

Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil

Hugo Pena Brandão
Carla Patricia Bahry
Isa Aparecida de Freitas

RESUMO

O objetivo principal neste artigo foi verificar a existência de relação preditiva entre a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil acerca do suporte à transferência da aprendizagem oferecido pela organização e a aplicação, no trabalho, de competências por eles desenvolvidas em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Foi utilizado questionário semi-estruturado para a coleta de dados, tendo a amostra sido constituída por 297 funcionários da empresa. Para os dados quantitativos, realizaram-se análises descritivas, fatorial, de variância e de regressão múltipla e, para os qualitativos, realizou-se análise de conteúdo. Os resultados indicaram a existência de relação positiva entre a percepção de suporte (psicossocial e material) oferecido pelo Banco e a percepção do grau de aplicação das competências no trabalho. Características individuais dos respondentes não atuaram como preditoras dessa aplicação. Os resultados indicaram, também, que a percepção quanto ao suporte oferecido pela organização é moderadamente positiva, sendo possível seu aprimoramento.

Palavras-chave: suporte à transferência da aprendizagem, competências profissionais, impacto do treinamento.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de competências profissionais tem sido tema bastante discutido e investigado nos últimos anos. As constantes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais têm impelido as organizações a promover ações de aprendizagem e a desenvolver tecnologias gerenciais para fazer frente a uma conjuntura cada vez menos estável. São comuns as tentativas de identificar modelos de gestão mais eficazes, fontes de vantagem competitiva e mecanismos para promover o desenvolvimento de pessoas e organizações.

O desenvolvimento de competências parece constituir uma importante estratégia para que a organização possa adaptar-se às demandas do ambiente (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). O desempenho no trabalho é, entre-

Recebido em 12/setembro/2007

Aprovado em 09/maio/2008

Hugo Pena Brandão, Mestre em Administração e Doutorando em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília, é Pesquisador *Master* da Universidade Corporativa Banco do Brasil (CEP 70200-002 — Brasília/DF, Brasil), Professor de cursos de pós-graduação *lato sensu* da Fundação Getúlio Vargas e do Centro Universitário do Distrito Federal.

E-mail: hugopb@btrturbo.com.br

Endereço:

Universidade Corporativa Banco do Brasil
Segmento Educação Corporativa
SCES Trecho 2, Lote 22, 1º andar
70200-002 — Brasília — DF

Carla Patricia Bahry, Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina, é Assessora Sênior da Diretoria de Estratégia e Organização do Banco do Brasil (CEP 70073-901 — Brasília/DF, Brasil) e Professora-Tutora da FGV Online.

E-mail: carlabahry@yahoo.com.br

Isa Aparecida de Freitas, Mestre e Doutora em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de Brasília, Especialista em *Marketing* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é Assessora *Master* da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil (CEP 70200-002 — Brasília/DF, Brasil) e Professora do MBA Gestão de Pessoas da Universidade de Brasília.

E-mail: isaafreitas@msn.com

tanto, determinado não apenas pelas competências desenvolvidas pelas pessoas em atividades de aprendizagem, sejam elas formais ou informais, mas também pelo suporte oferecido pela organização para aplicação dessas competências. O desempenho depende do conjunto de recursos que o contexto oferece para sustentar a prática competente. Resulta da relação entre as competências da pessoa e o ambiente organizacional no qual o indivíduo atua (CARBONE *et al.*, 2005; GONCZI, 1999).

Assim, o desenvolvimento de competências profissionais e o suporte da organização à aplicação dessas competências no trabalho tornam-se unidades de análise relevantes, visto que parecem explicar, em alguma medida, o desempenho de pessoas, equipes e organizações. É importante para empresas e pesquisadores, portanto, obter resposta para questões, como: Qual a percepção dos empregados acerca do suporte oferecido à aplicação de suas competências? Em que medida esse suporte influencia a expressão de competências no trabalho? Que fatores pessoais dos empregados (formação, cargo, tempo de serviço e outros) influenciam a expressão de competências no trabalho?

Na presente pesquisa, busca-se oferecer possíveis respostas a essas questões, procurando verificar empiricamente a existência de relação preditiva entre a percepção de funcionários do Banco do Brasil acerca do suporte oferecido pela empresa e a aplicação, no trabalho, das competências por eles desenvolvidas em cursos de mestrado ou doutorado.

A seguir, expõe-se uma breve revisão de literatura sobre o tema estudado, sendo apresentados os conceitos, pressupostos e teorias que fundamentam o presente trabalho. Depois, são expostos o método utilizado para a realização da pesquisa e os principais resultados encontrados. Por fim, são apresentadas conclusões e recomendações de ordem prática, além de sugestões de agenda para pesquisas futuras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O conceito de competência e a gestão por competências

O conceito de competência e, conseqüentemente, os modelos de gestão baseados na noção de competência têm sido discutidos por diversos autores nos últimos anos (BITENCOURT e BARBOSA, 2004; DURAND, 1998; DUTRA, 2004; FLEURY e FLEURY, 2000). O assunto tem sido objeto de variadas interpretações, sendo abordado por diferentes correntes teóricas, o que fez com que o termo competência adquirisse, segundo McLagan (1997) e Ruas *et al.* (2005), diversas conotações.

Embora não haja uniformidade conceitual⁽¹⁾ na literatura sobre o tema, em geral é possível entender competências profissionais (também denominadas individuais ou humanas por alguns autores) como combinações sinérgicas de conhecimen-

tos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, no âmbito de determinado contexto ou estratégia organizacional, que agregam valor a pessoas e a organizações (BRANDÃO e BAHRY, 2005; CARBONE *et al.*, 2005). Segundo Zarifian (1999), as competências são reveladas quando as pessoas agem ante as situações profissionais com as quais se deparam e servem, de acordo com Prahalad e Hamel (1990), como elo entre os atributos individuais e a estratégia da organização.

Sob essa perspectiva, a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho gera um desempenho profissional, o qual é expresso pelos comportamentos que a pessoa manifesta no trabalho e pelas conseqüências desses comportamentos, em termos de realizações e resultados (GILBERT, 1978). O desempenho da pessoa no trabalho representa uma expressão de suas competências (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001). Ele é influenciado, no entanto, não apenas pelos conhecimentos, habilidades e atitudes de que dispõe o indivíduo, mas também por fatores contextuais (PETERS e O'CONNOR, 1980), conforme discutido adiante.

Alguns autores associam o conceito de competência não apenas a pessoas, mas também a equipes de trabalho ou mesmo a organizações. Le Boterf (1999), por exemplo, sustenta que em cada equipe se manifesta uma competência coletiva, que emerge das relações sociais que se estabelecem no grupo e da sinergia entre as competências individuais de seus membros. Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, elevam o conceito ao nível organizacional, referindo-se à competência como um atributo da organização, que a torna eficaz e permite a consecução de seus objetivos estratégicos. A competência coletiva, então, pode ser definida como uma capacidade que é própria de uma unidade social (dupla, equipe de trabalho, unidade produtiva ou empresa, por exemplo), e não de seus integrantes isoladamente. Quando uma competência coletiva constitui um atributo representativo da organização em sua totalidade ou de uma grande unidade produtiva, então ela é comumente denominada competência organizacional (CARBONE *et al.*, 2005). É importante ressaltar também que as competências profissionais influenciam as competências organizacionais, ao mesmo tempo em que são influenciadas por estas (BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001).

Muitas organizações têm adotado a gestão por competências (BRANDÃO e BAHRY, 2005; DUTRA, 2004), modelo gerencial que se propõe a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar as competências profissionais e organizacionais necessárias à consecução das estratégias da organização (CARBONE *et al.*, 2005). Assim, estão impelidas a criar um ambiente e a adotar ações que favoreçam o desenvolvimento das competências de seus funcionários. Como o desenvolvimento de competências ocorre por meio de processos de aprendizagem (GONCZI, 1999), muitas organizações buscam criar mecanismos para ampliar não apenas a capacidade de aprendizagem de seus funcionários, mas também a velocidade

com que esta ocorre (CASEY, 1999; FREITAS e BRANDÃO, 2005). Tais mecanismos muitas vezes envolvem a adoção de sistemas educacionais, o desenvolvimento de projetos pedagógicos, o aumento nos investimentos em educação corporativa e o incentivo à educação continuada, aspectos que serão discutidos a seguir.

2.2. Aprendizagem nas organizações

A aprendizagem constitui o meio pelo qual se adquire a competência, enquanto o desempenho no trabalho representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu, da competência por ele adquirida em processos de aprendizagem, sejam eles formais ou informais (FREITAS e BRANDÃO, 2005; SONNENTAG, NIESSEN e OHLY, 2004). Desenvolver novas formas para prover oportunidades de aprendizagem constitui, portanto, um desafio para as organizações (CASEY, 1999), sobretudo porque a complexidade do ambiente organizacional faz surgir diversificadas demandas de aprendizagem, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender (POZO, 2002).

Aprender implica mudar conhecimentos, habilidades ou atitudes anteriores. Constitui uma mudança relativamente duradoura no comportamento da pessoa, transferível para novas situações com as quais ela se depara (POZO, 2002). A aprendizagem está, portanto, associada à noção de mudança e 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 que o indivíduo aprendeu algo novo, porque mudou sua forma de atuar (FREITAS e BRANDÃO, 2005).

Nesse contexto, as ações de educação corporativa empreendidas pelas organizações, como mecanismos formais para promover a aprendizagem, ganharam importância fundamental, evoluindo de iniciativas esporádicas e isoladas para um processo contínuo e múltiplo (EBOLI, 2004; VARGAS, 1996). Tais ações podem ter como objetivo desenvolver competências específicas, melhorar o desempenho dos empregados no trabalho, prepará-los para exercer novas funções ou oferecer a eles oportunidades de crescimento mais amplas, sem vínculo direto com determinado trabalho (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; FREITAS, 2005).

As organizações que investem em ações de educação corporativa estão demandando, cada vez mais, a avaliação dessas iniciativas e dos resultados que elas produzem. Borges-Andrade (2000) indica que a avaliação é a principal responsável pelo provimento das informações que permitem o aperfeiçoamento contínuo das ações educacionais empreendidas pelas organizações. Pantoja, Lima e Borges-Andrade (1999, p.2), por sua vez, comentam que a avaliação objetiva verificar, entre outros aspectos, “[...] em que medida os conhecimentos e habilidades adquiridos em um treinamento são efetivamente aplicados pelo treinado, em seu contexto de trabalho”.

Segundo Zerbini e Abbad (2005), entre os modelos clássicos de avaliação estão os propostos por Kirkpatrick (1976), que sugere a existência de quatro níveis de avaliação (reação, aprendizagem, comportamento e resultado), e por Hamblin (1978), que propõe cinco níveis, desdobrando o quarto nível proposto por Kirkpatrick (1976) — resultado — em dois: impacto na organização e valor final. De forma geral, a avaliação de reação busca mensurar a satisfação do indivíduo com a ação de aprendizagem da qual participou (e/ou com o instrutor), enquanto a avaliação de aprendizagem objetiva verificar se os objetivos instrucionais foram alcançados, ou seja, se houve aprendizagem dos conteúdos ministrados. A avaliação de impacto ou de comportamento no cargo, por sua vez, procura mensurar a contribuição da ação educacional para a melhoria do desempenho profissional do treinando, enquanto a avaliação de impacto na organização visa medir a influência dessa ação para melhoria da eficiência organizacional. Por fim, a avaliação do valor final visa identificar a contribuição do treinamento para o alcance dos objetivos estratégicos da empresa (HAMBLIN, 1978; FREITAS, 2005).

Ao avaliar o impacto no cargo, que representa o terceiro nível proposto por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), é importante considerar variáveis de suporte à transferência da aprendizagem (ABBAD-OC, 1999), ou seja, o apoio dado pela organização para aplicação, no trabalho, das competências desenvolvidas pelo empregado. Isso porque o suporte oferecido pela empresa, tema que será abordado a seguir, é tido como preditor da efetividade das ações educacionais empreendidas pela organização (ABBAD, PILATI e PANTOJA, 2003; SALLAS e CANNON-BOWERS, 2001).

2.3. Suporte à transferência de aprendizagem

Transferência de aprendizagem pode ser definida como o grau em que os treinandos aplicam, em seus trabalhos, os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em um evento educacional (LATHAM, 1989). O suporte à transferência — também denominado **clima para transferência** — representa, por sua vez, uma medida perceptual das condições encontradas no local de trabalho, facilitadoras ou restritoras do uso dos novos conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidos pela pessoa (FREITAS, 2005). Representa uma condição básica para que ocorra a aplicação, no trabalho, daquilo que foi aprendido pelo indivíduo.

Em termos de medidas de suporte à transferência da aprendizagem, foram encontradas na literatura duas escalas. Abbad-OC (1999) desenvolveu a primeira, que foi publicada posteriormente em Abbad e Sallorenzo (2001). Essa medida contempla conteúdos sugeridos por Rouiller e Goldstein (1993), além do suporte gerencial enfatizado por Broad (1982) e das restrições ambientais ao desempenho descritas por Peters e O'Connor (1980). A escala — constituída por 22 itens, agrupados em dois fatores: suporte gerencial e social (psicossocial) e suporte material — possui bons indicadores psicométricos.

tricos, com alta consistência interna, e tem sido amplamente utilizada em diferentes pesquisas e contextos organizacionais, apresentando resultados consistentes.

A segunda escala foi desenvolvida por Araújo e Freitas (2000), com base no trabalho de Abbad-OC (1999). Possui dez itens, também agrupados em dois fatores (suporte psicossocial e material), com alta consistência interna, os quais foram utilizados nesta investigação.

É importante ressaltar que há evidências empíricas 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. Dezesete pesquisas realizadas no Brasil, no período de 1998 a 2004, indicaram o suporte psicossocial como o principal preditor de impacto de treinamento no trabalho (FREITAS, 2005). Vale destacar, ainda, que a literatura indica três conjuntos de variáveis que afetam a transferência de aprendizagem: o contexto de trabalho (suporte à transferência); características da ação de aprendizagem implementada; e características dos indivíduos (ABBAD, PILATI e PANTOJA, 2003), embora em relação a este último aspecto ainda não existam resultados consistentes de pesquisas acerca de quais características individuais realmente influenciam o impacto do treinamento (FREITAS, 2005).

Para favorecer o desenvolvimento e a expressão de competências no trabalho, as organizações podem atuar sobre estes três conjuntos de variáveis:

- implementando ações educacionais de qualidade, para promover a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes;
- utilizando o conhecimento sobre as características dos aprendizes como subsídio para formulação do curso e potencialização da aprendizagem e de sua transferência;
- criando um ambiente que seja estimulador e facilitador da transferência da aprendizagem para o trabalho.

Apesar dos esforços que têm sido realizados para explicar a natureza da competência e de seus componentes, seus antecedentes e conseqüentes, muitas questões ainda permanecem sem resposta, sugerindo a necessidade de se realizarem mais investigações empíricas para compreender melhor esse fenômeno.

Neste estudo, procurou-se investigar a influência do suporte à transferência e de características individuais sobre a expressão de competências no trabalho. Não foram investigados os efeitos de características específicas dos cursos de pós-graduação realizados pelos respondentes, tendo em vista a diversidade de instituições de ensino, de áreas de conhecimento, de objetivos educacionais e de conteúdos abordados.

3. MÉTODO

Nas próximas seções são apresentadas as características da organização estudada, as questões de pesquisa e as hipóteses

formuladas, o instrumento de pesquisa e os procedimentos adotados para coleta e análise de dados. Antes disso, vale ressaltar que a pesquisa aqui descrita procurou trazer uma nova contribuição por investigar se o suporte atua como preditor da aplicação de competências adquiridas em cursos de longa duração (mestrado e doutorado), pois essa relação foi comprovada anteriormente apenas na avaliação de treinamentos de curta duração, conforme relatado por Freitas (2005). Esse aspecto justifica a escolha do Banco do Brasil como organização estudada, posto que essa empresa, além de dispor-se a apoiar a realização desta investigação, é uma das poucas que possuem um programa sistematizado que orienta a participação de seus funcionários em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme exposto a seguir.

3.1. Características da organização estudada

O Banco do Brasil, primeiro banco oficial brasileiro, é uma instituição financeira de economia mista, que tem como missão:

- “Ser a solução em serviços e intermediação financeira, atender às expectativas de clientes e acionistas, fortalecer o compromisso entre os funcionários e a Empresa e contribuir para o desenvolvimento do País” (BANCO DO BRASIL, 2005a).

Em 2005, ano em que esta pesquisa foi realizada, o Banco possuía 12.382 pontos de atendimento distribuídos pelo País (3.155 agências e 9.227 postos de atendimento) e 35 agências e escritórios no exterior, sendo considerado a maior instituição financeira da América Latina. Seu quadro de pessoal era composto por 84.865 funcionários, 10.600 estagiários, 5.488 contratados temporários e 4.745 adolescentes trabalhadores (BANCO DO BRASIL, 2005b).

Embora a empresa possua uma área de treinamento há mais de 45 anos, foi em 2002 que criou sua Universidade Corporativa (UniBB), órgão interno que passou a responder pelo processo de capacitação e desenvolvimento dos funcionários do Banco. Atualmente, as ações da UniBB estão organizadas em duas grandes vertentes: programas de apoio e estímulo à educação formal (concessão de bolsas de estudo para cursos de idiomas estrangeiros, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*); e programas de educação empresarial (cursos, palestras, oficinas e seminários, presenciais e a distância, em diversas mídias, treinamentos no exterior e outros) (BANCO DO BRASIL, 2005c).

Entre os programas de apoio à educação formal, encontra-se o Programa UniBB de Pós-Graduação, que, por meio da concessão de bolsas de estudos para cursos de mestrado e doutorado, objetiva desenvolver técnicos e gestores de alto nível, capazes de prospectar e analisar as necessidades e tendências do mercado e contribuir para que a organização obtenha resultados sustentáveis (BANCO DO BRASIL, 2005c). Embora esse Programa só tenha sido sistematizado em 1997, desde a

década de 1970 o Banco concede incentivos à realização de cursos de mestrado e doutorado.

As bolsas de estudo para realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidas por meio de processo seletivo interno, realizado anualmente, por meio do qual os funcionários se candidatam aos incentivos, dispondo-se a desenvolver pesquisas em áreas de conhecimento e temas de interesse estratégico para o Banco. Os candidatos aprovados recebem licença remunerada do trabalho, para que se dediquem integralmente aos estudos, por período que varia de acordo com o prazo fixado pela instituição de ensino para a conclusão de todas as etapas do curso (BANCO DO BRASIL, 2005c).

Durante a realização do mestrado ou doutorado, o funcionário bolsista permanece vinculado a uma das diretorias do Banco, que se responsabiliza por orientar e acompanhar as atividades de pesquisa do pós-graduando, visando direcioná-las para atender aos interesses da empresa. Depois de concluída a dissertação ou tese, o funcionário retorna ao trabalho, na diretoria que patrocinou e acompanhou seus estudos, podendo cumprir estágio probatório de 90 dias. Caso aprovado no estágio ou se este for dispensado, o funcionário pós-graduado é comissionado na referida diretoria, em cargo de no mínimo Analista Pleno, se for mestre, e de Analista Sênior, caso seja doutor (BANCO DO BRASIL, 2005c).

A presente pesquisa possui como sujeitos os funcionários do Banco do Brasil que participaram do Programa UniBB de Pós-Graduação, além daqueles que realizaram cursos de mestrado e/ou doutorado às próprias expensas, sem incentivos da empresa, conforme descrito a seguir.

3.2. Questões da pesquisa e hipóteses

Com base nos referenciais teóricos e empíricos revisados e nas características do Programa de Pós-Graduação da UniBB, torna-se possível realizar as seguintes indagações:

- Qual a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil acerca do suporte à transferência oferecido pela empresa?
- Em que medida eles aplicam, no trabalho, as competências desenvolvidas em cursos de mestrado e/ou doutorado?
- Existe diferença entre a percepção dos funcionários que receberam bolsas de estudos da UniBB e daqueles que realizaram seus cursos de mestrado e/ou doutorado sem incentivos do Banco?
- Há diferenças significativas entre as percepções de outros grupos distintos de funcionários (em razão de seu gênero, local de trabalho, grau de escolaridade e tempo de serviço na empresa) acerca do suporte oferecido pela empresa?
- Existe relação de predição entre a percepção de suporte e a aplicação, no trabalho, de competências desenvolvidas?
- Características individuais (gênero, tempo de serviço, grau de escolaridade e participação no Programa UniBB de Pós-Graduação) dos mestres e doutores do Banco predizem a frequência com que eles expressam ou aplicam no trabalho as competências desenvolvidas nos cursos?

Na presente pesquisa busca-se oferecer possíveis respostas a essas questões, procurando verificar a existência de relação preditiva entre a percepção dos funcionários acerca do suporte à transferência oferecido pelo Banco e a aplicação, no trabalho, das competências por eles desenvolvidas em seus cursos de mestrado ou doutorado. Sob essa perspectiva, foram levantadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 — Quanto mais positiva a percepção acerca do suporte oferecido pela organização, maior o grau de aplicação das competências desenvolvidas pelos funcionários.

Hipótese 2 — As características individuais (gênero, tempo de serviço, local de trabalho, grau de escolaridade e participação no Programa UniBB de Pós-Graduação) dos mestres e o Banco influenciam sua percepção sobre o suporte à transferência e a expressão de competências no trabalho.

Sobre essa última hipótese, vale destacar que era razoável supor que algumas diferenças individuais dos funcionários, como aquelas mencionadas anteriormente, influenciassem sua percepção sobre o suporte à transferência e a aplicação de competências no trabalho, uma vez que a literatura sobre o tema (ABBAD, PILATI e PANTOJA, 2003) sugere a existência dessa relação. Os resultados de investigações empíricas a respeito, no entanto, não são consistentes sobre quais características individuais realmente influenciam a transferência da aprendizagem nem sobre a natureza dessa influência, conforme relata Freitas (2005). Assim, na ausência de suporte empírico consistente, que pudesse fundamentar melhor o estabelecimento de hipóteses específicas sobre o tipo de influência (positiva ou negativa) de cada característica individual, optou-se aqui por estabelecer apenas uma hipótese geral, que supõe a existência dessa influência, mas não especifica sua natureza.

3.3. Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para coleta de dados, utilizou-se questionário com questões fechadas e abertas, que abrangiam três aspectos: o grau de aplicação das competências no trabalho, o suporte à aplicação da aprendizagem e características individuais dos participantes, conforme detalham os próximos parágrafos.

Os itens de suporte à transferência de aprendizagem foram construídos com base em escala de suporte validada por Araújo e Freitas (2000), a qual inclui variáveis do contexto organizacional que são tidas como importantes para favorecer a aplicação, no trabalho, de competências desenvolvidas em ações de aprendizagem. Essa escala possui dez itens, agrupados em dois fatores (suporte psicossocial e material), com índices de consistência interna (*alpha de Cronbach*) superiores a 0,85.

Tais itens passaram por uma pequena adequação semântica: os termos **curso** ou **treinamento** foram substituídos pela expressão **mestrado** ou **doutorado**.

Antes da coleta de dados, procedeu-se a análise teórica do questionário, visando analisar a pertinência e suficiência de seus itens para consecução dos objetivos da pesquisa (análise de conteúdo), bem como verificar se o enunciado, a escala e as variáveis do instrumento eram compreensíveis aos respondentes (análise semântica), conforme recomenda Pasquali (1997). Na análise de conteúdo, o instrumento foi submetido à apreciação de três especialistas no tema, que analisaram o questionário e apresentaram críticas e sugestões de melhoria. Para a validação semântica, realizou-se a aplicação do instrumento a uma pequena amostra (oito funcionários), procurando-se identificar e eliminar falhas, incorreções, ambigüidades e itens sugestivos, a fim de assegurar a compreensão dos enunciados, itens e escala por parte da população a que se destinava o questionário. Nessa etapa, pôde-se verificar que o conceito de competência humana proposto por Brandão e Bahry (2005) e Carbone *et al.* (2005), já mencionado, era de conhecimento dos participantes, posto que todos os funcionários do Banco haviam participado recentemente de um treinamento que abordava esse conceito (BANCO DO BRASIL, 2005c).

O questionário, em seu formato final, caracterizado como **semi-estruturado** e **não-disfarçado**, ficou dividido em três blocos, com o total de 21 itens. O primeiro bloco, denominado de Frequência de Aplicação das Competências Desenvolvidas, foi composto por um único item (variável critério) mensurado por meio de uma escala de frequência de dez pontos (variando de 1 = nunca a 10 = sempre). O segundo bloco, denominado Suporte à Aplicação das Competências Desenvolvidas, foi composto por dez itens, mensurados por intermédio de uma escala de dez pontos (variando de 1 = discordo totalmente a 10 = concordo totalmente), e por duas questões abertas, as quais buscavam identificar outros fatores que haviam contribuído ou dificultado a aplicação das competências no trabalho. Por fim, o terceiro bloco, composto de oito itens, foi destinado ao levantamento de dados pessoais dos respondentes (gênero, idade, tempo de serviço no Banco, local de trabalho, grau de escolaridade e ano de conclusão do curso de mestrado ou doutorado, entre outros).

Como a aplicação do instrumento foi realizada em dois segmentos de funcionários (os que receberam bolsas de estudo da UniBB e os que não receberam), foram atribuídas cores distintas aos questionários destinados a cada segmento, a fim de facilitar a coleta e tabulação dos dados. O instrumento foi aplicado por meio do malote interno do Banco do Brasil, tendo sido remetidos 470 questionários (para toda a população de funcionários que possuía título de mestre e/ou doutor)⁽²⁾. Os dados foram coletados por meio da cooperação voluntária do respondente, sem qualquer desvantagem para ele, respeitando-se seu direito de privacidade e garantindo-lhe que as informações por ele prestadas não seriam utilizadas para outra finalidade.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Realizou-se antes uma análise das variáveis que integravam o questionário para verificar a exatidão dos dados digitados. Depois, seguindo recomendações de Pasquali (2006) e Hair Jr. *et al.* (2005), foi verificado o atendimento de pressupostos exigidos (tamanho da amostra, normalidade das distribuições, adequação amostral, magnitude das correlações entre variáveis, linearidade das relações entre variáveis, homogeneidade de variâncias e multico-linearidade), dependendo da técnica estatística utilizada em cada análise, bem como a existência de casos extremos influencias multivariados.

Foram extraídos a média aritmética e o desvio-padrão de cada item, a fim de averiguar a percepção dos respondentes acerca do suporte oferecido pelo Banco, assim como o grau em que eles aplicam no trabalho as competências que desenvolveram em seus cursos de pós-graduação. Utilizou-se a análise fatorial com o intuito de revelar padrões de correlação entre as variáveis de suporte, verificar a existência de dimensões subjacentes a elas e reduzir a matriz de correlações a seu posto (PASQUALI, 2005). Para identificar a existência de divergência entre as percepções de segmentos de funcionários, realizou-se análise de variância (ANOVA *One-Way*), seguida de teste *Tukey*, visando averiguar se eventuais variações nas respostas eram atribuíveis a flutuações aleatórias ou suficientemente grandes para sugerir a existência de diferenças significativas ($p \leq 0,05$) entre as médias amostrais.

Utilizou-se, ainda, análise de regressão múltipla seqüencial, com nível de significância $p \leq 0,05$, para identificar a existência de relação de predição entre a percepção de suporte e a aplicação, no trabalho, de competências desenvolvidas por mestres e doutores do Banco, bem como para verificar se características dos respondentes prediziam a expressão de competências no trabalho. Com essa análise, procurou-se verificar que variáveis antecedentes (fatores de suporte à transferência e dados pessoais dos funcionários) explicavam a variância do grau de aplicação das competências no trabalho (variável critério), bem como o quanto cada variável ou fator contribuía para explicar a variância total.

Finalmente, no que se refere à análise dos dados qualitativos, as respostas dos participantes foram tratadas por meio de análise de conteúdo, procurando-se identificar elementos interpretativos e a frequência de uso de determinadas expressões, conforme sugerido por Wells (1991). As respostas foram interpretadas e classificadas em duas categorias: **aspectos facilitadores** e **aspectos dificultadores** da aplicação das competências desenvolvidas em cursos de mestrado e/ou doutorado. Depois, calculou-se o percentual de respondentes que fizeram menção a cada aspecto identificado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados e discutidos a taxa de retorno dos questionários, o tamanho da população e da

amostra, os resultados descritivos dos itens de suporte à transferência e os resultados das análises fatorial, de variância e de regressão, bem como a análise das respostas às questões abertas.

Dos 470 questionários enviados, retornaram 317, o que equivale a uma taxa de retorno de 67,44%. Seguindo as sugestões de Pasquali (2006), foram excluídos da amostra 11 casos que apresentavam ausência de respostas superior a 5% e nove casos que constituíam *outliers* influencias multivariados, tendo sido utilizada a distância de Mahalanobis como critério para avaliação dos *outliers*. Assim, a amostra ajustada foi composta por 297 funcionários do Banco, dos quais 55 (18,5%) eram beneficiários de bolsas de estudos da UniBB e 242 (81,5%) tinham feito curso de mestrado e/ou doutorado a suas expensas (sem incentivos da empresa).

A maior parte dos respondentes (47,8%) está localizada na Direção Geral do Banco, mas há também percentual significativo atuando em agências (32%) e em órgãos regionais (20,2%). A maioria é do sexo masculino (77,8%), possui grau de mestre (95,3%) e fez a pós-graduação sem bolsa de estudos do Banco (81,5%). Os cursos de mestrado ou doutorado nas áreas de Administração (32,7% dos sujeitos) e de Economia

(22,6%) são os mais frequentes. Mais da metade dos respondentes (55,2%) tem idade entre 36 e 45 anos e tempo de trabalho na empresa entre 16 e 25 anos (61,3%). A maioria (86,6%) concluiu seu curso de pós-graduação há menos de seis anos.

Em relação aos resultados descritivos, pode-se perceber que os respondentes aplicam no trabalho, com razoável frequência ($m = 7,05$ e $s = 2,51$), as competências que desenvolveram em seus cursos de mestrado ou doutorado. No entanto, o desvio-padrão indica que essa percepção não é homogênea, alguns aplicam muito e outros não. Com referência ao suporte à aplicação dessas competências, pode-se observar, na tabela 1, que os itens 10 e 11 obtiveram as maiores médias de concordância ($m = 8,11$ e $7,31$, respectivamente), indicando que, em geral, os respondentes se sentem seguros e motivados para aplicar, no trabalho, suas competências. Obtiveram as menores médias, por outro lado, o item 3 ($m = 5,66$ e $s = 3,15$), que se refere a estímulos do gerente, o item 5 ($m = 5,29$ e $s = 2,79$), que trata de suporte material, e o item 9 ($m = 3,67$ e $s = 2,70$), que diz respeito a conseqüências do uso da aprendizagem. Essa última variável deve, no entanto, ser entendida de forma invertida, ou seja, quanto menor a sua média, melhor a

Tabela 1

Resultados Descritivos da Percepção dos Respondentes

Item	Descrição da Variável	N	Média	Desvio-Padrão	Dimensão
Frequência de Aplicação das Competências Desenvolvidas					
1	Aplico, no meu trabalho, as competências desenvolvidas no curso de mestrado e/ou doutorado que realizei.	282	7,05	2,51	
Percepção de Suporte à Aplicação das Competências					
10	Sinto-me seguro em aplicar, no trabalho, o que aprendi no curso de mestrado e/ou doutorado.	296	8,11	2,33	
11	Considero-me motivado para utilizar, na situação de trabalho, as competências que desenvolvi no curso de mestrado e/ou doutorado.	297	7,31	2,74	
4	Meus colegas apóiam as tentativas que faço de usar, no trabalho, o que aprendi no curso de mestrado e/ou doutorado.	297	6,35	3,70	Suporte Psicossocial
8	Tenho recebido elogios quando aplico corretamente, no trabalho, as novas competências que desenvolvi no curso de mestrado e/ou doutorado.	297	6,29	2,81	
3	Meu gerente imediato tem me estimulado quanto à aplicação, no trabalho, do que aprendi no curso de mestrado e/ou doutorado.	295	5,66	3,15	
9	Chamam a minha atenção quando cometo erros ao aplicar as competências que desenvolvi no curso de mestrado e/ou doutorado.	294	3,67	2,70	
7	As condições físicas do meu ambiente de trabalho (espaço, iluminação, mobiliário e outras) são adequadas à aplicação do que aprendi no meu mestrado e/ou doutorado.	297	6,88	2,62	
2	Após concluir o meu mestrado e/ou doutorado, trabalhei em área do Banco que me permitiu aplicar o que aprendi no curso.	297	6,40	3,18	Suporte Material
6	Tenho acesso às informações necessárias para a correta aplicação, no trabalho, do que aprendi no curso de mestrado e/ou doutorado.	297	5,95	2,77	
5	O Banco tem colocado à minha disposição os recursos materiais necessários para que eu possa aplicar, no trabalho, o que aprendi no curso de mestrado/doutorado.	297	5,29	2,79	

percepção sobre o suporte oferecido pela empresa, uma vez que a censura ou a punição às falhas do funcionário pode inibir futuras tentativas de aplicação das competências desenvolvidas, enquanto a tolerância ao erro geralmente constitui um fator de estímulo à transferência da aprendizagem.

Visando avaliar a validade da escala de suporte à transferência, foi utilizada a análise fatorial. Para verificar a fatorialidade dos dados, foram analisados os seguintes aspectos: a matriz de correlações entre as variáveis, o tamanho da amostra, a normalidade das distribuições, a linearidade das relações entre as variáveis, a magnitude das correlações e a medida de adequação amostral *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO).

No que diz respeito ao tamanho necessário da amostra, utilizou-se o critério proposto por Tabachnick e Fidell (1989) e Pasquali (2005), ou seja, o de que deve haver pelo menos cinco respondentes para cada variável observada. Esse requisito foi cumprido, visto que a amostra ajustada totalizou 297 sujeitos, isto é, quase 30 respondentes para cada item do questionário. Seguindo os critérios propostos por Hair Jr. *et al.* (2005), foram analisados também os índices de *skewness* e *kurtosis* das variáveis, os quais indicaram a ausência de distribuição normal (leve assimetria negativa) em alguns itens. A ausência de normalidade não constitui, no entanto, um problema grave na análise fatorial (PASQUALI, 2005), posto que ela é razoavelmente robusta a violações desse pressuposto, sobretudo em amostras com mais de 200 sujeitos (HAIR JR. *et al.*, 2005; PASQUALI, 2006). Assim, optou-se por realizar os demais procedimentos utilizando os dados originais, sem a sua transformação.

Procurou-se, em seguida, verificar a linearidade das relações entre as variáveis, extraído-se gráficos de dispersão bivariada entre pares de itens e examinando a magnitude das correlações entre eles. Essa análise indicou a presença de associação linear entre os itens, dois a dois, tendo as relações apresentado intensidades variadas. Embora em alguns pares fosse alta a magnitude dessas correlações, nenhuma delas mostrou-se próxima ou superior a 0,90, o que indicou ausência de multicolinearidade (PASQUALI, 2005), de forma que esse requisito também foi atendido. Tais aspectos e a medida KMO obtida (igual a 0,896) indicaram ótima adequação dos dados à análise fatorial.

As dez variáveis foram, então, submetidas à análise dos componentes principais (PC), visando estimar o número de

componentes da matriz. Para determinar o número de fatores, foram utilizados como critérios o valor dos *eigenvalues*, a plotagem dos *eigenvalues*, o percentual da variância explicada por cada fator, a variância total explicada, a matriz residual de correlações, as cargas fatoriais superiores a 0,30 e a existência de significado ou semelhança semântica entre os itens de um mesmo fator, conforme recomenda Pasquali (2005).

De forma geral, esses critérios indicaram a possibilidade de extração de dois fatores. Empregou-se o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring* — PAF), com rotação oblíqua (*direct oblimin*), para extrair os fatores, visto que se pressupunha a existência de correlações entre eles (PASQUALI, 2005). Para verificar a consistência interna de cada fator, utilizou-se o *Alpha de Cronbach* (α), índice que apresentou resultados expressivos (acima de 0,80 nos dois fatores), conforme pode ser visto na tabela 2, que apresenta a estrutura fatorial do questionário.

A variável 9 (“Chamam a minha atenção quando cometo erros ao aplicar as competências que desenvolvi no curso de mestrado e/ou doutorado”) foi excluída por não apresentar carga fatorial superior a 0,30 em nenhum dos fatores. Embora a escala tenha sido submetida previamente à validação semântica, a exclusão desse item pode ter ocorrido porque os respondentes talvez não o tenham compreendido de maneira uniforme. Alguns podem tê-lo interpretado negativamente, como uma variável representativa da intolerância ao erro, como se supunha. Outros podem ter entendido positivamente o item, associando a expressão “chamar atenção” ao papel do gestor de prestar orientação profissional a sua equipe, o que seria um indicativo de suporte psicossocial. Assim, essa variável merece ser repensada em pesquisas futuras.

A estrutura revelada por essa análise guarda coerência com resultados de pesquisas anteriores, posto que em outras investigações (ARAÚJO e FREITAS, 2000; ABBAD e SALLORENZO, 2001; entre outras) as variáveis de suporte à transferência também se agruparam em torno de dois fatores: suporte psicossocial e suporte material.

Com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas ($p \leq 0,05$) entre a percepção de grupos distintos de funcionários (em razão de seu gênero, local de trabalho, grau de escolaridade, tempo de serviço na empresa e participação no Programa UniBB de Pós-Graduação), realizou-se análise de variância (ANOVA *One-Way*), seguida de teste *Tukey*. Cada

Tabela 2

Estrutura Fatorial do Questionário

Fatores Extraídos	Itens (Conforme Descritos na Tabela 1)	Média	Desvio-Padrão	Cargas Fatoriais	<i>Eigenvalues</i>	Variância Explicada	<i>Alpha</i>
Fator 1: Suporte Psicossocial	8, 10, 11, 4 e 3	6,74	2,22	0,787 a 0,446	5,232	52,32%	0,866
Fator 2: Suporte Material	6, 5, 7 e 2	6,13	2,33	-0,931 a -0,447	0,963	9,63%	0,835

Nota: Variância total explicada = 61,95%.

uma dessas variáveis (dados pessoais dos respondentes) foi introduzida, separadamente, como variável antecedente, para verificar suas possíveis influências sobre a percepção acerca do suporte à transferência da aprendizagem e, depois, sobre a expressão de competências no trabalho.

O atendimento ao pressuposto da homogeneidade de variâncias foi verificado por meio do teste *Levene*. A normalidade das distribuições, por sua vez, foi averiguada examinando-se os índices de *skewness* e *kurtosis* das variáveis contínuas, os quais indicaram a ausência de distribuição normal em algumas (leve assimetria negativa). Segundo Hair Jr. *et al.* (2005), no entanto, há evidências de que em grandes amostras a ANOVA é razoavelmente robusta a violações desse pressuposto. Pasquali (2006) também esclarece que em amostras com mais de 200 sujeitos — como é o caso desta pesquisa —, a violação desse pressuposto tem pouco impacto sobre os resultados de análises multivariadas.

A ANOVA revelou que os respondentes do sexo masculino aplicam ($m = 7,31$ e $s = 2,30$), no trabalho, com frequência significativamente superior à das mulheres ($m = 6,14$ e $s = 2,98$), as competências desenvolvidas. Os homens também percebem melhor a existência de suporte psicossocial ($m = 6,94$) e de suporte material ($m = 6,36$) que as mulheres ($m = 6,06$ e $m = 5,34$, respectivamente). Essas diferenças entre as percepções talvez sejam decorrentes de obstáculos culturais afetos a gênero, que ainda dificultam a atuação profissional das mulheres.

No que se refere à localização dos respondentes, pôde-se verificar que aqueles localizados na Direção Geral do Banco percebem melhor o suporte psicossocial ($m = 7,04$) e material ($m = 6,53$) a eles oferecido, comparativamente àqueles que trabalham em agências ($m = 6,26$ e $m = 5,49$, respectivamente). Verificou-se, ainda, que os funcionários que receberam bolsa de estudos da UniBB tiveram percepção significativamente mais positiva em relação ao suporte psicossocial ($m = 7,59$) e ao material ($m = 6,97$) do que os que realizaram seus cursos de mestrado e doutorado sem incentivos da empresa ($m = 6,55$ e $m = 5,94$, respectivamente). Esse resultado já era esperado, uma vez que a concessão de bolsas de estudo por parte do Banco pressupõe o oferecimento de maior apoio e orientação aos funcionários patrocinados, visando aproveitar melhor as competências por eles desenvolvidas. Não foram verificadas diferenças significativas entre as demais médias amostrais.

Utilizou-se análise de regressão múltipla seqüencial, com nível de significância $p \leq 0,05$, para identificar variáveis antecedentes (fatores de suporte à transferência e características individuais) que explicavam a variância do grau de aplicação das competências no trabalho (variável critério). Inicialmente, para verificar a adequação dos dados à análise de regressão, foram analisados os seguintes aspectos: coeficientes de variação, tamanho da amostra, normalidade das distribuições, correlações entre as variáveis, homoscedasticidade, multicolinearidade e linearidade das relações entre as variáveis antecedentes e critério, conforme sugere Pasquali (2006).

Sobre o exame desses pressupostos, vale ressaltar que a linearidade das relações foi verificada por meio de gráficos de dispersão e do índice *R Sq Linear*. Pôde-se constatar que as observações tendiam a acompanhar as linhas de ajuste, embora em certos casos houvesse razoável dispersão em torno das retas. O índice *R Sq Linear* revelou-se superior a 0,50 em alguns casos, indicando a presença de relação linear moderada ou forte na maioria das relações examinadas.

A normalidade das distribuições foi verificada examinando-se os índices de *skewness* e *kurtosis* das variáveis, os quais indicaram a ausência de distribuição normal em algumas delas, conforme já comentado. Embora a normalidade constitua um pressuposto, segundo Miles e Shevlin (2001), curtoses e assimetrias leves ou moderadas (inferiores a $\pm 1,0$) geralmente causam pouco problema em análises de regressão, gerando pouco ou nenhum efeito sobre os parâmetros estimados, em especial em grandes amostras. Transformações nas variáveis, por outro lado, poderiam normalizar as distribuições, mas gerariam outro problema: a dificuldade de interpretação dos resultados. Assim, como a amostra em questão possuía quase 300 observações e os índices de assimetria e curtose das variáveis incluídas no modelo eram inferiores a $\pm 1,0$, prosseguiram-se as análises utilizando os dados originais, sem os submeter a transformações.

Além disso, depois de realizadas as análises, verificou-se que a distribuição dos resíduos padronizados era aproximadamente normal e que o gráfico de dispersão dos resíduos não apresentou formato em U, reta ou espaçamento ascendente. Essa ausência de padrão na plotagem dos resíduos, segundo Hair Jr. *et al.* (2005), sugere a inexistência de correlação entre eles e a presença de linearidade e de homogeneidade. Pôde-se confirmar, também, a ausência de multicolinearidade, uma vez que os parâmetros estimados revelaram tolerâncias superiores a 0,1 e estatísticas VIF inferiores a 3.

Tais aspectos indicaram a adequação dos dados à regressão, sugerindo a possibilidade de inclusão de quatro variáveis antecedentes no modelo: fator suporte psicossocial, fator suporte material, sexo dos respondentes e tempo de serviço, que entraram nessa ordem na regressão seqüencial. Tal seqüência foi definida em razão de as pesquisas sobre avaliação de treinamento revelarem o maior valor preditivo do suporte psicossocial (FREITAS, 2005).

Essa análise revelou que o melhor modelo era composto por apenas duas variáveis preditoras: o suporte psicossocial foi responsável por 64,5% da variância explicada e o suporte material explicou 3,7%. Juntos, esses dois fatores explicaram 68,2% da frequência com que os funcionários aplicam, no trabalho, as competências desenvolvidas em cursos de mestrado e/ou doutorado (variável critério), conforme disposto na tabela 3. As demais variáveis não atuaram como preditoras significativas.

O coeficiente β positivo indica que, quanto melhor a percepção acerca do suporte (psicossocial e material) oferecido

Tabela 3**Resultados da Análise de Regressão Múltipla**

Descrição das Variáveis Predictoras	R ²	β	Significância
Suporte Psicossocial	0,645	0,599	0,000
Suporte Material	0,037	0,280	0,000

Variável predita: frequência de aplicação das competências desenvolvidas ($R_t = 0,682$)

pela empresa, maior o grau de aplicação das competências desenvolvidas pelos funcionários, o que permite confirmar a hipótese 1. Como nenhuma outra variável revelou-se preditora, pode-se rejeitar a hipótese 2, que previa serem as características individuais dos respondentes — como grau de escolaridade e tempo de serviço na empresa, entre outras — predictoras da expressão de competências no trabalho.

Tais resultados reforçam a necessidade de a organização, para favorecer o desenvolvimento e a expressão de competências no trabalho, atuar não apenas sobre componentes do indivíduo — promovendo a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes —, mas também sobre fatores organizacionais — criando um ambiente que ofereça suporte ao funcionário, isto é, que seja estimulador e facilitador da transferência da aprendizagem, especialmente em relação aos aspectos psicossociais. Não basta, então, a realização de treinamentos ou a concessão de bolsas de estudos para realização de cursos de mestrado e doutorado. Tão importante quanto isso, é direcionar e orientar o aproveitamento dos funcionários treinados, oferecendo a eles o apoio necessário para maximizar a aplicação de suas competências, conforme sugerem Freitas (2005) e Le Boterf (1999). Nos casos de cursos de longa duração, esse suporte parece ser ainda mais importante, sobretudo quando o indivíduo fica um grande período afastado do trabalho na organização, o que requer orientação e apoio específicos e sistemáticos para uso das novas competências.

No caso específico do Banco do Brasil, pode-se verificar que em geral os funcionários pós-graduados aplicam no trabalho, com razoável frequência ($m = 7,05$, em uma escala até 10), as competências que desenvolveram em seus cursos de mestrado e/ou doutorado, o que sugere ser positivo para a organização a concessão de bolsas de estudos para tais cursos. Verifica-se, no entanto, que a percepção deles acerca do suporte oferecido pela empresa é moderadamente positiva ($m = 6,74$ para o suporte psicossocial e $m = 6,13$ para o suporte material, em uma escala até 10), indicando ser possível aprimorar o apoio disponibilizado à transferência da aprendizagem, o que traria reflexos mais positivos sobre a expressão de competências no trabalho. Poderia o Banco, dessa forma, otimizar o retorno sobre os investimentos que faz na formação de mestres e doutores.

As análises dos dados qualitativos permitem reforçar esse entendimento. Sobre isso, vale ressaltar que as questões abertas foram introduzidas no questionário para permitir ao respondente expor livremente seus pontos de vista e, assim, gerar indicações de fatores que contribuíram ou dificultaram a aplicação, no trabalho, das competências por ele desenvolvidas no curso de mestrado e/ou doutorado. Não se pretendeu obter resultados de natureza conclusiva, mas, sim, trazer à tona concepções inesperadas e apontamentos de aspectos facilitadores ou dificultadores da transferência da aprendizagem. Seguindo as sugestões de Wells (1991), as respostas a essas questões foram analisadas, procurando-se identificar elementos interpretativos, bem como a frequência de uso de determinadas palavras.

Na pergunta sobre os aspectos que contribuíram para a transferência da aprendizagem, houve resposta por parte de 172 sujeitos, o que representa 58% dos questionários válidos. Na tabela 4 são apresentados os aspectos mais mencionados pelos respondentes.

Tabela 4**Outros fatores que Contribuíram para a Aplicação, no Trabalho, das Competências Desenvolvidas**

Aspectos que Contribuíram	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Natureza das atividades exercidas pelo funcionário	85	49,42
Suporte psicossocial à transferência da aprendizagem	27	15,74
Motivação pessoal	14	8,14
Características da organização	9	5,23
Experiência do funcionário	5	2,91
Natureza das competências desenvolvidas no curso	5	2,91
Outros*	27	15,74
Total	172	100,00

(*) Estão incluídas nessa categoria as respostas descontextualizadas ou ininteligíveis e os aspectos que obtiveram frequência absoluta inferior a quatro.

Pode-se perceber que a natureza das atividades exercidas pelo funcionário constitui o aspecto mais citado pelos sujeitos (49,42% dos respondentes a essa questão) como facilitador da transferência da aprendizagem. As respostas transcritas a seguir ressaltam a importância de haver uma relação próxima entre as atividades demandadas no trabalho dos funcionários e as competências por eles desenvolvidas em cursos de mestrado e/ou doutorado.

- “Trabalhar diretamente com assunto ligado ao tema desenvolvido na minha dissertação, cujo projeto foi aprovado pela diretoria que me patrocinou” (sujeito 25).

- “[...] desenvolvi uma pesquisa na área de *asset allocation* e vim trabalhar no *BB Private*, de forma que posso perceber o conteúdo do trabalho sendo aplicado” (sujeito 253).

Outro aspecto que teve contribuição importante para a transferência da aprendizagem, segundo parcela significativa dos respondentes (15,74%), foi o suporte psicossocial, ou seja, o apoio fornecido por gestores e colegas de trabalho, como exemplificado a seguir.

- “Receptividade e reconhecimento dos gerentes pelas competências adquiridas contribuíram favoravelmente para sua aplicação no trabalho” (sujeito 8).
- “Incentivos do meu gerente imediato e de meus colegas de equipe” (sujeito 57).

Vale destacar que essas respostas abertas confirmam alguns itens da escala de suporte à transferência. Isso ressalta a importância que as pessoas atribuem ao estímulo e ao apoio dos gerentes e dos colegas para a aplicação das novas aprendizagens (FREITAS, 2005).

Na questão sobre os aspectos que dificultaram a expressão de competências no trabalho houve resposta por parte de 242 sujeitos, 81,5% do total. Na tabela 5 constam os aspectos mais mencionados pelos respondentes.

Tabela 5

Outros Fatores que Dificultaram a Aplicação, no Trabalho, das Competências Desenvolvidas

Aspectos que Dificultaram	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %
Falta de suporte psicossocial	65	26,86
Natureza das atividades exercidas pelo funcionário	60	24,80
Falta de suporte material	23	9,50
Sobrecarga de trabalho	22	9,10
Dificuldade de mobilidade e de ascensão profissional	13	5,37
Natureza das competências desenvolvidas no curso	13	5,37
Estrutura organizacional	9	3,72
Resistência a mudanças por parte de gestores e colegas	9	3,72
Adoção de comportamento imediatista por parte de gestores	7	2,89
Outros*	21	8,67
Total	242	100,00

(*) Estão incluídas nessa categoria as respostas descontextualizadas ou ininteligíveis e os aspectos que obtiveram frequência absoluta inferior a quatro.

Pode-se perceber que a falta de suporte psicossocial e a natureza das atividades exercidas pelo funcionário foram os fatores mais citados (26,86% e 24,80%, respectivamente) como dificultadores da transferência da aprendizagem, conforme exemplos a seguir.

- “Falta de reconhecimento por parte de colegas de mesmo nível hierárquico ou de nível hierárquico superior” (sujeito 7).
- “Infelizmente o esforço despendido no aprimoramento alcançado com o mestrado não é recompensado nem reconhecido na proporção devida. Insegurança de chefes que se sentem ameaçados e então desprezam quem tem mais conhecimento” (sujeito 62).
- “A minha área de formação difere radicalmente das competências que são exigidas na minha atuação profissional” (sujeito 111).

As tabelas 4 e 5 mostram que, se para alguns respondentes a natureza das atividades exercidas e o suporte psicossocial oferecido a eles atuaram como fatores facilitadores da expressão de suas competências no trabalho, para outros tais aspectos (isto é, a falta deles) dificultaram a transferência da aprendizagem, o que reforça a importância desses fatores. São apresentadas a seguir conclusões e recomendações de ordem prática, bem como sugestões para pesquisas futuras.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram haver relação preditiva entre a percepção dos funcionários acerca do suporte à transferência da aprendizagem e a aplicação, no trabalho, das competências por eles desenvolvidas em cursos de mestrado ou doutorado. Observou-se que, quanto mais positiva a percepção sobre o suporte (psicossocial e material) oferecido pela organização, maior o grau percebido de aplicação das competências no trabalho. O suporte psicossocial revelou-se o preditor mais significativo da aplicação das competências. Pôde-se verificar, também, que características individuais dos mestres e doutores do Banco — como grau de escolaridade e tempo de serviço na empresa, entre outras — não se revelaram preditoras da expressão de competências no trabalho.

Como os sujeitos do sexo masculino, em comparação com os do sexo feminino, manifestaram uma percepção mais positiva acerca do suporte psicossocial e material oferecido pela empresa, é possível inferir que talvez existam obstáculos culturais relacionados a diferenças de gênero, que ainda dificultam a atuação profissional das mulheres. Ainda em relação ao suporte disponível aos funcionários, a percepção mais positiva dos respondentes que receberam bolsas do Programa UniBB de Pós-Graduação, em comparação com os demais funcioná-

rios, parece sugerir que o referido Programa, além de regulamentar a concessão de incentivos à realização de cursos de mestrado e doutorado, exerce influência sobre o apoio e a orientação oferecidos aos funcionários que dele participaram.

Os resultados aqui expostos reforçam a importância de as organizações, para favorecerem a expressão das competências de seus empregados, atuarem não apenas sobre componentes individuais — promovendo a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e atitudes —, mas principalmente sobre aspectos organizacionais, criando um ambiente que ofereça suporte psicossocial e material ao profissional, de forma a estimular e facilitar a transferência de suas aprendizagens. No caso do Banco do Brasil, embora seja razoável a frequência com que seus funcionários aplicam, no trabalho, as competências por eles desenvolvidas em cursos de mestrado e doutorado, parece recomendável que a organização adote medidas para aprimorar o suporte que oferece à transferência da aprendizagem.

Nesse sentido, o Banco poderia, por exemplo: orientar a atuação de seus gestores para que eles estimulem, valorizem e apoiem a aplicação, no trabalho, das competências desenvolvidas pelos funcionários; disponibilizar recursos materiais, como pacotes estatísticos e outros aplicativos importantes à realização de pesquisas aplicadas; disponibilizar acesso a bases de dados de periódicos internacionais, para que os funcionários possam manter-se atualizados sobre o conhecimento produzido em sua área de atuação; oferecer aos pós-graduados incentivos (monetários ou não) para que eles apliquem suas competências no trabalho e as socializem com os demais funcionários. Assim, a empresa poderia otimizar o retorno sobre os investimentos que faz em formação profissional.

Além disso, vale destacar que percentual razoável de funcionários, sobretudo aqueles que realizaram a pós-graduação sem incentivos do Banco, apontou a natureza das atividades que exercem na empresa como um aspecto dificultador da aplicação de suas competências no trabalho. Isso sugere a possibilidade de parte desses funcionários estar alocada em funções ou tarefas que não estão diretamente relacionadas às competências que desenvolveram em cursos de mestrado e doutorado. Procurando melhor alocar tais funcionários, em funções compatíveis com as capacidades profissionais que possuem, a organização também poderia otimizar o uso das competências de que dispõem, com reflexos positivos sobre seu desempenho.

O método adotado nesta pesquisa apresenta quatro principais limitações:

- a obtenção dos dados por meio de auto-relato dos respondentes pode ter sujeitado os resultados ao impacto da variância comum, além de não garantir que os julgamentos realizados pelos participantes representem indicadores totalmente confiáveis da aplicação de competências no trabalho;
- a circunscrição da pesquisa a apenas uma organização prejudica a generalização dos resultados para outros contextos organizacionais;
- a ausência de distribuição perfeitamente normal em algumas variáveis pode ter gerado pequeno efeito sobre a precisão dos parâmetros estimados em algumas análises, conforme já discutido;
- a natureza do estudo (corte transversal) impede a indicação de ordens causais entre as variáveis estudadas, mas apenas de relações de predição.

Acredita-se que tais limitações, embora existam e possam restringir os resultados, não invalidam a investigação aqui descrita, até porque tais entraves muitas vezes são comuns em pesquisas no campo do comportamento organizacional e quaisquer esforços para pensar, discutir e esclarecer a natureza da competência humana no trabalho parecem válidos e podem ajudar pessoas e organizações a progredir.

Não obstante a contribuição dos dados aqui revelados, o tema em questão ainda carece de investigações empíricas. Entre outros aspectos, parece fundamental a realização de mais estudos sobre a natureza da competência humana, em especial para verificar empiricamente as relações entre variáveis que são tidas como antecedentes e consequentes do desempenho ou da expressão de competências no trabalho. Organizações e pesquisadores poderiam dedicar-se, por exemplo, a analisar como as competências podem mediar as relações entre os estímulos presentes no ambiente organizacional e o comportamento adotado no trabalho, a investigar que fatores disposicionais e situacionais exercem maior influência sobre a expressão de competências no trabalho, e a identificar em que medida as competências expressas pelas pessoas no trabalho explicam a variância dos resultados organizacionais.

Tratando-se de estudo sobre um tema em evidência no meio organizacional, acredita-se que esta investigação tenha oferecido contribuições de ordem prática às organizações, em especial ao Banco do Brasil. Do ponto de vista acadêmico, espera-se ter contribuído para os debates teórico e prático em torno do assunto, bem como ensejado a realização de novas pesquisas. ♦

NOTAS

- (1) Há, na literatura, grande diversidade de conceitos e teorias para definir a competência e suas implicações. Não se pretende aqui discutir as diversas correntes teóricas e abordagens conceituais existentes, pois o assunto já foi suficientemente tratado por muitos autores, como Brandão e Guimarães (2001), McLagan (1997) e Ruas *et al.* (2005), entre outros.
- (2) É importante ressaltar que foram considerados para efeito de cômputo do tamanho da população e da amostra só os funcionários que concluíram cursos de mestrado ou doutorado em áreas de conhecimento de interesse do Banco (Administração, Economia, Sociologia, Psicologia, Educação, Engenharia, Direito, Computação e Comunicação). Os autores desta investigação, que se encontravam nesse universo, foram excluídos da amostra.

- ABBAD-OC, G. *Um modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho* — IMPACT. 1999. 261p. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- ABBAD, G.S.; BORGES-ANDRADE, J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B. (Org.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap.7, p.237-275.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, J. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*, São Paulo, v.38, n.3, p.205-218, jul./set. 2003.
- ABBAD, G.; SALLORENZO, L. Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*, São Paulo, v.36, n.2, p.33-45, abr./jun. 2001.
- ARAÚJO, M.F.; FREITAS, I.A. Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: uma experiência no Banco do Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis/SC. *Anais...* Santa Catarina: Anpad, 2000.
- BANCO DO BRASIL. *Quem somos. Missão*. Disponível em: <www.bb.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2005a.
- _____. *Retrato da empresa*. Disponível em: <www.bb.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2005b.
- _____. *Educação corporativa. Universidade Corporativa Banco do Brasil*, 2002. Disponível em: <http://uni.bb.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2005c.
- BITENCOURT, C.; BARBOSA, A.C.Q. A gestão de competências. In: BITENCOURT, C. (Org.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004. Cap.12, p.239-264.
- BORGES-ANDRADE, J.E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis/SC. *Anais...* Santa Catarina: Anpad, 2000.
- BRANDÃO, H.P.; BAHRY, C.P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v.56, n.2, p.179-194, abr./jun. 2005.
- BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T.A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de Empresas (RAE)*, São Paulo, v.41, n.1, p.9-15, jan./mar. 2001.
- BROAD, M.L. Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, Alexandria (USA), v.36, n.5, p.124-130, May 1982.
- CARBONE, P.P.; BRANDÃO, H.P.; LEITE, J.B.D.; VILHENA, R.M. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2005.
- CASEY, C. The changing contexts of work. In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Org.). *Understanding learning at work*. London: Routledge, 1999. Cap.2, p.15-28.
- DURAND, T. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. *Proceedings...* Oslo: Norwegian School of Management, 1998.
- DUTRA, J.S. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.
- EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.
- FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FREITAS, I.A. *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*. 2005. 278p. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- FREITAS, I.A.; BRANDÃO, H.P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília/DF. *Anais...* Brasília: Anpad, 2005.
- GILBERT, Thomas F. *Human competence: engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1978.
- GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past — an assured future? In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Org.). *Understanding learning at work*. London: Routledge, 1999. Cap.12, p.180-194.
- HAIR JR., J.F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HAMBLIN, A.C. *Avaliação e controle de treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.
- KIRKPATRICK, D.L. Evaluation of training. In: CRAIG, R.L. *Training and development handbook*. New York: McGraw-Hill, 1976. Cap.18, p.1-27.
- LATHAM, G.P. Behavioral approaches to the training and learning process. In: GOLDSTEIN, I. (Org.). *Training and development in work organizations: frontiers of industrial and organizational psychology*. San Francisco: Jossey Bass, 1989. p.35-52.
- LE BOTERF, G. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Ed. d'Organisation, 1999.
- MCLAGAN, P.A. Competencies: the next generation. *Training and Development Journal*, Alexandria (USA), v.51, n.5, p.40-47, May 1997.
- MILES, J.; SHEVLIN, M. *Applying regression and correlation*. London: Sage, 2001.
- PANTOJA, M.J.; LIMA, S.M.V.; BORGES-ANDRADE, J.E. Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 23., 2000, Foz de Iguaçu/PR. *Anais...* Paraná: Anpad, 1999.
- PASQUALI, L. *Psicometria: teoria e aplicações*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- _____. *Análise fatorial para pesquisadores*. Brasília: LabPAM, 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PASQUALI, L. *Fundamentos estatísticos da pesquisa científica*. Brasília: LabPAM, 2006.
- PETERS, L.H.; O'CONNOR, E. Situational constraints and work outcomes: the influence of frequently overlooked construct. *Academy of Management Review*, New York, v.5, n.3, p.391-397, July 1980.
- POZO, J.I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Boston, v.68, n.3, p.79-91, May/June 1990.
- ROUILLER, J.Z.; GOLDSTEIN, I.L. The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, San Francisco, v.4, n.4, p.377-390, Oct./Dec. 1993.
- RUAS, R.; GHEDINE, T.; DUTRA, J.S.; BECKER, G.V.; DIAS, G.B. O conceito de competência de A a Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília/DF. *Anais...* Brasília: Anpad, 2005.
- SALLAS, E.; CANNON-BOWERS, J. The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto (USA), v.52, n.1, p.471-499, Feb. 2001.
- SONNENTAG, S.; NIESSEN, C.; OHLY, S. Learning at work: training and development. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Chichester (UK), v.19, p.249-289, Jan. 2004.
- TABACHNICK, B.G.; FIDELL, L. *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins, 1989.
- VARGAS, M.R.M. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP)*, São Paulo, v.31, n.2, p.126-136, abr./jun. 1996.
- WELLS, S. The role of analysis in qualitative research. *Journal of the Market Research Society*, Oxford (UK), v.33, n.1, p.39-44, Jan./Mar. 1991.
- ZARIFIAN, P. *Objectif compétence: pour une nouvelle logique*. Paris: Liaisons, 1999.
- ZERBINI, T.; ABBAD, G. Impacto de treinamento no trabalho via internet. *Revista de Administração de Empresas (RAE Eletrônica)*, São Paulo, v.4, n.2, jul./dez. 2005. Disponível em: <www.rae.com.br/eletronica>. Acesso em: 06 jan. 2006.

ABSTRACT

Impacts of the support to the transfer of learning on the application of competencies at work: the perception of masters and doctors of the Bank of Brazil

The main objective of this paper was to verify the existence of relation between the perception of the masters and doctors of *Banco do Brasil* concerning the support to the transfer of learning offered by the organization and the application, at work, of competencies that they developed in graduate courses. Semi-structured questionnaire was used for data collection. The sample was composed by 297 employees of the company. Descriptive and factorial analysis, reliability tests, analysis of variance and multiple regression provided the bulk of the statistical data analysis. For analysis of the qualitative data, content analysis techniques were used. The results showed that the perception on the company's psychosocial and material support acted as a predictor of competencies' perceived usage at work. Individual characteristics of the respondents had not acted as predictors of this usage. The results had also indicated that the perception on the support offered by the organization is moderately positive, in a way that it is possible to be improved.

Keywords: support to the transfer of learning, professional competencies, impact of training.

RESUMEN

Impactos del apoyo a la transferencia de aprendizaje sobre el uso de competencias en el trabajo: la percepción de los masters y doctores del Banco do Brasil

El objetivo fundamental en este artículo fue verificar la existencia de relación predictiva entre la percepción de los *masters* y doctores del *Banco do Brasil* en cuanto al apoyo a la transferencia de aprendizaje ofrecido por la organización y el uso, en el trabajo, de competencias por ellos desarrolladas en cursos de posgrado *strictu sensu*. Se utilizó cuestionario semiestructurado para la recolección de datos y se seleccionó una muestra compuesta por 297 empleados de la organización. Para los datos cuantitativos, se realizaron análisis descriptivos, factorial, de varianza y de regresión múltiple. Para los datos cualitativos, se utilizó el análisis de contenido. Los resultados demostraron la existencia de relación positiva entre la percepción sobre el apoyo psicosocial y material ofrecido por el Banco y la percepción del uso de las competencias en el trabajo. Características individuales de los respondientes no actuaron como predictoras de esa aplicación. Los resultados indicaron, además, que la percepción sobre el apoyo ofrecido por la organización es moderadamente positiva y que su perfeccionamiento es posible.

Palabras clave: apoyo a la transferencia de aprendizaje, competencias profesionales, impacto del entrenamiento.