilo que foi aprendido em treinamento (Rouiller & Goldstein, 1993).

Como consequência do incentivo provocado pelo estudo de Abbad (1999), a pesquisa em avaliação do treinamento nos últimos anos foi marcada pela validação de modelos de avaliação de impacto de treinamento com variáveis de suporte à transferência (Abbad, Pantoja, & Pilati, 2001). O trabalho de Abbad (1999) identificou as mais importantes variáveis preditoras de impacto do treinamento no trabalho, dentre as quais se incluem suporte à transferência (gerencial e social, material), suporte organizacional, expectativas de suporte após o evento instrucional (relacionadas ao contexto pré-treinamento), reação e contexto funcional (Abbad, Pilati, & Pantoja, 2003).

Siqueira Jr. (2007) cita vários estudos nos quais foram encontradas relações positivas entre variáveis de suporte e impacto do treinamento e sintetiza os aspectos contextuais que influenciam a efetividade das políticas e práticas de TD&E: oportunidade de aplicar o aprendido, clima para transferência, influência das condições prévias no impacto do treinamento, estratégias de aplicação do aprendido, suporte dos pares e subordinados à transferência, suporte gerencial à transferência, clima organizacional, contexto organizacional, tempo transcorrido entre o evento instrucional e a aplicação do aprendido, expectativas de suporte após o treinamento (contexto pré-treinamento), estímulo gerencial à aplicação do aprendido, punição ou ameaça à não aplicação do aprendido.

É importante ressaltar que há muitas evidências empíricas no âmbito nacional de que aspectos contextuais, como o apoio oferecido pelo gestor e pelos colegas, afetam a transferência da aprendizagem e, por conseguinte, a expressão de competências no trabalho (Freitas, 2005). Freitas (2005) relata que 81% das pesquisas realizadas no Brasil, no período de 1998 a 2004, indicaram o suporte psicossocial como o principal preditor de impacto de treinamento no trabalho.

Atualmente, sabe-se que nem sempre a aprendizagem é garantia de melhor desempenho pós-treinamento (Tannenbaum & Yukl, 1992). A falta de *feedback* (Noe, 1986 como citado em Meneses, 2007) e de gestores que estabeleçam estratégias de recepção de novas habilidades (Goldstein, 1991 como citado em Meneses, 2007), por exemplo, restringe significativamente a promoção de melhorias do desempenho individual pós-treinamento, mesmo que os participantes tenham aprendido todos os conteúdos da ação educacional.

Todo esse conhecimento é estratégico e as empresas já o utilizam por meio de suas práticas de gestão. Ketter (2006) menciona, por exemplo, que as empresas americanas investiram algo em torno de 109 bilhões de dólares anuais em ações voltadas à aprendizagem no trabalho e melhoria de desempenho e que aproximadamente 90% das organizações mais bem posicionadas incentivam seus gestores a fornecerem, continuamente, suporte à aprendizagem para seus subordinados, bem como em promover metas de aprendizagem que estejam alinhadas às metas de desempenho.

1.4 Desempenho no trabalho

Outro importante esclarecimento conceitual também deve ser feito quanto ao termo desempenho. Para Freitas e Brandão (2005), a aprendizagem corresponde ao meio pelo qual são desenvolvidas as competências profissionais, enquanto que o desempenho no trabalho representa uma manifestação de sua competência, quer dizer, é uma expressão daquilo que a pessoa aprendeu.

A conceituação de desempenho pode ser diferenciada, basicamente, em termos de ação (aspectos comportamentais) ou de resultado. Os primeiros se referem ao que um indivíduo faz no contexto de trabalho, ou seja, atividades tais como montar as partes de do motor de um carro, vender computadores ou realizar uma cirurgia cardíaca. Estes comportamentos podem trazer resultados como número de motores montados, valores das vendas ou número de cirurgias bem sucedidas (Queiroga, 2009).

Campbell (1990 como citado em Queiroga, 2009) considerou importante diferenciar desempenho de efetividade e produtividade. Efetividade consiste na avaliação de resultados de desempenho e produtividade refere-se à razão entre efetividade e o custo para alcançá-la. Assim como os resultados, a produtividade total tem mais componentes que o desempenho do indivíduo. Queiroga (2009) acrescenta que nem todas as ações são consideradas no desempenho, somente aquelas consideradas relevantes para o alcance das metas organizacionais.

A literatura aponta, também, uma diferenciação do conceito de desempenho quanto à tarefa e quanto ao contexto. O desempenho voltado para a tarefa diz respeito à maneira como as atividades desempenhadas pelos indivíduos podem contribuir com as questões técnicas das organizações, incluindo cinco fatores do modelo proposto por Campbell (1990 como citado em Queiroga, 2009): proficiência em tarefa específica de um trabalho, proficiência em tarefa não-específica de um trabalho, proficiência em comunicação escrita e oral, supervisão e gestão/administração.

Já o desempenho contextual consiste em atividades que não contribuem para os aspectos técnicos, mas estão incluídas no suporte da organização, no ambiente social e psicológico, nos quais as metas organizacionais estão sendo buscadas.

Sonnentag e Frese (2002 como citado em Queiroga, 2009) diferenciam o desempenho contextual em dois tipos: comportamentos que visam o bom funcionamento da organização e comportamentos pró-ativos, que visam a mudança e o refinamento de processos laborais e organizacionais.

Sonnentag e Frese (2002 como citado em Queiroga, 2009) realizaram uma análise sistemática de estudos publicados sobre desempenho no trabalho e diferenciaram desempenho (característica individual) de resultado (característica organizacional), identificando três perspectivas para estudar o fenômeno no nível individual.

Do ponto de vista das diferenças individuais os indicadores de desempenho estariam relacionados à habilidade cognitiva, motivação, personalidade e, ainda, à experiência profissional (Rodrigues, 2000). Segundo a perspectiva situacional, estariam associados às características do trabalho, ao papel dos elementos estressores e às restrições do contexto. A terceira perspectiva, chamada de regulação do desempenho, procura compreender como o processo de desempenho ocorre (Brandão, 2009; Queiroga, 2009).

As ações de TD&E estão entre os múltiplos fatores capazes de afetar o desempenho no trabalho (Freitas et al., 2006), entretanto, uma ação educacional, por melhor que seja, não garante a aplicação de novas aprendizagens no trabalho (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006).

Campbell (1988 como citado em Azevedo, 2006) adverte que o treinamento não trata todos os determinantes do desempenho, não podendo, por conseguinte, ser o único fator responsável por ele.

Assim, com o propósito de estudar outros fatores além das próprias características do evento instrucional, muitas pesquisas buscaram investigar a

influência de variáveis individuais e ambientais/contextuais sobre o desempenho no trabalho. Esta dissertação de mestrado centrou-se no estudo de variáveis contextuais sobre o desempenho no trabalho de egressos de cursos de doutorado.

2 DESEMPENHO DE EGRESSOS DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

No Brasil, Quirino, Borges-Andrade e Pereira (1980 como citado em Pilati et al., 2007), avaliaram o retorno do investimento feito pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) na formação de seu quadro de pesquisadores. Os autores constataram um retorno de 30% do investimento feito pela organização, indicando a importância capital da formação pós-graduada para a consecução dos objetivos organizacionais.

Nesta empresa, o nível de qualificação para a pesquisa era considerado baixo e, considerando que esta formação era proveniente dos cursos de pós-graduação, identificou-se que a oferta desses profissionais (mestres e doutores), assim como dessa modalidade de cursos, era baixa para atender à demanda da empresa (Borges-Andrade, 1985).

Face a este cenário, foi oferecida aos funcionários a oportunidade de realizar cursos de mestrado ou doutorado, enviando-os para a rede de ensino existente no país e no exterior. Adicionalmente, desenvolveu-se um plano de desenvolvimento de carreira que “privilegiasse e premiasse a obtenção de títulos de pós-graduação, de modo a estabelecer um clima organizacional e uma motivação extrínseca que aumentassem a procura dos indivíduos pelo treinamento e que recompensassem financeira e socialmente aqueles que finalizassem seus estudos” (Borges-Andrade, 1985, p. 367).

Alguns resultados alcançados foram considerados favoráveis. Após uma década do início dessas ações, o percentual de pesquisadores mestres e doutores saltou de 17% para 83%. As taxas de retorno dos investimentos em treinamento de pessoal para a pesquisa, medidas em termos de rentabilidade social no nível do

produtor rural, estimadas até 1996, variaram entre 22,2% e 30,3% (Ávila et al., 1983 como citado em Borges-Andrade, 1985).

Algumas dificuldades e problemas, no entanto, foram identificados. Borges-Andrade (1985) explica que as mudanças na política salarial vigente no país afetaram negativamente a motivação e o clima psicossocial na empresa. Além disso, os funcionários foram capacitados para o desenvolvimento de pesquisas sob uma perspectiva técnica, mas não haviam sido preparados para realizá-las dentro de seu contexto sócio-econômico.

Araújo e Freitas (2000) avaliaram 3 cursos oferecidos pelo Banco do Brasil aos seus funcionários, incluindo cursos *Master Business Administration* (MBA). Os resultados da avaliação destes cursos indicaram um bom nível de aplicação das aprendizagens adquiridas nos treinamentos. O melhor resultado foi do MBA denominado Formação Geral, em que 100% dos respondentes afirmaram aplicar os conteúdos no trabalho e em maior grau, quando comparado com os demais cursos avaliados. As pesquisadoras concluíram que o suporte fornecido pela organização influenciou o nível de aplicação das competências aprendidas, sugerindo a necessidade de melhor estruturação do ambiente organizacional onde atuam os funcionários treinados.

Marques e Moraes (2004) realizaram uma pesquisa sobre a percepção de eficácia de curso, qualidade de vida e estresse no trabalho. A amostra incluiu alunos de um curso de pós-graduação *lato sensu* de uma grande instituição federal de ensino superior. Os resultados obtidos sinalizaram que alunos com percepção de melhor qualidade de vida tiveram uma percepção maior de eficácia dos cursos. O estresse não se mostrou relacionado a impacto de treinamento no trabalho. A

variável Qualidade de Vida no Trabalho revelou-se importante para que as pessoas possam aplicar no trabalho o que foi aprendido em ações educacionais.

Bahry, Brandão e Freitas (2006) desenvolveram um trabalho em que o suporte à transferência do aprendido foi relacionado ao impacto percebido por mestres e doutores do Banco do Brasil. Os resultados encontrados pelos autores mostraram que houve maior grau de aplicação das competências no trabalho por parte dos funcionários que apresentaram melhor percepção sobre o suporte (psicossocial e material) oferecido pela organização para o desenvolvimento da formação pós-graduada.

A pesquisa de Pilati et al. (2007) relatou o desenvolvimento e a validação de duas escalas para a aferição da transferência de aprendizagem e do impacto no trabalho de cursos de mestrado e doutorado em uma organização pública brasileira. As escalas foram desenvolvidas por meio do levantamento de indicadores em entrevistas com diferentes profissionais envolvidos no programa de capacitação. Os resultados mostraram que as escalas possuem validade de construto e confiabilidade, sendo, portanto, indicadas para o uso em situações de pesquisa de avaliação.

Estes autores consideram relevante o estudo do efeito do treinamento no nível individual porque este fornece informações cruciais para a formulação de tecnologias de gestão do comportamento humano no trabalho, bem como para o desenvolvimento de estratégias eficazes de capacitação. Há, ainda, indicação de que o efeito gerado por programas de mestrado e doutorado exerce influência nos níveis grupal e organizacional dos ambientes organizacionais, além do nível individual (Pilati et al., 2007).

Em outro estudo, os pesquisadores buscaram oferecer possíveis respostas a essas questões, procurando verificar empiricamente a existência de relação preditiva entre a percepção de funcionários do Banco do Brasil e o suporte oferecido pela empresa e a aplicação, no trabalho, das competências por eles desenvolvidas em cursos de mestrado ou doutorado (Brandão, Bahry & Freitas, 2008). Os resultados mostraram que quanto melhor a percepção sobre o suporte (psicossocial e material) oferecido pelo Banco, maior o grau de aplicação das competências no trabalho.

Vale ressaltar que a pesquisa de Brandão et al. (2008) procurou trazer uma nova contribuição ao investigar se o suporte atua como preditor da aplicação de competências adquiridas em cursos de mestrado e doutorado, pois essa relação havia sido comprovada anteriormente apenas na avaliação de treinamentos de curta duração, conforme relatado por Freitas (2005).

Um modelo de predição dos efeitos de ações educacionais sobre indicadores objetivos de desempenho no trabalho foi testado por Pilati et al. (2009). A amostra foi composta por egressos de um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma organização pública brasileira, os quais responderam a questionários e indicaram, em valores numéricos: o número de publicações em revistas científicas especializadas produzidas após o final da formação pós-graduada, o número de itens de material didático produzidos, o número de projetos de pesquisa que participavam, o número de apresentações de relatos científicos realizadas em congressos especializados e o número de novas rotinas de trabalho desenvolvidas.

Os resultados indicaram que variáveis do contexto pós-capacitação (Estratégia de aplicação e Suporte à transferência) são preditores diretos de indicadores de comportamento no cargo (Transferência, Domínio e Impacto) e que os indicadores de comportamento no cargo são preditores dos indicadores de

desempenho. Concluiu-se, assim, que as ações educacionais têm efeito positivo sobre o desempenho no trabalho de egressos de programas de pós-graduação, evidenciando a importância da educação corporativa para o desempenho produtivo nas organizações.

Além disso, esses resultados indicam que o efeito provocado pelo curso de pós-graduação no comportamento do egresso no cargo exerce influência direta sobre o desempenho do mesmo no trabalho. Este estudo mostrou que o preditor mais relevante dos indicadores de desempenho é a transferência de aprendizagem, o que significa dizer que quanto mais os egressos relatam utilizar no trabalho as competências adquiridas em cursos de mestrado e doutorado, maior seu nível de desempenho no trabalho (Pilati et al., 2007).

O estudo de Araújo (2009) investigou as percepções de impacto de treinamento no trabalho, suporte à transferência e valor instrumental de egressos de cursos de especialização *lato sensu* e analisou as relações entre essas variáveis. Os resultados confirmaram os achados de pesquisas anteriores, as quais demonstram a relevância de condições contextuais do trabalho para garantir que os treinamentos proporcionados sejam efetivos e eficazes nas mudanças de desempenho. Além disso, Araújo (2009, p. 43) destacou a importância de “apresentar aos treinandos o valor dos programas institucionais (o ganho que se pode ter com eles) para que eles se sintam motivados a participar dos programas de treinamento”.

2.1 Avaliação do desempenho dos docentes deste estudo

A amostra do presente estudo foi constituída exclusivamente por egressos de cursos de doutorado que atuam como docentes em uma universidade pública

brasileira. Todos eles são avaliados periodicamente pelos discentes e pela universidade onde trabalham. O desempenho no trabalho daqueles que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* também é avaliado pela CAPES.

A CAPES é um órgão governamental ligado ao Ministério da Educação e objetiva assegurar a formação de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país.

Para cumprir este papel, a CAPES utiliza um sistema de avaliação que serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os cursos nacionais de mestrado e doutorado. Os resultados da avaliação, realizada anualmente, direcionam a formulação de políticas para a área de pós-graduação e o dimensionamento das ações de fomento - bolsas de estudo, auxílios e apoios.

Esse sistema de avaliação de programas de pós-graduação corresponde a uma avaliação global, de natureza quantitativa e qualitativa. Nesse sentido, ele é considerado um dos mais modernos do mundo, constituindo o principal direcionador do desenvolvimento da pós-graduação no país (Maccari, Lima, & Riccio, 2009).

Desde 1998, a CAPES publica anualmente em seu endereço eletrônico (<http://www.capes.gov.br>) uma seção denominada Cadernos de Indicadores, os quais consistem num conjunto de documentos resultantes do processo de avaliação. Desse modo, é disponibilizada grande quantidade de dados qualitativos e quantitativos sobre os programas de pós-graduação e seus respectivos docentes.

Alguns desses documentos apresentam, especificamente, indicadores objetivos do desempenho dos docentes. O relatório Docente Produção, por exemplo, integra dados quantitativos sobre quantidade de produção bibliográfica, técnica e

artística dos docentes ligados a programas de pós-graduação, incluindo: artigos completos e resumos, anais e trabalhos completos, artigos e resumos, anais e resumos, publicação de livro (capítulo, integral, coletânea), trabalhos apresentados, relatórios de pesquisa produzidos, outros tipos de produção técnica, trabalhos de artes cênicas, trabalho de artes visuais, trabalho de música e outras produções culturais.

O relatório denominado Docente Atuação, por sua vez, apresenta informações que sintetizam, quantitativamente, a atuação do docente no programa de pós-graduação do qual faz parte, tais como a quantidade de: disciplinas ministradas na graduação, disciplinas ministradas na pós-graduação, carga horária na graduação, carga horária na pós-graduação, projetos de pesquisa dos quais participa como integrante da equipe, projetos de pesquisa dos quais participa como responsável, alunos orientados na graduação (iniciação científica, tutoria e monografia), alunos orientados na pós-graduação (mestrado acadêmico, doutorado, mestrado profissionalizante), orientações concluídas e participação em banca examinadora de trabalho de conclusão.

Os docentes que atuam na universidade do presente estudo devem registrar as atividades desenvolvidas, periodicamente, conforme regulamentação específica da universidade. O relatório produzido constitui a base de dados do processo de avaliação de desempenho docente, sendo utilizado, inclusive, para fins de progressão funcional na carreira.

De modo muito semelhante à CAPES, a avaliação nesta universidade é feita com base em critérios quantitativos, pontuando, por exemplo: 1) atividades de ensino (quantidade de aulas dadas no semestre, considerando a quantidade de alunos matriculados na disciplina), 2) atividades de orientação (quantidade de alunos

orientados), 3) produção bibliográfica, artística, técnica e de divulgação (quantidade de trabalhos publicados e/ou apresentados em eventos científicos, quantidade de trabalhos artísticos produzidos, quantidade de participação em comissões julgadoras e de serviços técnicos), 4) atividades de pesquisa (quantidade de participação como coordenador ou membro de projetos de ensino ou pesquisa), 5) atividades de extensão e prestação de serviços, 6) licenças, situações especiais, qualificação, atividades administrativas e representações, 7) atividades de ensino e extensão com remuneração suplementar, dentre outras.

Os discentes realizam uma avaliação qualitativa desse docente, utilizando uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), quanto aos seguintes itens: apresentação do conteúdo programático e definição dos critérios de avaliação, domínio do conteúdo programático, sequência na abordagem do conteúdo programático, clareza na exposição dos assuntos, assiduidade, pontualidade, divulgação dos resultados das avaliações dentro do prazo estipulado (até 20 dias após a aplicação da avaliação), cumprimento do horário de atendimento ao aluno, qualidade do atendimento ao aluno, coerência entre o ensinado e o exigido nas avaliações.

3 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E MODELO DE PESQUISA

3.1 Justificativa e objetivo do estudo

A pesquisa em avaliação de ações de TD&E em organizações é foco de atenção da pesquisa aplicada em psicologia e administração no Brasil. Com o propósito de produzir informações válidas e sistemáticas sobre a efetividade de sistemas instrucionais, muitos esforços são empreendidos para avaliar ações de TD&E e seus resultados (Abbad, 1999; Borges-Andrade, Abbad, & Mourão, 2006).

A literatura nacional e estrangeira tem mostrado avanços na produção de conhecimentos científicos sobre avaliação de treinamento e fenômenos relacionados à aprendizagem e à transferência de novas aprendizagens para o trabalho (Sallorenzo, 2000). No que concerne a esses avanços, várias pesquisas têm apontado para o poder preditivo dessas variáveis do contexto organizacional sobre a efetividade de ações educacionais, produzindo informações valiosas para pesquisadores e gestores (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006; Pereira, 2009) e contribuindo para os avanços teóricos e metodológicos na área.

Por outro lado, as organizações têm investido quantias consideráveis de recursos no treinamento e na capacitação de seus colaboradores sem, entretanto, produzir evidências empíricas que deem apoio à asserção de que a capacitação produz, como resultado, impacto no desempenho (Pilati et al., 2009). Além disso, ainda que muitas organizações brasileiras procurem avaliar seus programas de treinamento, são raros os relatos de avaliação de programas específicos de treinamento, como é o caso dos cursos de mestrado e doutorado. Da mesma forma, encontram-se poucos estudos que buscaram traçar uma relação direta entre efeitos

de ações educacionais e indicadores objetivos de desempenho ocupacional (Pilati et al., 2007).

Sob essa perspectiva, considera-se relevante este estudo, não só pela proposição de um modelo teórico para avaliação do desempenho no trabalho, mas, especialmente, por considerar indicadores objetivos de desempenho no trabalho (produção acadêmica) e por pesquisar um público específico (egressos de cursos de doutorado que atuam como docentes em uma universidade pública brasileira).

Neste estudo, o desempenho no trabalho foi medido, com base no sistema de avaliação da CAPES, por meio da produção acadêmica. Foi contabilizada a quantidade de artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/organizados, capítulos de livros publicados e de trabalhos completos publicados em anais de congresso, considerando os 3 (três) anos seguintes ao ano de defesa do curso de doutorado de cada participante.

O objetivo principal deste estudo consistiu, assim, em testar a capacidade preditiva das variáveis *Transferência de Aprendizagem para o Trabalho*, *Impacto do Treinamento no Trabalho* e *Suporte à Transferência de Treinamento* sobre o *Desempenho no Trabalho* de egressos de cursos de doutorado de uma universidade pública brasileira.

Este trabalho também objetivou analisar o relacionamento entre as variáveis do estudo e analisar diferenças entre grupos de docentes. Outro objetivo do trabalho consistiu em explorar e identificar outras variáveis de suporte à transferência de treinamento para esta amostra.

3.2 Modelo de pesquisa e definição das variáveis

O objetivo principal deste estudo consistiu em testar um modelo de pesquisa no qual as variáveis *Transferência de aprendizagem para o trabalho*, *Impacto do treinamento no trabalho* e *Suporte à transferência de treinamento* constituíram as variáveis independentes e, *Desempenho no Trabalho*, a variável-critério. O modelo de pesquisa proposto é apresentado na Figura 5.

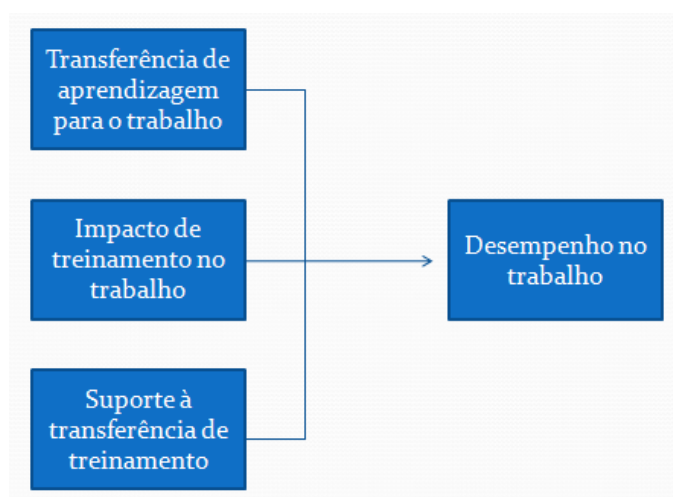


Figura 5 Modelo teórico proposto neste estudo

Transferência de Aprendizagem para o Trabalho refere-se à aplicação eficaz no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em treinamento (Pilati & Abbad, 2005).

Impacto do Treinamento no Trabalho corresponde à influência que a ação instrucional exerce sobre o desempenho global, bem como nas atitudes e motivação, após a participação em ações de treinamento (Pilati & Abbad, 2005).

Suporte à Transferência de Treinamento avalia o apoio recebido de colegas e chefes imediatos pelo egresso para aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas em um evento instrucional (Abbad et al., 2012).

O desempenho no trabalho reflete a competência individual e compreende aquilo que a pessoa aprendeu, traduzindo-se em comportamentos e resultados objetivos (Freitas & Brandão, 2005).

4 MÉTODO

4.1 Amostra

Abbad e Torres (2002) afirmam que o poder estatístico da análise de regressão é drasticamente reduzido quando amostras menores que 175 participantes são utilizadas, mesmo quando são encontrados efeitos de grande magnitude e medidas altamente confiáveis. Assim, atendendo às orientações presentes na literatura, 175 (cento e setenta e cinco) havia sido o número mínimo de sujeitos definido para atender às exigências das análises de regressão que se pretendiam realizar neste estudo.

Contudo, não foi obtido o número proposto para este estudo, não sendo possível, portanto, realizar todas as análises estatísticas inicialmente previstas. Foram distribuídos 250 questionários, dos quais 74 foram devolvidos.

O número de participantes da amostra obtida também não atendia aos outros 2 (dois) critérios. O primeiro critério indica que o número de participantes deve atender ao critério da análise de regressão (regra de *thumb*), segundo o qual o número de participantes deve ser maior ou igual a $50 + 8m$ (Tabachnick e Fidel, 2001), em que m equivale à quantidade de variáveis preditoras. Assim, em acordo com o critério mencionado, esta pesquisa deveria obter a participação mínima de 90 sujeitos.

A outra recomendação de Tabachnick e Fidell (2001) indica que o número de sujeitos deveria ser de $100 + m$ (em que m corresponda ao número de variáveis independentes), correspondendo, portanto, a um mínimo de 105 respondentes.

Os questionários foram distribuídos entre docentes de uma universidade pública brasileira, egressos de cursos de doutorado, cuja titulação tenha sido obtida entre os anos de 2006 e 2009. Foram pesquisados apenas docentes doutores para viabilizar a comparação entre aqueles que atuam exclusivamente na graduação e aqueles que atuam na graduação e em programas de pós-graduação de uma universidade pública brasileira.

A amostra foi composta por 59% de homens e 41% de mulheres. A maior parte dos docentes atua exclusivamente na graduação (68%), enquanto os outros atuam na graduação e em programas de pós-graduação (32%).

A amostra também foi dividida entre as três áreas de conhecimento historicamente definidas pela universidade deste estudo: Humanas (30%), Exatas (49%) e Biomédicas (21%). A amostra está caracterizada na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da amostra quanto ao sexo, nível de atuação e área de conhecimento

| Descrição da amostra | Categoria | F | % |
|-----------------------------|---------------------------|----|-----|
| Sexo | Feminino | 30 | 41% |
| | Masculino | 44 | 59% |
| Nível de atuação | Somente graduação | 44 | 68% |
| | Graduação e Pós-Graduação | 30 | 32% |
| Área de conhecimento | Humanas | 22 | 30% |
| | Exatas | 36 | 49% |
| | Biomédicas | 16 | 21% |

A produção acadêmica (quantidade de artigos, capítulos, livros e trabalhos completos) foi contabilizada considerando-se os 3 (três) anos seguintes ao ano de defesa do curso de doutorado de cada participante do estudo, conforme mostra a Tabela 2. O período contabilizado de produção acadêmica corresponde aos 2 (dois) últimos triênios de avaliação definidos pela CAPES (2007-2009 e 2010-2012).

Tabela 2. Caracterização da amostra quanto ao ano de defesa e período contabilizado de produção acadêmica

| Quantidade de participantes | Ano de defesa | Período contabilizado |
|-----------------------------|---------------|-----------------------|
| 14 | 2006 | 2007, 2008 e 2009 |
| 16 | 2007 | 2008, 2009 e 2010 |
| 28 | 2008 | 2009, 2010 e 2011 |
| 16 | 2009 | 2010, 2011 e 2012 |

4.2 Instrumentos

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 1), por 3 escalas psicométricas e por 2 questões abertas (Anexo 2). Ao final do questionário havia um espaço livre para que os participantes respondessem às seguintes questões:

- 1) Além das formas de apoio citadas aqui, que outro tipo de apoio você recebeu ao terminar seu curso de Doutorado?
- 2) Que tipo de apoio você gostaria de ter recebido ao terminar seu curso de Doutorado?

Para contabilizar a produção acadêmica, o currículo Lattes de cada participante foi consultado. O currículo Lattes tornou-se um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país (<http://lattes.cnpq.br/>).

O resumo das características psicométricas das escalas utilizadas é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. Características psicométricas das escalas utilizadas nesta pesquisa

| Instrumentos e autores | N. itens | Escala de resposta | Natureza do instrumento | Fatores | Alpha de Cronbach |
|--|----------|--------------------|-------------------------|---|-------------------|
| Escala de Transferência de Aprendizagem | 18 | 1 a 5 | Bifatorial | Domínio (itens 01 a 18) | 0,96 |
| <i>Pilati et al. (2007)</i> | | | | Frequência (itens 01 a 18) | 0,95 |
| Escala de Impacto em Amplitude | 7 | 1 a 5 | Unifatorial | Impacto do treinamento no trabalho (itens 01 a 07) | 0,81 |
| <i>Pilati et al. (2007)</i> | | | | | |
| Escala de Suporte à Transferência de Treinamento | 17 | 1 a 5 | Bifatorial | Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento (itens 01 a 11) | 0,91 |
| <i>Abbad et al. (2012)</i> | | | | Suporte Material à Transferência de Treinamento (itens 12 a 17) | 0,86 |

Escala de Transferência de Aprendizagem

A variável Transferência de Aprendizagem foi medida por meio da Escala de Transferência de Aprendizagem, com alpha de 0,96 para a subescala de domínio e 0,95 para a subescala de frequência. Ambas as subescalas (domínio e frequência), construídas e validadas por Pilati et al. (2007), objetivam aferir a transferência de

aprendizagem para o trabalho, quer dizer, a retenção das competências desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado.

Pilati et al. (2007) ressaltam que um aspecto importante na mensuração da transferência de aprendizagem, por meio da medida de competências gerais, refere-se ao uso dessas competências na atividade diária de trabalho. Por isso, eles defendem a importância de medir o grau de percepção de domínio de cada competência que os egressos consideram possuir. Isto constituiria uma medida de retenção, o que é esperado de ações educacionais em curto e médio prazo.

Adicionalmente, essa avaliação de retenção pode ser contrastada com a percepção de uso das competências desenvolvidas, permitindo a avaliação da discrepância entre a frequência de uso e a retenção (Pilati et al., 2007). Para os autores, a frequência de uso das competências tem sido, conforme aponta a literatura, o indicador mais utilizado para aferir a efetividade do treinamento no trabalho.

Para responder à subescala de domínio, os participantes avaliaram o quanto dominam as habilidades aprendidas em seu curso de doutorado, tomando como referência os códigos seguintes: 1 = não domino nada, 2 = domino pouco, 3 = domino medianamente, 4 = domino muito e 5 = domino totalmente.

Para responder à subescala de frequência, os participantes avaliaram a frequência com que utilizam as habilidades aprendidas em seu curso de doutorado, tomando como referência os códigos seguintes: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre.

Escala de Impacto em Amplitude

A variável Impacto do Treinamento no Trabalho foi medida por meio da Escala de Impacto em Amplitude, cujo índice de confiabilidade é 0,81. Esta escala foi construída e validada por Pilati et al. (2007) e possui a finalidade de aferir o efeito da capacitação no desempenho global e na motivação de egressos de cursos de mestrado e doutorado.

Para avaliar os itens desta escala, os participantes tomaram como referência os códigos seguintes: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre.

Suporte à Transferência de Treinamento

O instrumento que mede Suporte à Transferência de Treinamento, desenvolvido por Abbad et al. (2012), possui dois fatores: Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento ($\alpha = 0,91$) e Suporte Material à Transferência de Treinamento ($\alpha = 0,86$). O primeiro avalia a opinião do participante acerca do suporte social, gerencial e organizacional que recebe em seu ambiente de trabalho para utilizar as novas habilidades adquiridas no treinamento. O segundo avalia a percepção do participante sobre a frequência com que a organização coloca à disposição os recursos materiais necessários à transferência de treinamento.

Para avaliar os itens da escala, os participantes tomaram como referência os códigos seguintes: 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente e 5 = sempre.

Diferentemente das outras duas escalas apresentadas anteriormente, a escala de Abbad et al. (2012) não foi desenvolvida especialmente para egressos de cursos de pós-graduação. Por este motivo, foi preciso realizar a adaptação semântica dos itens, substituindo o termo ‘treinamento’ por ‘pós-graduação’. Considerando o fato de o estudo ter sido desenvolvido em uma universidade, em lugar de ‘chefe, chefia’, optou-se pelo uso de ‘diretor’.

Os índices de confiabilidade da escala adaptada e daquelas citadas anteriormente estão informados na página 67.

4.3 Procedimentos

Após obter a anuência dos dirigentes de uma universidade pública brasileira para a realização da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Após receber o Parecer de Aprovação do CEP (Anexo 3), foi solicitada ao setor de recursos humanos uma lista contendo a relação de docentes doutores, cuja titulação tenha sido obtida entre 2006 e 2009.

Os docentes participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o questionário impressos. O local para o preenchimento do instrumento de coleta de dados foi contratado com cada participante de acordo com sua disponibilidade, sendo o TCLE e o questionário recolhidos pela pesquisadora assim que preenchidos.

Além do TCLE, os participantes receberam informações sobre o objetivo da pesquisa, os riscos associados à participação e quanto aos procedimentos éticos para garantia do sigilo de resposta.

O questionário foi entregue ao docente pessoalmente. Os docentes foram informados de que sua participação era voluntária. O TCLE ressaltava que não haveria nenhuma forma de punição ou perda de qualquer espécie caso decidisse não participar.

O TCLE continha, ainda, as instruções necessárias para que os participantes fizessem o preenchimento e, posteriormente, a devolução do questionário. Os participantes foram orientados a procurar os responsáveis pela pesquisa, via correio eletrônico ou telefone, caso encontrassem dúvidas sobre a metodologia do estudo ou sobre o processo de resposta ao questionário.

4.3.1 Aspectos éticos

Cada um dos questionários distribuídos foi codificado, com o propósito de, ao recebê-los de volta, parear as respostas com as informações declaradas pelos participantes no currículo Lattes (número de artigos, capítulos, livros e trabalhos completos), sendo este de acesso livre e público.

Ressalta-se, contudo, a garantia do anonimato das respostas aos participantes. Os códigos eram conhecidos apenas pelos responsáveis pela pesquisa. Em pesquisas dessa natureza o que importa é o conjunto de dados de toda a amostra, e não de um sujeito em particular. As informações obtidas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e publicação.

Ao receber as informações sobre a pesquisa e concordar em participar, era solicitada a sua assinatura no TCLE, o qual foi enviado em 2 vias, ficando uma via com o participante e outra com os pesquisadores. O participante foi orientado a devolver uma das vias assinada junto com o questionário.

4.3.2 Análise dos dados

Os dados foram processados e analisados por meio do *software* SPSS – *Statistical Package for Social Sciences* – versão 17.0. Inicialmente foi feita a análise exploratória do conjunto de dados. O banco de dados foi submetido a uma inspeção visual, a fim de verificar ausência de repostas, bem como os valores máximos e mínimos das escalas utilizadas no estudo, permitindo a identificação de possíveis erros de digitação. Não foram encontrados erros de quaisquer natureza.

Os dados ausentes existentes no banco de dados do presente estudo eram aleatórios e inferiores a 5%, o que atende aos critérios definidos por Tabachinik e Fidell (2001) para substituição dos mesmos pela média dos dados da amostra. Para descrever a amostra, os dados foram submetidos a análises estatísticas descritivas (média, frequência, desvio padrão). Também foi criada uma variável denominada Média de Produção.

Para cumprir o objetivo principal deste estudo, o teste do modelo preditivo para desempenho no trabalho, seriam realizadas regressões múltiplas, contudo, como não foi alcançado o número mínimo de participantes para as regressões, foram realizadas apenas as análises estatísticas correspondentes aos outros objetivos deste estudo.

Além do teste do modelo proposto, este trabalho também objetivou analisar o relacionamento entre as variáveis do estudo e analisar diferenças entre grupos de docentes. Para a verificação do relacionamento entre as variáveis do estudo foi utilizado o *r* de *Pearson*. Para realizar as análises de diferenças entre grupos, a amostra foi dividida em subgrupos de acordo com a área de conhecimento (Humanas, Exatas e Biomédicas) e o nível de atuação dos docentes (somente graduação ou

graduação e pós-graduação). Para comparar por áreas de conhecimento utilizou-se o teste ANOVA e, para fazer comparações por nível de atuação, utilizou-se o teste *t de Student*.

O outro objetivo do trabalho consistiu em explorar e identificar outras variáveis de suporte à transferência de treinamento para esta amostra e, para este fim, haviam 2 questões abertas no questionário. As respostas das questões abertas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A primeira fase correspondeu a uma pré-análise do material, com a finalidade de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais do estudo. Foi realizada a leitura flutuante das respostas registradas nos questionários. A partir daí foram realizadas operações de codificação e enumeração das classes de respostas encontradas. Em seguida, os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas (frequências e percentuais).

4.3.3 Confiabilidade das escalas

Em acordo com Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), o *alpha de Cronbach* consiste em um índice consistente para analisar a confiabilidade de uma escala. Segundo esses autores, valores de *alpha* iguais ou superiores a 0,70 indicam fidedignidade aceitável, porém, para estudos exploratórios, valores de até 0,60 são aceitáveis.

A fidedignidade de cada um dos instrumentos foi testada para a amostra deste estudo por meio do cálculo do *alpha de Cronbach* (α reavaliado) e foram obtidos resultados satisfatórios, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4. Confiabilidade das escalas para a amostra

| Instrumentos | Fatores | α original | α reavaliado |
|--|---|----------------------|------------------------|
| Escala de Transferência de Aprendizagem <i>Pilati et al. (2007)</i> <i>(adaptada para este estudo)</i> | Domínio (itens 01 a 18) | 0,96 | 0,92 |
| | Frequência (itens 01 a 18) | 0,95 | 0,90 |
| Escala de Impacto em Amplitude <i>Pilati et al. (2007)</i> | Percepção de Impacto em Amplitude (itens 01 a 07) | 0,81 | 0,78 |
| Escala de Suporte à Transferência de Treinamento <i>Abbad et al. (2012)</i> | Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento (itens 01 a 11) | 0,91 | 0,82 |
| | Suporte Material à Transferência de Treinamento (itens 12 a 17) | 0,86 | 0,90 |

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Análises descritivas

Os resultados das médias de cada variável do estudo mostraram que as percepções da amostra quanto a Transferência de aprendizagem, Impacto em amplitude e Suporte à transferência de treinamento, aproximam-se do ponto médio da escala (3,0). Os resultados encontrados para as variáveis de Desempenho no Trabalho correspondem a valores brutos. Entretanto, deve ser considerado também o valor do desvio-padrão, que indica a variabilidade das respostas. A média e desvio-padrão das variáveis do estudo estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Valores mínimo, máximo, média e desvio-padrão das variáveis do estudo

| Variáveis | Mínimo | Máximo | Ponto médio da escala | Média | Desvio Padrão |
|---|--------|--------|-----------------------|-------|---------------|
| Transferência de aprendizagem | | | | | |
| Domínio | 1 | 5 | 3 | 3,82 | 0,55 |
| Frequência | 1 | 5 | 3 | 3,66 | 0,64 |
| Impacto em amplitude | 1 | 5 | 3 | 3,79 | 0,60 |
| Suporte à transferência de treinamento | | | | | |
| Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento | 1 | 5 | 3 | 2,94 | 0,63 |
| Suporte Material à Transferência de Treinamento | 1 | 5 | 3 | 3,35 | 0,84 |
| Desempenho no trabalho | | | | | |
| Artigos | | | | 3,65 | 4,23 |
| Livros | | | | 0,27 | 1,40 |
| Capítulos | | | | 0,93 | 1,94 |
| Trabalhos completos | | | | 4,66 | 7,34 |

A percepção da variável Domínio - transferência de aprendizagem - obteve média de 3,82 (DP=0,55). Esse resultado se aproxima do ponto 4 da escala (Muito domínio), indicando uma tendência entre os docentes a perceber que possuem um alto grau de domínio em relação às competências específicas de egressos de cursos de doutorado.

A retenção de competências é um resultado esperado em curto e médio prazo (Pilati et al., 2007), assim, a tendência em perceber o domínio das competências desenvolvidas pode ser indicativo da efetividade do curso de doutorado realizado pelos docentes do presente estudo.

A percepção da variável Frequência - transferência de aprendizagem - obteve média de 3,66 (DP=0,64). Esse resultado indica que os docentes da amostra utilizam algumas vezes as competências específicas desenvolvidas em seu curso de doutorado no trabalho.

A frequência de uso de competências específicas adquiridas em ações educacionais tem sido, conforme aponta a literatura, o indicador mais utilizado para para aferir a efetividade do treinamento no trabalho (Pilati et al., 2007). Nesta pesquisa, contudo, não é possível apontar a frequência de uso das competências como sinal de efetividade do curso de doutorado realizado pelos integrantes da amostra.

A percepção de impacto em amplitude alcançou a média de 3,79 (DP=0,60). Esse resultado se aproxima do ponto 4 da escala, revelando uma tendência entre os docentes a perceber, com frequência, os efeitos das competências globais aprendidas no curso de doutorado em seu desempenho geral no trabalho e em sua motivação para o trabalho.

De forma geral, os dados sugerem que, para os docentes que atuam nessa universidade, o curso de doutorado resultou no aprendizado de competências específicas e gerais. Eles parecem possuir um alto grau de domínio em relação às competências, embora tenham sinalizado que não as utilizam com tanta frequência.

Com relação à variável Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento, a amostra apresentou média de 2,94 ($DP=0,64$). Esse resultado está ligeiramente abaixo do ponto médio, indicando que, algumas vezes, percebem a oferta de suporte social, gerencial e organizacional, no ambiente de trabalho, para utilizar as novas habilidades adquiridas.

Ainda que os dados do presente estudo não sejam conclusivos quanto ao suporte psicossocial percebido, muitas pesquisas nacionais confirmam a importância da variável suporte à transferência na explicação de impacto do treinamento no trabalho, em diferentes ambientes organizacionais, tipos de treinamento e amostras. O suporte psicossocial é apontado pela literatura como um dos preditores mais fortes de impacto do treinamento no trabalho (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006).

Por sua vez, a variável Suporte Material à Transferência de Treinamento da amostra apresentou média de 3,35 ($DP=0,84$). Esse dado indica que os docentes percebem que a universidade onde trabalham coloca à disposição, algumas vezes, os recursos materiais necessários à transferência das competências aprendidas.

Diferentemente das outras variáveis apresentadas até aqui, a média dos indicadores de Desempenho no Trabalho foi extraída a partir de dados brutos. A quantidade de artigos, capítulos, livros e trabalhos completos foi contabilizada a partir dos registros no currículo Lattes e, a partir daí, obtiveram-se as médias.

Conforme apresentado na Tabela 5, as médias encontradas foram: Trabalhos Completos (4,66), Artigos (3,65), Capítulos (0,93) e Livros (0,27). Esses dados,

entretanto, apresentam um elevado valor de desvio-padrão, o que significa que a produção não está igualmente distribuída entre os docentes. Alguns docentes possuem grande quantidade de produção, enquanto outros sequer possuem produção acadêmica no período pesquisado.

A análise da frequência revelou amplitude alta entre todas as variáveis de Desempenho no Trabalho. Considerando a produção acadêmica, a amplitude variou entre: 0 - 50 para Trabalhos Completos, 0 - 17 para Artigos, 0 - 13 para Capítulos e 0 - 5 para Livros. Isto quer dizer, por exemplo, que um único docente produziu 50 (cinquenta) Trabalhos Completos no triênio seguinte à conclusão do seu curso de Doutorado, enquanto outros não publicaram nenhum Trabalho Completo.

5.2 Correlação entre as variáveis do estudo

Com o propósito de verificar os padrões de associações entre as variáveis do estudo, foram analisadas as relações entre elas por meio da correlação r de *Pearson*. Os resultados encontrados para as correlações entre as variáveis do estudo são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Coeficientes de correlação (*r* de *Pearson*) entre as variáveis do estudo

| Variáveis | | | | Média | DP | Artigos | Livros | Capítulos | Trab Compl |
|---|----|--------------|---|-------|------|---------|--------|-----------|---------------|
| Transferência de Domínio | de | Aprendizagem | - | 3,82 | 0,55 | 0,02 | 0,10 | 0,04 | 0,10 |
| Transferência de Frequência | de | Aprendizagem | - | 3,66 | 0,64 | -0,05 | -0,14 | 0,01 | 0,08 |
| Impacto do Treinamento no Trabalho | | | | 3,79 | 0,60 | 0,01 | -0,15 | -0,13 | 0,13 |
| Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento | | | | 2,94 | 0,63 | -0,07 | -0,22 | -0,13 | -0,39** |
| Suporte Material à Transferência de Treinamento | | | | 3,35 | 0,84 | 0,014 | -,025* | -0,10 | -0,17 |

** $p \leq 0,01$; $n = 74$

* $p \leq 0,05$; $n = 74$

Algumas das correlações encontradas entre as variáveis foram significativas, variando entre positivas e negativas, segundo a classificação de Dancey e Reidy (2006).

As análises apontaram correlações significativas e negativas entre Suporte psicossocial à transferência de treinamento e Trabalhos completos ($r = -0,39$). As variáveis Suporte material à transferência de treinamento e Livros também apresentaram correlações significativas ($r = -0,025$).

Esses achados não confirmam as relações encontradas na literatura. Em outros estudos, o desempenho no trabalho de egressos de cursos de pós-graduação estava positivamente correlacionado à percepção de variáveis contextuais.

Como exemplo, o modelo de predição dos efeitos de cursos de mestrado e doutorado sobre indicadores objetivos de desempenho no trabalho, testado por Pilati et al. (2009), mostrou que as ações educacionais têm impacto sobre o desempenho no trabalho de egressos daqueles cursos. Os resultados indicaram que variáveis do

contexto pós-capacitação são preditores diretos de indicadores de comportamento no cargo e que os indicadores de comportamento no cargo são preditores dos indicadores de desempenho (Pilati et al., 2009).

Bahry et al. (2006) e Brandão et al. (2008) também desenvolveram estudos nos quais o suporte à transferência do aprendido foi relacionado com o impacto percebido por mestres e doutores de uma instituição bancária. Segundo os autores, houve maior grau de aplicação das competências no trabalho por parte dos funcionários que apresentaram melhor percepção sobre o suporte (psicossocial e material) oferecido pela instituição para a aplicação das competências adquiridas no curso de pós-graduação.

Por sua vez, Araújo (2009) investigou as percepções de impacto de treinamento no trabalho, suporte à transferência e valor instrumental de egressos de cursos de especialização *lato sensu*. A autora também encontrou resultados que confirmam os achados de pesquisas anteriores, as quais demonstram a importância das condições contextuais do trabalho para garantir que os treinamentos proporcionados sejam efetivos e eficazes nas mudanças de desempenho.

De modo geral, ao contrário do que indica a literatura, para essa amostra as correlações entre as variáveis de Suporte à transferência de treinamento e os indicadores objetivos de desempenho no trabalho não foram significativas, conforme apresentado na Tabela 6.

Uma explicação para esses resultados pode estar relacionada ao instrumento utilizado neste estudo para medir a percepção de suporte à transferência de treinamento, cujos itens tratam do apoio material e do apoio recebido por superiores e colegas de trabalho, mas não contemplam outros tipos de variáveis ambientais/contextuais.

Nesse sentido, é possível supor, por exemplo, que variáveis do contexto familiar, social e/ou governamental pudessem estar relacionadas ao desempenho no trabalho (produção acadêmica) da amostra pesquisada. Em sua pesquisa, Alvim (2008) diz que a ausência de variáveis dessa natureza pode ameaçar a aplicação, no trabalho, das competências aprendidas em uma ação educacional.

Um exemplo de dificuldades ligadas a fatores contextuais foi relatado por Borges-Andrade (1985). Mesmo após obter um aumento nos indicadores objetivos de retorno dos cursos de pós-graduação, a Embrapa enfrentou dificuldades quanto ao clima psicossocial interno e quanto à produção científica. Na época, constatou-se que a ausência de uma política salarial adequada gerou insatisfação entre os funcionários e afetou negativamente o desempenho, a motivação e o clima psicossocial.

5.3 Análise de conteúdo

Um outro indício de que há outros tipos de suporte importantes para o desempenho no trabalho dessa amostra pode ser encontrado nas respostas registradas nas 2 (duas) questões abertas do questionário. Ao final do questionário de pesquisa (Anexo 3) havia um espaço livre para que os participantes respondessem a duas questões:

- 1) Além das formas de apoio citadas aqui, que outro tipo de apoio você recebeu ao terminar seu curso de Doutorado?
- 2) Que tipo de apoio você gostaria de ter recebido ao terminar seu curso de Doutorado?

Para analisar as respostas das questões abertas do questionário foi empregada a técnica de análise de conteúdo - categorização temática - proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo consiste em um “instrumento de análise das comunicações” (Bardin, 2011, p. 19). Ou, mais especificamente, corresponde a “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38).

A análise temática compreendeu as seguintes etapas: a) leitura flutuante das respostas dos participantes; b) observação das unidades comparáveis (temas semelhantes); c) categorização das respostas, por tema, pela pesquisadora e por um juiz, realizada separadamente; d) contabilização da frequência de respostas e interpretação dos dados.

Ao relatar outros tipos de apoios recebidos após o término do curso de Doutorado, as respostas dos docentes para a Questão 1 dividiram-se entre as categorias Auxílio financeiro (79,3%), Apoio para ingresso na pós-graduação (13,8%) e Apoio de recursos humanos (6,9%), apresentadas na sequência:

1) *Auxílio financeiro* – corresponde aos registros sobre financiamentos recebidos de agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPEMIG) ou da própria universidade onde trabalham, para financiamento de pesquisas científicas, participar de eventos científicos e dar continuidade à formação acadêmica;

2) *Apoio para ingresso na pós-graduação* – consiste em registros sobre convites e apoio para o docente integrar o corpo docente da pós-graduação de nível *stricto sensu*;

3) *Apoio de recursos humanos* – refere-se a respostas que envolvem a contratação de estagiários e outros profissionais para auxiliar no desenvolvimento de pesquisas.

As frequências e percentuais de cada categoria e dos temas correspondentes à Questão 1 estão dispostos na Tabela 7.

Tabela 7. Frequência e percentual de respostas da Questão 1 do questionário de pesquisa

| CATEGORIAS | TEMAS – questão 1 | f | % |
|---|--|---|------|
| Auxílio financeiro | financiamento da própria instituição | 7 | 24,1 |
| | financiamento de órgãos de fomento | 7 | 24,1 |
| | financiamento para participar de eventos científicos | 5 | 17,3 |
| | financiamento de formação continuada | 4 | 13,8 |
| Apoio para ingresso na pós-graduação | convite e apoio para integrar o corpo docente da pós-graduação | 4 | 13,8 |
| Apoio de recursos humanos | contratação de estagiários e outros profissionais | 2 | 6,9 |

É possível observar no conjunto de respostas a presença de temas representativos de suporte financeiro proveniente da própria instituição de trabalho (24,1%) e de outros órgãos do governo – CAPES, CNPq, FAPEMIG (24,1%). Da mesma forma, a obtenção de passagens e hospedagem para participação de eventos científicos (17,3%) aparece como um financiamento importante. Esses percentuais de respostas sugerem que a obtenção de financiamentos é essencial para o desenvolvimento de pesquisas e, por conseguinte, para a produção acadêmica.

O auxílio financeiro (79,3%), o apoio para ingresso na pós-graduação (13,8%) e o apoio de recursos humanos (6,9%) correspondem, assim, a variáveis ambientais/contextuais associadas à produção acadêmica, mas que não haviam sido contempladas neste estudo. Nesse sentido, é razoável supor que essas variáveis pudessem estar significativamente relacionadas ao desempenho no trabalho (produção acadêmica) da amostra pesquisada.

A questão nº 2 referia-se ao apoio que o docente gostaria de ter recebido de sua instituição de trabalho, mas não recebeu, após o término do curso de Doutorado. Após a análise das respostas, emergiram as categorias Local e recursos para pesquisa (38%), Auxílio financeiro (36,2%), Tempo (10,3%), Parcerias inter e intra-institucionais (8,7%), Apoio de recursos humanos (3,4%) e Apoio para ingresso na pós-graduação (3,4%).

A descrição de cada uma das categorias é apresentada a seguir:

- 1) *Local e recursos para pesquisa* – agrupa as respostas relativas à ausência de equipamentos e materiais, espaço físico e local adequado para desenvolver trabalhos de ensino e pesquisa;
- 2) *Auxílio financeiro* – corresponde aos registros sobre financiamentos que não foram fornecidos pelas agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPEMIG) ou pela própria instituição de trabalho, para realizar pesquisas, participar de eventos científicos ou investir em sua formação;
- 3) *Tempo* – contempla as respostas que apontam a indisponibilidade de tempo para mais dedicação às atividades de pesquisa;

4) *Parcerias inter e intra-institucionais* – integra respostas relacionadas à orientação e apoio não recebidos para estabelecer parcerias inter e intra-institucionais para o desenvolvimento de pesquisas;

5) *Apoio de recursos humanos* – refere-se a respostas que envolvem a indisponibilidade de estagiários e outros profissionais para auxiliar no desenvolvimento de pesquisas;

6) *Apoio para ingresso na pós-graduação* – consiste em registros sobre a ausência de convites e apoio para o docente integrar o corpo docente da pós-graduação no nível *stricto sensu*.

A frequência e o percentual de cada categoria e dos temas correspondentes estão dispostos na Tabela 8.

Tabela 8. Frequência e percentual de respostas da Questão nº 2 do questionário de pesquisa

| CATEGORIAS | TEMAS - questão 2 | F | % |
|---|--|----|------|
| Local e recursos para pesquisa | equipamentos e materiais necessários para realizar pesquisas | 9 | 15,5 |
| | espaço físico | 7 | 12,1 |
| | local adequado para desenvolver trabalhos de ensino/pesquisa | 5 | 8,7 |
| | qualidade dos equipamentos e materiais de laboratório | 1 | 1,7 |
| Auxílio financeiro | apoio financeiro de órgãos de fomento para pesquisa e publicações | 10 | 17,2 |
| | financiamento de formação continuada | 6 | 10,3 |
| | apoio financeiro da própria instituição para participação em eventos científicos | 5 | 8,7 |
| Tempo | tempo para desenvolver pesquisas | 6 | 10,3 |
| Parcerias inter e intra-institucionais | orientação e apoio para estabelecer parcerias inter e intra-institucionais | 5 | 8,7 |
| Apoio de recursos humanos | contratação de estagiários e outros profissionais | 2 | 3,4 |
| Apoio para ingresso na pós-graduação | incentivo e apoio para integrar o corpo docente da pós-graduação | 2 | 3,4 |

Além da categoria Auxílio financeiro, outras 3 categorias parecem possuir grande potencial para inviabilizar o desenvolvimento de pesquisas e a produção acadêmica, conforme os registros dos docentes da amostra.

Na categoria Local e recursos para pesquisa, a ausência de equipamentos, materiais (15,5%) e espaço físico (12,1%) é pontuada tanto em relação à quantidade, quanto à qualidade. Quanto à categoria Tempo (10,3%), os respondentes declararam que a quantidade de tempo dedicado às atividades de ensino e orientação tem comprometido seu desempenho e sua produção acadêmica. Por fim, merece destaque a categoria Parcerias inter e intra-

institucionais (8,7%), a qual incluiu declarações relacionadas à ausência de apoio para estabelecer parcerias inter e intra-institucionais.

Essas categorias de resposta, portanto, corresponderiam ao que Alvim (2008) chama de falta de suporte à transferência. Segundo a autora, essas variáveis são capazes de ameaçar, direta ou indiretamente, a aplicação no trabalho das competências aprendidas em uma ação educacional.

5.4 Comparação entre grupos

Quanto à área de conhecimento, a amostra foi dividida em Humanas, Exatas e Biomédicas. Para comparar os grupos utilizou-se o teste ANOVA, considerando nível de significância de 0,05. Os dados dos grupos para as quais foram encontradas diferenças estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Diferenças significativas entre os grupos Humanas, Exatas e Biomédicas

| Variáveis | Grupos comparados | | F | Sig |
|----------------------------|--------------------------|------------|----------|------------|
| Domínio | Humanas | Exatas | 4,588 | 0,051 |
| | Exatas | Biomédicas | | 0,034 |
| Frequência | Biomédicas | Exatas | 4,234 | 0,014 |
| Artigos | Biomédicas | Humanas | 4,371 | 0,022 |
| | Biomédicas | Exatas | | 0,030 |
| Trabalhos completos | Exatas | Biomédicas | 3,788 | 0,024 |

$p \leq 0,05$; $n = 74$

A seguir, são apresentadas na Tabela 10 as médias de cada grupo, para os quais foram encontradas diferenças significativas.

Tabela 10. Média das variáveis dos grupos Humanas, Exatas e Biomédicas

| Variável | Grupos | Média |
|----------------------------|------------|-------|
| Domínio | Biomédicas | 4,02 |
| | Humanas | 3,96 |
| | Exatas | 3,61 |
| Frequência | Biomédicas | 4,01 |
| | Exatas | 3,48 |
| Artigos | Biomédicas | 6,31 |
| | Humanas | 3,09 |
| | Exatas | 2,62 |
| Trabalhos completos | Exatas | 6,2 |
| | Biomédicas | 0,38 |

Para a variável Domínio (transferência de aprendizagem), a diferença entre as médias dos 3 grupos foi significativa ($F(2;68) = 4,588$; $p \leq 0,05$). O grupo da área de Biomédicas possui as maiores médias de percepção de domínio, seguido de Humanas e Exatas. Para a variável Frequência (transferência de aprendizagem), a diferença foi significativa ($F(2;69) = 4,234$; $p \leq 0,05$) entre Biomédicas e Exatas, sendo a média do primeiro maior.

Para Artigos, a diferença entre as médias dos 3 grupos foi significativa ($F(2;69) = 4,371$; $p \leq 0,05$). O grupo da área de Biomédicas apresentou a maior média de produção de artigos, seguido de Humanas e Exatas.

Por fim, para a variável Trabalhos completos, também foi encontrada diferença significativa ($F(2;69) = 3,788$; $p \leq 0,05$). O grupo da área de Exatas apresentou a maior média de produção de trabalhos completos em relação à área de Biomédicas.

Considerando o nível de atuação, foram definidos dois grupos. O primeiro foi denominado Pós-Graduação e incluiu docentes que atuam na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*, conforme declarado no currículo Lattes. O segundo grupo,

denominado Graduação, é composto por docentes que atuam exclusivamente na graduação. Para compará-los utilizou-se o teste *t de Student*. Os dados dos grupos para os quais foram encontradas diferenças estão apresentados na Tabela 10.

Tabela 11. Diferenças significativas entre os grupos Pós-Graduação e Graduação

| Variável | Grupos | Média | T | Sig |
|-------------------|---------------|--------|--------|-------|
| Artigos | Pós-Graduação | 6,92 | 4,367 | >0,01 |
| | Graduação | 2,08 | | |
| Média de Produção | Pós-Graduação | 3,3125 | 70,028 | 0,04 |
| | Graduação | 1,93 | | |

$p \leq 0,05$; $n = 74$

A diferença entre as médias dos grupos Pós-Graduação e Graduação foi significativa para as variáveis Artigos e Média de Produção (ao nível de significância de 0,05). Esses resultados podem estar associados ao sistema de avaliação ao qual estão submetidos os docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu*.

A CAPES utiliza indicadores quantitativos para avaliar o desempenho de docentes que atuam em cursos de mestrado e doutorado no país. Assim, mais do que aqueles que atuam exclusivamente em cursos de graduação, os docentes da pós-graduação *stricto sensu* precisam manter uma quantidade satisfatória de produção acadêmica para obter uma boa avaliação.

6 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal verificar o impacto das variáveis Transferência de aprendizagem para o trabalho, Impacto do treinamento no trabalho e Suporte à transferência de treinamento sobre o Desempenho no trabalho de egressos de cursos de doutorado que atuam como docentes em uma universidade pública brasileira. Contudo, como não foi alcançado o número mínimo necessário de participantes para testar este modelo, foram realizadas apenas as análises estatísticas correspondentes aos outros objetivos deste estudo.

O desempenho no trabalho foi mensurado a partir da soma de artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/organizados, capítulos de livros publicados e trabalhos completos publicados em anais de congresso. A produção acadêmica foi contabilizada considerando-se os três anos seguintes ao ano de defesa do curso de doutorado de cada docente.

Também buscou-se verificar os níveis de percepção de Transferência de aprendizagem, Impacto do treinamento no trabalho e Suporte à transferência de treinamento, bem como analisar as relações existentes entre essas variáveis. Para cumprir esses objetivos, foram realizadas análises descritivas e de correlação.

Os resultados para a percepção da variável Domínio (transferência de aprendizagem) indicaram uma tendência entre os docentes a perceber que possuem um alto grau de domínio em relação às competências específicas de egressos de cursos de doutorado. A este respeito, Pilati et al. (2007) dizem que a retenção de competências é um resultado esperado em curto e médio prazo, de modo que a tendência em perceber o domínio das competências desenvolvidas

pode ser considerado um indicativo da efetividade do curso de doutorado realizado pelos docentes do presente estudo.

Os níveis de percepção da variável Frequência (transferência de aprendizagem) sinalizaram que os docentes da amostra utilizam algumas vezes as competências específicas desenvolvidas em seu curso de doutorado no trabalho. A frequência de uso de competências específicas adquiridas em ações educacionais tem sido, conforme aponta a literatura, o indicador mais utilizado para aferir a efetividade do treinamento no trabalho (Pilati et al., 2007). Neste estudo, contudo, a frequência de uso das competências não parece estar relacionada à efetividade do curso de doutorado realizado pelos integrantes da amostra.

Os resultados da percepção de impacto em amplitude revelaram uma tendência entre os docentes a perceber, com frequência, os efeitos das competências globais aprendidas no curso de doutorado em seu desempenho geral no trabalho e em sua motivação para o trabalho. A frequência com que percebem os efeitos das competências globais em sua rotina de trabalho pode ser considerado um resultado positivo do curso realizado.

De forma geral, os dados sugerem que, para os docentes que atuam nessa universidade, o curso de doutorado resultou no aprendizado de competências específicas e gerais. Eles parecem possuir um alto grau de domínio em relação às competências, embora tenham sinalizado que não as utilizam com tanta frequência.

Com relação à variável Suporte Psicossocial à Transferência de Treinamento, o resultado concentrou-se ligeiramente abaixo do ponto médio da escala, indicando que, algumas vezes, percebem a oferta de suporte social, gerencial e organizacional, no ambiente de trabalho, para utilizar as novas habilidades adquiridas.

Ainda que os dados do presente estudo não sejam conclusivos quanto ao suporte psicossocial percebido, muitas pesquisas nacionais confirmam a importância da variável suporte à transferência na explicação de impacto do treinamento no trabalho, em diferentes ambientes organizacionais, tipos de treinamento e amostras. O suporte psicossocial é apontado pela literatura como um dos preditores mais fortes de impacto do treinamento no trabalho (Abbad, Coelho Jr. et al., 2006).

Por sua vez, a variável Suporte Material à Transferência de Treinamento da amostra apresentou um resultado próximo ao ponto médio da escala. Esse dado indica que os docentes percebem que a universidade onde trabalham coloca à disposição, algumas vezes, os recursos materiais necessários à transferência das competências aprendidas.

Esses achados não confirmam as relações encontradas na literatura. O desempenho no trabalho de egressos de cursos de pós-graduação estava positivamente correlacionado à percepção de variáveis contextuais em outros estudos, como os de Bahry et al. (2006), Brandão et al. (2008), Pilati et al. (2009), e Araújo (2009). De modo geral, ao contrário do que indica a literatura, para essa amostra as correlações entre as variáveis de Suporte à transferência de treinamento e o desempenho no trabalho (produção acadêmica, neste caso) não foram significativas.

Uma explicação para esses resultados pode estar relacionada ao instrumento utilizado neste estudo para medir a percepção de suporte à transferência de treinamento, cujos itens tratam do apoio material e do apoio recebido por superiores e colegas de trabalho, mas não contemplam outros tipos de variáveis ambientais/contextuais.

Assim, é possível supor que variáveis do contexto familiar, social e/ou governamental pudessem estar relacionadas ao desempenho no trabalho (produção acadêmica) da amostra pesquisada. Em sua pesquisa, Alvim (2008) diz que a ausência de variáveis dessa natureza pode ameaçar a aplicação, no trabalho, das competências aprendidas em uma ação educacional.

Um outro indício de que haviam outros tipos de suporte importantes para o desempenho no trabalho dessa amostra foi encontrado por meio da análise de conteúdo das respostas registradas nas duas questões abertas do questionário. Ao relatarem outros tipos de suporte recebidos e os tipos de suporte não recebidos ao terminarem o curso de doutorado, os docentes da amostra revelaram as variáveis contextuais que estão, direta ou indiretamente, ligadas ao desenvolvimento de pesquisas e, por consequência, à produção acadêmica.

A análise de conteúdo permitiu identificar outros tipos de suporte recebidos, tais como auxílio financeiro, apoio para ingresso na pós-graduação e apoio de recursos humanos, além de mostrar o grau de importância de cada um. Os registros sobre os tipos de suporte não recebidos pelos docentes referiam-se, principalmente, a local e recursos para pesquisa, auxílio financeiro e tempo para dedicar-se às atividades de pesquisa.

Ao revelar algumas das variáveis contextuais relacionadas à produção acadêmica para esta amostra, este estudo contribuiu para a pesquisa sobre desempenho no trabalho de docentes. Um desdobramento possível seria a elaboração e validação de um instrumento que contemple essas variáveis para medir a percepção de suporte à transferência de treinamento para egressos de cursos *stricto sensu*.

Nesse sentido, foi levantada a hipótese de que o conjunto de variáveis revelado pela análise de conteúdo pudesse estar significativamente relacionado ao desempenho no trabalho (produção acadêmica) da amostra pesquisada. Em razão disso, sugere-se a realização de novos estudos em que essa hipótese seja testada.

Estudos qualitativos também poderiam contribuir para a compreensão dos fatores relacionados ao desempenho no trabalho de docentes egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A realização de entrevistas e/ou de grupos focais, por exemplo, poderia trazer à tona aspectos contextuais diversos e explicar, em conjunto com os dados quantitativos, o desempenho no trabalho de docentes.

Uma vez que o desempenho de docentes que atuam em universidades públicas brasileiras é avaliado periodicamente pela CAPES, é importante identificar os fatores que o afetam. Conhecer esses fatores e divulgá-los, poderia contribuir, por exemplo, para orientar as práticas e políticas de apoio aos docentes nas universidades, com vistas à melhoria do desempenho global e ao aumento da produção acadêmica, um dos itens de maior peso na avaliação da CAPES. Neste ponto, este estudo poderia oferecer uma contribuição prática à universidade onde atuam os docentes da amostra.

Este estudo objetivou, ainda, identificar se haviam diferenças significativas entre grupos de docentes divididos por área de conhecimento (humanas, exatas e biomédicas) e por nível de atuação (atuação exclusiva na graduação ou atuação simultânea na graduação e na pós-graduação).

Quanto à área de conhecimento, a amostra foi dividida em Humanas, Exatas e Biomédicas, conforme é feito, tradicionalmente, pela universidade deste estudo. Foram encontradas diferenças significativas quanto às variáveis Transferência de aprendizagem (domínio e frequência), Artigos e Trabalhos completos. A hipótese

levantada é a de que cada tipo de produção acadêmica é mais afetada por variáveis individuais e contextuais do que pela divisão de áreas.

Quanto ao nível de atuação, foram definidos dois grupos. Um grupo foi denominado Pós-Graduação e o outro foi denominado Graduação. A diferença de médias entre eles foi significativa para as variáveis Artigos e Média de Produção. Esses resultados parecem estar associados ao sistema de avaliação ao qual são submetidos os docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado). A CAPES utiliza, dentre outros, indicadores quantitativos em sua avaliação. Assim, mais do que aqueles que atuam exclusivamente em cursos de graduação, os docentes da pós-graduação *stricto sensu* precisam manter uma quantidade satisfatória de produção acadêmica para obter uma boa avaliação.

Não foi possível realizar afirmações sobre a capacidade preditiva das variáveis independentes do estudo sobre o desempenho no trabalho para essa amostra. Por outro lado, foram apresentados resultados importantes e que podem contribuir para futuras investigações acerca das variáveis discutidas aqui.

Este estudo apresenta uma contribuição teórica para o campo de TD&E ao apresentar um relato de pesquisa no nível de Educação. Dado que a literatura não apresenta muitos estudos neste nível, a discussão sobre os achados desse estudo aponta para a necessidade de novas pesquisas com egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas a preencher essa lacuna teórica e contribuir para o desenvolvimento da teoria de TD&E.

Além disso, uma vez que os resultados reportados referem-se a uma amostra de docentes doutores que atuam em uma universidade pública brasileira específica, esses resultados não podem ser generalizados. Sugere-se, a este respeito, que os próximos estudos ampliem o escopo de investigação, incluindo docentes egressos

de ambos os níveis, mestrado e doutorado, e que atuem em instituições públicas e privadas.

Considerando que o modelo proposto aqui não pôde ser estudado, é indicada a realização de novas pesquisas envolvendo as mesmas variáveis. Uma segunda possibilidade seria a inclusão de outras variáveis relacionadas à produção acadêmica no modelo (auxílio financeiro, apoio para ingresso na pós-graduação, apoio de recursos humanos e tempo para realizar pesquisas, por exemplo). Por fim, poderiam ser incluídos indicadores quantitativos e qualitativos associados ao desempenho no trabalho de docentes.

7 REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S. (1999). *Um modelo integrado de avaliação de impacto de treinamento no trabalho – IMPACT*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Abbad, G., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Borges-Ferreira, M. F., & Nogueira, R. (2006). Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 469-488). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Coelho Jr., F. A., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Medidas de suporte em avaliação de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 395-421). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Nogueira, R., & Walter, A. M. (2006). Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 255-281). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., & Sallorenzo, L. (2001). Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 36(2), 33-45.
- Abbad, G. S., Sallorenzo, L. H., Coelho Jr., F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L., Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 244-263). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Pantoja, M. J., & Pilati, R. (2001). Preditores de efeitos de treinamento: o estado da arte e o futuro necessário. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (Org.), *Anais do XXV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração* (CD-ROM). Campinas: ANPAD.
- Abbad, G., Pilati, R., & Pantoja M. J. (2003). Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 38(3), 205-218.

- Abbad, G., & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em psicologia organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos em Psicologia*, 7 (Edição Especial), 19-29.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for individuals teams organizations and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.
- Alvim, S. P. (2008). *Impacto em profundidade e amplitude: avaliando um treinamento extra-organizacional com foco em empreendedorismo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Araújo, M. F., & Freitas, I. A. (2000). Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: uma experiência no Banco do Brasil. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (Org.), *Anais do XXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (CD-ROM)*. Florianópolis: ANPAD.
- Araújo, M. L. F. (2009). *Valor instrumental, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho em cursos de especialização lato sensu*. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Azevedo, L. P. S. (2006). *Comprometimento e bases de poder como preditores de impacto de treinamento no trabalho em contact center*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Bahry, C. P., Brandão, H. P., & Freitas, I. A. (2006). Efeitos da percepção de suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: o caso dos mestres e doutores do Banco do Brasil. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (Org.), *Anais do XXX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (CD-ROM)*. Salvador: ANPAD.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Birdi, K. (2010). The taxonomy of training and development outcomes (TOTADO): a new model of training evaluation. In *Annual BPS Division of Occupational Psychology Conference*. Brighton: BPS.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Borges-Andrade, J. E. (1982). Avaliação Somativa de Sistemas Instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, 11(46), 29-39.

- Borges-Andrade, J. E. (1985). A formação do quadro de pesquisadores da EMBRAPA: estudo de caso. *Cadernos de Difusão de Tecnologia*, 2(3), 365-375.
- Borges-Andrade, J. E. (2002). Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(Número Especial), 31-43.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somativa em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Mourão, L. (Orgs.). (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed.
- Borges-Andrade, J. E., & Pagotto, C. P. (2010). O Estado da Arte da Pesquisa Brasileira em Psicologia do Trabalho e Organizacional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(Número Especial), 37-50.
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brandão, H. P., Bahry, C. P., & Freitas, I. A. (2008). Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 43(3), 224-237.
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8(3), 32-49.
- Broad, M. L. (1982). Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, 36(5), 124-130.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-graduação*. Retrieved September 07, 2011, from http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/caracterizacao_sistema_avaliacao_pos.pdf
- Carvalho, R.S. (2003). *Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, R. S., & Abbad, G. S. (2006). Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(1), 95-116.
- Cheng, E. W. K., & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.

- Cordeiro, V. R. V. (2005). *Atividade de atendimento ao público, treinamento e custo humano do trabalho: o caso dos gerentes de contas de uma instituição bancária*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. Tradução: Lori Viali. Porto Alegre: Artmed. 3ª ed.
- Depieri, M. A. (2006). *Impacto de educação corporativa: Educação continuada em processos educativos – FORFOR*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Freitas, I. A. (2005). *Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho: suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à aprendizagem contínua*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Freitas, I. A., Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., & Pilati, R. (2006). Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 489-504). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, I. A., & Brandão, H. P. (2005). Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (Org.), *Anais do XIX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração* (CD-ROM). Brasília: ANPAD.
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36(10), 75-78.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Adonai, S. S.; Anselmo, C. N. (Trad.). Porto Alegre: Bookman. 5ª ed.
- Hamblin, A. C. (1978). *Avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Ketter, P. (2006). Investing in learning: looking for performance. *Training and Development*, 60(12), 30-33.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig. & L. R. Bittel (Eds.), *Training and Development Handbook* (pp. 87-113). New York: McGraw-Hill.
- Maccari, E. A., Lima, M. C., & Riccio, E. L. (2009). Uso do sistema de avaliação da CAPES por Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, 11(25), set./dez., 68-96.
- Marques, A. L., & Moraes, L. F. R. (2004). Desenvolvimento gerencial através de cursos de longa duração: um estudo sobre a percepção de eficácia dos cursos

- de MBA e suas relações com a qualidade de vida e estresse no trabalho. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (Org.), *Anais do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração (CD-ROM)*. Curitiba: ANPAD.
- Meneses, P. P. M. (2007). Treinamento e desempenho organizacional: a contribuição dos modelos lógicos e do método quase-experimental para o delineamento de avaliações de ações educacionais. *Revista Análise*, 18(1), 180-199.
- Pantoja, M. J., Lima, S. M. V., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 36(2), 46-56.
- Pereira, S. C. M. (2009). *Avaliação, com base em modelo lógico, de efeitos de um treinamento estratégico no desempenho de egressos e da organização*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pilati, R., & Abbad, G. S. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 43-51.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2008). Affective predictors of the effectiveness of training moderated by the cognitive complexity of expected competencies. *International Journal of Training and Development*, 12(4), 226-237.
- Pilati, R., Porto, J. B., & Silvino, A. M. D. (2007). Validação de medidas de efetividade de cursos de mestrado e doutorado no trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 7(2), 78-94.
- Pilati, R., Porto, J. B., & Silvino, A. M. D. (2009). Educação corporativa e desempenho ocupacional: há alguma relação? *RAE-eletrônica*, 8(2).
- Queiroga, F. *Seleção de pessoas e desempenho no trabalho - um estudo sobre a validade preditiva dos testes de conhecimentos*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodrigues, A. G. (2000). *A natureza da participação e suas implicações no impacto de treinamento no trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Sallorenzo, L. H. (2000). *Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Silva, M. E. (2006). Relações entre impacto do treinamento no trabalho e estratégia empresarial: o caso da Eletronorte. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(3), 91-110.
- Silva, C. R. E. (2007). *Orientação profissional: Utilidade, valor e impacto na gestão da carreira e na vida pessoal*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, W. (2008). *O impacto de ações de capacitação na atuação gerencial: um estudo de caso no setor público*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Siqueira Jr., F. A. B. (2007). *Aspectos que influenciam a efetividade das políticas e práticas de treinamento, desenvolvimento e educação na área de tecnologia de uma instituição financeira*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper and Row.
- Tamayo, N., & Abbad, G. S. (2006). Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(3), 09-28.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 399-441.
- Vargas, M. R. M., & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-158). Porto Alegre: Artmed.
- Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China, *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 55- 73.
- Zerbini, T. (2003). *Estratégias de aprendizagem. Reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2005). Impacto de treinamento no trabalho via internet. *RAE-eletrônica*, 4(2), 1-21.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(2), 97-111.

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Impacto do treinamento no trabalho em profundidade e amplitude no desempenho de egressos de cursos de pós-graduação stricto sensu: um estudo de caso”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Sinésio Gomide Junior e Tatiana Pereira Athayde Costa.

Nesta pesquisa estamos buscando identificar a relação entre o curso de pós-graduação (Doutorado) que você realizou e o resultado dele no seu desempenho no trabalho.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelos pesquisadores Sinésio Gomide Junior e Tatiana Pereira Athayde Costa, em seu próprio local de trabalho, em horário previamente combinado.

Sua participação na pesquisa consistirá apenas em responder um questionário.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O risco desta pesquisa diz respeito ao sigilo dos dados e à identificação dos participantes, uma vez que haverá pareamento dos dados obtidos no questionário e no currículo Lattes. Entretanto, somente os pesquisadores terão acesso aos questionários respondidos e à identificação dos participantes. Em pesquisas dessa natureza o que importa é o conjunto de dados de toda a amostra e não de um participante em particular. Os benefícios relacionados à pesquisa consistem no conhecimento que será possível obter ao compreender o impacto da realização de um curso de pós-graduação (Doutorado) no desempenho posterior dos docentes.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com qualquer um dos pesquisadores, Sinésio Gomide Junior e Tatiana Pereira Athayde Costa, na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Psicologia - Campus Umuarama - Bloco 2C - Sala 28, Av. Pará, 1720 - Bairro Umuarama, Uberlândia - MG - CEP 38400-902, fone: 34-3218-2235. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 2 – Questionário de Pesquisa

| Instruções COLUNA A | Instruções COLUNA B |
|---|---|
| <p>Para responder a Coluna A, leia cada uma das afirmativas sobre as habilidades que você adquiriu em seu curso de pós-graduação (Doutorado) e avalie <u>o quanto você possui domínio sobre essa habilidade</u>, utilizando os códigos abaixo:</p> <p>1 = não domino nada 2 = domino pouco 3 = domino medianamente 4 = domino muito 5 = domino totalmente</p> | <p>Agora, para responder a Coluna B, leia novamente cada uma das afirmativas sobre as habilidades que você adquiriu em seu curso de pós-graduação (Doutorado) e avalie <u>a frequência com que você utiliza essa habilidade</u>, utilizando os códigos abaixo:</p> <p>1 = nunca 2 = raramente 3 = algumas vezes 4 = frequentemente 5 = sempre</p> |

| | COLUNA A | COLUNA B |
|--|-------------|-------------|
| 1. Realizar trabalhos complexos que exigem análise crítica da situação e proposições de soluções inovadoras. | | |
| 2. Buscar conhecimentos científicos de vanguarda na minha área para serem utilizados na instituição onde trabalho. | | |
| 3. Analisar criticamente novas metodologias na minha área (modelos econômicos, financeiros, administrativos etc.). | | |
| 4. Desenvolver instrumentos para abordar problemas complexos da realidade de onde trabalho. | | |
| 5. Ler textos científicos na minha área de atuação. | | |
| 6. Analisar e sintetizar problemas na minha área de atuação. | | |
| 7. Sistematizar informações para subsidiar decisões no trabalho. | | |
| 8. Proporcionar a interação entre a instituição onde trabalho e o meio acadêmico. | | |
| 9. Realizar pesquisas aplicadas às necessidades da instituição onde trabalho. | | |
| 10. Transmitir o conhecimento por meio de palestras, aulas etc. | | |
| 11. Desenvolver conhecimentos para dar suporte empírico às decisões da direção da instituição onde trabalho. | | |
| 12. Sugerir novas metodologias de trabalho. | | |
| 13. Multiplicar o conhecimento apreendido na pós-graduação. | | |
| 14. Participar na elaboração de projetos estratégicos. | | |
| 15. Relatar sistematicamente por escrito o conhecimento produzido (ex.: artigo científico). | | |
| 16. Propor novos processos de trabalho. | | |
| 17. Coordenar equipes de trabalho. | | |
| 18. Proporcionar a interação entre a instituição onde trabalho e a comunidade. | | |

Instruções:

Leia atentamente o conteúdo das afirmativas abaixo e avalie o quanto cada uma delas descreve possíveis resultados obtidos após a conclusão do seu curso de pós-graduação (Doutorado).

Para responder a cada questão abaixo, marque um **X** na opção correspondente:

| | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Frequente mente | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|-----------------|--------|
| 1. Minha participação na pós-graduação tem servido para aumentar minha motivação para o trabalho. | | | | | |
| 2. Após minha participação na pós-graduação, tenho sugerido mudanças nas rotinas de trabalho. | | | | | |
| 3. A pós-graduação que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho. | | | | | |
| 4. A pós-graduação que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades. | | | | | |
| 5. Após a minha pós-graduação, tenho cooperado com colegas de trabalho na realização de suas atividades. | | | | | |
| 6. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que pareciam não estar relacionadas à minha pós-graduação. | | | | | |
| 7. Após minha pós-graduação, tenho mantido bom relacionamento interpessoal com colegas de trabalho. | | | | | |

Orientação geral:

A seguir, serão apresentadas algumas afirmativas a respeito do apoio oferecido por sua instituição ao uso de novas habilidades no seu trabalho.

Suas respostas individuais serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações obtidas junto a uma amostra de participantes de cursos de pós-graduação (Doutorado). Leia atentamente o conteúdo das afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu em seu curso de pós-graduação (Doutorado).

Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a situação e marque um X na opção correspondente.

| | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Frequente mente | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|-----------------|--------|
| 1. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 2. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu diretor me encorajam a aplicar o que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 3. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri na pós-graduação são identificados e resolvidos pelo meu diretor. | | | | | |
| 4. Tenho sido encorajado pelo meu diretor a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 5. Meu diretor tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades. | | | | | |
| 6. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho. | | | | | |
| 7. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado na pós-graduação, são levadas em consideração. | | | | | |
| 8. Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 9. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 10. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi na pós-graduação. | | | | | |

| | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Frequente mente | Sempre |
|--|-------|-----------|---------------|-----------------|--------|
| 11. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo. | | | | | |
| 12. A instituição onde trabalho fornece os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 13. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi na pós-graduação. | | | | | |
| 14. Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso. | | | | | |
| 15. As ferramentas de trabalho (computadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades. | | | | | |
| 16. O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri na pós-graduação. | | | | | |

Questões abertas:

- 1) Além das formas de apoio citadas aqui, que outro tipo de apoio você recebeu ao terminar seu curso de Doutorado e retornar ao trabalho?

Cite até 5 (cinco) itens.

- 2) Que tipo de apoio você gostaria de ter recebido ao terminar seu curso de Doutorado e retornar ao trabalho?

Cite até 5 (cinco) itens.

OBRIGADO POR COLABORAR COM NOSSA PESQUISA !

ANEXO 3 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Impacto do treinamento no trabalho em profundidade e amplitude no desempenho de egressos de cursos de pós-graduação stricto sensu: um estudo de caso.

Pesquisador: Sinésio Gomide Júnior

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09977612.5.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFU

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 180.442

Data da Relatoria: 21/12/2012

Apresentação do Projeto:

Este estudo centra-se na investigação dos efeitos da realização de um curso de doutorado em seus egressos e a relação do impacto da ação educacional com indicadores objetivos de desempenho no trabalho. Nesse sentido, intenta verificar a capacidade preditiva da transferência de aprendizagem para o trabalho, do impacto de treinamento no trabalho e do suporte à transferência de treinamento sobre o desempenho no trabalho de docentes egressos de cursos de doutorado, que atuam em uma instituição federal de ensino superior (IFES). Para isso, será testado um modelo de pesquisa no qual as variáveis Transferência de Aprendizagem para o Trabalho, Impacto do Treinamento no Trabalho e Suporte à Transferência de Treinamento constituirão as variáveis independentes e, Desempenho no Trabalho, a variável-crítério. O desempenho no trabalho será medido, consoante o sistema de avaliação da CAPES, por meio dos seguintes indicadores objetivos: quantidade de artigos completos publicados em periódicos, de livros publicados/organizados, de capítulos de livros publicados e de trabalhos completos publicados em anais de congresso. Participarão do estudo docentes egressos de cursos de Doutorado que tenham obtido a titulação em 2008 (ano imediatamente anterior ao triênio 2009-2011). A amostra será composta de modo que as três áreas de conhecimento: ciências humanas, exatas e biológicas sejam representadas. O número mínimo de participantes é 175, atendendo ao critério da análise de regressão (regra de thumb) (TABACHNICK E FIDEL, 2001). Para o recrutamento dos sujeitos, será solicitada ao setor de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propd.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Comitê de Ética em Pesquisa
Prof. Dr. Sandra Tereza de Farias Furtado
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



recursos humanos da IES uma lista contendo a relação de docentes egressos de cursos de Doutorado, cuja titulação tenha ocorrido em 2008). A partir dessa lista, esses docentes serão contactados para apresentação da pesquisa e convite para participação. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário composto por três partes. Segundo o protocolo, a primeira parte conterá a apresentação da pesquisa e o Termo de Esclarecimento ao Empregado. A segunda parte incluirá a Escala de Percepção de Suporte à Transferência de Treinamento e duas escalas de efetividade no trabalho de cursos de mestrado e doutorado, a Escala de Impacto em Profundidade e a Escala de Impacto em Amplitude. A última parte do questionário conterá questões com a finalidade de levantar dados demográficos e funcionais. Os dados serão processados e analisados por meio do software SPSS - Statistical Package for Social Sciences - versão 12.0. Para descrever a amostra, os dados serão submetidos a análises estatísticas descritivas. Para a verificação do relacionamento entre as variáveis do estudo será utilizado o r de Pearson e para o teste do modelo proposto serão utilizadas técnicas de regressão múltipla, conforme sugere Abbad e Torres (2002). Será realizada, ainda, uma análise exploratória com o intuito de verificar a correta digitação dos dados, bem como os pressupostos necessários para a aplicação da técnica da regressão múltipla (TABACHNICK & FIDELL, 2001).

Objetivo da Pesquisa:

Identificar a relação entre o curso de pós-graduação (Doutorado) que os sujeitos realizaram e o resultado dele no desempenho no trabalho de cada um. Testar a capacidade preditiva do modelo que inclui as variáveis Transferência de Aprendizagem para o Trabalho, Impacto do Treinamento no Trabalho, Suporte à Transferência de Treinamento e Desempenho no Trabalho, sendo esta a variável-critério.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão devidamente explicitados no protocolo e os benefícios justificam a realização do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância científica, o projeto está bem fundamentado e a metodologia é adequada ao que se propõe.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados ao protocolo.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 176.490, de 07/12/2012, foram atendidas.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Antônio Augusto de Faria
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Comitê de Ética em Pesquisa
Prof. Dr. Sândia Tereza de Farias Furtado
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final: março de 2013.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.2), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propg.ufu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Comitê de Ética em Pesquisa
Prof.ª Dr.ª Sônia Tereza de Farias Furtado
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar

notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLÂNDIA, 21 de Dezembro de 2012

Sandra Terezinha de Farias Furtado

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@prop.unl.br