



Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia

Impactos de treinamento, percepção de suporte e  
estratégias de aprendizagem no trabalho

**Mestranda:** Márcia Apoliano Mesquita

**Orientador:** Jairo Eduardo Borges-Andrade

**Brasília**

**2018**





Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia

Impactos de treinamento, percepção de suporte e  
estratégias de aprendizagem no trabalho

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

**Brasília**  
**2018**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****Instituto de Psicologia**

Essa dissertação foi avaliada e aprovada pela seguinte Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília  
Presidente da Banca Examinadora

---

Prof. Dra. Gardênia da Silva Abbad  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília  
Membro

---

Prof. Dr. Francisco Antônio Coelho Júnior  
Faculdade de Economia, Administração,  
Contabilidade e Ciência de Informação e  
Documentação (FACE) – Universidade de Brasília  
Membro

---

Prof. Dr. Josemberg Moura de Andrade  
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília  
Suplente

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho aos meu filhos Carolina,  
Rafael e Mariana, que me desafiam a ser uma  
pessoa melhor e mais capaz todos os dias. Todo  
meu amor para vocês e, a partir de agora, meu  
tempo também.*

## AGRADECIMENTOS

Não foi tarefa fácil concluir esse Mestrado. Mas foi um desafio que aceitei com muita paixão e do qual não me arrependi um só dia. Ao contrário, tudo valeu na caminhada até aqui. Então chegou a hora de agradecer a todos que me ajudaram nessa conquista. E claro que esse agradecimento começa com Deus, que me possibilitou a inteligência, a força e a perseverança necessárias durante todo o percurso. Obrigada, Papai do Céu! Não teria conseguido sem você.

Minha família também esteve lá, me apoiando o tempo todo. Renato (Baby), Carolina, Rafael, Mariana, obrigada por compreenderem a minha falta de atenção e o tempo dedicado aos estudos. A vida sem vocês não tem graça! Mãe e pai, obrigada por serem os melhores avós do mundo e por todo o suporte com as crianças quando eu mais preciso. Vocês são demais!

E minhas colegas, digo, amigas do trabalho? Obrigada, minhas queridas, por toda palavra de incentivo, pelas aulas que me deram, pelo interesse ao me escutarem falar sobre o que eu aprendia, pelas sugestões que me fizeram. Célia, Fernanda, Lucielle, Luiza, Emmily, Luciana e Regina vocês me impulsionam!

Aos meus professores, que por muito tempo foram meus ídolos, e com quem tive a alegria de aprender e conviver, obrigada. Em especial Jairo e Gardênia. É muito bom saber que apesar de todo o saber acumulado vocês continuam sendo pessoas acessíveis e queridas, além de generosas por compartilharem conosco tanto conhecimento.

Por fim, agradeço aos meus colegas de Universidade que fizeram essa experiência mais enriquecedora e divertida. Nara, Túlio, Marcelo, Fernanda, aprendi e ri muito com vocês. Obrigada por tudo!

## RESUMO

O presente estudo investigou relações entre estratégias de aprendizagem informal e transferência de treinamento (aprendizagem formal) no trabalho. Três estratégias comportamentais (busca de ajuda interpessoal e em material escrito; tentativa-e-erro) e duas cognitivas (reflexão ativa; repetição mental) foram medidas antes do final de um treinamento gerencial, por meio de um instrumento com evidências de validade já verificadas. Impactos desse treinamento, em profundidade e amplitude, e o suporte (psicossocial e material) à transferência para o trabalho dos seus egressos foram posteriormente medidos. A medida em profundidade foi construída e evidências de validade de uma solução unifatorial foram obtidas. As medidas de impacto em amplitude e de suporte foram adaptadas de escalas já disponíveis. As evidências de validade desta medida adaptada foram confirmadas e as da medida em amplitude revelaram uma estrutura bifatorial (aspectos disposicionais; desempenho na tarefa). Correlações de Spearman positivas e significativas foram encontradas entre os escores fatoriais de algumas dessas medidas. Os resultados indicaram que reflexão ativa está associada ao fator de desempenho na tarefa da medida em amplitude. Repetição mental e busca de ajuda em material escrito estão relacionadas ao fator disposicional desta medida. Tentativa-e-erro e buscas de ajuda interpessoal e em material escrito se correlacionaram com suporte psicossocial. Finalmente, o suporte psicossocial se correlacionou com impacto em profundidade. Conclui-se que o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho pode estar ligado a mudanças no comportamento em sentido amplo, após o treinamento, mas não ao uso de competências específicas adquiridas no evento instrucional.

*Palavras-chave:* efeitos de treinamento, estratégias de aprendizagem, suporte à transferência, aprendizagem informal, aprendizagem formal

## ABSTRACT

The present study investigated relationships between informal learning strategies and transfer of training (formal learning) at work. Three behavioral strategies (search for interpersonal help and written material, trial-and-error) and two cognitive strategies (active reflection, mental repetition) were measured before the end of a managerial training, through an instrument with validity evidences already verified. Impacts of this training, in depth and breadth, and the support (psychosocial and material) for its transfer to the work were later measured. The in-depth measurement was constructed and validity evidence of a one-factor solution was obtained. Breadth and support impact measures were adapted from scales already available. Evidences of validity of this adapted measure were confirmed and those of amplitude measurement revealed a two-factor structure (dispositional aspects; performance in the task). Positive and significant Spearman correlations were found among the factorial scores of some of these measures. The results indicated that active reflection is associated to the performance factor in the measurement task in breadth impact. Mental repetition and seeking help in written material are related to the dispositional factor of the measure. Trial-and-error and interpersonal and written search queries correlated with psychosocial support. Finally, psychosocial support correlated with impact in depth. It is concluded that the use of learning strategies at work can be linked to changes in behavior in the broad sense, after training, but not to the use of specific skills acquired in the instructional event.

*Key words:* training effect, learning strategies, transfer support, informal learning, formal learning

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	<b>12</b>
Aprendizagem no trabalho .....	15
Estratégias de Aprendizagem .....	17
Treinamento .....	20
Características da clientela.....	22
Suporte à transferência .....	23
<b>Método</b> .....	<b>25</b>
A organização estudada .....	25
Amostra .....	28
Instrumentos .....	28
Procedimentos de coleta de dados .....	32
Análise dos dados .....	34
<i>Análise dos dados do instrumento de impacto em profundidade</i> .....	35
<i>Análise dos dados dos instrumentos de impacto em amplitude e suporte à transferência</i> ...	36
<i>Correlação</i> .....	37
<i>Teste t</i> .....	37
<b>Resultados</b> .....	<b>38</b>
Qualidade das medidas .....	38
Análise descritiva .....	41
Análise inferencial .....	42
<b>Discussão</b> .....	<b>44</b>
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>54</b>
<b>Referências</b> .....	<b>57</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos respondentes nos dois momentos da coleta .....	29
Tabela 2 - Detalhamento da coleta de dados .....	33
Tabela 3 - Matriz componente da estrutura fatorial da escala de impacto em profundidade ....	39
Tabela 4 - Matriz padrão da estrutura fatorial da escala de impacto em amplitude .....	40
Tabela 5 - Matriz padrão da estrutura fatorial da escala de suporte à transferência .....	41
Tabela 6 - Confiabilidade das escalas de impacto em amplitude e suporte à transferência reduzidas .....	41
Tabela 7 - Estatísticas descritivas das variáveis pesquisadas .....	42

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Relação entre as variáveis da pesquisa .....	43
--	----

## ANEXOS

Anexo 1- Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho.....	62
Anexo 2 - Escala de Impacto em Amplitude, Profundidade e Suporte à Transferência .....	64

## INTRODUÇÃO

No Brasil, as pessoas trabalham uma média de 30 anos até se aposentar. Ao longo de sua vida profissional, uma grande diversidade de competências são requeridas desses trabalhadores, seja porque eles mudam de profissão, seja porque o trabalho se transforma, seja porque o mundo evolui. Para se adaptar a essa transformação e desenvolver competências que garantam a sobrevivência no mercado de trabalho, é preciso crescer, desenvolver-se, reinventar-se. E é aí que entra a aprendizagem.

Além de agregar ao profissional que aprende, o conhecimento e a aquisição de novas competências também têm sido vistos como elementos fundamentais para garantir a vantagem competitiva das organizações. As mudanças econômicas, sociais e culturais experimentadas pelo mercado de trabalho têm contribuído para destacar o papel central desempenhado pelo processo de aprendizagem no desenvolvimento de carreira individual e no sucesso organizacional, segundo Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro e Morciano (2015).

Além disso, nos últimos anos, o volume de informações disponibilizadas com o advento da internet e a facilidade de interação trazida pelas ferramentas de tecnologia da informação e comunicação (TIC) potencializaram as possibilidades de geração, comunicação e compartilhamento de conhecimento. Isso tem facilitado sobremaneira a ocorrência da aprendizagem e caracterizado esta época como a chamada Era do Conhecimento.

Para acompanhar as rápidas mudanças em curso é de extrema relevância que os profissionais atuais e do futuro estejam predispostos e aptos a adquirir novas competências, sejam flexíveis e criativos e se adaptem às novas realidades. A aprendizagem contínua, também chamada de aprendizagem ao longo da vida, torna-se, portanto, condição fundamental para a inserção dos indivíduos na sociedade, não só como trabalhadores e consumidores, mas como cidadãos (Lastres, Martins, Albagli, Lemos & Legey, 2002).

Diante do cenário apresentado, o indivíduo tem sido, como nunca, o verdadeiro protagonista do que aprende (Noe, Clarke & Klein, 2014; Bell, Tannenbaum, Ford, Noe & Kraiger, 2017), já que com tantas informações e ferramentas disponíveis precisa cada vez menos que alguém direcione a sua formação. Nessa nova era, a curiosidade e a busca pela solução de problemas passam a ser os guias para adquirir conhecimentos que agregam à rotina laboral e ao desenvolvimento ao longo da vida.

Este fato não sugere, contudo, que as organizações ou instituições responsáveis pela formação destes profissionais foram substituídas em suas funções ou tiveram sua importância enfraquecida. Ao contrário, geralmente a aprendizagem é muito mais produtiva quando é desenhada, planejada e facilitada de alguma forma, conforme apontam Marsick, Volpe e Watkins (1999). No entanto, as evidências sugerem que a necessidade de mais efetividade na aprendizagem informal também se faz necessária.

Por todo exposto, nesta dinâmica um novo tipo de profissional está se formando: um trabalhador mais capacitado, com múltiplas competências, que sabe combinar os conhecimentos que são ofertados por meio de eventos instrucionais com os conhecimentos que busca de maneira auto-direcionada, em função das demandas do seu trabalho.

E é aqui que se diferencia a aprendizagem formal e informal. Segundo Borges-Andrade (2015) a aprendizagem no trabalho pode se dar de forma programada ou espontânea, também denominadas induzida ou natural (Loiola, Neris & Bastos, 2006), formal ou informal (Noe & Clark, 2014). Em outras palavras, a aprendizagem no local de trabalho é formal quando resulta dos esforços feitos pelas organizações na apresentação de ações de aprendizagem estruturada, e informal quando o aprendizado ocorre com base em estratégias implementadas por indivíduos para se adaptarem e desenvolverem as qualificações necessárias em seus cargos (Manuti et al., 2015). Em revisão de literatura que analisa a produção científica sobre transferência de treinamento, Ford, Baldwin e Prasad (no prelo) explicam que enquanto nos

resultados da aprendizagem formal tendem a ser explícitos, na aprendizagem informal os trabalhadores identificam e criam suas próprias oportunidades de aprendizagem, não sendo possível prever, portanto, seus efeitos.

No que se refere aos resultados da aprendizagem formal, a eficácia dos programas de treinamento depende em grande parte das características dos treinandos e do contexto em que estes estão inseridos e, conseqüentemente, não pode ser otimizada sem considerar os fatores individuais e organizacionais pertinentes, de acordo com Bell et. al. (2017). Inspirados nessa premissa, diferentes autores têm se interessado por compreender, por meio do estudo das características da clientela, os resultados das ações de treinamento e prever, de alguma forma, seu êxito, com vistas a evitar o desperdício de investimentos. Esses desperdícios podem ocorrer porque as ações foram desenhadas e executadas de maneira não apropriada ao perfil do público (Abbad, Corrêa & Meneses, 2010), ou porque os egressos não receberam o apoio necessário para aplicar, no trabalho, o que foi aprendido na situação de treinamento. Tal demanda foi confirmada por Cassiano e Borges-Andrade (2017), que em sua revisão da literatura nacional indicaram que ainda existem lacunas na investigação da predição dos efeitos das características sócio-demográficas e cognitivo-comportamentais na área de TD&E.

Sob outra perspectiva, Manuti et. al (2015), ao revisarem a literatura internacional, apontaram como agenda de pesquisa estudos sobre a aprendizagem formal e informal. Segundo os autores, mais importante do que entender os limites entre uma e outra, é entender como elas se relacionam. Assim, buscando associar características da clientela relacionadas à aprendizagem informal com os resultados da aprendizagem formal, busca-se, a partir dessa pesquisa:

- a) analisar a relação entre as estratégias empreendidas para aprender informalmente e a efetividade de um treinamento no trabalho;

- b) considerando esta relação, verificar o efeito moderador do suporte à transferência do que foi aprendido na situação de treinamento.

### **Aprendizagem no trabalho**

Entende-se por aprendizagem o processo de desenvolvimento por meio da aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, e outras características (Noe, Clarke & Klein, 2014). Cairns e Malloch (2011), por sua vez, descrevem a aprendizagem como um processo de mudança de um indivíduo ou grupo através da atividade. Ela é temporal, consciente, e geralmente segue a intenção desses agentes. Abbad, Loiola, Zerbini e Borges-Andrade (2013) resumem este construto ao apresentarem a aprendizagem como o processo psicológico de mudança que ocorre no nível do indivíduo. Essa mudança, duradoura no comportamento, acontece em função da interação do indivíduo com outras pessoas e o ambiente. Os resultados da aprendizagem individual são as competências, compreendidas como o conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs). Em síntese, a aprendizagem ocorre por meio de uma atividade ou interação do indivíduo com seu meio, é orientada por uma motivação ou intenção e resulta em uma mudança de comportamento.

Quando analisada dentro do contexto de trabalho, a aprendizagem adquire traços mais específicos. Illeris (2011) a define como o processo individual de aquisição de CHAs em decorrência da interação com os locais nos quais ocorre o trabalho. Ainda segundo o autor, a aprendizagem inclui dois tipos de processos diferentes: um processo de interação externo com o ambiente social, cultural e material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição, no qual novos estímulos são conectados com resultados de aprendizagens anteriores gerando novas competências. Finalmente, a competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo mobiliza para alcançar um determinado propósito no trabalho (Zerbini et. al., 2012).

O processo de aprendizagem perpassa algumas etapas até sua consolidação e a manifestação da competência. A aquisição se refere à apreensão de conhecimentos, habilidades e atitudes na memória de curto prazo. Está relacionada com as fases iniciais do processo de aprendizagem e contempla, essencialmente, a lembrança do conteúdo recente. Já a retenção é compreendida como o armazenamento das informações na memória de longo prazo. Refere-se ao tempo em que as habilidades e os comportamentos aprendidos continuam armazenados na memória do egresso. A generalização, por sua vez, é entendida como a capacidade de o indivíduo aplicar aqueles conhecimentos, habilidades e atitude em situações diversas às apresentadas na situação de treinamento, indicando que o sujeito é capaz de utilizá-los em situações semelhantes, mas não idênticas. A transferência compreende o quanto as novas competências são aplicadas no trabalho, isto é, a frequência com que o egresso utiliza os novos conteúdos nas situações laborais.

A aprendizagem pode ser o resultado de situações planejadas intencionalmente ou pode ser produzida por oportunidades que foram espontaneamente criadas a partir de interações sociais e eventos de trabalho. Os processos de aprendizagem formal e informal ocorrem simultaneamente no local de trabalho. A aprendizagem formal, amplamente reconhecida, há muito vem sendo estudada. A grande maioria das organizações de trabalho, legitimando a sua efetividade, já investe na oferta de cursos e treinamentos para garantir o adequado desempenho de seus funcionários. A aprendizagem informal, por sua vez, embora sempre tenha existido, está passando por um momento de revalorização e tem despontado na literatura internacional (Noe, Clarke & Klein, 2014; Loiola, Neris & Bastos, 2006). Noe, Clarke & Klein (2014), numa densa revisão de literatura, apontaram que a aprendizagem informal responde por aproximadamente 75 % de tudo que é aprendido no trabalho. Em revisão ainda mais atual, Ford, Baldwin e Prasad (no prelo) indicam que na atual conjuntura há um aumento considerável do chamado auto-estudo, da experimentação e da aprendizagem informal, que

podem ocorrer em complemento ou substituindo aprendizagem formal. Em face do exposto, é fundamental que as organizações se debrucem sobre outras formas de promover ou viabilizar a aprendizagem, para além dos cursos pré-programados.

Medir a aprendizagem informal, no entanto, é um enorme desafio, conforme sugere Borges-Andrade (2015), já que ela pode se dar em qualquer local, em qualquer tempo e com qualquer trabalhador.

Estudos que relacionam a aprendizagem formal e informal já apresentaram como premissas que ambas se dão em domínios separados (Griffiths & García-Peñalvo, 2016), que a aprendizagem que ocorre informalmente pode ser complementar à aprendizagem formal (Le Clus, 2001), e que após a participação em treinamentos as pessoas passaram a se engajar mais na aprendizagem informal (Bednall & Sanders, 2016). Em estudo similar, observou-se que a transferência de treinamento foi maior para aqueles que buscaram, como estratégia informal de aprendizagem após o treinamento, o feedback e a reflexão sobre seus comportamentos (Bell et. al., 2017).

Esse tipo de aprendizagem, segundo Marsick e Watkins (2001), ajuda os trabalhadores a refletirem sobre suas próprias experiências, se adaptarem ao trabalho e melhorarem sua performance. A pesquisa ora realizada busca agregar mais um tijolo à construção desse conhecimento.

Embora nesta pesquisa estejam sendo adotados critérios bastante claros para diferenciar aprendizagem formal e informal, há ainda muito controvérsia sobre a conceituação de cada uma dessas variáveis. Para autores como Bell et. al. (2017), ainda há que se identificar as principais distinções entre uma e outra e entre elas e outros conceitos relacionados, como aprendizagem contínua e auto-desenvolvimento.

Uma vez que há grande dificuldade em se mensurar a aprendizagem informal, um ponto a ser explorado neste contexto é a forma como se dá essa aprendizagem, isto é, a

compreensão sobre quais estratégias são empreendidas no trabalho, para que a aprendizagem informal ocorra.

### **Estratégias de Aprendizagem**

Estratégias de aprendizagem podem ser entendidas “como as práticas que as pessoas utilizam para auxiliar a aquisição de conhecimentos e habilidades em seu contexto profissional” (Brandão e Borges-Andrade, 2008). Elas dizem respeito ao comportamento que estas pessoas adotam para aprender, ou seja, para manter atenção, adquirir, generalizar e transferir conteúdos (Abbad & Borges-Andrade, 2014). Em outras palavras, elas dizem respeito às capacidades aprendidas pelo indivíduo, ao longo do tempo, de autorregular seu processo de aprendizagem no trabalho (Abbad & Borges-Andrade, 2014). Não devem ser confundidas com estratégias de ensino, que não dizem respeito ao comportamento ou às capacidades deste indivíduo e sim ao que é planejado e executado, em um treinamento, visando promover a aprendizagem de seus participantes.

Não obstante a existência de diferentes definições, estratégias de aprendizagem envolvem três importantes aspectos (Borges-Andrade, 2015, p. 449): “a) compreendem atividades de processamento cognitivo facilitadoras da aquisição, retenção e recuperação de novos conhecimentos; b) englobam comportamentos empreendidos pelo indivíduo para promover a aprendizagem de conhecimentos e habilidades; e c) podem contribuir tanto para a aquisição, retenção e recuperação de novos conhecimentos como também para sua aplicação em diferentes contextos.” Assim definidas, essas estratégias podem ser empreendidas por pessoas em situações de aprendizagem formal, por exemplo, em ambientes de ensino virtual ou presencial (Martins & Zerbini, 2014), ou em situações de aprendizagem informal, em ambientes de trabalho.

A frequência com que estratégias de aprendizagem informal são utilizadas está associada ao desenvolvimento de competências profissionais, à sua aplicação no trabalho e à

melhoria do desempenho dos indivíduos nas organizações, o que reforça a importância de se realizar mais estudos sobre o tema, explicam Brandão e Borges-Andrade (2011). Estes autores identificaram cinco estratégias de aprendizagem informal no trabalho, agrupadas em duas grandes categorias: cognitivas e comportamentais. As estratégias cognitivas contemplam a repetição mental e a reflexão ativa, e as comportamentais se referem à procura de ajuda interpessoal, procura em material escrito e a aplicação prática. A reflexão ativa diz respeito à ponderação sobre as partes que compõem o trabalho e como elas estão relacionadas; a busca de ajuda interpessoal pode ser entendida como a procura de auxílio de outras pessoas; a busca de ajuda em material escrito pode ser dar por meio de manuais, livros, instruções, conteúdos da internet; a repetição mental ou reprodução é compreendida como a memorização e repetição de ações e procedimentos sem uma crítica sobre sua validade e importância; e, finalmente, aplicação prática consiste na experimentação e aprendizagem por meio de tentativa e erro.

Há ainda outras estratégias que dizem respeito ao que faz o indivíduo para aplicar, no trabalho, o que aprendeu em treinamento. Elas promoveriam processos de transferência do que foi adquirido e retido, enquanto as anteriores estariam associadas a processos de aquisição-retenção-transferência, indissociáveis e frequentemente simultâneos, que ocorrem em aprendizagem informal no trabalho. A investigação sobre as estratégias de aplicação do aprendido é bem mais recente na literatura científica sobre aprendizagem formal, tendo seu conceito sido proposto no Brasil por Pilati e Borges-Andrade (2005), que também desenvolveram sua medida e obtiveram suas primeiras evidências de validade, posteriormente ampliadas por Brant, Pilati e Borges-Andrade (2015). Duas dimensões foram então encontradas, sendo uma comportamental (com itens como “Mostro para minha chefia/supervisão quais as vantagens da aplicação, no trabalho, do que aprendi em treinamento”; “Peço orientações a colegas mais experientes para aplicar o que aprendi em treinamento”) e outra cognitivo-afetiva (com itens como “Acredito que é possível aplicar no

trabalho o que aprendi nesse treinamento” e “Avalio como estou aplicando no trabalho o que aprendi nesse treinamento”). Essas estratégias de aplicação do aprendido são mais frequentes em ambientes que oferecem suporte organizacional ao desempenho, predizem impacto de treinamento (Pilati & Borges-Andrade, 2012), ou podem mediar totalmente a relação entre este e a anterior aquisição de CHAs em treinamento (Brant, 2013).

O uso de estratégias de aprendizagem pressupõe que o conhecimento é socialmente construído. Ainda em sua revisão de literatura, Noe e Clarke (2014) verificaram que a aprendizagem tem ocorrido de diferentes formas, nos diferentes níveis de estudo: individual, da equipe, e organizacionais. Os autores ressaltam que, nesta nova dinâmica, há que se pensar de forma diferente sobre a aprendizagem, reconsiderar sua forma e *design*, facilitar a aprendizagem no local de trabalho, expandir o escopo dos resultados da aprendizagem e melhorar a metodologia de pesquisa sobre aprendizagem. Além disto, tal pesquisa poderia incluir variáveis relativas às tradições de investigação sobre aprendizagem informal e formal, o que ainda é raramente feito.

### **Treinamento**

Ao se falar em aprendizagem nas organizações, naturalmente se pensa em ações de treinamento, tendo em vista o seu caráter estratégico para a melhoria do desempenho individual e, conseqüentemente, organizacional. Exatamente por isso, cada vez mais investimentos têm sido realizados pelas organizações tanto no sentido de ampliar a oferta de soluções formais de aprendizagem, quanto na direção de verificar sua efetividade. A avaliação dos efeitos das ações de treinamento no desempenho das pessoas e nos resultados organizacionais, portanto, tem sido considerada fundamental para justificar os investimentos e políticas praticados.

Entende-se por treinamento a ação controlada pela organização, composta de partes coordenadas, inseridas no sistema organizacional, com o objetivo de promover a melhoria do desempenho, capacitar para o uso de novas tecnologias e preparar para novas funções (Pilati,

2006). São eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação, que visam a melhoria do desempenho funcional por meio da criação de situações que gerem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho (Borges-Andrade, Abbad & Mourão, 2008).

O treinamento produz resultados efetivos na medida em que promove a aquisição de CHAs pelo indivíduo, que os retém e transfere. A transferência do treinamento implica, portanto, na aplicação correta dos CHAs então adquiridos na situação de trabalho (Abbad & Borges-Andrade, 2014) de forma a melhorar seu desempenho. Ao se colocar o indivíduo como peça central do treinamento, o que se observa é que a transferência do que é aprendido passa, primeiramente, pela decisão do treinando em transferir ou não as novas aprendizagens, ou mesmo pela seleção dos conteúdos que pretende transferir (Ford, Baldwin & Prasad, no prelo).

A avaliação de eventos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) refere-se à coleta de informações com vistas a subsidiar a tomada de decisão no que diz respeito à seleção, adoção e modificação dos aspectos do evento ou, ainda, sinalizar a sua descontinuação (Abbad & Borges-Andrade, 2014). De acordo com os modelos de avaliação mais reconhecidos na literatura (Hamblin, 1978 e Kirkpatrick, 1976), ressalvadas algumas diferenças, a efetividade desses eventos pode ser medida nos níveis de satisfação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultados para a organização.

Enquanto a avaliação de reação mede a opinião dos treinandos a respeito do curso e a avaliação de aprendizagem mede a aquisição, a avaliação de impacto busca identificar se ocorreu a transferência dos CHAs adquiridos em treinamento para diferentes contextos e oportunidades de trabalho. Em outras palavras, ela tem por objeto a verificação do bom emprego, no trabalho, das competências adquiridas. A avaliação de impacto pode ser medida em amplitude, quando afere aspectos relacionados ao egresso em termos de desempenho global, atitudes e motivação, ou medida em profundidade, quando afere os efeitos específicos

da ação de TD&E, geralmente relacionados com seus objetivos instrucionais (Zerbini et. al., 2012).

Numa revisão de literatura, Cassiano e Borges-Andrade (2017) verificaram que a medida em amplitude tem sido três vezes mais utilizada do que a medida em profundidade no Brasil. Os autores atribuem essa realidade ao fato de que as medidas em profundidade demandam um conhecimento mais aprofundado dos objetivos instrucionais do treinamento e da realidade do contexto de trabalho. Além disso, elas têm uma aplicação mais restrita já que, por estarem relacionadas com os objetivos instrucionais, não podem ser utilizadas em treinamentos de diferentes naturezas. Apesar dessas dificuldades, deveriam ser utilizadas tanto quanto as medidas em amplitude, e simultaneamente, visando triangular a avaliação dos efeitos de T&D.

No que se refere à forma de coleta de informações, a avaliação de impacto pode ser realizada por meio de observação ou perguntas sobre os efeitos do treinamento às pessoas envolvidas direta ou indiretamente com os resultados do evento, como por exemplo os participantes do curso, gestores, colegas, clientes, entre outros. Tendo em vista que os procedimentos de observação demandam muitos recursos e que podem influenciar o comportamento das pessoas observadas, o método mais utilizado para essa medida tem sido a aplicação de questionários de perguntas (Freitas, Borges-Andrade, Abbad & Pilati, 2006).

Um ponto importante a ser considerado para avaliar o impacto do treinamento é o intervalo entre o evento instrucional e a resposta ao questionário. Para que essa medida seja eficaz, é preciso dar tempo ao egresso para aplicar no trabalho o que aprendeu no treinamento. Esse intervalo pode variar em função da natureza do evento, das competências exigidas e do tipo de mudanças esperadas (Borges-Andrade, Abbad & Pilati, 2006, Ford, Baldwin, & Prasad, no prelo). Em se tratando de pesquisas que buscam correlacionar mais de uma variável, entre elas o impacto de treinamento, sugere-se um cuidado especial ao se estabelecer o intervalo entre essas duas medidas. Cassiano & Borges-Andrade (2017) encontraram, nos diversos

estudos pesquisados, uma alta correlação entre as variáveis preditivas e o impacto do treinamento: efeito provavelmente produzido pela simultânea coleta de dados concernentes a variáveis antecedentes e critério. Este viés de método comum deveria ser evitado.

Quando a avaliação de impacto é respondida pelo próprio participante do evento instrucional ela é chamada de autoavaliação. Quando realizada pelo superior imediato, colega ou cliente, por exemplo, ela é chamada de heteroavaliação. Cassiano & Borges-Andrade (2017) verificaram que a autoavaliação é a forma de coleta de dados mais utilizada nas pesquisas realizadas no Brasil.

A efetividade do treinamento pode ser influenciada pelas características da clientela, pelo desenho do treinamento e pelo suporte dado à transferência que foi aprendido.

### **Características da clientela**

Considerando que, em média, apenas 50% dos investimentos em treinamento resultam em melhorias individuais ou da organização (Burke & Hutchens, 2007) é possível compreender a necessidade de se realizar a avaliação de impacto e de se identificar variáveis preditivas desse resultado. Numa revisão de literatura sobre transferência de treinamento esses autores identificaram que as características da clientela (ou treinando) como, por exemplo, capacidade cognitiva, auto-eficácia, motivação antes do treinamento, afetividade negativa, utilidade percebida, comprometimento com a organização têm exercido relevante influência sobre a transferência do que é aprendido (Burke & Hutchens, 2007, Cassiano & Borges-Andrade, 2017). Em outra revisão, Bell et. al. (2017) indicaram que os atributos individuais podem ter mais impacto sobre os resultados do treinamento do que variáveis relativas ao curso, justificando a necessidade de compreender melhor a relação entre as características da clientela e aspectos do desenho instrucional. Segundo esses autores, a compreensão sobre essas características são de extrema relevância para o surgimento de novas formas de aprendizagem.

Em poucas palavras, características da clientela dizem respeito aos atributos particulares dos participantes de eventos de TD&E. As variáveis de diferenças individuais permitem prever quais indivíduos irão se beneficiar de determinados eventos (Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch, 2012). Outros exemplos de características da clientela são as variáveis demográficas, experiência prévia, motivação para o treinamento e estratégias de aprendizagem, que será objeto de estudo nesta pesquisa.

### **Desenho do treinamento**

A forma como o treinamento é entregue exerce extrema influência nos resultados que ele produz. Para que seja efetivo, é de fundamental importância que os métodos de entrega do treinamento estejam alinhados com os objetivos instrucionais. Além disso, há que se considerar que a efetividade desses métodos varia consideravelmente de acordo com a habilidade ou tarefa a ser treinada (Bell et. al, 2017). De acordo com Ford, Baldwin e Prasad (no prelo), um dos fatores chave para se obter resultados comportamentais dos treinandos, por exemplo, é a incorporação de múltiplas estratégias de aprendizagem (estudos de caso, exemplos, discussões) durante o treinamento. Uma outra forma que tem sido amplamente adotada, nos últimos tempos, é a aprendizagem ativa, na qual o treinando é visto como um participante ativo da experiência de aprendizagem.

Para adequar o desenho instrucional às habilidades ou tarefas demandantes de treinamento, e conseqüentemente produzir os efeitos desejados, é elementar o conhecimento sobre o que precisa ser treinado. O levantamento de necessidades de treinamento é portanto substancial para este fim. Quanto mais se conhece as necessidades do treinando, maior é a probabilidade de que o treinamento seja efetivo.

### **Suporte à transferência**

Se por um lado, conhecer as características da clientela pode contribuir para explicar o impacto do treinamento, por outro, garantir o suporte à transferência no contexto de

trabalho é crucial para que esse impacto se concretize. O construto suporte à transferência pode ser entendido, segundo Abbad et. al (2012), como o apoio recebido pelo treinando para aplicar, no trabalho, os CHAs adquiridos nos eventos instrucionais. Pesquisas realizadas no âmbito nacional e internacional têm legitimado o suporte à transferência, a oportunidade para aplicar e o acompanhamento do egresso do treinamento como bons preditores de impacto do treinamento no trabalho. No Brasil, o poder preditivo dessas variáveis é ainda mais notório (Cassiano & Borges-Andrade, 2017).

Condições de trabalho que podem influenciar a transferência do treinamento incluem o suporte da chefia e de pares, o tempo e oportunidade para aplicar as novas habilidades e os desafios e restrições enfrentadas na rotina laboral (Bell et. al, 2017). Além disso, resultados de pesquisa revelam que os treinandos são mais suscetíveis a responderem positivamente ao treinamento quando percebem que a aprendizagem o suporte da organização (Bell et. al, 2017)

A percepção do suporte à transferência tem sido medida por meio de dois fatores: suporte psicossocial à transferência e suporte material. O primeiro compreende o apoio gerencial e social recebido pelo treinando para utilizar o que aprendeu no curso. O segundo compreende a percepção dos treinandos a respeito da disponibilidade de recursos materiais bem como da adequação do espaço físico do local de trabalho (Abbad, Freitas & Pilati, 2006)

Além de predizer efeitos, o suporte à transferência também pode influenciar a relação entre outras variáveis. Uma dessas influências é conhecida como efeito moderador, e se refere à condição em que uma variável, qualitativa ou quantitativa, afeta a direção e/ou a força da relação entre duas outras (Vieira, 2008). Com a finalidade de minimizar as ambiguidades encontradas nos resultados de pesquisa, Cassiano e Borges-Andrade (2017) recomendam o uso de diferentes métodos de análise, como a equação estrutural. Assim, na pesquisa ora realizada,

será avaliado o efeito moderador do suporte organizacional na relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos treinandos e o impacto do treinamento no trabalho.

## MÉTODO

### A organização estudada

A pesquisa foi realizada em uma organização pública, localizada em Brasília, que compõe o Poder Judiciário da União. Possui aproximadamente 7.500 pessoas, entre servidores e magistrados. Tem dirigido especial atenção à formação de gestores de excelência, visando contribuir para o alcance dos resultados almejados. Por muito tempo, a organização buscou no mercado soluções instrucionais para atender esse público. No entanto, considerando a especificidade das atividades por eles desempenhadas, a efetividade dos cursos ofertados era muito questionada. Seus conteúdos não eram encarados como de imediata aplicação. Assim, a organização desenvolveu um curso customizado para gestores que trabalham na atividade fim, também chamados diretores de secretaria, cujo foco está na preparação para gestão dos cartórios judiciais. Essa customização resultou na formulação de objetivos instrucionais específicos, o que foi encarado como uma excelente oportunidade para elaborar e aplicar um instrumento de medida de impacto em profundidade, além de um instrumento de medida de impacto em amplitude que já tinha muitas evidências de validade obtidas em uma variedade de organizações públicas e privadas.

Dentre as atribuições dos diretores de secretaria elencadas no Manual de Descrição de Cargos estão:

1. gerenciar a equipe estimulando a proatividade e o comprometimento dos servidores com o trabalho;
2. coordenar as atividades do cartório, distribuí-las entre os servidores, orientá-los, conferir os expedientes por eles elaborados, assinar os expedientes quando determinado pelo juiz;
3. atender aos advogados, às partes e ao público em geral;
4. definir regras para adequar o serviço cartorário às normas do Tribunal;

5. prestar informações exigidas pelos órgãos reguladores e encaminhar-lhes as estatísticas;
6. coordenar a inspeção cartorária e elaborar relatórios;
7. autenticar documentos que instruirão processos, conferindo as cópias com os respectivos originais, quando necessário;
8. desempenhar outras atividades decorrentes do exercício do cargo ou que lhe sejam atribuídas pela autoridade superior.

O tribunal estudado trabalha, principalmente, com questões relacionadas ao Direito Civil e Penal. Assim, os gestores público-alvo da pesquisa podiam estar lotados em serventias de natureza cível ou criminal. Em função dessa diversidade, a capacitação desses gestores foi formatada em cinco módulos distintos: um módulo comum para os servidores lotados nas varas de diferentes naturezas, e quatro módulos específicos: dois para os diretores lotados nas varas de natureza cível, e dois para os diretores lotados nas varas de natureza criminal. Assim, tendo em vista a diferença de natureza da vara, cada diretor de secretaria deveria fazer três módulos do curso: dois específicos, relacionados à sua área atuação, e um comum a todos os diretores.

Em sentido amplo, o curso teve como objetivo preparar os diretores de secretaria para atuar como gestores de cartório judicial. O módulo comum, chamado de Gestão Cartorária, buscou desenvolver e aprimorar habilidades gerenciais específicas por meio da apresentação de ferramentas e mecanismos capazes de otimizar as rotinas cartorárias. Com o crescente aumento das demandas judiciais, tem sido cada vez mais relevante a racionalização e otimização das práticas e fluxos cartorários, de modo a viabilizar uma prestação jurisdicional célere e efetiva.

No módulo Procedimentos Criminais, voltado para as varas de natureza criminal, o foco se deu sobre as atualizações legislativas e análise da jurisprudência do próprio tribunal e dos Tribunais Superiores. Ao final da ação educacional, esperava-se que os discentes fossem capazes de atuar nos juízos de natureza criminal, diferenciando os principais procedimentos e

considerando os diversos ritos relativos às diferentes modalidades delitivas. Já o módulo Procedimentos Cíveis, com foco nos juízos de natureza cível, teve por referência o fluxo de atos processuais inerentes aos procedimentos derivados das normas aplicáveis ao processo civil em sentido amplo.

O módulo Provimento e Sistemas, por sua vez, visou capacitar os participantes a realizar os procedimentos cartorários e utilizar os sistemas informatizados nas serventias de acordo com os manuais e regulamentos do órgão. Também esse módulo foi customizado em duas versões: um para Sistemas Cíveis, outro para os Sistemas Criminais.

O treinamento completo, composto por três módulos, totalizava carga horária de 45 horas-aula. A oferta ocorreu na seguinte sequência: módulo I – Procedimentos (cíveis ou criminais), módulo II – Gestão Cartorária e módulo III – Provimento e Sistemas Informatizados (cíveis ou criminais). O intervalo entre a oferta de um módulo e seu subsequente variou entre 35 e 275 dias. O participante tinha liberdade para se inscrever na turma que lhe era mais conveniente, desde que respeitada a sequência dos módulos. Os módulos I e II eram ministrados por magistrados e o módulo III por servidores do tribunal. Ao final de cada módulo era realizada uma avaliação de aprendizagem e de reação. A conclusão dos três módulos do curso confere a esses profissionais a denominada Certificação de Diretores de Secretaria que desde 2017 passou a ser critério, publicado em Portaria específica, para o exercício da atividade diretor de cartório no órgão a partir dessa data.

Em 2016 foram ofertadas nove turmas do módulo I, seis turmas do módulo II e nove turmas do módulo III desse curso de Certificação de Diretores de Secretaria. Ao todo foram ofertadas 270 vagas, que proporcionalmente poderiam ter alcançado 45 % do total de diretores de secretaria e respectivos substitutos do órgão, o que equivale a aproximadamente 600 pessoas. A temática ofertada e o público a ser alcançado caracterizaram esse treinamento como estratégico para o tribunal, o que justificou a sua escolha para realização desta pesquisa,

além da oportunidade de desenvolver medida de impacto em profundidade, antes mencionada. A realização da pesquisa aconteceu após autorização da chefia da unidade responsável pelas atividades de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) no órgão.

### **Amostra**

Participaram do estudo os concluintes do curso de Certificação de Diretores de Secretaria em 2016. Os participantes são todos gestores de unidades (titulares ou substitutos da função) e trabalham na área fim do tribunal. O perfil dos respondentes em cada um dos momentos da pesquisa pode ser visto na Tabela 1.

No que se refere aos dados demográficos dos participantes em T1 e T2, constata-se que 58,8% da amostra era composta por mulheres. As idades dos respondentes variaram entre 32 e 57 anos, com a média na faixa dos 43 anos. O tempo de serviço na organização variou entre 3 e 30 anos, com média de 17 anos. Aproximadamente 12% dos participantes tinha até nove anos na organização, 52,9% tinha entre dez e dezenove anos e os demais respondentes tinham 20 ou mais anos de casa.

Predominou na amostra os respondentes que tinham pós-graduação lato sensu (82,4%) e eram diretores titulares de secretaria (64,7%).

### **Instrumentos**

Os instrumentos selecionados para a pesquisa foram quatro. O primeiro, aplicado em T1, refere-se à escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho, composta por 28 afirmativas que descrevem práticas utilizadas para aprender informalmente no ambiente de trabalho (Brandão e Borges-Andrade, 2011).

Tabela 1

*Perfil dos respondentes nos dois momentos da coleta*

Variável	T1 – antes do final do treinamento	%	T2 – depois do final do treinamento	%	Ambos (T1 e T2)	%
<b>Total de respondentes</b>	85		97		34	100
<b>Sexo</b>						
Feminino	52	61,2	-	-	20	58,8
Masculino	33	38,8	-	-	14	41,2
<b>Faixa etária</b>						
Entre 29 e 39 anos	20	23,5	-	-	5	14,7
Entre 40 e 49 anos	49	57,6	-	-	22	64,7
Entre 50 e 59 anos	10	11,8	-	-	4	11,8
Vazias	6	7,1	-	-	3	8,8
<b>Tempo de serviço</b>						
Entre 0 a 9 anos	17	20,0	-	-	4	11,8
Entre 10 a 19 anos	42	49,4	-	-	18	52,9
Entre 20 a 29 anos	18	21,2	-	-	9	26,5
30 anos ou mais	2	2,4	-	-	1	2,9
Vazias	5	5,9	-	-	2	5,9
<b>Escolaridade</b>						
Graduação	8	9,4	-	-	4	11,8
Pós-graduação lato sensu	66	77,6	-	-	28	82,4
Pós-graduação stricto sensu	9	10,6	-	-	2	5,9
Vazias	2	2,4	-	-	-	-
<b>Função</b>						
Titular	40	47,1	63	64,9	22	64,7
Substituto	18	21,2	32	33,0	12	35,3
Vazias	27	31,8	2	2,1	-	-

Os respondentes foram orientados a assinalar a frequência com que as utilizam no trabalho, onde 1 significava “nunca faço” e 10, “sempre faço”. Esta escala constitui uma medida multidimensional, com alfas que variam entre 0,79 e 0,82. Avalia cinco fatores identificados por: 1) reflexão ativa, que diz respeito à ponderação sobre as partes que compõem

o trabalho e como elas estão relacionadas; 2) busca de ajuda interpessoal, entendida como a procura de auxílio de outras pessoas; 3) busca de ajuda em material escrito, como manuais, livros, instruções, conteúdos da internet; 4) reprodução, compreendida como a memorização e repetição de ações e procedimentos sem uma crítica sobre sua validade e importância; e 5) aplicação prática, que consiste na experimentação e aprendizagem por meio de tentativa e erro. O instrumento também contemplou espaço destinado à coleta de dados biográficos, como gênero, idade, tempo de serviço na organização e escolaridade. Os outros três instrumentos foram aplicados em T2.

O segundo instrumento consistiu em uma adaptação da medida de Impacto em Amplitude (Abbad, Pilati, Borges-Andrade, & Sallorenzo, 2012). A medida original é composta por 12 questões associadas a uma escala Likert de cinco pontos, em que 1 corresponde “discordo totalmente”; 2, “discordo um pouco”; 3, “não concordo, nem discordo”; 4, concordo com a afirmativa; 5, “concordo totalmente com a afirmativa”. Os itens exploram as mudanças ocorridas na disposição e no desempenho da tarefa em função da participação no treinamento, como por exemplo: “recordo-me dos conteúdos ensinados”, “minha participação serviu para aumentar minha motivação”, “sugiro com mais frequência mudanças nas rotinas”, entre outros. O instrumento tem uma estrutura unifatorial, com cargas entre 0,43 e 0,90 e com elevado índice de consistência interna.

A adaptação da instrumento se deu com o intuito de otimizar o tempo de resposta, tendo em vista que no T2 três escalas foram aplicadas. Assim, apenas 10 dos 12 itens do questionário foram utilizados. Foram eliminados os itens “As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho e em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento” e “quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez”. Como critério para a seleção considerou-se a relevância dos itens para o trabalho realizado pelo diretor de secretaria.

O terceiro instrumento compreendeu um questionário de Impacto em Profundidade, cujos itens foram elaborados a partir da realização de um grupo focal com participantes de duas turmas piloto do curso, da análise dos objetivos instrucionais formulados para o curso e de entrevistas com alguns de seus instrutores. Para verificação de evidências de validade, o instrumento, assim desenvolvido, foi submetido à avaliação semântica por grupo de pesquisa da Universidade de Brasília e por uma amostra de juízes composta por diretores de secretaria. Posteriormente, a escala foi aplicada nos participantes e seus escores submetidos à análise fatorial. Nesta aplicação, os participantes deveriam responder, utilizando uma escala de dez pontos, onde 1 significava “nunca” e 10, “sempre”, com que frequência apresentavam os comportamentos listados, que resumiam os resultados esperados do treinamento. Os itens abordavam, entre outros, o uso das ferramentas apresentadas no curso (por ex., “utilizo o Boletim Estatístico da Vara para controle dos processos em tramitação, objetivando evitar excesso de prazo, conforme orientações do curso”), comportamentos relacionados à gestão de pessoas (por ex., “utilizo o feedback como instrumento de melhoria da comunicação com a equipe, conforme orientações do curso”) e relacionados à condução das atividades do cartório (por ex., “após o curso, elaboro orientações de rotinas de trabalho (instruções, manuais) para otimizar o andamento processual”).

O quarto instrumento utilizado na pesquisa derivou da Escala de Suporte à Transferência do Treinamento (Abbad et. al, 2012). O formato original, composto por 22 itens, foi reduzido para contemplar apenas 9 deles, tendo em vista o volume de questões que compuseram a pesquisa como um todo. O critério utilizado para a seleção foi a relevância dos itens para o trabalho realizado pelo diretor de secretaria e a não existência na pesquisa de itens semelhantes. Em sua versão com evidências de validade, o questionário contempla duas dimensões distintas. Uma delas é concernente ao suporte psicossocial à transferência de treinamento, que apura aspectos relacionados aos fatores situacionais de apoio e às

consequências associadas ao uso das novas habilidades adquiridas. A outra é relativa ao suporte material à transferência do treinamento e inclui afirmativas sobre qualidade, suficiência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, bem como a adequação do ambiente físico. As afirmativas são associadas a uma escala de 5 pontos, em que 1 corresponde a “nunca”; 2, “raramente”; 3, “algumas vezes”; 4, “frequentemente”; e 5, “sempre”. Para verificar se as propriedades do instrumento se mantinham após a redução, os escores obtidos foram novamente submetidos à análise fatorial.

### **Procedimentos de coleta de dados**

A escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho foi aplicada presencialmente, no primeiro dia de aula do módulo III do curso, em quatro das nove turmas do curso. As outras cinco turmas responderam o questionário por meio de formulário eletrônico, em igual momento. A variação de procedimento para esta coleta se deu em função da agenda da pesquisadora, que não pôde estar presente em todas as turmas.

A aplicação presencial era precedida de uma conversa com o docente do curso, que era avisado sobre a visita da pesquisadora à turma. No momento da aplicação, eram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como explicada a forma de tratamento dos dados, que seriam agrupados e analisados com confidencialidade. Uma vez estabelecida a anuência da turma, os questionários eram entregues em papel e, após o preenchimento, eram depositados em urnas pelos próprios respondentes. O tempo total da aplicação variava entre 10 a 15 minutos. A resposta em formulário eletrônico, que foi hospedado na plataforma TYPEFORM ([www.typeform.com](http://www.typeform.com)), por sua vez, foi divulgada por *e-mail* às cinco turmas que não tiveram oportunidade de preenchê-lo presencialmente. Na mensagem eletrônica também constavam informações sobre os objetivos da pesquisa e a forma de tratamento dos dados. Três dias após o primeiro envio, um lembrete era encaminhado. Para coleta por essa via, foi estabelecido o prazo de uma semana para resposta.

A coleta de dados sobre o impacto de treinamento em amplitude, em profundidade, e sobre a percepção de suporte à transferência se deu por meio de formulário eletrônico, também hospedado na plataforma TYPEFORM. O link foi enviado por *e-mail*, para ser respondido pelos egressos do treinamento, entre 101 e 202 dias (14 e 28 semanas) após a conclusão do último módulo do curso. Esse tempo variou em virtude da elaboração do instrumento de avaliação de impacto em profundidade, que não estava finalizado à época da conclusão das primeiras três turmas. Três dias após o envio da primeira *e-mail*, o público-alvo da pesquisa recebia um lembrete, também via mensagem eletrônica. Um maior detalhamento dos dados da coleta encontra-se descrito na Tabela 2.

Os participantes tiveram o prazo de uma semana para responder ao formulário.

Tendo em vista a baixa taxa de respostas os prazos foram prorrogados em até uma semana.

Tabela 2

*Detalhamento da coleta de dados*

Turmas do Módulo III	Data de início	Data de término	Data início da coleta impacto
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Cíveis I	30/03/2016	06/04/2016	25/10/2016
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Criminais I	29/04/2016	06/05/2016	25/10/2016
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Cíveis II	16/05/2016	23/05/2016	25/10/2016
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Criminais II	01/08/2016	08/08/2016	17/11/2016
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Cíveis III	24/08/2016	31/08/2016	16/01/2017
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Criminais III	14/10/2016	21/10/2016	06/02/2017
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Cíveis IV	19/10/2016	26/10/2016	06/02/2017
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Cíveis V	23/11/2016	30/11/2016	13/03/2017
Módulo Provimento e Sistemas Informatizados Criminais IV	24/11/2016	01/12/2016	13/03/2017

Como pôde ser observado anteriormente, na apresentação da amostra, verificou-se entre os dois momentos de coleta de dados uma perda significativa de participantes. Aproximadamente 60% da amostra inicial se enquadrou, no segundo momento, em alguma das situações a seguir: a) não respondeu ao segundo questionário; b) não respondeu adequadamente ao primeiro ou segundo instrumento e teve suas respostas descartadas; ou c) registrou código de identificação igual ao de outro respondente, o que acarretou na impossibilidade de correlacionar os dados nos dois momentos pesquisa. Parte dessa mortalidade se deveu à fragilidade do código utilizado para identificar os respondentes. O registro dos quatro últimos números do CPF, solicitado para viabilizar a associação das respostas entre os dois momentos, acabou se repetindo para diferentes participantes da amostra. Diante desta limitação, buscou-se diferenciar os respondentes por meio da verificação de dados complementares, como os demográficos e a data da coleta. Ainda assim, a repetição dos quatro últimos números do CPF acarretou a perda de 7 participantes, aproximadamente 8% da amostra. Assim, para análises de dados foram apenas consideradas respostas de 34 participantes do treinamento.

### **Análise dos dados**

Os dados coletados presencialmente foram tabulados manualmente no aplicativo Excel. Os dados coletados por meio de formulários eletrônicos vieram tabulados do banco de dados. Para análise dos dados optou-se pelo pacote estatístico SPSS, versão 20.

Utilizou-se os seguintes métodos para análise dos dados: estatística descritiva para identificar o perfil dos participantes e o comportamento da amostra em relação aos construtos medidos; análise dos componentes principais (PC), análise fatorial exploratória (AFE) e análise paralela (PA) para obtenção de evidências de validade dos instrumentos de impacto em amplitude, em profundidade e suporte à transferência; os testes de correlação de Spearman, tendo em vista se tratar de uma amostra pequena cujos dados não tinham distribuição normal.

A escala de estratégias de aprendizagem não foi submetida à nova análise psicométrica uma vez que foi utilizada exatamente igual àquela que apresentou evidências de validade nos estudos de Brandão e Borges-Andrade (2011).

Estavam ainda previstas análises de regressão e de equações estruturais. No entanto, os testes não foram concretizados em função do tamanho da amostra. Portanto, o segundo objetivo da dissertação não pode ser alcançado.

#### *Análise dos dados do instrumento de impacto em profundidade*

As 97 respostas coletadas pelo questionário de impacto em profundidade foram captadas em meio eletrônico e vieram tabuladas do banco de dados. Os dados foram importados para o aplicativo SPSS para análise.

Em um primeiro momento foi realizada a limpeza do banco de dados. Por meio da definição dos valores padronizados *score z*, os *outliers* foram identificados e, conforme recomendado por Field (2013), as respostas padronizadas com escores maiores que 3,29 e menores que -3,29 foram, com parcimônia, avaliadas uma a uma. Como critério resultante dessa análise foram desconsiderados os escores não padronizados 0 e 1 da escala de 10 pontos.

Após a limpeza do banco, procedeu-se à análise fatorial exploratória e à análise paralela. No teste de redução de dimensão foram utilizados critérios como os *eigenvalues* maiores que 1, a análise do *screeplot*, cargas fatoriais maiores que 0,30 e rotação *oblimin*.

#### *Análise dos dados dos instrumentos de impacto em amplitude e suporte à transferência*

Tendo em vista a utilização de uma escala reduzida de impacto em amplitude e suporte à transferência, procedeu-se à análise fatorial para verificar se os itens selecionados permaneciam nos fatores originalmente validados. Os procedimentos psicométricos aplicados

para validação das escalas foram os mesmos utilizados para validar a escala de impacto em profundidade.

### *Correlação*

Para realizar análise de correlação de Spearman as médias dos fatores foram calculadas, de acordo com as extrações realizadas nas análises anteriormente descritas ou com as extrações de fatores originalmente propostas pelos autores que relataram evidências de validade das escalas. Assim, foram feitos testes de correlação entre as estratégias de aprendizagem - reprodução, busca de ajuda interpessoal, aplicação prática, reflexão e busca de ajuda em material escrito -, o impacto em amplitude, o impacto em profundidade, o suporte psicossocial e o suporte material.

Conforme recomendações de Iglesias e Valentim (no prelo) valores de  $r$  entre 0,10 e 0,30 foram considerados correlações fracas, valores entre 0,30 e 0,50, moderadas e acima de 0,50, correlações fortes.

### *Teste $t$*

Como tentativa de obtenção de uma maior compreensão sobre os dados de impactos em profundidade e amplitude, optou-se por investigar a função do respondente (titular ou substituto), o tempo de serviço no órgão (até 15 anos ou mais de 15 anos) e o intervalo entre o fim do curso e a coleta dos dados de impacto e suporte (até 108 dias ou mais de 108 dias) como variáveis controle. Para tanto, foi realizado teste  $t$  com essas variáveis.

## RESULTADOS

### Qualidade das medidas

A verificação de evidências de validade da escala de impacto em profundidade revelou uma estrutura unifatorial, embora seus itens tenham se referido a diferentes módulos do curso. Esta solução foi indicada pela análise dos componentes principais e confirmada pela análise paralela. Foram retidos 19 dos 20 itens propostos inicialmente para a escala. Apenas o item “A partir do que aprendi no curso, tenho revisto a distribuição das tarefas, entre os membros da equipe” foi retirado da estrutura inicial, por não possuir carga fatorial mínima de 0,30 na matriz padrão (Tabela 3).

A solução de um fator explicou 34,2% da variância das respostas dos participantes ao instrumento e as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,72 e 0,32. Não foi observada multicolinearidade entre as variáveis haja vista que todas as correlações estavam abaixo de 0,80. A fatorabilidade foi considerada satisfatória ( $KMO = 0,754$ ), a esfericidade foi significativa ( $p < 0,05$ ) e a escala revelou uma boa consistência interna ( $\alpha = 0,849$ ).

As evidências de validade das escalas de impacto em amplitude e suporte à transferência foram outra vez verificadas, tendo em vista que suas versões originais foram reduzidas. A primeira apresentou, a despeito da estrutura unifatorial originalmente encontrada, uma estrutura bifatorial, confirmada pela análise paralela. Os fatores encontrados foram nomeados como “disposicionais” e “relacionados ao desempenho na tarefa”, respectivamente F1 e F2, na Tabela 4. A solução de dois fatores explicou 68,1% da variância das respostas e as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,39 e 0,89. A fatorabilidade foi considerada satisfatória ( $KMO = 0,892$ ) e a esfericidade foi significativa ( $p < 0,01$ ).

Tabela 3

*Matriz componente da estrutura fatorial da escala de impacto em profundidade*

Itens	Fator 1
Após a minha participação no curso, busco o apoio do magistrado para promover mudanças/melhorias no cartório	,716
Busco o feedback da equipe para melhorar minha gestão do cartório	,709
Identifico os resíduos a partir das ferramentas apresentadas no curso (Boletim Estatístico, relatórios do SISTJ...)	,703
Utilizo o feedback como instrumento de melhoria da comunicação com a equipe, conforme orientações do curso	,695
Estabeleço metas para a melhoria dos resultados do cartório, após a minha participação no curso	,685
Após o curso, confiro com mais precisão a classificação processual dos autos para evitar equívocos provenientes da Distribuição	,675
Reviso o fluxo de procedimentos adotados na vara, a partir do que aprendi no curso	,666
Utilizo o Boletim Estatístico da Vara para controle dos processos em tramitação, objetivando evitar excesso de prazo, conforme orientações do curso	,648
Presto informações ao público quanto às rotinas cartorárias com mais segurança	,613
Após o curso, acompanho o cadastramento dos autos para garantir a precisão e evitar as consequências de possíveis erros para as partes, para as metas do CNJ e para o Tribunal	,586
Quando aplico o que aprendi no curso, utilizo, com mais propriedade, as funcionalidades disponíveis nos sistemas informatizados (SISTJ, SIPADWEB, SISTJWEB, QVT)	,575
Adoto modelos padronizados de atos processuais recomendados no curso	,571
Após o curso, elaboro orientações de rotinas de trabalho (instruções, manuais) para otimizar o andamento processual	,506
Conduzo as rotinas cartorárias de acordo com o Provimento da Corregedoria, seguindo as recomendações do curso	,495
Gerencio, com visão sistêmica, todas as atividades do cartório a partir da utilização do Boletim Estatístico da Vara, da Pasta Compartilhada e da planilha em Excel	,448
Delego atividades, antes sob minha responsabilidade, a outros membros da equipe	,422
Utilizo a planilha em excel para verificação de pendências, aplicando as recomendações do curso	,413
Supervisiono o registro de certidões para garantir que esses documentos contenham mais informações sobre os atos realizados	,388
Reorganizo os autos do cartório a partir das recomendações do curso	,320

Tabela 4

*Matriz padrão da estrutura fatorial da escala de impacto em amplitude*

Itens	F1	F2
Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento		,729
Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento		,738
Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento		,888
A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento	,498	,515
A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento		,712
Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho	,648	
Minha participação nesse treinamento aumentou minha auto-confiança	,877	
Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho	,873	
Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho	,838	
O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades	,542	,393

A escala de suporte à transferência manteve a estrutura bifatorial originalmente encontrada, denominados suporte psicossocial e suporte material, F1 e F2, na Tabela 5. A solução de dois fatores explicou 36,2% da variância das respostas e as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,39 e 0,87. A fatorabilidade foi considerada satisfatória ( $KMO = 0,708$ ) e a esfericidade foi significativa ( $p < 0,01$ ).

Os indicadores de consistência interna dessas escalas estão apresentados na Tabela 6. O de suporte psicossocial é menor que os demais relatados na presente pesquisa e mais baixo do que o originalmente encontrado.

Tabela 5

*Matriz padrão da estrutura fatorial da escala de suporte à transferência*

Itens	F1	F2
Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento	-,572	
Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que aprendi no treinamento	-,531	
Tenho sido encorajado pelo magistrado a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento	,817	
Minha equipe apoia as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento	,762	
Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi	,729	
Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo	,634	
Os móveis, materiais, equipamentos e similares estão disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento		,903
As ferramentas de trabalho (computadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso de novas habilidades		,863
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 no treinamento		,782

Tabela 6

*Confiabilidade das escalas de impacto em amplitude e suporte à transferência reduzidas*

Escala	N. de itens	Alfa
Impacto em amplitude	10	
Aspectos disposicionais	5	0,868
Desempenho na tarefa	5	0,864
Suporte à transferência	7	
Suporte psicossocial	4	0,641
Suporte material	3	0,845

### **Análise descritiva**

Com a finalidade de otimizar as análises seguintes, os escores dos itens foram compilados no construto correspondente, por meio da função Calcular Variável do SPSS. A estratégia de aprendizagem no trabalho mais utilizada pelos respondentes foi a busca de ajuda interpessoal (M=8,82, DP=1,73). A menos utilizada foi a reprodução (M=7,20, DP=1,55). No

que se refere ao impacto em profundidade e amplitude, as médias das respostas se concentraram no lado positivo da escala de frequência (Tabela 6). O suporte material e psicossocial apresentaram resultados que variaram do ponto 3 (algumas vezes) ao ponto 4 (frequentemente) da escala.

Tabela 7  
*Estatísticas descritivas das variáveis pesquisadas*

Fatores	Pontos da escala	Média	Desvio Padrão	N
Estratégia de Aprendizagem				
Ajuda interpessoal	10	8,82	1,73	34
Aplicação prática	10	8,59	1,37	34
Material escrito	10	8,49	1,08	34
Reflexão	10	8,33	1,49	34
Reprodução	10	7,20	1,55	34
Impacto em profundidade	10	8,47	0,89	34
Impacto em amplitude				
Aspectos disposicionais	5	4,13	0,61	34
Desempenho na tarefa	5	4,27	0,47	34
Suporte à transferência				
Suporte material	5	3,81	0,85	34
Suporte psicossocial	5	3,71	0,68	34

### **Análise inferencial**

Para alcançar o primeiro objetivo, o teste de correlação de Spearman foi aplicado para verificar as relações entre estratégias de aprendizagem, suportes material e psicossocial e impactos em amplitude e em profundidade. As correlações significativas encontradas são apresentados na Figura 1 e serão discutidos mais adiante. O critério de significância estabelecido foi  $p \leq 0,05$ .

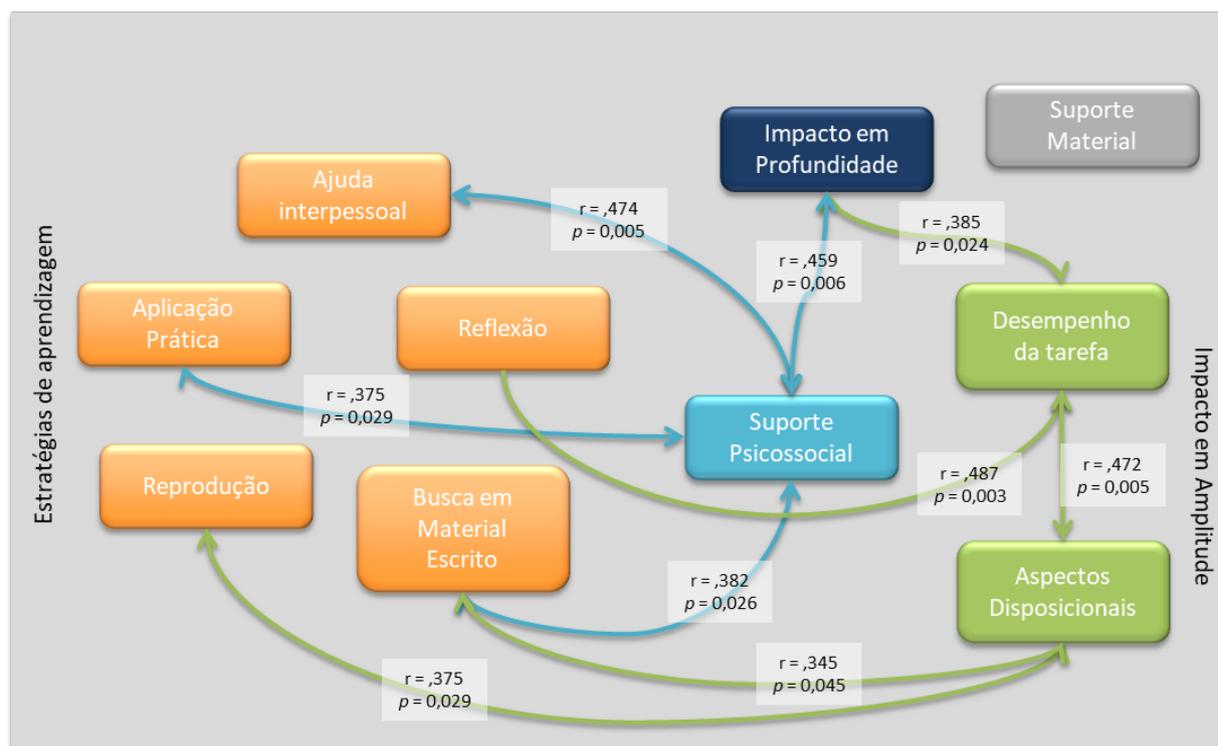


Figura 1- Relação entre as variáveis da pesquisa

Não foi possível alcançar o segundo objetivo. Na busca por compreender outros resultados relacionados aos impactos em amplitude e profundidade por meio da investigação de variáveis controle como a função do respondente, o tempo de serviço no órgão e o intervalo entre o fim do curso e a coleta dos dados de impacto e suporte, encontrou-se que apenas a diferença do cargo afeta de forma significativa a percepção de impacto em profundidade dos sujeitos da amostra ( $t = -3,25$ ,  $gl = 32$ ,  $p = 0,003$ ).

## DISCUSSÃO

O estudo sobre as relações entre as características da clientela e o impacto de treinamento contribui para maximizar os resultados da aprendizagem formal na medida em que identifica as pessoas que melhor conseguem aproveitar os eventos instrucionais, tendo em vista suas características pessoais, bem como indica ajustes para que a capacitação produza mais benefícios, tendo em vista as características de seu público. Em outras palavras, compreender essa relação otimiza a seleção dos participantes de um evento e o ajustamento do treinamento para atingir melhor às pessoas a que se destina. Demandas por estudos como esse foram apontados por Cassiano & Borges-Andrade (2017) que, em sua revisão de literatura, perceberam lacunas na investigação das características cognitivo-comportamentais como preditores na área de TD&E.

O trabalho do diretor de secretaria envolve competências bastante diversificadas como gestão de pessoas, gestão de processos de trabalho, além de conhecimentos procedimentais e jurídicos. No entanto, embora esses profissionais trabalhem em cargos de gestão, eles têm a graduação em Direito como requisito para ocupar suas funções públicas.

Por muitos anos a organização estudada ofertou, a esses diretores, cursos de gestão comprados no mercado. Estes não ofereciam uma especialização necessária às atividades exercidas, já que a capacitação vendida no mercado costuma abordar temas de forma genérica a fim de atingir grandes e diversificados públicos. Assim, até a edição do curso de Certificação, ora estudado, presume-se que os diretores de secretaria aprendiam muito mais de maneira informal do que formal.

Os resultados encontrados indicam que, em maior ou menor grau, todas as estratégias de aprendizagem informal são utilizadas por esses profissionais. As estratégias mais utilizadas são as comportamentais e as cognitivas são as menos utilizadas. De fato, a troca com colegas mais experientes e com a própria equipe lhes proporciona muitos atalhos no caminho,

que, em virtude da natureza do trabalho, não poderiam ser fornecidos por pessoas de fora da organização. Nos dias de hoje, facilitada pelas tecnologias de informação e comunicação, essa interação torna-se ainda mais frequente com uso de aplicativos de troca de mensagens. Sabe-se que dentro da organização estudada já se formaram grupos que utilizam essa ferramenta para o compartilhamento de experiências sobre o trabalho exercido. Segundo Le Clus (2011) a interação com os colegas é uma das formas predominantes de aprendizagem no trabalho.

A aplicação prática é a segunda estratégia de aprendizagem mais utilizada. Diante do cenário exposto, é compreensível que a experimentação sobre novas formas de executar o trabalho e o teste, na prática, dos novos conhecimentos sejam uma das formas como esses indivíduos mais aprendem. Na falta de explicações prontas, aplicáveis à sua realidade de trabalho, é buscando resolver questões do dia-a-dia e solucionar problemas que esses trabalhadores erram e acertam, assimilam e constroem conhecimento.

A busca em material escrito, uma das grandes fontes de informação dos técnicos que atuam com o Direito, é a terceira estratégia mais utilizada. Além das atualizações de legislação, existem manuais e instruções que esses profissionais precisam conhecer e cujo principal acesso se dá por meio da leitura. Além disso, as ferramentas de pesquisa da internet atualmente respondem a quase tudo que lhes é perguntado e, desse modo, o alcance a esse tipo de material se torna ainda mais facilitado.

Em estudo similar, as estratégias mais utilizadas por 926 gestores de agências de um banco público brasileiro foram a reflexão ativa, a busca de ajuda interpessoal e busca em material escrito (Brandão & Borges-Andrade, 2011). Apesar de ambos as pesquisas tratarem de pessoas em cargos de gestão de organizações públicas, as estratégias utilizadas para aprender informalmente variam, o que pode ser explicado pelas diferenças relativas à natureza do trabalho e às atividades exercidas. O que se observa, portanto, é que as estratégias empreendidas para aprender informalmente podem ser uma equação entre características do

indivíduo e o contexto em que ele se encontra, e provavelmente são influenciadas por outras variáveis como a maturidade profissional, o nível intelectual, o tempo que se tem para aprender, os elementos com os quais ele interage, entre outros (Ford, Baldwin & Prasad, no prelo). O fato de amostra ser composta por profissionais, majoritariamente, pós-graduados, na faixa dos 43 anos, e com a média de 17 anos na organização, por exemplo, pode explicar o uso da estratégia repetição mental em relação às demais. Considerada a menos complexa das estratégias de aprendizagem, ela é a menos utilizada pelos diretores de secretaria, possivelmente porque, com tamanha experiência profissional, os conhecimentos que ainda lhes são necessários não dizem mais respeito a reprodução de informações e procedimentos, mas a conteúdos mais complicados que exigem a resolução criativa de problemas. Em estudo exploratório sobre o tema, Pantoja e Borges-Andrade (2009) encontraram que esta estratégia é bastante utilizada em ocupações em que a execução do trabalho ocorre de maneira mais rotinizada e envolve interação muito simples com humanos, tais como operários de linha de produção, frentistas de posto de gasolina, mecânicos, etiquetadores de produtos.

Nem tudo precisa ser aprendido de maneira informal. A sistematização e disponibilização, por meio de treinamentos, de conteúdos já conhecidos eliminam etapas no percurso da aprendizagem e contribuem para a rápida disseminação do conhecimento. O curso de Certificação de Diretores de Secretaria foi desenvolvido com este fim. Elaborado e ministrado por docentes qualificados, com grande experiência na área, o evento apresentou conteúdos relevantes para quem trabalha com a temática. Embora não tenham sido objeto de análise dessa pesquisa, as avaliações de reação do programa indicaram grande satisfação com os conteúdos ofertados e alguns participantes o descreveram como a melhor ação de treinamento de suas vidas profissionais.

Para medir sua efetividade foram aplicadas escalas de impacto em profundidade e amplitude. A primeira, desenvolvida exclusivamente para esta pesquisa, apresentou uma

estrutura unifatorial, a despeito de ter se referido a três diferentes módulos do curso. É possível que o fato dos módulos terem sido ministrados por instrutores internos, todos pertencentes ao mesmo órgão e submetidos à mesma cultura, e terem se relacionado ao mesmo macro tema, gestão cartorária, tenha contribuído para este resultado. Isto é, a fala de um instrutor pode ter permeado a fala de outros.

Ainda em relação a escala, percebe-se que os dois itens com cargas mais elevadas (0,716 e 0,709) são os únicos que descrevem possíveis características atitudinais referentes à disposição dos participantes de envolver seus superiores hierárquicos ou sua equipe como resultado do treinamento. Eles correspondem às estratégias comportamentais de aplicação no trabalho do que foi adquirido no curso, concernentes à busca de suporte psicossocial. Esta estratégia, junto a outras pertencentes às dimensões comportamentais (por ex.: mostrar vantagens da aplicação à chefia e solicitar recursos para fazê-la; mostrar benefícios da aplicação aos colegas) ou cognitivo-afetivas (por ex.: crença na aplicação e atribuição de importância a ela; identificação de barreiras), foi incluída em escala cujas características psicométricas foram verificadas por Brant, Pilati e Borges-Andrade (2015). Os indivíduos que mais utilizam as estratégias de aplicação são aqueles que percebem o suporte organizacional e, se as utilizam, aumentam a transferência do que aprenderam para o trabalho, segundo demonstraram Pilati e Borges-Andrade (2012). Além disso, as estratégias de aplicação do aprendido podem mediar totalmente as relações entre aquisição e transferência, segundo Brant (2013). Esse conjunto de evidências, de outros estudos, sobre o papel dessas, pode explicar a elevada carga fatorial dos itens “Após a minha participação no curso, busco o apoio do magistrado para promover mudanças/melhorias no cartório” e “Busco o feedback da equipe para melhorar minha gestão do cartório” na Tabela 3.

Os seis itens com cargas mais elevadas (0,703 a 0,648) que se seguem da escala de impacto em profundidade descrevem características cognitivas que fazem referência a

habilidades intelectuais de diagnóstico, planejamento, controle e avaliação, típicas de processos de gestão. Não estão aparentemente impregnados por características disposicionais, como os dois itens anteriormente mencionados, embora existam correlações entre estes e aqueles. Esses oito itens, no seu conjunto, são os que provavelmente melhor descrevem a natureza da estrutura unifatorial obtida.

A escala de impacto de treinamento em amplitude, por sua vez, adaptada de uma versão anterior, apresentou uma estrutura bifatorial, diferente da originalmente validada. A análise de F1 revela que os quatro itens com cargas mais elevadas (0,877 a 0,648) fazem referência a aspectos respectivamente relacionados à auto-confiança, iniciativa, receptividade e motivação. Isto é, comportamentos disposicionais. Assim, o fator mede a propensão dos egressos para aplicarem o que aprenderam no curso.

Já em F2, os três itens com cargas mais elevadas (0,888 a 0,729) – “recordo os conteúdos”, “aproveito as oportunidades para colocar em prática” e “utilizo com frequência o que foi ensinado” - fazem referência, em primeiro lugar, a aspectos de retenção e transferência horizontal do conteúdo adquirido no treinamento. O quarto deles, “a qualidade do meu trabalho melhorou mesmo em mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento”, com carga elevada de 0,712, não pode ser considerado um desses casos. A formulação do item menciona aspectos do desempenho mais distantes daquilo que foi formulado nos objetivos do treinamento, o que o caracteriza como um caso de impacto, mas não de transferência direta de conteúdo adquirido. Constata-se, portanto, que o conjunto de itens agrupados em F2 são relacionados ao desempenho, nas tarefas definidas pelo curso ou pela organização, esperado de um gestor bem formado, ainda que não diretamente relacionadas ao conteúdo.

Os escores de impacto em profundidade e amplitude se mostraram elevados e bem próximos, quando ambos são comparados em uma mesma escala (de 5 ou 10 pontos). Assim, o

curso teria promovido a aquisição e retenção de competências e sua posterior transferência para o trabalho. Diante de tais resultados, deduz-se ainda que o desenho instrucional adotado, qual seja, aulas teóricas de cunho prático, com momentos de trocas de experiências e estudos de caso, foi adequado aos objetivos instrucionais perseguidos e às necessidades de aprendizagem dos treinandos. Tais achados corroboram a revisão Ford, Baldwin e Prasad (no prelo) de que a diversificação dos métodos de ensino-aprendizagem contribuem para mudanças no comportamento.

Se os escores de impacto em amplitude são desmembrados nas suas duas dimensões, o de desempenho na tarefa é maior que o de comportamentos disposicionais. Há correlação significativa entre elas, que confirma a definição de competência como um conjunto integrado de CHAs. Contudo, somente uma dessas dimensões tem correlação com impacto em profundidade: a de desempenho na tarefa. Isto faz sentido, pois a medida de impacto em profundidade foi elaborada com base nos objetivos do treinamento aqui investigado e, deste modo, está focada em desempenhos esperados deste. A análise do cargo como variável controle sinalizou que se o gestor é titular, ele percebe maior impacto em profundidade do que o gestor substituto. Isso se deve ao fato de que o gestor titular tem mais autoridade e autonomia para intervir no trabalho da unidade a ele subordinada. Tem, ainda, mais oportunidades para transferir o que adquiriu, do que o gestor substituto.

A maior parte dos estudos brasileiros realizados sobre impacto do treinamento ocorreu com a medida em amplitude e poucos investigaram impacto em profundidade, revelaram Cassiano & Borges-Andrade (2017). O presente estudo reduziu um pouco esta lacuna e, além disto, revelou que aquela escala de impacto em amplitude pode resultar em uma solução bifatorial distinta da solução unifatorial original, embora teoricamente interpretável e isto foi aqui realizado.

Não se pode mencionar impacto de treinamento sem considerar as variáveis do contexto organizacional. A percepção de suporte à transferência tem sido amplamente apontada como fator crítico para que os efeitos do treinamento se concretizem (Abbad et al., 2012, Salas, Tannenbaum, Kraiger, & Smith-Jentsch, 2012). Ainda em relação ao suporte, é interessante observar que se um curso é considerado estratégico pela organização, e portanto tem o seu apoio, então a probabilidade de os treinandos responderem positivamente a ele é também maior (Bell et. al, 2017).

As evidências apontam que a organização estudada oferece, em maior ou menor grau, suporte psicossocial e material para apoiar a transferência do aprendido na situação de treinamento. Destaca-se que a percepção de suporte material se revelou mais elevada que a de suporte psicossocial. Contudo, aquela percepção de suporte material não resultou em correlação significativa com qualquer uma das medidas do presente estudo. Portanto, não faria qualquer diferença na determinação da efetividade do treinamento.

Não obstante o diretor de secretaria ter bastante autonomia em seu trabalho, ele se subordina ao magistrado titular da vara. De acordo com a Constituição Federal de 1988, o juiz é considerado um órgão do Poder Judiciário e, portanto, tem total autonomia para exercer suas atividades, desde que respeitados os limites da lei. Desse modo, muitos dos conteúdos aprendidos no curso pelo diretor estão submetidos à discricionariedade do juiz para serem ou não aplicados, até porque as ferramentas e conteúdos apresentados no treinamento não têm caráter obrigatório. Tais fatos podem explicar a correlação encontrada entre percepção de suporte psicossocial e impacto em profundidade. Na presença desse suporte, os participantes aplicariam no trabalho o que aprenderam no treinamento. Esta predição já foi muitas vezes empiricamente demonstrada em estudos com a medida de impacto em amplitude (Ford, Baldwin & Prasad, no prelo), mas na presente investigação só foi verificada com a medida de impacto em profundidade. Ela sugere a necessidade de uma intervenção, dos profissionais de

gestão de pessoas da organização aqui estudada, que ultrapasse as fronteiras do curso planejado e realizado. Ela precisa alcançar os juízes a quem os participantes desse treinamento estão subordinados, para que ofereçam suporte para a transferência, para o trabalho, do que foi adquirido no curso, já que o apoio da chefia exerce bastante influência na motivação do egresso para aplicar o que aprendeu (Bell et. al., 2017).

Ainda em relação ao suporte psicossocial observou-se que ele apresentou correlações positivas tanto com as estratégias de aprendizagem comportamentais (buscas de ajuda interpessoal e em material escrito e aplicação prática), quanto com o impacto em profundidade. No se refere ao primeiro, percebe-se que quanto mais o indivíduo utiliza essas estratégias, mais percebe o apoio do magistrado e da equipe para aplicar o que aprendeu no treinamento.

As medidas de impacto em profundidade e em amplitude parecem estar relacionadas a variáveis preditoras de naturezas bem distintas, dentre as aqui investigadas. Enquanto a primeira só está correlacionada com percepção de suporte psicossocial, uma variável associada ao contexto, as duas medidas de impacto em amplitude estão relacionadas somente a estratégias de aprendizagem no trabalho, características individuais. Se este impacto está relacionado à dimensão de desempenho na tarefa, a predição é feita pela estratégia cognitiva de reflexão. Se o impacto em amplitude é relativo ao fator disposicional, a predição é feita pelas estratégias de reprodução e de busca de ajuda em material escrito.

Os itens que mensuraram o uso da estratégia de reflexão (intrínseca e extrínseca) buscaram identificar em que medida o indivíduo analisa criticamente suas tarefas e suas relações com outras, com desafios e demandas internas e externas, observa e liga partes e todo, busca compreender os procedimentos e tarefas e razão pelas quais fazê-los, percebe os impactos de seu trabalho em outras áreas da organização ou em sua missão, entre outros. Na medida em que utiliza essa estratégia, o indivíduo elabora, organiza e aprofunda o

conhecimento sobre seu trabalho. O resultado encontrado mostra que indivíduos que fazem isto, quando têm acesso a novos conteúdos no treinamento, lembram-se e utilizam-nos com frequência após o evento, aproveitam oportunidades para aplicá-los e, conseqüentemente, melhoram a qualidade do trabalho, medido pela dimensão de desempenho na tarefa da escala de impacto em amplitude. Em outras palavras, se já têm o hábito de fazer reflexão intrínseca e extrínseca, para aprender informalmente no trabalho, o egresso de treinamento melhor transfere para o trabalho o que adquiriu. Assim, é possível supor certa simetria entre estratégias para aprender informalmente no trabalho e aquelas estratégias cognitivo-afetivas para transferir treinamento, incluídas na escala descrita por Brant, Pilati e Borges-Andrade (2015) e que emergiram como preditoras de impacto de treinamento no estudo de Pilati e Borges-Andrade (2012) ou como mediadoras entre aquisição e transferência, no estudo de Brant (2013).

Repetição mental e busca em material escrito apresentaram correlações positivas com o impacto em amplitude em sua dimensão disposicional. Tais estratégias de aprendizagem informal no trabalho não têm a complexidade cognitiva da estratégia de reflexão. Enquanto esta implica em elaboração decorrente de associações entre tarefas do trabalho ou entre estas e demandas e desafios internos ou externos, repetição mental e busca em material escrito implicam em reproduzir, seja a partir do que já está retido na memória, seja a partir do que está disponível em textos impressos ou digitalizados. O que se depreende dessa correlação, também positiva, é que treinandos que, no trabalho, já usavam conteúdos prontos para serem aplicados, seja porque são repetitivos, memorizados ou sempre executados da mesma maneira, seja porque estão escritos em algum lugar que os valide, então, após o treinamento, se percebem com mais autoconfiança e segurança, sugerem mais mudanças e se tornam mais receptivos a elas. Destacam-se como exemplos de atividades rotineiras dos diretores de secretaria a conferência e assinatura de expedientes, os registros em sistemas, inspeção cartorária,

autenticação de documentos que instruirão processos, conferência de cópias com os respectivos originais etc.

Outra vez, é possível supor aquela simetria anteriormente mencionada, mas agora com as estratégias comportamentais para transferir treinamento incluídas na escala descrita por Brant, Pilati e Borges-Andrade (2015). Essas duas estratégias de aprendizagem informal promovem uma efetividade disposicional do treinamento, mas que não se concretiza em termos de desempenho na tarefa, como faz aquela estratégia de reflexão. Assim, não se pode associá-las à retenção e transferência do que é adquirido no treinamento. A identificação de perfis de participantes que utilizem essas estratégias pode sugerir um maior esforço dos envolvidos no planejamento do evento instrucional para o uso da reflexão, de modo que os novos temas apresentados façam sentido e sejam efetivamente transferidos para a rotina laboral. Isto provavelmente não implicará em uma grande mudança na concepção do curso, pois ele já incluía objetivos que eram relativos a estratégias comportamentais de aplicação do aprendido, como aqueles dois itens que alcançaram as mais elevadas cargas fatorais na escala de impacto em profundidade.

Ao contrário do que propôs a pesquisa, não foram encontradas correlações entre as demais estratégias de aprendizagem e o impacto em amplitude, e entre todas elas e o impacto em profundidade. É bem verdade que ao empreender estratégias comportamentais ou cognitivas para aprender algo, o indivíduo busca atender a demandas pontuais do trabalho, direcionadas às suas necessidades, o que é diferente da participação em um curso, principalmente em relação à interação com o conteúdo. A depender das características do evento instrucional, ao participar de um treinamento o sujeito tem uma postura mais passiva. Ele recebe saberes que foram previamente selecionados por outras pessoas e, por mais que faça parte do público-alvo a que a ação se destina, alguns temas lhe serão mais relevantes do que outros. No evento avaliado, alguns módulos tiveram uma participação mais ativa dos

treinandos, outros menos; a troca de experiências foi possibilitada em algumas oportunidades, em outras não. O fato é que, geralmente, num treinamento se ouve muito mais do que se fala, se recebe muito mais do que se busca, existem poucas oportunidades para aplicar, errar e acertar.

Em síntese, o que se percebe é que as estratégias utilizadas para aprender informalmente podem estar dissociadas da aprendizagem formal e seus efeitos. Tais resultados corroboram os achados de Griffiths e García-Peñalvo (2016), quando argumentam que as aprendizagens formal e informal se dão em domínios separados. Por outro lado, Bednall e Sanders (2016) encontraram relações entre elas. Os autores relatam que depois da participação em treinamentos as pessoas passaram a se engajar mais na aprendizagem informal. Por sua vez, Le Clus (2001) sugere que a aprendizagem que ocorre informalmente pode ser complementar à aprendizagem formal. É possível, portanto, que depois de terem sido expostos a conhecimentos e habilidades, em treinamento, os respondentes da presente pesquisa tenham empreendido mais estratégias para aprender informalmente. O que se obteve até o momento é que o inverso não é necessariamente verdadeiro. Se outras perguntas tivessem sido feitas, respostas poderiam ter sido oferecidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendizagem informal não é substituta da aprendizagem formal (Marsick, Volpe & Waltkins, 1999). A ideia é que as duas funcionam juntas, uma complementando a outra. Considerando que o cenário já apresentado aponta que a aprendizagem informal responde por boa parte do que é aprendido no trabalho, há que se pensar mais sobre esta forma de aprender. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, esta prática só tende a aumentar. Além disso, a aprendizagem informal pode contribuir para minimizar as limitações da aprendizagem formal, quais sejam, o tempo que se leva para implementá-la, a dificuldade para levantar adequadamente as necessidades de treinamento, o custo elevado de sua implantação (Bednall & Sanders, 2016), entre outras.

Os resultados obtidos indicaram que as estratégias de aprendizagem de reprodução e busca de ajuda em material escrito estão relacionadas à disposição para a mudança, aumento da motivação, segurança e autoconfiança, após o treinamento. A estratégia de reflexão está associada com a lembrança do conteúdo aprendido e com o aproveitamento das oportunidades para aplicá-lo. O uso de estratégias de aprendizagem informal, uma característica individual, pode estar ligado a mudanças no comportamento em sentido amplo, após o treinamento, mas não está associado à aplicação específica do que é aprendido no evento. Por outro lado, a percepção de suporte psicossocial é que está associada a esta aplicação. Isto é, quanto mais apoio o indivíduo percebe que recebe do contexto, mais transfere o que aprendeu para este contexto. Além disso, essa percepção é mais elevada entre indivíduos que usam estratégias de aprendizagem comportamentais (busca de ajuda interpessoal, busca em material escrito e aplicação prática).

Toda pesquisa apresenta limitações. No caso desta, o número reduzido de respostas pareadas entre T1 e T2 não só impediu a realização da análise de regressão ou moderação, como pode também ter prejudicado a generalização dos achados. Outro ponto passível de

melhoria diz respeito às medidas, que coletaram percepções autorreferentes: avaliar a si mesmo pode levar o indivíduo a responder de forma que considera aceitável em termos sociais. Além disso, a amostra homogênea, composta por servidores de uma mesma organização e que ocupam a mesma função no trabalho, também pode ter enviesado os resultados da pesquisa. Outro viés é relativo ao método comum de coleta de dados. Este pode ter inflado as correlações entre as medidas aplicadas em T2. Estão melhor salvaguardadas as correlações encontradas entre medidas aplicadas em T1 e T2: as relações entre estratégias de aprendizagem, antecedentes, e percepções de suporte e impactos em profundidade e amplitude. Para futuras pesquisas recomenda-se uma ampla coleta de dados, já considerando a elevada mortalidade dos respondentes, a utilização de um código de pareamento mais robusto e a coleta de dados com outras pessoas, além dos participantes do treinamento. Sugere-se também a utilização de outras medidas para avaliar o impacto do treinamento, assim como a observação ou sistematização de registros relativos a outros resultados organizacionais (Cassiano & Borges-Andrade, 2017).

Com a finalidade de potencializar os resultados da aprendizagem informal, é sugerido que se identifique como se dá esse processo em seu contexto; que seja fomentado seu uso por meio da disponibilização de materiais e conteúdos em plataformas digitais; que seja viabilizado um clima de colaboração e confiança que propicie a troca de experiências; que sejam criados ambientes, virtuais ou não, que favoreçam essa troca e, finalmente, que as pessoas sejam motivadas a analisar o seu estilo de aprendizagem para que possam escolher atividades compatíveis com ele.

No que se refere à aprendizagem formal, recomenda-se a busca de formas de renovação dos métodos instrucionais por meio da combinação com a aprendizagem informal; que, cada vez mais, características da clientela, da tarefa e da própria organização sejam considerados em seu desenho; e que se identifique os fatores mais relevantes para aumentar a transferência do que é aprendido em treinamento.

As pessoas se tornam o melhor que podem quando são dirigidas por si mesmas. As organizações fortalecem o conhecimento quando ajudam seus trabalhadores a alinhar suas próprias contribuições com as intenções estratégicas da instituição (Marsik, Volpe & Watkins, 1999). Enquanto muitas habilidades e conhecimentos são melhor adquiridas por meio de ações educacionais estruturadas, existem outras que são aprendidas por meio da interação social, da interação com mídias e com o desenvolvimento do trabalho (Griffiths & García-Peñalvo, 2016). Ter um olhar para aprendizagem informal em um tempo em que os conteúdos estão tão disponíveis, sem descuidar para a adequada oferta da aprendizagem formal, é um fator de sucesso tanto para os indivíduos, que seguirão, cada vez mais, aprendendo ao longo de sua carreira, quanto para as organizações que podem ter seu desempenho potencializado por meio do bom uso de diversificadas formas de aprender.

## REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem Humana em Organizações de trabalho. Em Zanelli, J., Borges-Andrade, J. E., Bastos, A. V. B (orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 244- 284). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Corrêa, V. P. & Meneses, P. P. M. (2010). Avaliação de Treinamentos a distância: Relações entre Estratégias de Aprendizagem e Satisfação com o Treinamento. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, 11 (2), 43-67.
- Abbad, G. S., Freitas, I. & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidade em TD&E. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., Mourão, L. & cols, *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho* (pp. 231-254). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Pilati, R., Borges-Andrade, J. E., & Sallorenzo, L. H. (2012). Impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude. Em Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas Boas, T. (orgs.), *Medidas de Avaliação e Treinamento, Desenvolvimento & Educação* (pp. 146-160). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Pilati, R., Borges-Andrade, J. E., & Sallorenzo, L. H. (2012). Impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude. Em Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas Boas, T. (orgs.), *Medidas de Avaliação e Treinamento, Desenvolvimento & Educação* (pp. 146-160). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G., Sallorenzo, L. H., Coelho Jr., F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L. & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. Em Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas

- Boas, T. (orgs.), *Medidas de Avaliação e Treinamento, Desenvolvimento & Educação* (pp.244-263). Porto Alegre: Artmed.
- Bednall, T. C., & Sanders, K. (2014). Formal training stimulates follow-up participation in informal learning: A three-wave study. *Human Resource Management*, 56 (5), 803-820.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102 (3), 305–320.
- Borges-Andrade, J. E. (2015). Aprendizagem no trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho*, pp. 70-76. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brandão, H. P & Borges-Andrade, J. E. (2011). Desenvolvimento e validação de uma escala de estratégias de aprendizagem no trabalho. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 448-457.
- Brant, S. R. C. (2013). Impacto do treinamento no trabalho: o efeito mediador das estratégias de aplicação do aprendido. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 13(3), 351-362.
- Brant, S. R. C.; Pilati, R.; & Borges-Andrade, J. E. (2015). Estratégias de aplicação do aprendido: análise baseada em TRI. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 1-10.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human resource development review*, 6(3), 263-296.
- Cairns, L. & Malloch, M. (2011) Theories of work, place and learning: new directions. In: Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. and O'Connor, B. N. (eds), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 3-15). Sage, London.

- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Field, Andy (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage, London.
- Ford, J. K., Baldwin, T. P., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 5, 221-225.
- Griffiths, D. & García-Peñalvo, F. J. (2016). Informal learning recognition and management. *Computers in Human Behavior* 55, 501-503.
- Iglesias, F., & Valentini, F. (no prelo). Correlação. In C. M. Faiad, M.C. Ferreira & L. Pasquali (Orgs.), *Pesquisas quantitativas: Teoria e práticas*. Petrópolis: Vozes.
- Illeris, K. (2011) Workplaces and Learning. In: Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B.N. (eds), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 32-45). Sage, London.
- Lastres, H. M. M., Albagli, Sarita, Lemos, C., & Legey, L. R., (2002). Desafios e oportunidades da era do conhecimento. *São Paulo em Perspectiva*, 16(3), 60-66.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: a review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 356-373.
- Loiola, E., Nêris, J. S., & Bastos, A. V. B. (2006). Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*, 114-136.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1-17.
- Marsick, V. J., Volpe, M., & Watkins, K. E. (1999). Theory and practice of informal learning in the knowledge era. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 80-95.

- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25-34.
- Martins, L. B.; & Zerbini, T. (2014). Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Psico-USF*, 19(2), 317-328.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M. & Klein, H. J. (2014), "Learning in the Twenty-First-Century Workplace", *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1, 4.1-4.31.
- Pantoja, M. J., & Borges-Andrade, J. E. (2009). Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *RAC-Eletrônica*, 3(1), 41-62. Recuperado de [http://www.anpad.org.br/periodicos/arq\\_pdf/a\\_833.pdf](http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_833.pdf)
- Pilati, R. (2006). História e importância de TD&E. Em Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. S., Mourão, L. & cols., *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho* (pp. 159-176). Porto Alegre: Artmed.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. (2012). Training Effectiveness: Transfer Strategies, Perception of Support and Worker Commitment as Predictors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28 (1), 25-35.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13 (2), 74-101.
- Vieira, V. A. (2008). Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. *Revista de Administração*, 44 (1), 17-33.
- Zerbini, T., Coelho Junior, F., Abbad, G., Mourão, L., Alvim, S., & Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. Em Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas

Boas, T. (orgs.), *Medidas de Avaliação e Treinamento, Desenvolvimento & Educação* (pp. 127-146). Porto Alegre: Artmed.

## ANEXO I – Escala de Estratégias de Aprendizagem no Trabalho

## ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO

Código identificador (4 últimos números da matrícula):

Idade:	Tempo de serviço no Tribunal (em anos):
Gênero: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Não quero informar	Último nível de escolaridade completo: <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Pós-graduação lato sensu <input type="checkbox"/> Pós graduação strictu sensu

São apresentadas, a seguir, afirmativas que descrevem **estratégias de aprendizagem** que podem ser utilizadas pelas pessoas para aprender algo no seu trabalho. Por favor, leia atentamente essas afirmativas e avalie em que medida **você** utiliza essas estratégias **no seu local de trabalho**. Tais itens versam sobre o que você faz para aprender e **não** sobre o seu desempenho profissional. Para responder cada questão, utilize a seguinte escala:

<b>NUNCA FAÇO</b> ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ <b>SEMPRE FAÇO</b> <i>Quanto mais próximo do número <b>UM</b> você se posicionar, <b>MENOR</b> a frequência com que você utiliza a estratégia.</i> <i>Quanto mais próximo do número <b>DEZ</b> você se posicionar, <b>MAIOR</b> a frequência com que você utiliza a estratégia.</i>
---

Assinale com um “X”, à direita de cada afirmativa, o número que melhor representa a sua opinião sobre as estratégias de aprendizagem que você utiliza no trabalho. Por favor, não deixe questões sem resposta.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO	FREQUÊNCIA COM QUE UTILIZO A ESTRATÉGIA
1. Busco ajuda dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre o trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
2. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, consulto colegas de outras unidades do Tribunal.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
3. Experimento na prática novas formas de executar o meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
4. Para aprimorar a execução do meu trabalho, busco memorizar dados (número de portarias, número de processos, artigos de códigos, etc)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
5. Para melhor execução do meu trabalho, procuro seguir sempre os mesmos procedimentos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
6. Analisando criticamente a execução do meu trabalho, tento compreendê-lo melhor.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
7. Visando executar melhor minhas atividades de trabalho, busco repetir automaticamente ações e procedimentos memorizados.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
8. Para executar melhor o meu trabalho, procuro repetir mentalmente informações e conhecimentos recém-adquiridos.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

9. Quando faço meu trabalho, penso em como ele está relacionado à missão e às estratégias da organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
10. Tento compreender como a atuação das diferentes áreas da organização influencia a execução do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
11. Quando tenho dúvidas sobre algo no trabalho, procuro ajuda em publicações, informativos e relatórios editados pela organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
12. Consultando informações disponíveis na Intranet da organização, busco compreender melhor as atividades que executo no trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
13. Peço ajuda aos meus colegas de equipe quando necessito aprender algo sobre meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
14. Quando estou em dúvida sobre algo no trabalho, consulto normativos e instruções editados pela organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
15. Para obter informações que necessito para o meu trabalho, leio informativos e matérias publicadas na intranet.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
16. Visando obter informações importantes à execução do meu trabalho, consulto a Internet.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
17. Para aprimorar a execução de minhas atividades, procuro compreender melhor cada procedimento e tarefa que faz parte do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
18. Busco entender como diferentes aspectos do meu trabalho estão relacionados entre si.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
19. Procuro obter novos conhecimentos e informações consultando colegas de outras equipes.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
20. Consulto colegas de trabalho mais experientes, quando tenho dúvidas sobre algum assunto relacionado ao meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
21. Para melhor execução do meu trabalho, reflito sobre como ele contribui para atender as expectativas dos jurisdicionados.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
22. Procuro compreender como meu trabalho está relacionado aos resultados obtidos nas diferentes áreas da organização.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
23. Procuro aprimorar algum procedimento de trabalho, experimentando na prática novas maneiras de executá-lo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
24. Testo novos conhecimentos aplicando-os na prática do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
25. Busco compreender as relações entre as demandas feitas por outras áreas da organização e a finalidade do meu trabalho.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩
26. Tento conhecer como as diferentes áreas da organização estão relacionadas entre si.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

Por favor, verifique se todos os itens foram respondidos. Obrigado pela contribuição!

## ANEXO II - Formulário de Avaliação de Impacto

### AÇÃO EDUCACIONAL: CERTIFICAÇÃO DE DIRETORES DE SECRETARIA

Caro Gestor,

A XXXXXX deseja mensurar a aplicação, no trabalho, competências adquiridas nas ações educacionais e para isso solicita que você responda a este questionário.

Leia atentamente as afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o impacto do curso **“CERTIFICAÇÃO DE DIRETORES DE SECRETARIA”** no trabalho que você realiza, considerando o período transcorrido desde o término do curso até a data de hoje. Avalie, também, o apoio que você vem recebendo para usar, no seu trabalho, o que aprendeu no treinamento.

Esclarecemos que suas respostas são confidenciais e serão tratadas de forma agrupada.

**Por favor, não deixe questões sem resposta.**

Para cada item, atribua um valor, utilizando a escala abaixo:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMATIVA</b>	<b>DISCORDO UM POUCO DA AFIRMATIVA</b>	<b>NÃO CONCORDO NEM DISCORDO DA AFIRMATIVA</b>	<b>CONCORDO COM A AFIRMATIVA</b>	<b>CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMATIVA</b>

IMPACTO DO TREINAMENTO EM AMPLITUDE	VALOR
UTILIZO, COM FREQUÊNCIA, EM MEU TRABALHO ATUAL, O QUE FOI ENSINADO NO TREINAMENTO	
APROVEITO AS OPORTUNIDADES QUE TENHO PARA COLOCAR EM PRÁTICA O QUE ME FOI ENSINADO NO TREINAMENTO	
RECORDO-ME BEM DOS CONTEÚDOS ENSINADOS NO TREINAMENTO	
A QUALIDADE DO MEU TRABALHO MELHOROU NAS ATIVIDADES DIRETAMENTE RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO TREINAMENTO	
A QUALIDADE DO MEU TRABALHO MELHOROU MESMO NAQUELAS ATIVIDADES QUE NÃO PARECIAM ESTAR RELACIONADAS AO CONTEÚDO DO TREINAMENTO	
MINHA PARTICIPAÇÃO NO TREINAMENTO SERVIU PARA AUMENTAR MINHA MOTIVAÇÃO PARA O TRABALHO	
MINHA PARTICIPAÇÃO NESSE TREINAMENTO AUMENTOU MINHA AUTO-CONFIANÇA (AGORA TENHO MAIS CONFIANÇA NA MINHA CAPACIDADE DE EXECUTAR MEU TRABALHO COM SUCESSO)	
APÓS MINHA PARTICIPAÇÃO NO TREINAMENTO, TENHO SUGERIDO, COM MAIS FREQUÊNCIA, MUDANÇAS NAS ROTINAS DE TRABALHO	
ESSE TREINAMENTO QUE FIZ TORNOU-ME MAIS RECEPTIVO A MUDANÇAS NO TRABALHO	
O TREINAMENTO QUE FIZ BENEFICIOU MEUS COLEGAS DE TRABALHO, QUE APRENDERAM COMIGO ALGUMAS NOVAS HABILIDADES	

A seguir, estão listados os resultados esperados da ação educacional da qual você participou. Utilize a escala abaixo para indicar a frequência com que você tem apresentado os comportamentos listados, considerando o que você aprendeu no curso **Certificação de Diretores de Secretaria**.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUNCA									SEMPRE

RESULTADOS ESPERADOS (PROFUNDIDADE)	VALOR
DELEGO ATIVIDADES, ANTES SOB MINHA RESPONSABILIDADE, A OUTROS MEMBROS DA EQUIPE	
CONDUZO AS ROTINAS CARTORÁRIAS DE ACORDO COM O PROVIMENTO DA CORREGEDORIA, SEGUINDO AS RECOMENDAÇÕES DO CURSO	
SUPERVISO O REGISTRO DE CERTIDÕES PARA GARANTIR QUE ESSES DOCUMENTOS CONTENHAM MAIS INFORMAÇÕES SOBRE OS ATOS REALIZADOS	
BUSCO O FEEDBACK DA EQUIPE PARA MELHORAR MINHA GESTÃO DO CARTÓRIO	
ADOTO MODELOS PADRONIZADOS DE ATOS PROCESSUAIS RECOMENDADOS NO CURSO	
APÓS O CURSO, CONFIRO COM MAIS PRECISÃO A CLASSIFICAÇÃO PROCESSUAL DOS AUTOS PARA EVITAR EQUÍVOCOS PROVENIENTES DA DISTRIBUIÇÃO	
APÓS A MINHA PARTICIPAÇÃO NO CURSO, BUSCO O APOIO DO MAGISTRADO PARA PROMOVER MUDANÇAS/MELHORIAS NO CARTÓRIO	
QUANDO APLICO O QUE APRENDI NO CURSO, UTILIZO, COM MAIS PROPRIEDADE, AS FUNCIONALIDADES DISPONÍVEIS NOS SISTEMAS INFORMATIZADOS (SISTJ, SIPADWEB, SISTJWEB, QVT)	
UTILIZO A PLANILHA EM EXCEL PARA VERIFICAÇÃO DE PENDÊNCIAS, APLICANDO AS RECOMENDAÇÕES DO CURSO	
PRESTO INFORMAÇÕES AO PÚBLICO QUANTO ÀS ROTINAS CARTORÁRIAS COM MAIS SEGURANÇA	
ESTABELEÇO METAS PARA A MELHORIA DOS RESULTADOS DO CARTÓRIO, APÓS A MINHA PARTICIPAÇÃO NO CURSO	
A PARTIR DO QUE APRENDI NO CURSO, TENHO REVISTO A DISTRIBUIÇÃO DAS TAREFAS, ENTRE OS MEMBROS DA EQUIPE	
APÓS O CURSO, ELABORO ORIENTAÇÕES DE ROTINAS DE TRABALHO (INSTRUÇÕES, MANUAIS) PARA OTIMIZAR O ANDAMENTO PROCESSUAL	
REORGANIZO OS AUTOS DO CARTÓRIO A PARTIR DAS RECOMENDAÇÕES DO CURSO	
UTILIZO O FEEDBACK COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA COMUNICAÇÃO COM A EQUIPE, CONFORME ORIENTAÇÕES DO CURSO	
UTILIZO O BOLETIM ESTATÍSTICO DA VARA PARA CONTROLE DOS PROCESSOS EM TRAMITAÇÃO, OBJETIVANDO EVITAR EXCESSO DE PRAZO, CONFORME ORIENTAÇÕES DO CURSO	
REVISO O FLUXO DE PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA VARA, A PARTIR DO QUE APRENDI NO CURSO	
APÓS O CURSO, ACOMPANHO O CADASTRAMENTO DOS AUTOS PARA GARANTIR A PRECISÃO E EVITAR AS CONSEQUÊNCIAS DE POSSÍVEIS ERROS PARA AS PARTES, PARA AS METAS DO CNJ E PARA O TRIBUNAL	
GERENCIO, COM VISÃO SISTÊMICA, TODAS AS ATIVIDADES DO CARTÓRIO A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DO BOLETIM ESTATÍSTICO DA VARA, DA PASTA COMPARTILHADA E DA PLANILHA EM EXCEL	
IDENTIFICO OS RESÍDUOS A PARTIR DAS FERRAMENTAS APRESENTADAS NO CURSO (BOLETIM ESTATÍSTICO, RELATÓRIOS DO SISTJ...)	

Leia as afirmativas abaixo e avalie o quanto cada uma delas descreve o apoio que você vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu no treinamento.

Para cada item atribua um valor, utilizando a escala abaixo:

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE

#### SUPORTE PSICOSSOCIAL – FATORES SITUACIONAIS DE APOIO

FALTA-ME TEMPO PARA APLICAR NO TRABALHO O QUE APRENDI NO TREINAMENTO	
OS PRAZOS DE ENTREGA DE TRABALHOS INVIABILIZAM O USO DAS HABILIDADES QUE APRENDI NO TREINAMENTO	
TENHO SIDO ENCORAJADO PELO MAGISTRADO A APLICAR, NO MEU TRABALHO, O QUE APRENDI NO TREINAMENTO	

#### SUPORTE PSICOSSOCIAL – CONSEQUÊNCIAS ASSOCIADAS AO USO DAS NOVAS HABILIDADES

MINHA EQUIPE APOIA AS TENTATIVAS QUE FAÇO DE USAR NO TRABALHO O QUE APRENDI NO TREINAMENTO	
TENHO RECEBIDO ELOGIOS QUANDO APLICO CORRETAMENTE NO TRABALHO AS NOVAS HABILIDADES QUE APRENDI	
QUANDO TENHO DIFICULDADES EM APLICAR EFICAZMENTE AS NOVAS HABILIDADES, RECEBO ORIENTAÇÕES SOBRE COMO FAZÊ-LO	

#### SUPORTE MATERIAL

OS MÓVEIS, MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E SIMILARES ESTÃO DISPONÍVEIS EM QUANTIDADE SUFICIENTE À APLICAÇÃO DO QUE APRENDI NO TREINAMENTO	
AS FERRAMENTAS DE TRABALHO (COMPUTADORES, MÁQUINAS E SIMILARES) SÃO DE QUALIDADE COMPATÍVEL COM O USO DE NOVAS HABILIDADES	
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 NO TREINAMENTO	

#### COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

**A ESCOLA AGRADECE AS VALIOSAS INFORMAÇÕES!**