



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

**FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E
DOCUMENTAÇÃO – FACE**

Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA

CARLOS ROBERTO ERNESTO DA SILVA

**ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UTILIDADE, VALOR E
IMPACTO NA GESTÃO DA CARREIRA E NA VIDA
PESSOAL**

**BRASÍLIA – DF
JUNHO -2007**

CARLOS ROBERTO ERNESTO DA SILVA

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL: UTILIDADE, VALOR E IMPACTO NA GESTÃO DA
CARREIRA E NA VIDA PESSOAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação (FACE), da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Gestão Social e do Trabalho.

Área de Concentração: Gestão Social e do Trabalho.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. da UnB Gardênia da Silva Abbad.

Brasília – DF
2007

E71o

Ernesto-da-Silva, Carlos Roberto.

Orientação Profissional: utilidade, valor e impacto na gestão da carreira e na vida pessoal / Carlos Roberto Ernesto da Silva. -- Brasília (DF), 2007.

Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestre-Universidade de Brasília, 2007).

Inclui lista das ilustrações.

Referências.

1. Gestão de carreira. 2. Orientação profissional. 3. Impacto de treinamento. 4. Valor instrumental do treinamento. 5. Treinamento, desenvolvimento e educação. I.Título. II.Título: Utilidade, valor e impacto na gestão da carreira e na vida pessoal.

CDU-658.3(043.3)

Dissertação, Orientação Profissional: utilidade, valor e impacto na gestão da carreira e na vida pessoal, apresentada por CARLOS ROBERTO ERNESTO DA SILVA como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre outorgado pela Universidade de Brasília - Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA - Curso de Mestrado.

AVALIADA E APROVADO EM 28/06/2007

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª: Dra. da UnB Gardênia da Silva Abbad
Presidente

Prof. Dr. da UNICAP Helder Pontes Régis
Membro

Prof. Dra. da UnB Isa Aparecida de Freitas
Membro

Prof. Dr. Tomás de Aquino Guimarães –
Membro Substituto

Dedico este trabalho às minhas filhas Karlla, Rayssa e Rayanne e ao meu neto, Kadu!
Fontes de motivação para continuar acreditando na validade da ética, do amor e da dignidade.
Celeiros de inspiração para buscar contribuir na construção de um mundo mais justo e solidário.

Aos meus pais, José Ernesto (*in memoriam*) e Adamantina, exemplos de honestidade, persistência e generosidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos que, de forma direta ou indireta, contribuíram com este trabalho é mais do que um simples ato de gratidão. É, antes de tudo, o reconhecimento pelo resultado de um trabalho coletivo. É o sentimento de compartilhar a alegria por mais uma etapa vencida numa árdua, mas gratificante e exitosa trajetória.

Registro os meus agradecimentos:

À minha orientadora, Gardênia Abbad, pela competência, paciência e profissionalismo demonstrados ao longo de todo o processo de orientação;

Ao professor Tomás de Aquino, pelo apoio dado durante o período em que fui aluno do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), da UnB;

Ao Professor Helder Régis, pelas valiosas e generosas contribuições dadas para o aprimoramento deste trabalho;

A Isa Freitas, por ter aceitado o convite para participar da banca examinadora e pelas precisas contribuições teóricas;

A Ivonete, pela dedicação e esmero na revisão do trabalho e contribuições que equivaleram a uma “co-orientação” espontânea;

Ao Departamento de Administração da UFPB, representado pelo Coordenador do Curso de Administração, Prof. Walmir Rufino, pela disponibilidade em aceitar-me como aluno ouvinte da Disciplina Estatística Básica;

Ao professor João Aguinaldo, pela assessoria prestada e presteza para tirar as minhas intermináveis dúvidas sobre os procedimentos estatísticos;

Ao Ronaldo Pilati, pelas gentis contribuições dadas a este trabalho;

A Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), representada pela atual Presidente, Rosane Levenfus, pelas referências e material fornecidos, que serviram de subsídios para esse trabalho;

À Superintendência do Banco do Brasil na Paraíba, pelo apoio prestado na constituição dos grupos-focais;

Aos técnicos e gestores, criadores do *Programa de Orientação Profissional do Banco do Brasil*, pela disponibilidade em participar de um dos grupos-focais e pelas colaborações fornecidas na elaboração dos instrumentos de pesquisa: Alessandra; Claudia Sampaio; Isa; Roque e Silvestre;

Ao Carbone, por acreditar na perspectiva de valorização das pessoas nas organizações;

Ao Solon e Silvestre, por terem favorecido as condições que permitiram conciliar as minhas atividades profissionais com as acadêmicas;

À equipe da Gepes Regional João Pessoa, pela logística disponibilizada para operacionalização da pesquisa;

Aos orientadores profissionais do Banco do Brasil que contribuíram na validação semântica dos questionários;

A todos os funcionários do Banco do Brasil participantes do curso, *Oficina Gestão da Carreira*, que compuseram a amostra da pesquisa.

Aos colegas do Banco do Brasil que colaboraram e torceram pelo êxito deste trabalho: Alfeu; Antonio Cláudio; Carlos Werneck; Claudia Yázigi; Dagmar Wendt; Djalma Oliveira; Edgarzinho; Edvânia; Fátima Telino; Geraldo ABC; Helder Viana; Hugo Pena; Jandyra Pacheco; Jaqueline Ferreira; João Júnior; Kleber; Luciana Rossi; Luciana Sanchez; Luiz Humberto; Newman; Quintino; Ricardinho; Vando; Wilma e todo o quadro de Selecionadores, Orientadores Profissionais e gestores da Rede Gepes;

Aos estagiários do Banco do Brasil, Ana Paula, Bruno, Ramon e Roberta, pela inestimável ajuda na recepção dos questionários e montagem do banco de dados.

Aos colegas do mestrado que, juntos, constituíram uma verdadeira corrente de apoio para superação das dificuldades e desafios que surgiram durante o percurso: Alice; Carol; Cristiano; Fred; Frees; Geraldo; Gustavo; Joira; Leonardo Bosco; Leonardo Hoff; Lilce; Marcelo; Onília; Rosana; Ricardinho; Rodrigo; Sonia; Vinícius e Vivi. Foi muito bom conviver com todos vocês;

À equipe de funcionários da Secretaria do PPGA, Luciana, João e Sonália, sempre solícitos para atender às mais variadas demandas;

À equipe de funcionários do COMUT da UnB, Andréia, Geisa, Haline, Nilciene e Vera, que não mediram esforços para localizar, em bibliotecas nacionais e internacionais, as inúmeras solicitações de artigos;

Ao Eraldo, pelo auxílio nas traduções do inglês;

A Eliane, pelo companheirismo, compreensão e apoio, durante todo o mestrado;

Por fim, registro os meus agradecimentos a toda minha família, em especial, a minha mãe, irmãos e irmãs, pelo incentivo, apoio e afeto que sempre me deram, em todos os aspectos da minha vida.

“A vida é como tocar um solo de violino em público e aprender a manejar o instrumento enquanto se toca.”

(SAMUEL BUTLER).

RESUMO

Um dos atuais desafios do mundo do trabalho é encontrar alternativas que conciliem os interesses das organizações com as aspirações profissionais e pessoais de seus colaboradores. Neste cenário, programas de orientação profissional e gestão de carreira emergem como possíveis caminhos na busca da superação desses desafios. A presente pesquisa teve como objetivo investigar o impacto de um programa de orientação profissional na gestão da carreira e na vida pessoal de indivíduos vinculados a uma instituição financeira. Para isso, foram realizados três estudos com os seguintes objetivos: (1) validar as escalas integrantes do construto *Valor Instrumental da Gestão da Carreira*, construída a partir da escala de valor instrumental do treinamento, criada por Lacerda (2002); (2) construir e validar instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em amplitude da Gestão da Carreira, na vida profissional e pessoal dos participantes, a partir do instrumento, *Impacto do Treinamento*, criado por Abbad (1999); (3) investigar o relacionamento existente entre valor instrumental e impacto do curso sobre a carreira profissional e vida pessoal do egresso. Nesta pesquisa, o conceito de valor instrumental do treinamento foi trabalhado em apenas duas de suas dimensões: valência (importância) e instrumentalidade (utilidade). A amostra foi composta por 729 respondentes. A coleta de dados foi realizada no período de fevereiro a abril de 2007. Para realização dos três estudos, recorreu-se a procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais, como: análises descritivas e exploratórias dos dados coletados, análise da consistência interna dos instrumentos, análise fatorial pelo método das componentes principais (PC) e pelo método da fatorização dos eixos principais (PAF) e análise de regressão linear múltipla padrão. Os resultados obtidos indicaram a validade e a confiabilidade do instrumento *Valor Instrumental da Gestão da Carreira* na escalas de valência (eigenvalue = 17,92, variância= 52,70% e $\alpha = 0,97$) e na escala de instrumentalidade (eigenvalue = 17,44, variância = 51,29 % e $\alpha = 0,97$), assim como a validade do instrumento *Impacto da Gestão da Carreira*, que apresentou eigenvalue = 24,84, variância = 62,11% e $\alpha = 0,98$. Os resultados do Estudo 3 indicaram o poder preditivo do modelo testado e que as variáveis componentes de *Valor Instrumental da Gestão da Carreira - Importância e Utilidade*, duas dimensões testadas, são preditoras de Impacto na vida pessoal e profissional do egresso, com $R^2 = 0,56$.

Palavras-Chave: Gestão de carreira. Orientação profissional. Impacto de treinamento. Valor instrumental do treinamento. Treinamento, desenvolvimento e educação.

ABSTRACT

One of the main challenges in the work environment nowadays is to find alternatives that conciliate the interests of organizations and the professional and personal aspirations of workers. In this scenario, professional orientation programmes as well as career management present themselves as possible paths to follow to overcome these challenges. The present research had as its aim to investigate the impact of a career orientation programme of a financial institution. To achieve such objective three studies happened with the following objectives: 1) to validate the scales of the construct of *Instrumental Value of Management of Career* created from the scales of instrumental value training created by Lacerda (2002); 2) to build and validate the instrument of evaluation of impact in depth and amplitude in the *Management Career Workshop* in the professional and personal lives of participants from the instrument called *Impact of Training* created by Abbad (1999); 3) to investigate the relationship that exists between instrumental value and impact of course on the personal and professional career of the person who came out of the course. In this research the concept of instrumental value of training was worked on only two of its dimensions namely valence (importance) and instrumentality (utility). The sample was composed of 729 respondents. The data collection was made from February to April 2007. To make such studies, procedures of descriptive and inferential statistics procedures were used such as: descriptive and exploratory analysis of the data collected, internal consistency analysis, factorial analysis using the main components method (PC) and the method of factorization of main axes (PAF), and multiple standard regression analysis. The results obtained indicate the validity and the trust of the instrument *Instrumental Value of the Career Management* in the scale of valence (eigenvalue = 17,92, variance= 52,70% e $\alpha = 0,97$) as well as in the scale of instrumentality (eigenvalue = 17,44, valence = 51,29 % e $\alpha = 0,97$) besides it shows the validity of the instrument *Impact in the Career Management*, which presented eigenvalue = 24,85, variance = 62,11% e $\alpha = 0,98$. The results of study tree indicate the predict power of the tested model and that the component variables of *Instrumental Value of Management Career—Importance and Utility*, two dimensions tested are aforementioned of impact in personal and professional lives of the worker with an $R^2 = 0,56$.

Key words: Career management. Professional orientation. Training impact. Instrumental value of training. Training, education and development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo tridimensional de uma organização (Schein, 1978).....	33
Figura 2 - Alinhamento da gestão de pessoas à estratégia organizacional (Carbone, 2005).....	40
Figura 3 – Abrangência dos conceitos de informação, instrução, treinamento, educação e desenvolvimento (Vargas e Abbad, 2006).....	58
Figura 4 – Ações de indução de aprendizagens em ambientes organizacionais (Vargas e Abbad, 2006)	58
Figura 5 – Sistema de TD&E (Borges-Andrade, 2006)	60
Figura 6 – O ciclo de Avaliação (Hamblin, 1978)	65
Figura 7 – Modelo conceitual de Impacto de treinamento no trabalho e construtos correlatos (Pilati e Abbad, 2005)	67
Figura 8 - Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS (Borges-Andrade, 1982).....	70
Figura 9 - Representação esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT (Abbad, 1999)	73
Figura 10 – Principais características da clientela em avaliação de treinamento (Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda, 2006).....	76
Figura 11 – Modelos de classificação das teorias de motivação.(Gondim e Silva, 2007).....	81
Figura 12 – Coordenadas empíricas para realização de experimentos com o modelo de Vroom.....	86
Figura 13 – Exemplo da Teoria da Expectância (Gondim e Silva, 2007).....	91
Figura 14 – Modelo Básico da Teoria da Expectância (Szilagyi e Wallace, 1990)	92
Figura 15 – Esquema Dinâmico da Teoria da Expectância de Vroom.....	93
Figura 16 - Modelo proposto de Investigação de variáveis explicativas de Impacto de Treinamento na Carreira e na Vida (Modelo 1)	101
Figura 17 – Gráfico <i>Scree Plot</i> para a escala de Importância.....	127
Figura 18 – Gráfico <i>Scree Plot</i> para a escala de Utilidade.....	130
Figura 19 - Gráfico <i>Scree Plot</i> para a escala de Impacto.....	135
Figura 20 - Modelo Empírico de Explicação de Impacto de Treinamento na Carreira e na Vida.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os modelos de carreira.....	28
Quadro 2 – Descrição dos tipos de carreira.....	29
Quadro 3 – O novo contrato “proteano” (multiforme) de carreira.....	35
Quadro 4 – Exemplos de indicadores de efeitos a longo-prazo, nos níveis do indivíduo, equipe e organização.....	72
Quadro 5 – Escalas de medidas do instrumento Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Principais características da amostra de participantes da <i>Oficina Gestão da Carreira</i> realizadas no período de março de 2003 a abril de 2005.....	112
Tabela 2 – Estrutura Empírica da escala de <i>Importância</i> pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (<i>Principal Axis Factoring</i>)	128
Tabela 3 – Estrutura Empírica da escala de <i>Utilidade</i> pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (<i>Principal Axis Factoringda</i>)	132
Tabela 4 – Estrutura Empírica da escala de <i>Impacto</i> pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (<i>Principal Axis Factoring</i>)	136
Tabela 5 - Modelo de regressão linear múltipla para a variável <i>Impacto</i>	139
Tabela 6 - ANOVA da Análise de variância para a variável <i>Impacto</i>	140

LISTA DE SIGLAS

ABOP	Associação Brasileira de Orientação Profissional
AIOSP	Association Internationale D'orientation scolaire et professionnelle
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
DIPES	Diretoria Gestão de Pessoas
IAEVG	International Association for Educational and Vocational Guidance
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OP	Orientação Profissional
OVP	Orientação Vocacional/Profissional
PAF	Fatorização dos Eixos Principais
PAT	Programa Adolescente Trabalhador
PC	Fatorização dos Componentes Principais
TAO	Programa de Talentos e Oportunidades
POP	Programa de Orientação Profissional
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1	GESTÃO DA CARREIRA.....	22

2.2	TIPOS DE CARREIRA.....	25
2.2.1	<i>CARREIRA PROTEANA.....</i>	34
2.3	MENTORING, COACHING, COUNSELING.....	41
2.4	ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	46
2.5	TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (T D&E)	56
2.5.1	<i>IMPACTO DE TREINAMENTO.....</i>	62
2.5.1.1	<i>MODELOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO.....</i>	62
2.5.1.2	<i>REVISÃO DOS MODELOS TRADICIONAIS.....</i>	66
2.5.1.3	<i>MODELOS INTEGRADOS DE AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO.....</i>	69
2.5.1.4	<i>CARACTERÍSTICAS DA CLIENTELA.....</i>	74
2.5.1.5	<i>TEORIAS MOTIVACIONAIS E VALOR INSTRUMENTAL DO TREINAMENTO.....</i>	80
3	MÉTODO.....	99
3.1	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	99
3.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	100
3.3	MODELO DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESE.....	101
3.4	OBJETO DE ESTUDO.....	102
3.5	TIPO DE PESQUISA.....	109
3.6	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	110
3.7	CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS	113
3.8	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	123
3.9	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	123
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	125
4.1	RESULTADOS DO ESTUDO 1 – VALIDAÇÃO DAS ESCALAS DE IMPORTÂNCIA E UTILIDADE.....	125
4.1.1	<i>RESULTADOS OBTIDOS PARA A ESCALA DE IMPORTÂNCIA</i>	<i>126</i>
4.1.2	<i>RESULTADOS OBTIDOS PARA A ESCALA DE UTILIDADE DA GESTÃO DA CARREIRA</i>	<i>129</i>

4.2	RESULTADOS DO ESTUDO 2 – VALIDAÇÃO DA ESCALA DE IMPACTO EM PROFUNDIDADE E EM AMPLITUDE DA GESTÃO DA CARREIRA.....	133
4.2.1	<i>RESULTADOS OBTIDOS PARA ESCALA DE IMPACTO.....</i>	134
4.3	ESTUDO 3 – ANÁLISE DO RELACIONAMENTO ENTRE AS VARIÁVEIS DO MODELO 1.	138
4.4	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	144
5	CONCLUSÕES.....	146
5.1	AGENDA DE PEQUISA	147
5.2	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES	162
	APÊNDICE A – Valor Instrumental da Gestão da Carreira.....	162
	APÊNDICE B – Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal.....	164
	APÊNDICE C – Convite para Grupo Focal.....	167
	APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para o Primeiro Grupo Focal.....	168
	APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para o Segundo Grupo Focal.....	172
	APÊNDICE F – Carta-remessa.....	175
	APÊNDICE G - Medidas estatísticas descritivas para a escala de Importância.....	176
	APÊNDICE H - Medidas estatísticas descritivas para a escala de Utilidade.....	177
	APÊNDICE I - Medidas estatísticas descritivas para a escala de Impacto.....	178
	APÊNDICE J – Matriz de correlação da regressão múltipla para escala de Importância.....	179
	APÊNDICE L – Matriz de correlação da regressão múltipla para escala de Utilidade.....	180
	APÊNDICE M – Matriz de correlação da regressão múltipla para escala de Impacto.....	181
	APÊNDICE N - Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Importância pelo Método das Componentes Principais.....	182
	APÊNDICE O - Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Utilidade pelo Método das Componentes Principais	183
	APÊNDICE P - Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Impacto pelo Método das Componentes Principais	184
	ANEXOS	185
	ANEXO A - Avaliação do Processo de Orientação Profissional.....	185
	ANEXO B – Avaliação do Curso/Valor do Treinamento.....	187
	ANEXO C – Impacto do Treinamento no Trabalho – Forma A Verde.....	191
	ANEXO D - Impacto do Treinamento no Trabalho – Forma A2 Azul.....	194

1 INTRODUÇÃO

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo.”

(HERMANN HESSE)

A busca contínua do aprimoramento e do autodesenvolvimento é uma preocupação que, atualmente, atinge tanto empresas quanto profissionais na tentativa de preservar ou expandir seus espaços. Essa preocupação decorre das transformações e exigências do mundo do trabalho que, por um lado, compelem as organizações a buscarem uma permanente melhoria da qualidade dos seus produtos e serviços e, por outro, mobilizam os indivíduos a buscarem uma permanente atualização e aprimoramento de suas competências para manterem a empregabilidade num mercado extremamente competitivo.

Num cenário de economia capitalista, a empresa para sobreviver necessita obter lucros e resultados que gerem dividendos para seus acionistas. O indivíduo, que oferece sua capacidade laboral ao mercado, pretende atender a seus objetivos e projetos pessoais que, não raramente, visam uma melhoria de sua qualidade de vida e progresso na escala social. Esses interesses nem sempre são conciliáveis, o que pode vir a se configurar como um conflito entre indivíduo e organização.

Atualmente, uma das principais necessidades do indivíduo é encontrar um caminho que o conduza à realização não apenas de seus sonhos e desejos materiais, mas também que o possibilite encontrar um sentido para o seu trabalho, alcançando a plena realização profissional. Por seu turno, as organizações começam a entender que devem buscar alternativas exequíveis que conciliem seus objetivos empresariais com as aspirações dos seus funcionários.

Nessa busca, empresa e empregados começam a visualizar a necessidade de unir forças, visando à conciliação de objetivos e de encontrar novas formas de relações de trabalho.

Um dos grandes desafios dos profissionais, envolvidos com o desenvolvimento de pessoas nas organizações, é criar meios que possibilitem orientar os indivíduos a esboçar um projeto de carreira e de vida que seja compatível com suas competências, interesses e valores e que possam ser conciliados com os objetivos e necessidades das organizações.

Nesse sentido, uma das tendências, hoje, observada nas grandes organizações é o estímulo ao autodesenvolvimento e a autogestão da carreira pelo próprio funcionário. Desse modo, apresenta-se também como grande desafio para as organizações e profissionais da área

de gestão de pessoas, a necessidade de disseminar uma cultura que favoreça o autogerenciamento da carreira e, simultaneamente, estimule o comprometimento do funcionário com a empresa.

Não obstante, deve-se ressaltar a preocupação ética que empresas e profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento e implantação de programas de treinamento, devem ter em considerar e respeitar, de forma autêntica, os valores, interesses e expectativas profissionais e pessoais dos seus colaboradores.

Nesse sentido, pesquisas precisam ser aprofundadas, visando investigar até que ponto a expectativa e o valor atribuído a um determinado treinamento podem influir na real efetividade dessa ação na vida do participante, conforme sugerido por Régis (2000), quando assinala a importância de serem inseridas, nos instrumentos de pesquisas, medidas de personalidade e atitudes sócio-psicológicas.

Embora tenham ocorrido, nas últimas décadas, significativos avanços teóricos sobre o tema treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E - existem lacunas a serem preenchidas, conforme apontado por Dutra (1996), Castro (1999), Freitas (2005), Lacerda (2002), Pilati (2004), dentre outros. Uma delas relaciona-se à escassez de estudos que investiguem o impacto de uma ação de desenvolvimento na gestão da carreira e na vida pessoal dos participantes. Esse tipo de avaliação pode ser considerado como avaliação de impacto em amplitude, conforme definido por Hamblin (1978). A esse respeito, Freitas (2005) defende que, no impacto em amplitude, o enfoque de avaliação refere-se às melhorias no desempenho geral, em tarefas não diretamente relacionadas aos conteúdos ensinados no treinamento, diferente do impacto em profundidade que representa as melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas aos objetivos e conteúdos ensinados no treinamento.

Outra lacuna, registrada na literatura, diz respeito à necessidade de se avaliar a real efetividade de uma ação de orientação profissional na vida das pessoas que, em algum momento de suas vidas, tiveram a oportunidade de vivenciar algum tipo de processo de orientação profissional. Essa preocupação não é nova. A esse respeito:

Toda disciplina que se pretende científica deve, periodicamente, observar sua própria efetividade. Neste caso, a questão é: que significação tem a orientação? Os homens e mulheres que procuraram orientadores profissionais, em média, estão agora em melhor ou pior situação do que as pessoas que não o fizeram? [...] Qual é, de fato, a prova da eficiência da orientação? (SUPER; BOHN, 1972, p. 203).

Desse modo, torna-se evidente a necessidade de se desenvolver instrumentos e pesquisas que visem à superação das lacunas existentes e que possibilitem responder questões do tipo:

- a) Conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos no treinamento são utilizados de forma efetiva no posto de trabalho e na vida pessoal dos participantes?
- b) Que valores atribuídos ao treinamento, pelo participante, poderão favorecer ou dificultar a transferência do aprendido em treinamento, para o ambiente de trabalho ou para a vida do indivíduo? Ou seja, o valor instrumental atribuído ao curso pelo participante está relacionado ao nível de impacto alcançado pelo evento?
- c) Que instrumentos poderão ser utilizados para melhor investigar essas questões?

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar o impacto de um *programa de orientação profissional* na gestão da carreira e na vida pessoal de indivíduos vinculados a uma instituição financeira que participaram de um evento presencial (*workshop*) de orientação profissional, disponibilizado pela empresa.

Para isso, o trabalho visa desenvolver três estudos, que podem ser considerados como objetivos específicos:

- a) replicar as escalas de medida de Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões valência e instrumentalidade, utilizadas por Lacerda (2002), visando validar o instrumento, adaptando-o como preditor de impacto do treinamento para o autogerenciamento da carreira e para a vida dos indivíduos;
- b) construir e validar, a partir de instrumento desenvolvido por Abbad (1999), instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em amplitude da *Gestão da Carreira*, visando aferir a efetividade de uma ação de orientação profissional na autogestão da carreira e na vida profissional e pessoal dos participantes;
- c) investigar o relacionamento entre o valor instrumental atribuído à Oficina Gestão da Carreira e o impacto sobre a carreira profissional e vida pessoal do egresso.

A ação a ser estudada é o curso presencial denominado *Oficina Gestão da Carreira*, que tem como objetivo geral de aprendizagem capacitar o participante para que ele adquira competências pessoais e profissionais para “gerenciar a própria carreira e construir projeto para o seu desenvolvimento profissional.” (BANCO DO BRASIL, 2003a, p. f).

Assim, diferentemente do que vem sendo amplamente pesquisado, em termos de impacto de treinamento no trabalho (suporte a transferência, desempenho no cargo), o presente estudo se propõe a avaliar a efetividade de uma ação de desenvolvimento na carreira profissional e na vida pessoal dos participantes. Portanto, em vista de suas peculiaridades, a

pesquisa, a ser realizada, poderá contribuir de forma significativa para o avanço das pesquisas relacionadas aos temas:

- a) gestão da carreira;
- b) treinamento, desenvolvimento e educação;
- c) orientação profissional;
- d) impacto de treinamento no trabalho;
- e) valor instrumental do treinamento, em duas de suas dimensões, valência e instrumentalidade.

O estudo também se apresenta como relevante pelo fato de conter, nos seus objetivos específicos, a proposta de replicar e aferir a validade e a confiabilidade do instrumento de medidas de “Valor Instrumental do Treinamento” (ANEXO B), em suas duas dimensões (valência e instrumentalidade), utilizados por Lacerda (2002), atendendo assim, item da agenda de pesquisa, proposta por essa pesquisadora. Além disso, o estudo se propõe a criar um instrumento de medidas de “Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal”, a partir do instrumento, desenvolvido por Abbad (1999), “Impacto do Treinamento no Trabalho” (ANEXOS C e D), suprimindo assim uma lacuna na área.

O presente texto está estruturado em cinco capítulos:

Neste primeiro capítulo, foi abordado o problema de pesquisa, a definição de objetivos, a delimitação do estudo, a justificativa e relevância da pesquisa e a estruturação do projeto.

No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica do trabalho, abordando os vários temas que balizam o estudo: Gestão da Carreira, Orientação Profissional, Impacto do Treinamento no Trabalho e a Teoria da Expectância de Vroom (1964), na qual é discutida a relação existente entre as variáveis do modelo VIE (Valência, Instrumentalidade e Expectância).

O capítulo três descreve o método de pesquisa com os seguintes tópicos: Delimitação do Problema, Objetivos da Pesquisa, Modelo de Investigação e Hipótese, Objeto de Estudo, o tipo de pesquisa utilizado, a população e a amostra que compõe o estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta e a análise dos dados.

O capítulo quatro apresenta os resultados e as respectivas discussões. Neste capítulo, também são apresentadas as limitações observadas nesta pesquisa. O trabalho é concluído no capítulo cinco, onde estão contidas as conclusões, agenda de pesquisa e implicações práticas.

No capítulo a seguir, são apresentados os referenciais teóricos que dão suporte ao presente trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

“Somos o que pensamos.”

(SIDDARTHA GAUTAMA)

As tendências atuais, no gerenciamento de pessoas, apontam a capacidade de gerenciar a própria carreira como uma das competências exigidas pelo mercado de trabalho para que um profissional consiga se desenvolver e manter-se nele. Por outro lado, as organizações começam a despertar para a importância de disponibilizar o suporte necessário à viabilização dos sonhos e projetos profissionais dos seus colaboradores.

Martins (2001) aponta que pesquisas realizadas em empresas americanas mostraram que as universidades corporativas estão sendo os veículos para implantação de práticas de gerenciamento de carreira, em paralelo com o desenvolvimento de competências focadas nos objetivos estratégicos. Por outro lado, segundo o autor, pesquisa realizada em empresas brasileiras apontou que não há evidências de que o gerenciamento da carreira esteja sendo posto em prática, com a mesma ênfase, no país.

Atualmente, países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹ e da União Européia procuram implementar estratégias de aprendizagem ao longo da vida, bem como políticas que visam estimular o desenvolvimento da empregabilidade dos seus cidadãos. Segundo essa Organização, “para que essas estratégias e políticas sejam implementadas com sucesso, torna-se necessário que os cidadãos possuam competências de gestão da sua própria educação e emprego.”

Desse modo o tema *Gestão da Carreira* ou autogestão da carreira, passou a fazer parte das preocupações de empresas e empregados.

2.1 GESTÃO DA CARREIRA

A gestão da carreira é hoje em dia um tema bastante atual, especialmente em empresas que se destacam com os últimos desenvolvimentos em matéria de gestão de recursos

¹ Em 2001, a OCDE iniciou uma revisão internacional para analisar a forma como a organização, a gestão e a oferta de serviços de orientação podem ajudar os países a alcançar alguns objetivos das políticas públicas, em especial aqueles que se referem às políticas de aprendizagem ao longo da vida e de empregabilidade ativa. (OCDE, 2004, p.12). A revisão envolveu 14 países, dez dos quais europeus, e foi efetuada em estreita cooperação com a Comissão Européia. A revisão da OCDE foi posteriormente alargada pela Comissão Européia e pelo Banco Mundial, de modo a incluir outros 19 países europeus. Os resultados dessas revisões estão disponíveis para consulta em: OCDE, 2004, Sultana, 2004; Watts e Fretwell, 2004. (OCDE, 2004, p.12).

humanos. Em princípio, essa afirmação pode induzir a dedução de que só recentemente o tema gestão da carreira tenha começado a ser inserido no ‘linguajar’ do dia a dia organizacional. No entanto, esse não é um tema novo, uma vez que “essa tendência já fez eco no meio universitário há algum tempo e o que, na verdade, é novo é a importância que essa questão tomou nos dias de hoje e o caráter sistemático das abordagens que se desenvolveram na matéria.” (CHANLAT, 1995, p. 68).

Assim, essa preocupação está diretamente relacionada com a profissionalização da gestão que ocorreu nos países industrializados, face à concorrência nacional e internacional e aos novos valores sociais. Desse modo, para Chanlat (1995, p. 68) “a empresa – se quer sobreviver – deve levar em consideração seu quadro de pessoal como um recurso fundamental. Para tanto, deve observar os desejos, as necessidades e as motivações de cada um.”

As tendências atuais do mundo do trabalho, tais como: horizontalização das organizações, flexibilização das relações trabalhistas e a redução de cargos hierárquicos, conduzem o indivíduo trabalhador a alguns impasses. Por um lado, ele se depara não apenas com a redução da oferta de empregos, mas também com a redução dos cargos existentes nas organizações. Por outro lado, exige-lhe que detenha competências que lhe possibilite a capacidade de planejar e gerenciar sua própria carreira, independentemente da oferta de empregos e cargos existentes no mercado.

Sennett (2002), ao discutir a relação entre o capitalismo flexível e a corrosão do caráter, registra:

Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas de longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojatadas? Estas as questões sobre o caráter impostas pelo novo capitalismo flexível. (SENNETT, 2002, p. 10-11).

Sopesados os paradoxos, contradições e antagonismos, pode-se visualizar que, por meio da transcendência, criatividade e estímulo à autonomia do indivíduo, o conflito existente entre indivíduo e organização pode encontrar alternativas de conciliação. Observa-se isso na afirmação de Guerreiro-Ramos (1966, p. 59-60), quando reconhece que, dentro de certos limites, a ciência pode contribuir para o equilíbrio entre indivíduo e organização. “Atingidos esses limites, a ética da responsabilidade passa a ter significativo papel no ajustamento do indivíduo à organização. Por isso, essa ética deve ser contemplada como categoria administrativa.”

Aktouf (2004) traz sua contribuição na busca de alternativas para esse potencial conflito ao indagar: o que é que nutre a formação dos grupos e o funcionamento complementar/sinérgico de seus membros? Como possível resposta, o autor resgata da Antropologia o conceito de “consentimento” referindo-se a “arte de persuadir”, a “arte de consentir” e ao conceito de “apropriação.”

Neste ponto pode-se tomar o exemplo de Pascal às noções de “arte de persuadir” e da “arte de consentir”. É um outro modo de falar de contrato-consentimento, mas é também a verdadeira “arte” do bom dirigente - saber persuadir, em um processo de troca de opiniões (persuadir e não esforçar-se por “explicar” unilateralmente sua opinião), para lograr a concordância (e não a obediência ou a submissão). [...] A aceitação e a interiorização dos motivos e a conseqüente adesão são os maiores fiadores da motivação, do zelo em cumprir seus compromissos e da qualidade do trabalho. A isto dou o nome de “apropriação”. Um ato de trabalho “apropriado” é um ato que transforma o próprio ator (executante) em seu mais severo e mais exigente juiz e controlador. [...]

O espírito destas considerações não é, absolutamente, promover a análise e a organização das “condições de apropriação” como uma outra forma de manipular as pessoas para que elas “rendam” mais. Trata-se, e profundamente, de uma situação de apropriação total, onde tudo é feito em função dos objetivos que a coletividade fixou para si mesma, enquanto coletividade, pouco importando a forma: autogestão, co-gestão, participação, ‘empowerment’. (AKTOUF, 2004, p. 164-165/168).

Esclarece, ainda, que uma das prerrogativas nesse modelo de relacionamento é que se deve tratar muito mais de cultura, de valores, de símbolos e de adesão voluntária do que de técnicas de motivação ou de controle de maximização de esforços. A era do *work hard* (trabalhar duro) cede lugar à era do *work smart* (trabalhar inteligentemente). Para o autor, essa é a era do primado da qualidade e da satisfação do cliente empregado. É também a era do reconhecimento de que, qualquer que seja a importância (certamente fundamental) das técnicas, da tecnologia e dos tecnólogos, nada pode ser realmente e eficazmente feito sem o envolvimento voluntário dos que constituem, efetivamente, a essência de toda organização. Segundo o autor, “é a inter-relação dessas pessoas, seus sentimentos, sua qualidade de vida junto, e o que se passa em suas cabeças, que determinam o comportamento, a eficácia e o desempenho da organização”. (AKTOUF, 2004, p. 167).

Por sua vez, Dutra (1996) afirma que não vê a administração de carreiras como uma panacéia que resolverá todos os problemas de gestão de recursos humanos, mas sim, como uma importante contribuição para permitir que haja uma constante adequação dos projetos de desenvolvimento das pessoas com o projeto de desenvolvimento da organização. E aponta a administração de carreiras com uma das alternativas mais viáveis para o gerenciamento de pessoas.

Nessa mesma linha, Chanlat (1996) visualiza um futuro para a gestão da carreira na medida em que se busque compatibilizar os interesses econômicos com os sociais:

[...] numerosas empresas em certos países nos mostram que a economia e o social não são incompatíveis, quando se sai do ciclo infernal da economia especulativa [...]. A gestão da carreira tem futuro neste sistema [...]. Temos, portanto, que fazer uma boa escolha se não quisermos condenar nossos cidadãos às carreiras efêmeras e multiplicar o número de excluídos. (CHANLAT, 1996, p. 17).

Assim, tudo leva a crer que não é impossível encontrar alternativas para o conflito indivíduo x organização, como também pode-se deduzir que o conceito de gestão de carreira pode ser ampliado, não se restringindo apenas a uma necessidade das organizações que precisam gerenciar melhor as pessoas para alcançar seus resultados, mas atende também à necessidade dos indivíduos em tornarem-se mais bem qualificados, para exercerem de forma criativa sua autonomia, na busca de caminhos profissionais que sejam compatíveis com seus interesses, valores e projetos pessoais, que dão sentido às suas vidas.

Nesse sentido, alternativas inovadoras também estão sendo investigadas. Régis, Melo e Dias (2006) descrevem estudo no qual analisam de que forma são estruturadas e interligadas redes de relações informais construídas entre empresários novíços – que buscam adquirir experiência e qualificação para se estabelecerem na carreira empreendedora – e seus mentores, empresários já estabelecidos e com carreira sedimentada. Nesse estudo, os autores ressaltam a importância do papel das redes de mentoria para o desenvolvimento da carreira empreendedora.

Dessa forma, fica caracterizado que o conceito de gestão da carreira assume uma conotação de compartilhamento de responsabilidades, na qual essa ação passa a ser de responsabilidade das diversas instâncias que buscam alternativas satisfatórias e viáveis para todos os intervenientes envolvidos, o indivíduo, a organização e a sociedade.

2.2 TIPOS DE CARREIRA

Via de regra, quando se pensa em carreira se faz uma associação imediata a cargos, salários, níveis de responsabilidades, hierarquia e *status* social.

Super e Bohn (1972, p. 135) definem carreira como “a seqüência de ocupações, empregos e posições assumidas ou ocupadas durante a existência de uma pessoa”. Por sua vez, Hall (2002, p.12) conceitua carreira como “uma seqüência de atitudes e comportamentos,

associada com experiências e atividades relacionadas ao trabalho, durante o período de vida de uma pessoa.”

Essa é uma idéia de carreira construída de forma linear e vertical que está diretamente relacionada à existência de um sistema hierárquico na empresa, no qual o indivíduo avança degrau a degrau, ao longo do tempo, conforme registrado por Malvezzi (1999, p. 66), ao comentar o modelo de carreira tradicional:

[...] no modelo tradicional de carreira, essa mobilidade acontecia de forma planejada, era linear e ascendente na escala hierárquica, balizada pela empresa que criava uma trajetória crescente, complexa, de tal forma que poderia ser avaliada por sinais visíveis e inequívocos de progresso em seus diferentes estágios.

Atualmente, alguns autores não tratam mais a carreira como uma seqüência linear de experiências e trabalhos, mas como “uma série de estágios e transições que variam em função das pressões sobre o indivíduo, originadas dele próprio e do ambiente onde está inserido. Pensa a carreira como fruto da relação estabelecida entre a pessoa e a empresa, englobando as perspectivas de ambas.” (DUTRA, 1996, p. 17).

A definição apresentada por London e Stumph (1982 apud DUTRA, 1996, p.17) caracteriza bem essa nova tendência quando define carreira como “seqüências de posições ocupadas ou trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa que refletem necessidades, motivos, aspirações individuais, expectativas e imposições da organização e da sociedade.”

Essa tendência também se confirma na contribuição trazida por Jenschke (2003, p. 35), quando afirma que “a carreira deve ser vista como uma relação que conecta vida pessoal e trabalho. Assim, desenvolvimento deve ser entendido como um processo que evolui ao longo da vida e requer aprender a tomar decisões e fazer transições manejando situações inesperadas da vida”.

Schein (1978, p. 6) conceituou carreira levando em conta a “perspectiva de desenvolvimento de carreira.” Ou seja, o autor relaciona carreira com autodesenvolvimento e define carreira como um processo que permeia toda a vida do indivíduo e que não se restringe apenas à questão do trabalho, mas envolve uma interação da pessoa com todos os espaços de sua vida.

Oliveira (1998, p. 8-9), em sua revisão teórica sobre o conceito de carreira, afirma que “o conceito de carreira evoluiu desde a sua idéia inicial, no século XX, quando do surgimento da sociedade industrial, até os dias atuais, ganhando novos elementos além do sentido meramente relacionado ao trabalho.”

Segundo Oliveira (1998, p. 9) “ao conceito de carreira foram se associando outras dimensões da vida de uma pessoa, tais como: família, o lazer, a religião, etc”. Registra ainda que “alguns autores identificam o trabalho de Frank Parsons como um marco teórico, pois foi ele que, pela primeira vez, empregou a expressão *construindo uma carreira*”. Expressão essa, que viria a ser utilizada pela organização norte-americana, *National Vocational Guidance Association*, em suas definições de “guia vocacional”, até 1940.

Por outro lado, Chanlat (1996), ao discutir os paradoxos enfrentados no desenvolvimento de carreiras, levanta uma série de questionamentos: Como falar de carreira quando o mercado de trabalho tem demandado cada vez menos empregos estáveis e bem-remunerados? Quando a forma de gestão está dominada por preocupações essencialmente financeiras? Quando se observa um declínio da ética do trabalho? Quando os sistemas de formação estão em crise? Quando o horizonte profissional é cada vez mais curto?

E mais adiante, ao abordar a questão da gestão da carreira afirma que, “a idéia de carreira supõe uma estabilidade no emprego, uma boa remuneração um futuro profissional relativamente bem traçado e previsível, uma formação adequada e uma ética no trabalho.” (CHANLAT, 1996, p. 14). Acrescenta que hoje, cada vez menos, estes fatores estão reunidos.

A esse respeito, Sennet, (2002) argumenta:

[...] Originalmente, na língua inglesa, a palavra ‘carreira’ significava, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente empregados de um tipo de trabalho para outro. (SENNET,2002, p. 9).

Chanlat (1995) afirma que é difícil falar de carreira sem evocar as estruturas socioeconômicas, as características do mercado de trabalho, os valores dominantes, a cultura na qual a empresa está mergulhada e o contexto histórico dentro do qual os encaminhamentos profissionais se inscrevem. E aponta que a maior parte dos textos sobre carreira deixa de lado os aspectos mais macroscópicos e, em particular, as relações que as carreiras mantêm com os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos mais amplos.

Aponta, ainda, que “a própria palavra ‘carreira’ como nos indica o dicionário, em sua acepção moderna, quer dizer: um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão.” Para o autor, a idéia de carreira nasce com a sociedade industrial capitalista.

Nesse cenário, “fazer carreira torna-se possível, em teoria, para todo mundo, porém, na prática, como sabemos, é muitas vezes diferente. A ideologia individual de êxito, a despeito de seus limites, está no centro da ordem social moderna.” (CHANLAT, 1995, p. 69).

Chanlat (1995) afirma ainda que, nas sociedades atuais, observam-se dois grandes modelos de carreira, apresentadas no Quadro 1. O primeiro modelo é denominado de tradicional, que tem como principal característica ser trilhada por trabalhador do sexo masculino, pertencente aos grupos socialmente dominantes e é marcada pela estabilidade e pela progressão vertical. O segundo modelo, o moderno, surgido a partir dos anos 70, caracterizado pela feminização do mercado de trabalho, elevação dos graus de instrução, cosmopolitização do tecido social, afirmação dos direitos dos indivíduos, globalização da economia e flexibilização do trabalho. Ao contrário do modelo tradicional, esse modelo é marcado pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade.

Os modelos de carreira	
O modelo tradicional	O modelo moderno
Um homem Pertencente aos grupos socialmente dominantes Estabilidade Progressão linear vertical	Um homem e/ou mulher Pertencentes a grupos sociais variados Instabilidade Progressão descontínua vertical e horizontal

Fonte: CHANLAT (1995, p. 67-75).
Quadro 1 – Os modelos de carreira

Nesse modelo moderno, surgem novas formas de relações de trabalho e novos modelos de trabalhadores: Trabalho em tempo parcial (“*part-workers*”), trabalhos temporários (“*tempory-works*”), emprego casual (“*casual workers*”), trabalho por conta própria (“*self-employed-workers*”), trabalho em casa (“*home-job*”), trabalho sem fronteira (“*boundaryless job*”) além do já tradicionalmente conhecido, trabalho autônomo (“*free lancer*”) É o que Beynon denomina de “trabalhadores hifenizados” ao se referir às mudanças nas relações de trabalho (BEYNON, 2002, p. 18).

A esse respeito, Sennett (2002, p.9), ao comentar as tendências de flexibilização das formas de trabalho, registra: “A palavra ‘*job*’ (serviço, emprego), em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida”.

Paradoxalmente, a instabilidade e a descontinuidade trazidas pelo modelo moderno não são sinônimos de progresso e de bem-estar para aqueles que a elas estão submetidos. “Ao criar a abertura para as mulheres e para as minorias, este novo tipo de sociedade está em vias

de instalar uma nova divisão de trabalho, o qual questionará a própria noção de carreira para a maioria da população.” (CHANLAT, 1995, p. 73).

Em seguida, o autor define quatro tipos de carreiras que se configuram no atual contexto do mundo do trabalho: burocrática, profissional, empreendedora e sociopolítica (Quadro 2).

No quadro abaixo, o autor descreve o que caracteriza cada tipo de carreira, levando em consideração cinco dimensões que interferem diretamente na carreira do indivíduo: recursos utilizados, formas de ascensão, tipos de organização, as limitações existentes e os tipos de sociedade.

DESCRIÇÃO DOS TIPOS DE CARREIRA					
Tipos de carreira	Recursos principais	Elemento central de ascensão	Tipos de organização	Limites	Tipos de sociedades
Burocrática	Posição hierárquica.	Avanço de uma posição hierárquica à outra.	Organização de grande porte.	O número de escalões existentes.	Sociedade de empregados.
Profissional	Saber e reputação.	Profissão, perícia, habilidades profissionais.	Organização de peritos. Burocracia Profissional.	O nível de perícia e de reparação .	Sociedade de peritos.
Empreendedora	Capacidade de criação e inovação.	Criação de novos valores, produtos e serviços.	Pequenas e médias empresas. Empresas artesanais, culturais, comunitárias e de caridade.	A capacidade pessoal. As exigências externas.	Sociedade que valoriza a iniciativa individual.
Sociopolítica	Habilidades sociais. Capital de relações.	Conhecimento. Relações. Parentesco (Rede social).	Familiar. Comunitária. De clãs.	O número de relações conhecidas e ativas.	Sociedade de clãs.

Fonte: CHANLAT (1995, p. 67-75).

Quadro 2 – Descrição dos tipos de carreira

Como burocrática, Chanlat (1995) define a carreira que é construída em empresas nas quais existe uma clara divisão do trabalho e a trajetória profissional se dá dentro da pirâmide organizacional, onde a cada nível hierárquico se concede uma certa responsabilidade, um certo salário e vantagens sociais formalmente definidas. Neste tipo de carreira, o profissional fica à mercê da existência de oportunidades dentro da estrutura organizacional que lhe possibilite o acesso a escalões hierarquicamente superiores. A atual tendência de achatamento das estruturas hierárquicas nas organizações é uma das fortes ameaças para esse tipo de carreira.

Por outro lado, a carreira do tipo profissional é centrada no profissional que possui uma especialização num determinado campo do saber. Neste tipo de carreira, o avanço profissional estará diretamente ligado à reputação construída pelo profissional ao longo da sua trajetória. Aponta que neste tipo de carreira existe o risco do profissional desembocar num nível de abstração que poderá conduzi-lo a um distanciamento da realidade organizacional.

Outro tipo de carreira apresentada no Quadro 2 é a carreira do tipo empreendedora, ligada às atividades de uma empresa independente, traçada por uma pessoa. Considera que esse tipo de carreira é constitutiva da sociedade capitalista liberal e de sua ideologia de sucesso individual.

Por último, define a carreira sociopolítica que se baseia nas habilidades sociais e no poder de relações de que dispõe uma pessoa. Nesse tipo de carreira, o elemento central é o capital de conhecimentos e de relações construídas pelo profissional, e o seu sucesso depende da consolidação de uma rede de relações bem estruturada.

O autor afirma ainda que a questão da gestão da carreira não tem o mesmo valor nos diferentes países. Ou seja, essa valoração depende de quanto a idéia de carreira está enraizada socialmente na cultura, na história e nas estruturas sociais de cada país. Isso significa dizer que a cultura e a estrutura social de cada sociedade acabam por modificar as configurações que os tipos e os modelos de carreira podem ter de um país para outro.

Pontes (1996) classifica as carreiras em cinco tipos:

- a) carreira por linha hierárquica;
- b) carreira em “Y”;
- c) carreira por linha de especialização;
- d) carreira por linha generalista; e
- e) carreira mista.

A carreira, por linha hierárquica, tem características similares à “carreira burocrática” descrita por Chanlat (1995). Neste tipo de carreira, o crescimento do empregado se dá pelo

exercício de cargos que demandam um nível de complexidade crescente. Um exemplo é aquele funcionário que entra numa empresa como *trainee* e, sucessivamente, vai galgando os degraus dentro da estrutura organizacional: Assistente, Analista Jr, Analista Pleno, Analista Sênior, Analista Máster, Gerente de Divisão, Gerente Executivo, Diretor, Vice-Presidente e Presidente.

Segundo Pontes (1996, p. 287), “a premissa, neste tipo de carreira, é a de que os cargos gerenciais são mais importantes do que os cargos técnicos e, conseqüentemente, é natural que o profissional, no topo da carreira, ocupe um cargo gerencial.”

[...] todos os inconvenientes da carreira por linha hierárquica são solucionados pela adoção da carreira em ‘Y’. Ela é flexível, permitindo o deslocamento do profissional de uma linha de carreira para outra. Permite um maior número de pessoas no topo da organização. Valoriza o trabalho do especialista e satisfaz as necessidades individuais de carreira dos empregados. (PONTES, 1996, p. 287).

Por sua vez, a carreira por linha de especialização, definida por Pontes, tem características similares à “carreira profissional” apresentada por Chanlat (1995). É aquela na qual o empregado inicia o trabalho em uma certa área e nela vai se especializando até chegar ao topo da área. “A desvantagem, neste tipo de carreira”, afirma Pontes (1996, p. 288) “é que ela não permite um maior conhecimento e entrosamento com outras áreas”.

A carreira por linha generalista é aquela na qual o empregado tem a possibilidade de transitar em várias áreas distintas ao longo da sua trajetória profissional, como exemplo:

O empregado que inicia seu trabalho como auxiliar de Analista de Produtos, na área de Marketing, após um período é transferido para a área de Recursos Humanos, como Auxiliar de Análise de Cargos. É promovido verticalmente para Analista de Cargos Jr., é de novo transferido para área de Finanças, como Analista Contábil Jr. Após alguns anos, conhecendo áreas diversas, poderá alcançar a superintendência de uma das áreas e a Vice-Presidência. (PONTES, 1996, p. 281).

O último tipo de carreira é a carreira mista que se caracteriza por adotar vários tipos de carreira, simultaneamente, em conformidade com a realidade e necessidades da organização.

Souza et al (2005, p. 51) registra que “o conceito de carreira surge associado à remuneração funcional. A relação entre plano de cargos e salários e carreira se desenvolveu pelo conceito de hierarquia de cargos, tão caro à lógica dos sistemas tradicionais de remuneração”.

Por sua vez, Bernhoeft (2001), ao reportar-se sobre a necessidade de que cada indivíduo deve fazer uma reflexão sobre sua trajetória profissional, visando à autoconsciência

e ao sucesso profissional, defende que existem dois tipos de carreira: a institucional e a pessoal. Acrescenta que a carreira institucional relaciona-se à trajetória do indivíduo no mundo profissional e “depende de uma série de condições, mas muitas vezes o sucesso ocorre até mesmo sem um apurado planejamento prévio” (BERNHOEFT, 2001 p. 34).

Por outro lado, a carreira pessoal é muito mais ampla e abrange anseios que não dizem respeito somente à trajetória corporativa. Está relacionada com a satisfação interior e com as próprias metas, que dão sentido à vida e que abrangem o papel na família e na sociedade. Neste tipo de carreira, é imprescindível a construção prévia de um projeto de vida, que contemple uma atenção equilibrada entre o pessoal e o institucional. “Trata-se de definir o que se deseja, dar um sentido à vida, sem descuidar de nenhum espaço.” (BERNHOEFT, 2001 p.35).

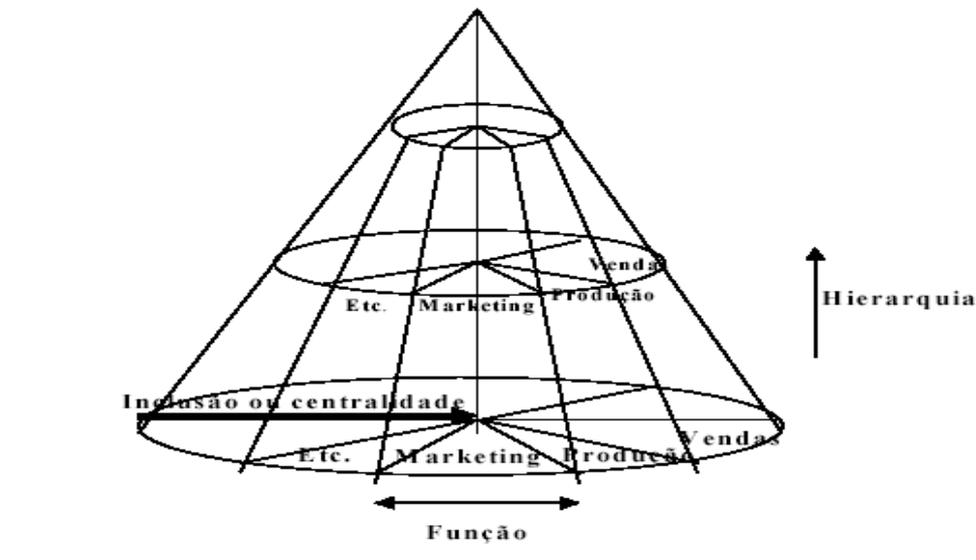
Schein (1978, p. 6), conceituando o que chamou de “perspectiva de desenvolvimento de carreira”, já mencionava a necessidade de inter-relacionar autodesenvolvimento, desenvolvimento de carreira e desenvolvimento de família, por toda duração da vida de uma pessoa. Para refletir sobre a carreira das pessoas seria preciso, afirmava o autor, “entender as suas necessidades e características, as quais não estão ligadas apenas à vida no trabalho, mas são fruto da interação da pessoa com todos os espaços de sua vida.”

Mais adiante, o autor define “âncoras de carreira” como “o conjunto de auto-percepções relativas a ‘talentos e habilidades’ ‘motivos e necessidades’ e ‘atitudes e valores’ que servem para guiar, estabilizar, restringir e integrar as carreiras das pessoas.” (SCHEIN, 1978, p. 127).

Nesse sentido, o conceito de carreira se amplia e isso se caracteriza na própria evolução do trabalho de Schein que, ao apresentar o conceito e os tipos de âncoras de carreira em 1978, fazia referência a apenas cinco tipos de âncoras de carreira (competência técnica funcional; competência para gerenciamento; segurança e estabilidade; criatividade; e autonomia e independência). Mais tarde, em seu livro *Career Anchors: discovering your real values*, em edição revisada de 1990, o autor inclui mais três âncoras (serviço/dedicação a uma causa; desafio puro; e estilo de vida). Comentando sobre a âncora ‘estilo de vida’, o autor registra que “um número crescente de pessoas altamente motivadas para carreiras significativas estão, ao mesmo tempo, acrescentando a condição de que a carreira precisa estar integrada ao estilo de vida total”. E justifica que não se trata de pouca atenção que as pessoas, presumivelmente, poderiam estar atribuindo à carreira, ou que também não é a simples tentativa de equilibrar a vida pessoal e profissional, mas é, sobretudo, “uma questão de

encontrar uma forma de integrar as necessidades do indivíduo, da família e da carreira.” (SCHEIN, 1990, p. 127).

Schein (1978) apresenta um modelo tridimensional de organização, conforme apresentado na Figura 1, no qual relaciona três dimensões existentes nos ciclos de carreira: o indivíduo, a organização e a carreira.



Fonte: Schein (1978, p. 39).

Figura 1 - Modelo tridimensional de uma organização

No modelo apresentado por Schein, visualiza-se que a carreira pode ser perpassada por diversos estágios e ciclos caracterizados por crescimento horizontal (lateral), vertical (ascensão na hierarquia) ou movimentos em direção ao interior do cone, onde se localiza a essência (o foco) da ocupação do indivíduo ou do negócio da organização.

Nesse modelo, observa-se que, embora uma determinada carreira possa ter um eixo que lhe define um foco ou uma centralidade, que perpassa verticalmente todo o “cone” profissional, existe uma amplitude de funções que podem ser desempenhadas pelo profissional, dentro de cada ciclo (nível) profissional. Ou seja, um profissional da área de *marketing* tem, no primeiro ciclo de sua trajetória profissional, a possibilidade de exercer diversas funções, em diferentes departamentos ou áreas, tais como: vendas, produção, promoção, etc.

Embora as diferentes funções exercidas estejam todas no mesmo ciclo (nível), essa mobilidade lateral conduz o indivíduo à aquisição de novas competências que ampliarão sua base de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), o que caracteriza uma progressão

profissional, embora o indivíduo tenha ocupado cargos apenas dentro de um mesmo nível hierárquico.

Essa mobilidade horizontal poderá também favorecer a aproximação do indivíduo com a parte central do negócio (inclusão e centralidade dentro da empresa) ou a aproximação do indivíduo com sua especialidade de trabalho (inclusão e centralidade profissional). Essa possibilidade de mobilidade lateral se repete ao longo de toda trajetória profissional.

Na medida em que o indivíduo vai ampliando sua base de conhecimentos e experiências, adquirindo confiança e passando a atender aos critérios de promoção, ele pode ascender verticalmente na carreira, atingindo um patamar (ciclo/nível) superior de proficiência profissional, passando a exercer funções com maior nível de responsabilidade, assumindo posições hierarquicamente superiores, aproximando-se, conseqüentemente, do poder central na organização.

Como se pode observar, os conceitos de carreira, tipos de carreira e modelos de carreira evoluem em conformidade com cada teórico, com cada cultura, com as exigências do mercado e em conformidade com as aspirações dos indivíduos que, por sua vez, espelham as transformações sociais e econômicas sob as quais estão submetidos.

Essa dinamicidade requer de indivíduos e organizações uma capacidade de adaptação permanente para manterem-se empregáveis e competitivos, respectivamente. Nesse sentido, emergem conceitos que buscam explicar essas transformações e de que modo elas afetam as organizações, os indivíduos e suas carreiras, ao longo de sua vida.

Surgiu assim o conceito de “carreira proteana”, cunhado por Hall (1995), que busca explicar esse contexto.

2.2.1 *CARREIRA PROTEANA*

Segundo Brandão (1991), proteu, deus marinho, encarregado de guardar os rebanhos de focas e de outros animais pertencentes a Poseidon, tinha como principal característica a capacidade de metamorfosear-se sucessivamente em quaisquer animais e até mesmo em elementos como água e fogo para fugir aos importunos consulentes com os quais se defrontava.

Hall e Mirvis (1995) inspirados na mitologia grega apresentaram o conceito de carreira proteana ao fazerem uma analogia entre o polimorfismo de proteu com as características contratuais que nos dias atuais balizam as relações de trabalho entre empresa e empregado, descrevem a existência de dois tipos de contratos: o relacional, baseado na

expectativa de um relacionamento de longo prazo mutuamente satisfatório, e o transacional, focado em trocas de benefícios e contribuições de curto prazo entre indivíduo e organização. Para os autores, o novo contrato estaria se deslocando da modalidade relacional (tácita) para uma modalidade transacional em que, muitas vezes, se negociam explicitamente os termos da troca.

Hall e Moss (1998) denominam esse tipo de contrato relacional-transacional como *proteano*, numa analogia à versatilidade e ao polimorfismo do deus Proteu. O contrato proteano de carreira tenderia a combinar tanto aspectos relacionais quanto transacionais e suas principais características estão sintetizadas no Quadro 3.

1. A carreira é gerenciada pela pessoa e não pela organização.	5. Os ingredientes para o sucesso mudaram: de “sabe fazer” para “aprender a fazer”; de estabilidade no trabalho para empregabilidade; de carreiras organizacionais para carreira proteana; do “eu trabalho” para o “eu integral”.
2. A carreira é uma série de experiências, habilidades, aprendizados, transições e mudanças de identidades, ao longo da vida. (o que é considerado é o amadurecimento na carreira e não a idade cronológica).	6. A organização fornece: atribuições desafiadoras; relacionamentos construtivos; informação e outros recursos de desenvolvimento.
3. Desenvolvimento é: aprendizado contínuo; auto-direcionado; relacional; encontrado em desafios no trabalho.	7. O objetivo é o sucesso psicológico.
4. Desenvolvimento não é necessariamente: Treinamento formal; Re-treinamento ou Mobilidade ascendente	

Fonte: Traduzido e adaptado de HALL e MOSS (1998, p. 26).
 Quadro 3 – O novo contrato “proteano” (multiforme) de carreira.

Ao comentar o modelo de carreira sugerido por Hall e Moss (1998), Martins (2003) descreve o caráter dinâmico da carreira proteana e seu impacto na maestria profissional. As carreiras tenderiam a se tornar curtos estágios de prospecção-experimentação-maestria-saída, nos quais o indivíduo busca novas ocupações dentro ou fora das empresas, passa por um período de adaptação e aprendizagem, adquire maestria e reinicia o processo de busca.

Nesse sentido, a carreira proteana é um processo no qual a pessoa, e não a organização, tem o controle pelo seu gerenciamento. Consiste em todas as experiências vividas pelo indivíduo, nas quais o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, auto-direcionado, e se concretiza por meio de ações de educação, instrução, treinamento,

desafios, e mudanças no campo ocupacional. O amadurecimento profissional não está relacionado com a idade cronológica do indivíduo nem com o tempo na atividade profissional, mas sim, com a amplitude das múltiplas experiências vividas e competências adquiridas, ao longo da trajetória profissional.

Na carreira proteana, a pessoa faz suas próprias escolhas de carreira na busca dos elementos integrativos para sua vida, ou seja, na busca de sentido, autonomia e de auto-realização.

Uma das principais características da carreira proteana é ser multiforme. Assim, a ênfase é na promoção do planejamento de trabalhos (projetos) e não no planejamento da carreira. Para isso, novos paradigmas devem ser assimilados: evoluir do “saber fazer” para o “aprender a fazer”; da estabilidade no trabalho para a empregabilidade; da carreira organizacional para a carreira proteana, do “eu trabalho (*workaholic*)” para o “eu integral”, contemplando todas as dimensões da vida.

Os critérios de sucesso profissional são internos (sucesso psicológico) e não externos ao indivíduo. “O sucesso psicológico não está relacionado à produtividade objetiva ou à eficiência, mas a percepção do significado pessoal do que se faz.” (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

Nesse contexto, a organização deve oferecer os meios para que o indivíduo tenha oportunidades de exercer atribuições desafiadoras, ter bons relacionamentos e obter informações e recursos para o seu desenvolvimento, inclusive fornecendo ações de *coaching* e serviços de consultoria de carreira.

Por outro lado, Bridges (1995) aponta que o conceito de empregabilidade, originado de um contexto de permanentes mudanças e incertezas no mundo do trabalho, veio acompanhado de um crescente movimento em direção ao trabalho temporário e contingente, bem como da disseminação da mentalidade de fornecedor entre os profissionais e afirma: “pare de pensar como um empregado e comece a pensar como um fornecedor externo que foi contratado para realizar uma tarefa específica.” (BRIDGES, 1995, p. 64).

Nesse cenário, o profissional passa a ser proprietário e administrador de sua carreira e a se perceber como unidade econômica autônoma, disputando espaço em um mercado de competências. Sua principal garantia seria a empregabilidade, que lhe determinaria a atratividade nesse mercado competitivo e instável. (MARTINS, 2003, p. 4).

Embora essa visão tenha trazido avanços significativos no entendimento do dinamismo do atual conceito de carreiras, ela pode embutir uma apologia à ideologia do individualismo, na qual o sucesso profissional está diretamente relacionado à capacidade do

indivíduo sobressair-se, destacar-se entre os demais competidores, ter competências diferenciadas, ser “empregável” ou, de outra forma, ser “vendável”. É o que hoje simbolicamente está representado na disseminação da idéia do “profissional produto” ou “profissional empresa”, que atualmente é muito bem representado pela apologia ao “Você S/A.”

Nesse sentido, o sociólogo, Granovetter (1973) registra que um dos traços que hoje caracterizam as relações entre os indivíduos é a “força dos laços fracos”. O autor define a força dos laços como a combinação da frequência da intensidade emocional, do nível de confiança mútua, da reciprocidade e da intimidade existente nos relacionamentos. Desse modo, defende que, laços sociais fracos (superficiais), são indispensáveis para a integração do indivíduo na comunidade. Este tipo de laço, quando utilizado por um indivíduo de uma rede muito coesa, passa a ter um papel importante na expansão da fronteira da rede (RÉGIS; DIAS; BASTOS, 2006, p. 5), enquanto que, “paradoxalmente, a constituição de laços que contribuem para uma forte coesão local (laços fortes), podem conduzir a fragmentação global das relações.” (GRANOVETTER, 1973, p. 1378).

Esta posição foi reforçada pela pesquisa longitudinal realizada por Brown e Konrad (2001) cujo estudo apontou a importância dos contatos informais no processo de busca de trabalho. Segundo os autores, as chances de sucesso são maiores quando a busca é feita por meio de contatos que extrapolam os limites dos conhecimentos familiares (“zona de conforto”), ou seja, quando extrapolam a rede de relações constituída por laços fortes.

Régis, Dias e Bastos (2006) reforçam essa idéia ao ressaltarem a importância das redes sociais informais no apoio ao desenvolvimento de carreira de empresários vinculados a incubadoras. Essas redes sociais são constituídas por amigos, parentes, informantes, confidentes, professores ou mentores, que auxiliam o empresário ao longo de sua carreira empreendedora.

Por outro lado, Sennett (2002, p. 25), fazendo uma análise crítica da posição de Granovetter, esclarece que, o que Granovetter quer dizer é que, “as formas passageiras de associação são mais úteis às pessoas que as ligações de longo prazo, e em parte que fortes laços sociais como lealdade deixaram de ser atraentes.” E pondera que laços fortes dependem da associação em longo prazo. Requer disposição, entre os indivíduos, para estabelecer compromissos o que, em uma economia na qual os valores são de curto prazo, a lealdade institucional torna-se uma armadilha. Ou seja, tão logo os funcionários compreendam que não podem contar com a empresa, colocam-se à disposição do mercado, tornam-se negociáveis.

Nesse ambiente, “o distanciamento e a cooperatividade superficial são uma blindagem melhor para lidar com as atuais realidades que o comportamento baseado em valores de lealdade e serviço.” (SENNETT, 2002, p. 25).

Por sua vez, Chanlat (1996), quando discute as dificuldades para se gerenciar a carreira num contexto de flexibilização das relações de trabalho, afirma:

[...], com efeito, fica claro que a carreira é dependente das aberturas profissionais oferecidas pela sociedade. Ora, o que observamos nos dias atuais? Uma constatação bem simples: a carreira está cada vez mais reservada a um número menor de assalariados. Se as tendências visando à flexibilização do trabalho e a lógica financeira se mantiver, a situação corre o risco de ficar ainda mais tensa e a gestão de carreira aparecerá cada vez mais como um instrumento de luxo reservado à nova aristocracia profissional formada por aqueles que têm um emprego permanente (CHANLAT, 1996, p. 20).

Nesse sentido, Dutra (1996) antevê “uma maior pressão do ambiente social sobre as pessoas para que planejem suas carreiras e essas pressões poderão induzir as pessoas a competirem consigo próprias e a estarem sempre revendo suas expectativas e necessidades”.

Esses aspectos, afirma o autor,

[...] deverão criar uma demanda crescente por resposta a questões: de que modo pode ser efetuado um planejamento individual de carreira e que processos e ferramentas podem ser utilizados? Que possibilidades de carreira existem para as diferentes preferências profissionais? Com quais demandas o indivíduo se depara nos diferentes estágios da sua vida profissional? (DUTRA, 1996, p. 23).

Desse modo, pode-se indagar: que caminhos poderiam ser visualizados por indivíduos e organizações, no sentido de encontrarem alternativas mediadoras para esses impasses?

Meister (2005), ao apresentar as melhores práticas em Universidades Corporativas, afirma:

A ênfase hoje é promover o autogerenciamento da carreira. Já não existe uma trajetória claramente demarcada da carreira que o funcionário possa seguir, pois a natureza do negócio é modificada com muita rapidez [...]. Criar uma cultura que encoraje e apóie o autogerenciamento da carreira e ao mesmo tempo mantenha a lealdade do funcionário é um desafio. (MEISTER, 2005, p. 124)

A autora define autogerenciamento de carreira como: “a capacidade de acompanhar o ritmo segundo o qual ocorrem mudanças dentro da organização e da sua indústria e preparar-se para o futuro”. Além disso, acrescenta a autora, “o autogerenciamento da carreira também envolve aprender a identificar e obter novas qualificações e competências que permitam ao funcionário ocupar uma nova posição, dentro ou fora da organização.” (MEISTER, 2005, p. 123).

Assim, tudo leva a crer que a nova carreira profissional auto-gerenciada está diretamente relacionada com as atuais propostas de universidades corporativas. Contribuir, para que as pessoas desenvolvam essa competência, passa a ser um dos objetivos das organizações que devem lançar mão dos seus recursos educacionais para atingir esses objetivos. Portanto, “o autogerenciamento da carreira está sendo considerado uma competência importante, enfatizada em várias universidades corporativas.” (MEISTER, 2005, p. 123).

Meister sinaliza que essa responsabilidade de autogerenciamento da carreira implica, necessariamente, a existência de ações disponibilizadas pela organização que proporcione o suporte necessário para que o projeto de carreira do funcionário possa ser efetivamente viabilizado e sugere como esse apoio pode ser dado:

Uma maneira efetiva de nutrir e apoiar o autogerenciamento da carreira é criar um centro de carreira dentro da universidade corporativa. Esse centro torna-se um sinal visível de compromisso da empresa com o desenvolvimento do funcionário, permite aos funcionários avaliar suas habilidades e compará-las com os padrões da empresa e do mercado assim como cultivar qualificações que os ajudem a ter sucesso tanto no cargo atual quanto em cargos futuros. (MEISTER, 2005, p. 123).

Aponta ainda as vantagens auferidas pela empresa, ao favorecer a autogestão da carreira pelo funcionário.

Disponibilizar informações sobre carreiras, oferecendo instrumentos de avaliação e ferramentas de comparação, e também oportunidades para que o funcionário converse com especialistas é o primeiro passo para criação de uma força de trabalho consciente, motivada e resiliente. (MEISTER, 2005, p. 124).

Por seu turno, Chanlat (1995, p. 69) afirma que “é dentro de um contexto de reabilitação da empresa e do discurso gerencial que surge a noção de carreira. Ela é igualmente alimentada pelo novo discurso sobre gestão de recursos humanos. De agora em diante o ‘capital humano’ tornar-se essencial nas práticas de gestão.”

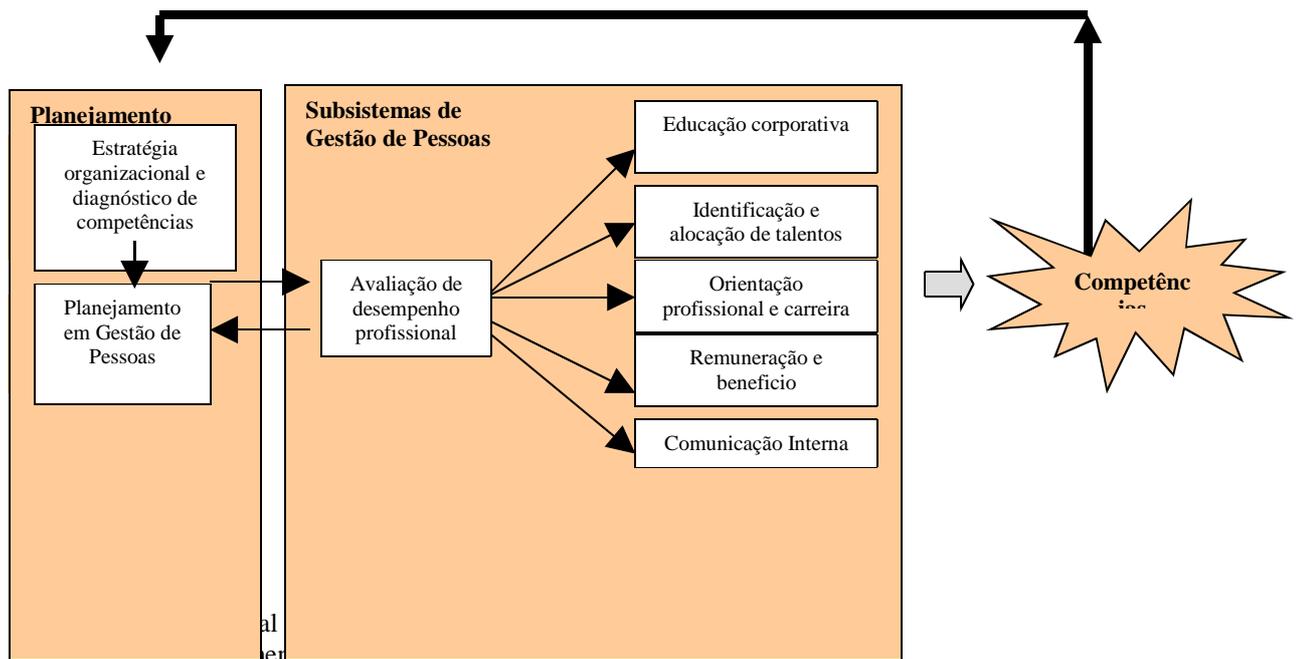
Por outro lado, Régis, Dias e Bastos (2006) reportam-se a trabalho realizado com empreendedores incubados e ressaltam a importância, não apenas do capital humano, mas também do capital social na construção das redes sociais informais.

Desse modo, pode-se inferir que o processo de gerenciamento de carreira não pode ser considerado como uma via de mão única na qual a responsabilidade pelo seu gerenciamento fica a cargo do indivíduo ou da organização, mas sim, uma via de mão dupla que envolve, de um lado, a disposição do próprio indivíduo na busca do seu autodesenvolvimento e de outro, a

disposição da organização que, por meio dos seus instrumentos de gestão, pode favorecer a consecução do projeto de carreira de seus funcionários.

Assim, pode-se deduzir que a gestão da carreira, em uma organização, envolve duas dimensões: de um lado é um processo de autodesenvolvimento do funcionário, visando à aquisição de competências² que favoreçam a implementação do seu projeto de carreira e de vida e de outro é um conjunto de ações disponibilizadas pela organização, visando fornecer o suporte organizacional, para a viabilização do projeto de autodesenvolvimento dos seus colaboradores.

Nesse sentido, a gestão da carreira nas organizações pode também ser entendida como um subsistema para o gerenciamento de pessoas. Isso se comprova quando atualmente a literatura na área de gestão por competências, já introduz a orientação profissional e a gestão da carreira como um dos subsistemas de gestão de pessoas, conforme apresentado na Figura 2.



No esquema apresentado, o fluxo do processo de gestão de pessoas por competências se inicia com a definição das estratégias corporativas e com um diagnóstico das competências organizacionais. Com base nesses insumos, é feito o planejamento das ações para o gerenciamento das pessoas. Segundo os autores, essa etapa “consiste fundamentalmente em

² Neste trabalho, o autor define o conceito de competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que, mobilizados de forma sinérgica, gera resultados para o indivíduo, para a organização ou para a sociedade.

mapear as competências humanas necessárias à consecução dos objetivos estabelecidos na estratégia.” (CARBONE et al, 2005, p. 71).

Nesse modelo, a orientação profissional, alimentada por informações oriundas da estratégia organizacional, do planejamento em gestão de pessoas e do subsistema de avaliação de desempenho profissional, desenvolve ações que visam favorecer ao desenvolvimento de competências pelos funcionários. Desse modo, a orientação profissional e a gestão da carreira são apresentadas como um dos subsistemas que podem contribuir para conciliar as necessidades organizacionais com as aspirações dos indivíduos:

[...] pode-se notar que os resultados apurados em avaliações de desempenho geram também subsídios para processos de orientação profissional e gestão da carreira. As lacunas de competências, assim como as eventuais superações de desempenho, podem ensejar ações de *feedback* e orientação profissional, por parte da organização e de seus gestores, com o propósito de sugerir às pessoas caminhos alternativos para desenvolver competências e crescer profissionalmente. Dessa forma, o processo de orientação profissional busca conciliar as necessidades organizacionais de competências, as oportunidades profissionais existentes na organização e as aspirações de crescimento do indivíduo. (CARBONE et al, 2005, p. 73).

Nesse contexto, a gestão da carreira e a orientação profissional emergem como uma “abertura profissional”, conforme apontado por Chanlat (1996), oferecida pela organização e pela sociedade, que pode se apresentar, por um lado, como um estímulo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos vinculados a uma organização, e por outro, como um diferencial de competitividade da organização, na captação e retenção de talentos, assim como uma ferramenta fundamental para a consecução das estratégias organizacionais.

Em seguida, serão apresentados alguns conceitos que atualmente subsidiam ações e programas de gestão de pessoas, nas organizações.

2.3 MENTORING, COACHING E COUNSELING

Shea (2001) registra que as origens do mentor remontam à *odisséia* de Homero e tem sua origem na lendária Guerra de Tróia, quando Odisseu (Ulisses), Rei de Ithaca, foi para frente de batalha e conferiu os cuidados de sua família à figura do escravo de nome Mentor, que trabalhava como mestre e conselheiro do seu filho Telêmaco. Odisseu, depois da guerra, foi condenado a vagar durante 10 anos, tentando voltar para casa. Então, o seu filho Telêmaco, que já era um rapaz, saiu à sua procura em companhia de Athena, Deusa da Guerra, que assumiu a forma de Mentor. Logo, a palavra Mentor serviria para designar um conselheiro, amigo, professor e homem sábio.

No contexto empresarial, “*Mentoring* é visto como um processo através do qual o mentor e *mentoreado* laboram juntos para descobrir e desenvolver habilidades latentes do *mentoreado*.” (SHEA, 2001, p. XI). Dessa forma, o objetivo do processo não se reduz apenas a alcançar um determinado posto dentro da organização. Visa também à capacitação do *mentoreado* mediante o desenvolvimento de suas habilidades.

Embora, na literatura internacional, o tema já seja estudado há décadas, a revisão teórica feita por Salgues (2004, p. 17) aponta que “aparentemente a grande maioria das organizações brasileiras não utiliza a mentoria, e se o faz, não divulga, pois encontram-se poucos relatos e textos sobre sua prática no Brasil”. Nesse sentido, a autora registra que trabalhos escritos por brasileiros são escassos, e livros mais ainda, pois a mentoria está se disseminando de forma inicial no Brasil.

Kram (1988) defende que relacionamentos entre um adulto jovem e um mais velho, que contribua para o desenvolvimento de carreira, são alternativas que podem ser consideradas como relações de mentoria.

Kram e Isabella (1985, p. 111) especificam mais o conceito quando definem mentoria como um relacionamento entre um adulto jovem (*mentorado*) e um mais velho e experiente (mentor), o qual atua como patrocinador e treinador do *mentorado*, oferecendo-lhe proteção e trabalhos desafiadores que facilitem sua visibilidade, preparando-o para avanços na carreira. Na esfera psicossocial, o mentor serve de modelo e oferece sua amizade, apoiando o *mentorado* para que este desenvolva um sentimento de identidade e competência profissional.

Régis, Melo e Dias (2006), corroborando com Kram (1988), registram que no contexto corporativo a literatura atual define um mentor como uma pessoa normalmente bem mais antiga, de maior experiência e maturidade. Ou seja, um professor, conselheiro ou padrinho. E, mais adiante, acrescentam que as funções de mentoria são aqueles aspectos das relações de desenvolvimento que asseguram não só o crescimento como pessoa, mas também o progresso na carreira.

Shea (2001) define *mentoring* como um processo duradouro e benéfico na vida ou estilo de outra pessoa, geralmente oriundo de um contato bilateral. Um mentor é aquele que oferece conhecimento, *insight*, perspectiva ou sabedoria, que será especialmente proveitosa para outra pessoa.

Por outro lado, aquele que é o menos experiente e o foco do processo de *mentoring* pode ser denominado de *mentoreado* (SHEA, 2001), *mentorado* (RÉGIS, MELO e DIAS, 2006; SALGUES, 2004), *Orientado* (BERNHOEFT, 2001) ou ainda, *mentee*, *mentoree* ou *protégé*, em conformidade com a preferência do autor. Em síntese, “o *mentorado* pode ser

descrito como: alguém que busca crescer e se desenvolver profissionalmente; sabe ouvir e expor suas dificuldades, confia e dá *feedback* ao mentor e é responsável com seus compromissos.” (SALGUES, 2004, p. 7).

Bernhoeft (2001) apresenta o processo de *mentoring* em quatro diferentes fases: a primeira é “fase da concepção da relação”, com a identificação de necessidades e expectativas do *mentorado*. Este é o momento no qual se define metas e aonde se quer chegar. Pode durar de seis meses a um ano.

A segunda é a “fase do cultivo da relação”, em que são trabalhados temas relacionados com o papel profissional e análise da realidade do *mentorado*, dentro da empresa e suas demandas pessoais relacionadas a vínculos afetivos, familiares, sociais etc. É nesta fase que é feita uma avaliação sobre necessidades de desenvolvimento de novas habilidades e que se define estratégias, compatíveis com os valores do *mentorado*, para a construção do próximo passo a ser dado na carreira. É um período bem mais longo que o anterior.

Em seguida, entra-se na terceira fase, denominada “fase da desvinculação”. Nesta fase, a relação orientado e mentor já está bastante amadurecida e estes se distanciam em comum acordo, uma vez que o *mentorado* já tem autonomia suficiente para enfrentar pressões, problemas e dúvidas sem a necessidade de recorrer a um interlocutor para tomar suas decisões. Esta fase não tem um prazo estimado de vigência.

Quando o *mentorado* já está pronto para o seu vôo solo, inicia-se a quarta e última fase, “a redefinição da relação”. Nesta fase, mentor e *mentorado* passam a ter uma relação mais igualitária em que se fortalecem os laços de amizade e onde há o reconhecimento das mútuas capacidades e do que um pode oferecer ao outro.

Em vista do nível de amadurecimento que a relação alcança, neste ponto, os papéis de mentor e *mentorado* passam a se inverter alternadamente. É o momento da relação em que ambos podem desempenhar indistintamente os dois papéis, de mentor e *mentorado*. (BERNHOEFT, 2001, p. 50).

Hegstad (1999) aponta que o processo de *mentoring* pode ser formal ou informal. Segundo a autora, os processos informais não são programados pela organização e surgem espontaneamente devido a interesse mútuos entre as partes envolvidas. Por outro lado, os processos formais são programas estruturados pela organização, que seleciona um membro do alto escalão e com bastante experiência (não necessariamente o supervisor direto) para o papel de mentor. Não obstante, a autora defende que não concorda com a noção de que só pessoas qualificadas podem ser mentores. Para Hegstad (1999, p. 384), “tanto pares como até mesmo subordinados podem exercer funções de *mentoring*, que poderão ajudar no sucesso e na

visibilidade de uma pessoa que está sendo *mentorada*.”

Estudo comparativo realizado por Kram e Isabella (1985) sugere que, enquanto os mentores tradicionais (formais) são mais importantes no início da carreira do *mentorado*, a “constelação” de mentores (mentores informais) parece ser uma importante contribuição para o desenvolvimento do *mentorado*, em todas as fases da carreira.

Nesse campo, outras inovações começam a ser experimentadas. Wood (1999) relata experiência de empresas que utilizam tecnologias de mentoria a distância na preparação de gerentes de pequenos negócios. É o *telementoring*, que é operacionalizado por meio de e-mail, *listservers*, telefone, etc. Entretanto, a literatura é carente de pesquisas que avaliem a real efetividade desses processos, conforme apontado por Régis, Melo e Dias (2006).

As definições encontradas na literatura para o termo *coach* não se distanciam das definições atribuídas ao termo *mentoring*. A esse respeito, Araújo (1999, p. 25) afirma que o termo tem sua origem no mundo dos esportes e designa o papel de professor, treinador, preparador, técnico. “É o papel que você assume quando se compromete a apoiar alguém a atingir determinado resultado.”

Salgues (2001) afirma que, algumas vezes, a mentoria é confundida com *coaching*. Entretanto, é sutil a diferença entre ambos: o trabalho do mentor é multifacetado em tarefas, *feedback*, direcionamento e funções enquanto o *coach* tem por finalidade impulsionar a performance de um indivíduo em uma tarefa específica. Para a autora, mentoria e *coaching* representam caminhos para ajudar pessoas a aprender, mudar, e administrar a adversidade na organização. Ambos requerem uma relação de confiança, compreensão e autenticidade. Não obstante, para que os papéis do *coach* não sejam confundidos com o de mentor, a autora diferencia os dois conceitos:

- *Coach* – o papel costuma ser exercido pelo chefe. Seu objetivo principal é turbinar o desempenho profissional do subordinado, ajudando-o a analisar as situações e a encontrar saída para os problemas do dia-a-dia.
- Mentor – É alguém, de dentro da empresa ou não, com quem se pode tratar de temas mais amplos, como desenvolvimento pessoal e da carreira, qualidade de vida ou pressões emocionais. A relação é mais profunda e envolve um compromisso maior (SALGUES, 2004, p.28).

Por sua vez, Bernhoeft (2001, p. 90) afirma que “muitas empresas ainda não preparadas para a prática da metodologia confundem *mentoring* com o papel gerencial do *coach*, de avaliar desempenhos, dar *feedback* e de aproveitar talentos e potenciais de sua área”. E diferencia um papel do outro ao afirmar que o *mentoring* considera todas as necessidades e busca o melhor para o orientado. Isso implica mergulhar em espaços às vezes desconhecidos, em anseios submersos sob o peso de camadas de obrigações a cumprir.

Afirma que, “a perspectiva do *mentoring* pode ser oposta à análise de desempenho. Pode indicar a possibilidade de tomar outro rumo, de se demitir, por exemplo.”

Desse modo, evidencia-se que o *coach* é alguém que, sendo superior hierárquico, busca incentivar e impulsionar a performance do seu colaborador. Assim, o *coach* pode ser definido como o líder que busca mobilizar sua equipe na busca do alcance das metas que gerem os resultados definidos na estratégia organizacional.

Por outro lado, o papel do mentor é mais abrangente, pois não se restringe apenas à atuação dentro da organização. Ele envolve uma relação de companheirismo e apoio que visa o desenvolvimento integral do *mentee*, em várias dimensões da vida, inclusive na sua carreira profissional.

Em relação ao termo *counseling*, existe uma diferença prática e conceitual. Esse termo é mais comumente utilizado na área clínica, no sentido de aconselhamento médico ou psicológico.

Santos (1973, p. XIV) afirma que, em seu sentido original, o termo “Aconselhamento Psicológico” ou *Counseling Psychology* corresponde, em medicina, ao médico de clínica geral. Desse modo, a função do aconselhador, assim como a do médico clínico, é a do diagnóstico psicológico e a do aconselhamento, valendo-se, quase sempre, de um outro especialista, conforme seja a patologia apresentada pelo indivíduo.

A expressão *Counseling Psychology* sofreu avanços em sua definição a partir do Congresso Anual da *American Psychological Association*, realizado em 1951, quando substituiu os antigos conceitos e métodos, originários da orientação profissional modelada por Parsons e seus seguidores. Nessa oportunidade, foi delineado um novo ponto de vista sobre o papel do Orientador/Conselheiro cuja atuação passou a ser vista como voltada, predominantemente, para pessoas normais, embora também possa cuidar de problemas de mal ajustamento, porém de uma maneira diferente daquela que caracteriza a Psicologia Clínica. (SANTOS, 1973, p. 16).

Por sua vez, Talavera et al (2004), em conformidade com critérios adotados pela *International Association for Educational and Vocational Guidance* (IAEVG/AIOSP)³, considera que o aconselhamento é uma das várias funções desempenhadas pelos profissionais de orientação educacional e vocacional.

Atualmente no Brasil, o termo *Counseling* começa a ser incorporado ao linguajar

³ As siglas IAEVG e AIOSP, correspondem a mesma Associação, sendo que o primeiro termo corresponde a tradução para o inglês (*International Association for Educational and Vocational Guidance*) e o segundo termo corresponde a tradução para o francês (*Association Internationale D'orientation Scolaire et Professionnelle*).

organizacional e encontra-se em fase incipiente de definição conceitual, uma vez que ainda não está clara a distinção entre os processos de *counseling* e os processos terapêuticos, propriamente ditos.

Em síntese, pode-se constatar que na literatura ainda não existe uma posição consensual e definitiva sobre os termos, *mentoring*, *coach*, *counseling*. Isso é ratificado pela afirmação de Régis, Melo e Dias (2006, p.1) quando registram que “não há um corpo de conhecimento empírico com relação à estrutura e ao conteúdo das redes de relações e apoio a empresários incubados, em especial, no que diz respeito aos processos de mentoria”.

Desse modo, pode-se deduzir que, embora estes termos tenham recebido uma “roupagem” de modernidade, em sua essência, sopesadas as sutis peculiaridades, têm significados e objetivos similares e, às vezes, sobrepostos à maioria dos processos de orientação profissional de adultos que, de forma geral, visam contribuir com o desenvolvimento das pessoas em todas as dimensões da vida; avaliar suas trajetórias de carreira e de vida; orientá-las em suas escolhas profissionais; ajudá-las a construir um projeto de vida e de carreira que seja compatível com seus valores e interesses e, conseqüentemente, aumentar a eficácia das organizações.

Assim, em vista dos objetivos específicos desta pesquisa será dado a seguir ênfase ao conceito de orientação profissional.

2.4 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Os termos orientação profissional, orientação educacional, orientação vocacional, orientação ocupacional, orientação para o trabalho e orientação de carreira são encontrados em várias publicações, tanto na área da psicologia quanto da pedagogia e da administração. Algumas vezes, são encontrados com significados similares, em outras, com significados distintos, não havendo, portanto, uma clara delimitação entre esses conceitos. Via de regra, o termo sofre influências da cultura existente em cada país, da área de trabalho do teórico ou das traduções efetuadas.

Atualmente, vários órgãos internacionais buscam delimitar com mais precisão os limites, atribuições e qualificação necessária para o exercício do papel de orientador profissional.

A esse respeito, a *International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG/AIOSP)* desenvolveu, no período de 1999 a 2003, projeto que teve como objetivo identificar as competências internacionais necessárias para o desempenho eficaz de

orientadores educacionais e profissionais em diferentes contextos e países. Esse trabalho resultou na elaboração de relatório que propõe, dentre outras medidas, a definição de critérios internacionais necessários à qualificação do orientador para o desempenho de suas atividades e mecanismos para prover o reconhecimento das competências alcançadas pelos profissionais. (TALAVERA et al., 2004, p. 2).

No Brasil, a Associação Brasileira de Orientadores Profissionais – ABOP busca alinhar-se aos esforços internacionais e estabelecer, guardadas às especificidades culturais e do sistema educacional, diretrizes nacionais de formação do orientador de carreira e prestação de serviços em orientação e aconselhamento de carreira. (LASSANCE et al, 2005).

Por sua vez, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), registra que “são utilizadas diversas designações, em diferentes países, para descrever essas atividades. Por exemplo, utilizam-se as designações orientação escolar, vocacional ou da carreira, orientação e aconselhamento, orientação profissional e aconselhamento.” (OCDE, 2004, p. 84).

Para evitar ambigüidades, a OCDE (2004, p. 84) assume que “o termo ‘orientação’ será utilizado para designar qualquer um desses serviços, devendo os países membros interpretar esse termo como uma referência aos serviços do seu país.”

Não obstante, a OCDE assume a terminologia Orientação Escolar e Profissional ao definir:

A Orientação Escolar e Profissional refere-se a um conjunto de atividades que permitem aos cidadãos de qualquer idade, em qualquer momento das suas vidas, identificar as suas aptidões, competências e interesses, tomar decisões importantes a nível escolar, a nível da sua formação e a nível profissional e gerir os seus projetos de vida individuais no estudo, no trabalho e em outros contextos nos quais essas aptidões e competências são adquiridas ou utilizadas. A Orientação pode ser oferecida em diversos contextos: educação, formação, emprego, a nível comunitário e a nível privado. (OCDE, 2004, p. 84).

Nessa definição, observa-se uma vasta amplitude para o conceito de “orientação” que contempla, desde a orientação de jovens em questões relativas às escolhas escolares até a orientação de adultos, para re-entrada no mundo do trabalho.

Segundo Martins (1978, p. 11), ao que tudo indica, “foi Holland (1958) o primeiro a dar uso mais freqüente à expressão ‘comportamento vocacional’; posteriormente Zytowsky (1968) publicou uma coletânea de artigos sob a denominação ‘*Vocational Behavior – Readings in Theory and Research*’, dando com isso maior curso à expressão.”

MARTINS (1978, p. 13-14) esclarece que no campo do comportamento vocacional “geralmente as expressões ligadas à orientação são: orientação vocacional, orientação

profissional, orientação educacional”. No Brasil, acrescenta também, o conceito evoluiu a partir da orientação profissional e originou-se, assim como nos Estados Unidos, do movimento inicial de orientação denominado “*Vocational Guidance*”, que posteriormente evoluiu para “*Educational Guidance*”, “quando as preocupações com a formação profissional se estenderam às escolas.”

Em português, de acordo com o Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa – Folha/Aurélio (FERREIRA, 1988), o termo vocacional é entendido como referente à vocação. Significa ato de chamar, escolha, chamamento, predestinação, tendência, disposição, pendor, talento, aptidão. O conceito profissional é definido como dizendo respeito ou pertencente a uma profissão, uma atividade ou ofício.

No Dicionário de Psicologia, os conceitos de orientação escolar e profissional são apresentados no mesmo verbete e registram que:

Inicialmente, a orientação profissional nasceu da necessidade de dirigir mão-de-obra para os setores em que havia carência dela. Depois, esforçou-se para recuperar as crianças que tinham sido conduzidas para um caminho em que não conseguiam ter êxito. Hoje, a orientação oferece aos indivíduos que o desejarem uma quantidade de informações que, de outra forma, eles não poderiam ter acesso. (MICHEL et al, 1984, p. 364).

O verbete registra que a ação de orientação se dá em várias etapas: “inicialmente, aponta as contra-indicações mais importantes. Em seguida, faz um balanço das aptidões; finalmente leva a criança a exprimir seus desejos (mesmo que pareça não ter nenhum) e indica-lhe os caminhos que lhe estão abertos e os meios para lá chegar”. Os autores apontam que na orientação educacional/profissional o indivíduo é livre para seguir ou não os conselhos que lhe foram dados. Ressaltam, ainda, que atualmente a orientação tornou-se uma coisa bastante natural, dada à complexidade crescente dos estudos e das carreiras (MICHEL et al, 1984, p. 364).

Nesse sentido, o conceito de orientação profissional é utilizado como um processo, por meio do qual o orientador busca orientar/aconselhar os indivíduos nas suas escolhas educacionais e de carreira.

Para Super (1975), a essência da orientação para as carreiras não é ajudar a fazer uma escolha profissional, mas de servir de guia de desenvolvimento para uma profissão. Isso inclui não apenas a avaliação, a informação e o conselho, como também o planejamento e a avaliação de séries de experiências que servem como base para a tomada de decisões. Nessa linha, o autor adverte que a escolha profissional não é um acontecimento estático que ocorre em um determinado momento da vida do indivíduo, mas um processo que se dá

gradualmente, por meio da evolução de uma série de experiências e escolhas ocorridas ao longo da sua vida.

Bohoslavsky (1995), psicólogo argentino e uma das principais referências na área de orientação profissional no Brasil, define “orientação vocacional” como um campo de atividades dos cientistas sociais, constituindo uma vasta gama de tarefas realizadas em nível de diagnóstico, de investigação, de prevenção e a solução da problemática vocacional.

Na tentativa de compreender a diferenciação existente entre os conceitos vocacional e profissional, faz uma co-relação desses conceitos com o conceito de identidade ao registrar:

Uma pessoa tem identidade ocupacional, ou melhor, adquiriu uma identidade ocupacional, quando integrou suas diferentes identificações e sabe o que quer fazer, de que modo e em que contexto. Portanto, a identidade ocupacional incluirá um quando, um à maneira de quem, um com que, um como e um onde. Ao contrário, a identidade vocacional é uma resposta ao para quê e ao por quê da assunção a essa identidade ocupacional. (BOHOSLAVSKY, 1991, p. 73).

Lucchiari (1993, p. 8) vê orientação profissional como “um trabalho que leva o orientando a tomar contato consigo mesmo, conhecer-se melhor, saber descobrir quais valores, interesses, motivações e potencialidades podem ser desenvolvidas no trabalho escolhido”. Para a autora, a função do orientador é auxiliar a pensar, a questionar, a discutir, sobre a realidade do mundo do trabalho, as possibilidades que existem, as condições sociais, políticas e econômicas que nos cercam. Desse modo, afirma a autora: “auxiliar a escolha profissional é uma ação preventiva de promoção do bem-estar.”

Soares e Lisboa (2000) ao tratarem das diferentes abordagens em orientação profissional afirmam:

A Orientação Profissional (OP) pode ser realizada tendo por base teórica e prática os diferentes referenciais teóricos da psicologia. Podemos falar das abordagens educacional, clínica ou organizacional, que podem ser feitas tanto individualmente como em grupo. Cada uma tem suas características próprias, isto é, apóia-se em teorias e utiliza-se de procedimentos técnicos diferentes. Têm em comum o fato de priorizarem a relação homem-trabalho, seja na escolha de estudos a seguir, dos conflitos que surgem no desempenho do papel profissional, ou, ainda, no que diz respeito à re-orientação ou a planejamento de carreira. (SOARES; LISBOA, 2000, p. 24-25).

Por sua vez, Melo-Silva e Jacquemin (2001) entendem a orientação vocacional como estando relacionada à identidade (“o ser”) e a orientação profissional como estando relacionada ao “fazer”, e definem:

[...] A orientação vocacional/profissional (OVP) é entendida como um campo de atividade, cuja intervenção se dá em um processo, onde profissionais especializados, através de determinadas técnicas, objetivam instrumentar a pessoa a realizar escolhas conscientes e autônomas,

considerando os determinantes individuais, familiares, sociais, políticos econômicos, na definição de sua identidade vocacional (ser) e profissional (fazer). (MELO-SILVA; JACQUEMIN, 2001, p. 62).

Vasques-Menezes (s/d) ressalta a importância da orientação para o trabalho na construção da identidade e na definição do papel do indivíduo na sociedade, na afirmação:

Na orientação para o trabalho, busca-se reatar através do trabalho o elo essencial entre o indivíduo e a sociedade. Importante na construção da sua identidade e na definição de seu papel nessa sociedade de forma responsável e consciente. É uma função de uma projeção do papel que se quer assumir perante a sociedade, isto é, como o trabalho entra na sua vida, que se processa uma escolha profissional. (...) A orientação para o trabalho busca, através do questionamento sobre o trabalho, da reconquista da espontaneidade e conceito de construção da identidade, embasar um projeto de vida tendo como foco central o trabalho. (VASQUES-MENEZES, s/d, p. 20).

Duarte et al. (2000, p. 232) definem orientação profissional ou orientação para o trabalho como “uma atividade desenvolvida por profissionais especializados que objetiva informar e preparar os indivíduos para a escolha ou mudança de profissão/ocupação e inserção ou re-inserção no mundo do trabalho.”

[...] a orientação profissional surgiu no rastro do desenvolvimento da psicologia experimental e do desenvolvimento da administração científica, no início do século XX. É também fruto do racionalismo positivista, do cientificismo na análise das questões do trabalho. Baseou-se, durante muito tempo, na idéia do ‘dom natural’. Com isso, justificava a busca, pelas teorias psicológicas, de respostas sobre pretensas vocações dos indivíduos no seu inconsciente. Os autores esclarecem que, “as teorias psicológicas de maior influência na orientação profissional são conhecidas como traço e fator, psicodinâmicas, decisórias e desenvolvimentistas. (DUARTE et al., 2000, p. 232).

Afirmam, ainda, que “a característica básica dessas teorias é o ideário liberal de liberdade e igualdade de escolha de uma profissão.” (DUARTE et al, 2000, p. 232).

Silva (2001, p. 85-90) informa que, nos séculos XVI e XVII, surgiram os primeiros compêndios que tratavam da origem e da diversidade dos engenhos que tinham como finalidade oferecer subsídios para que os pais pudessem orientar seus filhos para a profissão mais adequada.

Santos (1973) registra que a orientação profissional surgiu no Brasil no início do século como serviço do Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo, para selecionar e orientar jovens para o curso de mecânico, coordenado por Roberto Mange, em 1924, que posteriormente, em 1930, deu origem aos serviços de seleção, orientação e formação de aprendizes da estrada de ferro Sorocabana. Segundo o autor, em 1931 Lourenço Filho funda o primeiro Serviço Público de Orientação Educacional e Profissional no Colégio Caetano de

Campos. Coube ao ensino industrial do Brasil, em São Paulo, iniciar os primeiros trabalhos de orientação profissional.

O autor afirma que a orientação educacional teve origem na orientação profissional e sintetiza o seu entendimento sobre os conceitos afirmando:

[...] em face de um melhor conhecimento do comportamento humano, chegou-se à conclusão de que tanto a orientação profissional como a educacional, ou qualquer outra por ventura existente, passa a compor um todo único destinado a *orientar* o indivíduo nas suas dificuldades de ajustamento. Os *problemas*, ou as áreas em que elas ocorram, são menos importantes do que a *pessoa* a ser orientada [...] Não obstante a idéia de uma orientação geral, não se despreza a possibilidade de haver orientação profissional, orientação educacional ou qualquer outra como ênfase especial necessária em certas situações. (SANTOS, 1973, p. 17).

Assim, Orientador ou Conselheiro Psicológico, atua em grande número de situações, tais como: nas escolas, centros sociais, centros de reabilitação, empresas comerciais e industriais, hospitais e institutos de previdência, onde haja pessoas que busquem ajuda para melhor aproveitar seus recursos pessoais. O autor defende que, ao contrário do que ocorre na Psicologia Clínica, a preocupação é preventiva e não terapêutica. Para Santos (1973) “uma das melhores definições de orientação é dada pelo *Occupational Information and Guidance Service of the U.S. Office of Education*” dos EUA, que estabelece ser a orientação “o processo de fazer o indivíduo descobrir e usar seus dotes naturais, e tomar ciência das fontes de treinamento disponíveis, de modo que possa viver de modo a tirar o máximo proveito para si próprio e para a sociedade.” (SANTOS, 1973, p. 18).

Para isso, são sugeridos seis itens em um processo de orientação:

- a) informação ocupacional;
- b) coleta de dados individuais;
- c) aconselhamento;
- d) descoberta e uso das facilidades educacionais;
- e) colocação;
- f) acompanhamento.

Lassance et al.(2005, p. 2), ao reportar-se a formação e as competências necessárias ao orientador profissional afirma que:

[...] de forma geral, atualmente se concebe o desenvolvimento de carreira como um processo contínuo e dinâmico que não se inicia nem se encerra na adolescência ou em um contexto de transição específico. O indivíduo relaciona-se com o trabalho e vivencia o papel de trabalhador ao longo de sua vida e essa relação sofre inúmeras transformações e reorganizações ao longo do tempo [...] Intervenções de carreira são possíveis com crianças, adolescentes, adultos inseridos ou não no mundo produtivo, pré-aposentados,

indivíduos com necessidades especiais, jovens em situação de risco e com grupos profissionais específicos.

Por sua vez, Bock (2002, p. 24) afirma que, só recentemente, a questão da escolha de uma profissão ou ocupação se constituiu como um problema universal da espécie humana. Ou seja, “só recentemente os homens se colocam a questão do que fazer para alcançar sua sobrevivência”, uma vez que os ancestrais da humanidade viviam para sobreviver ou sobreviviam para viver”.

[...] a escolha profissional só assume relativa importância quando, de forma definitiva, instala-se o modo de produção capitalista e a divisão do trabalho é introduzida pela chamada Revolução Industrial. É nesse momento que a questão da seleção e, por consequência, a escolha profissional, passam a ter importância, uma vez que passa a prevalecer a idéia ‘do homem certo no lugar certo’, visando maior produtividade. Assim, segundo o autor, a ideologia que dá suporte a este novo modelo de produção é a ideologia liberal. (BOCK, 2002, p. 24).

Portanto, na sua origem a orientação profissional era apontada, por alguns críticos, como uma ação que legitimava a ideologia liberal. Dessa época para hoje, a orientação profissional tem buscado saídas para os impasses que lhe têm sido colocados desde seu início e que se situam entre dois extremos opostos, conforme apontara Silva (2001): atuar dando suporte a um sistema social que se revela a cada dia mais desumano ou encontrar formas possíveis de superação, tendo como um dos seus objetivos o desenvolvimento das pessoas.

Coerente com essa visão de superação, Uvaldo (2002) defende que, nas suas raízes, a orientação profissional no Brasil tem um compromisso com as classes sociais menos favorecidas, ao registrar:

[...] o ensino profissionalizante foi o berço da Orientação Profissional no Brasil. Nunca é demais lembrar que a origem das escolas profissionalizantes ou técnicas está intimamente relacionada à libertação dos escravos e à necessidade de dar formação aos órfãos, portanto, nasce voltada para as classes populares, ranço que carrega até hoje, com raras exceções [...]. (Uvaldo, 2002, p. 40).

Bock (2002, p. 42) apresenta a proposta de orientação profissional na abordagem sócio-histórica como uma alternativa para superação das abordagens tradicionais, cuja concepção de aproximação do indivíduo com as profissões se dá por meio do que se poderia chamar de “modelo de perfis.” que, segundo o autor, reforça a ideologia liberal.

O autor aponta que uma das principais características da abordagem sócio-histórica é considerar o fenômeno da escolha profissional como um tema interdisciplinar e que não é necessário fazer nenhum diagnóstico ou prognóstico como fórmula de decisão. O autor define que nessa abordagem um *programa de orientação profissional* é desenvolvido em três unidades:

- a) significado da escolha profissional;
- b) o mundo do trabalho;
- c) auto-conhecimento e informação profissional.

Super e Bohn (1972, p. 133) deram sua contribuição para o entendimento da diferença existente entre os conceitos de ocupação, vocação e carreira ao afirmarem: “uma ocupação é aquilo que uma pessoa faz; uma vocação é o que ela sente atraindo-a para fazer; uma carreira é a seqüência de coisas que ela faz para ganhar a vida.” Ou seja, para os autores, a diferença básica entre ocupação e uma carreira é o caráter longitudinal, seqüencial, desta última, em oposição à natureza estática da primeira. Uma ocupação é o que uma pessoa faz para ganhar a vida em um dado momento do tempo, enquanto uma carreira é a seqüência de posições ocupadas num determinado período de tempo. (SUPER; BOHN, 1972, p. 156).

Ao discutirem a questão das escolhas profissionais, afirmam que “para a maioria das pessoas os passos que devem dar através de suas carreiras são obscuros. As pessoas se movem por sucessivas aproximações no sentido de descobrir um lugar no mundo do trabalho.” (SUPER e BONH, 1972, p.158).

Os autores defendem que a escolha profissional se dá em conformidade com o estágio no qual o indivíduo se encontra ao longo de sua vida. Estágios esses que os autores denominaram de “estágios da vida vocacional”, que são distribuídos em cinco fases da vida, de cada indivíduo: crescimento, exploração, estabelecimento, permanência e declínio. (SUPER; BONH, 1972, p. 160-161).

Embora as tendências atuais na literatura sobre escolhas profissionais sinalizem a desatualização do conceito de estágios, vinculados à idade cronológica dos indivíduos, conforme apontado por Magalhães (2005, p. 86-87), a contribuição teórica de Super e Bohn (1972), ainda tem sua relevância e se mantém atualizada, na medida em que, sopesados os diversos determinantes e os fatores acidentais, ressalta a importância da auto-realização e da responsabilidade do indivíduo nos processos de escolha ocupacional,

Essa visão também é compartilhada por Dutra (1996), quando reforça a necessidade do indivíduo tornar-se agente na construção da sua trajetória profissional:

[...] a maioria das pessoas encara a reflexão sobre suas carreiras apenas como a identificação de oportunidades e a busca de seu aproveitamento. Ao proceder desta maneira, subordinam suas carreiras a uma realidade dada pelo ambiente e perde a condição de atuar sobre esta realidade. Para o autor, antes de refletirem sobre as oportunidades de carreira oferecidas pelo ambiente, os indivíduos devem olhar para dentro de si, procurando identificar o que gostam, o que os satisfazem, o que os estimulam. Ao fazê-lo, por estarem usando um padrão interior de avaliação, terão melhor condição para identificar oportunidades de carreira. (DUTRA, 1996, p.23).

Assim, a proposta de orientação profissional nas organizações poderá ser entendida como uma ação organizacional que, de um lado, atua na estimulação ao planejamento de carreira e ao desenvolvimento das pessoas e, de outro lado, na estruturação das opções para encareiramento oferecidas pela empresa. (DUTRA, 1996, p. 16).

Nesse contexto, a Orientação Profissional emerge como uma alternativa de suporte organizacional ou, de forma mais ampla, como um subsistema de gestão de pessoas, que poderá favorecer o planejamento da carreira pelo indivíduo. Para isso, faz-se necessário apontarmos alguns princípios, registrados pela OCDE, que devem ser observados na oferta de serviços de orientação:

- 1) **Independência** – a orientação prestada respeita a liberdade de escolha de carreira e o desenvolvimento pessoal do cidadão/usuário;
- 2) **Imparcialidade** – a Orientação fornecida ajusta-se apenas aos interesses dos cidadãos, não é influenciada pelos interesses de quem presta, ou por interesses institucionais e financeiros, e não exerce nenhuma discriminação baseada no sexo, na idade, na origem étnica, na classe social, nas qualificações, nas capacidades, etc.;
- 3) **Confidencialidade** – os cidadãos têm direito à confidencialidade da informação pessoal que fornecem no processo de Orientação;
- 4) **Igualdade de oportunidades** – a Orientação prestada promove a igualdade de oportunidades de todos os cidadãos na aprendizagem e no trabalho;
- 5) **Perspectiva holística** – o processo de Orientação toma em consideração o contexto pessoal, social, cultural e econômico da tomada de decisão de cada cidadão. (OCDE, 2004, p. 85-86).

Observa-se, nos princípios acima explicitados, quais são os norteadores que devem balizar a Orientação Profissional e o exercício do papel de Orientador Profissional, na União Européia. Não obstante, esses balizadores poderão ser também considerados em qualquer organização ou instituição, independente da localização geográfica na qual o serviço esteja sendo oferecido.

A esse respeito, Jenschke (2003) registra que a AIOSP/IAEVG estabeleceu alguns critérios de excelência na prestação de serviços de orientação profissional e de carreira, visando à efetiva utilidade desses processos para os indivíduos, família, comunidade e nação.

Assim, foram definidos sete pontos centrais para o desenvolvimento da orientação educacional e vocacional, conforme registrado por Lassance, et al (2005, p. 3):

- a) o direito universal de acesso à orientação;
- b) que os provedores de serviços devem ter um padrão de qualidade reconhecido em formação profissional;
- c) que as necessidades dos clientes devem ser respeitadas e o atendimento deve ser realizado por um orientador competente e profissionalmente credenciado, com a formação alicerçada no respeito aos diferentes modos de vida;

- d) a necessidade de formação continuada aos orientadores para o desenvolvimento de competências específicas e atualização;
- e) que o treinamento e o desempenho dos orientadores sejam supervisionados e os serviços avaliados sistematicamente;
- f) que as pessoas com necessidades especiais e desvantagens sociais devem receber orientação com métodos apropriados, que levem em conta suas particularidades;
- g) que os orientadores e provedores de serviços de orientação devem comprometer-se com padrões de qualidade reconhecidos e endossar e seguir um código de ética, como o estabelecido em 1995.

Dessa forma, fica evidente que a orientação profissional visa permitir aos cidadãos gerir e planejar os seus percursos escolares e profissionais, de acordo com os seus objetivos de vida, relacionando as suas competências e interesses com as oportunidades em nível escolar, de formação e de mercado de trabalho, bem como de criação do próprio emprego, contribuindo, assim, para a sua realização pessoal. (OCDE, 2004, p. 85).

Em síntese, embora, por um lado, os conceitos de *mentoring*, *coaching*, *counseling* e orientação profissional possuam sutís características que os diferenciam entre si, por outro lado, possuem, em sua essência, um fio condutor comum que é ajudar as organizações a ter um quadro de pessoal motivado, apto para o trabalho, capaz de desenvolver-se e beneficiar-se de oportunidades de aprendizagens dentro e fora do local de trabalho. Não obstante, pode-se afirmar que a orientação tem uma abrangência mais ampla de aplicação do que os demais processos, em vista de contemplar em sua operacionalização procedimentos semelhantes aos utilizados nos outros processos e poder ser utilizada com indivíduos de qualquer idade, em qualquer momento de suas vidas e em qualquer contexto: educacional, empresarial comunitário ou privado (OCDE, 2004).

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo geral identificar o impacto de um *programa de orientação profissional* na gestão da carreira e na vida pessoal de indivíduos vinculados a uma instituição financeira que participaram de um evento presencial (*workshop*) de orientação profissional denominado *Oficina Gestão da Carreira*.

Por ser a orientação profissional uma ação que contempla em seus pressupostos teóricos e na sua metodologia aspectos que a caracterizam, não apenas como uma ação de treinamento, mas, acima de tudo, como uma ação educativa e de desenvolvimento pessoal e profissional, faz-se necessária uma revisão na literatura para entendermos a relação deste tema com outros afins.

Logo, tornar-se pertinente percorrer os conceitos de treinamento, desenvolvimento, educação, impacto de treinamento, características da clientela, valor instrumental de

treinamento e força motivacional. Conceitos estes, que neste trabalho, se relacionam diretamente com o tema orientação profissional e gestão da carreira, anteriormente abordados.

2.5 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (T D&E)

Similar ao que ocorre nas grandes áreas de estudo das ciências, a área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E em organizações e trabalho é caracterizada por uma pluralidade de conceitos que, se por um lado, representa a diversidade de estudos e pesquisas a ela relacionada; por outro, contribui para ambigüidades e contradições conceituais, o que, por vezes, pode dificultar a compreensão e o avanço do conhecimento na área.

Desse modo, é preciso trabalhar esses conceitos, visando uma melhor compreensão do seu significado e de sua aplicação.

Hamblin (1978, p. 20) define o treinamento como sendo: “qualquer atividade que procura, deliberadamente, melhorar a habilidade de uma pessoa no desempenho de um cargo (ao contrário de educação, que se preocupa principalmente com o desenvolvimento pessoal em oposição à relevância direta ao cargo).”

Goldstein (1991) define treinamento como a aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras e habilidades que resultam em uma melhoria do desempenho no trabalho.

Borges-Andrade (2002), na mesma direção de Goldstein (1991), define treinamento como uma ação organizacional planejada de modo sistemático, que possibilita a aquisição de habilidades motoras, atitudinais ou intelectuais, assim como o desenvolvimento de estratégias cognitivas que podem tornar o indivíduo mais apto a desempenhar suas funções atuais ou futuras.

Já Bastos (1991, p. 88) defende que a diferença entre treinamento e educação situa-se num *continuum* de generalidades, sendo treinamento parte ou subconjunto da educação. Isto é, o conceito de educação é mais amplo e genérico que o de treinamento. Embora, em ambos, esteja embutida a noção de algo intencionalmente planejado e ministrado. No entanto, afirma o autor, definir treinamento como um tipo de educação voltada para o trabalho não é suficiente para precisar o seu conceito, uma vez que múltiplos são os usos do termo, desde a sua associação a cursos oferecidos ou experiências de adestramento, até experiências que buscam o crescimento e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Pilati e Abbad (2005) afirmam que a função de um treinamento seria a de desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para a melhoria de desempenho atual.

Enquanto Nadler (1984 apud VARGAS; ABBAD, 2006, p. 142) define educação como “aprendizagem para preparar o indivíduo para um trabalho diferente, porém identificado, em um futuro próximo”.

Os limites entre esses conceitos estão cada vez mais tênues, uma vez que a necessidade de formação e atualização profissional, na atualidade, tornou esses conceitos muito sobrepostos,

[...] observa-se convergência dos autores acerca de alguns pontos da definição de treinamento, possibilitando que uma definição abrangente descreva treinamento como uma ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas entre si, inseridas no contexto organizacional, calcada em conhecimentos advindos de diversas áreas, com a finalidade de (a) promover a melhoria de desempenho, (b) capacitar o profissional para o uso de novas tecnologias e (c) prepará-lo para novas funções. Essas finalidades são atingidas por meio da aquisição sistemática intencional de competências e aplicação dessas no trabalho. (PILATI; ABBAD, 2005, p. 2).

Vargas e Abbad (2006) apontam que a expressão Treinamento e Desenvolvimento (T&D) surgiu dentro de um cenário empresarial norte-americano, no contexto de criação da *American Society for Training and Development* (ASTD). Até os anos 70, falava-se apenas em treinamento, na ASTD. O termo desenvolvimento de Recursos Humanos foi criado no final daquela década, quando o professor Leonard Nadler defendeu pela primeira vez a inclusão do termo desenvolvimento na área de recursos humanos e, a partir daí, T&D passou a ser discutido dentro de subseções da psicologia do trabalho e da administração de pessoal.

Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 239) apontam que, “nas organizações, nem todas as situações que geram aprendizagem são ações formais de treinamento, desenvolvimento e educação (T, D & E), orientadas para atender necessidades específicas do trabalho”. Além desses três conceitos existem outros que envolvem a indução de aprendizagem, tais como: informação e instrução.

Vários estudos foram feitos (CARVALHO, 2003; SALLORENZO, 2000; VARGAS e ABBAD, 2006; ZERBINI, 2003), na tentativa de demonstrar, de forma mais abrangente, a inter-relação entre esses conceitos. O diagrama apresentado por Sallorenzo (2000) representa a abrangência do conceito de desenvolvimento, que engloba o de educação, que engloba o de treinamento, que, por sua vez, engloba o de instrução.

Zerbini (2003) e Carvalho (2003) sugeriram um acréscimo na análise dos conceitos de TD&E ao introduzirem o conceito de informação, conforme apresentado na figura 3, por a considerarem como uma ação educativa relevante, visto que, às vezes, o que o indivíduo

necessita nem sempre é de um treinamento sistematizado de uma habilidade específica, mas acesso às informações precisas de um determinado conteúdo.

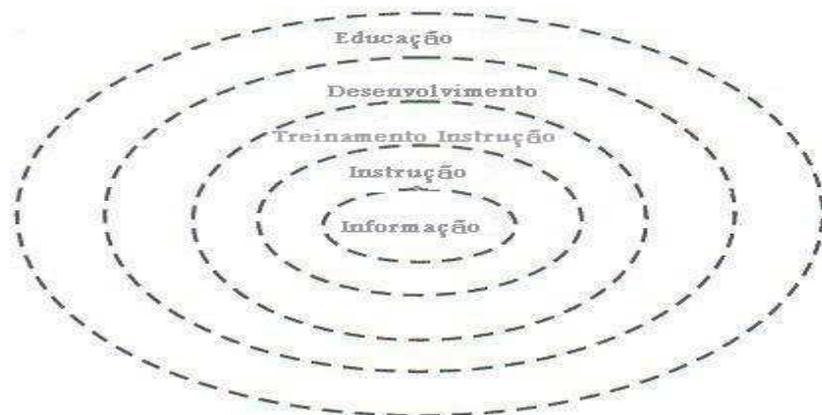


Fonte: Vargas e Abbad (2006, p. 143).

Figura 3 - Abrangência dos conceitos de informação, instrução, treinamento, educação e desenvolvimento.

Além disso, propuseram substituir as linhas contínuas do diagrama, por linhas tracejadas, posto que, nas últimas décadas, os limites entre os conceitos estão cada vez mais tênues.

Por sua vez, Vargas e Abbad (2006) indicaram um terceiro diagrama, apresentado na figura 4, que contempla uma inversão na ordem de apresentação dos conceitos desenvolvimento e educação.



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

Figura 4 - Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais

As autoras apontam que tal modificação se justifica pelo fato de que, ao contrário do que argumentou Sallorenzo (2000), o conceito de desenvolvimento não engloba o conceito de educação, e sim vice-versa, haja vista que, “sob a ótica da complexidade das estruturas

envolvidas, educação teria, certamente, um nível de complexidade maior, e, portanto, deveria aparecer como último círculo do diagrama.” (VARGAS; ABBAD, 2006, p. 144).

Essa nova proposta contraria teorias de vários autores nacionais (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; CARVALHO, 2003; SALLORENZO, 2000; ZERBINI, 2003) que apresentaram o conceito de desenvolvimento no último círculo, quando esboçaram os seus respectivos diagramas de abrangência de conceitos. Desse modo, essa nova modelagem, proposta por Vargas e Abbad (2006), pode ser considerada uma dissidência na área.

No diagrama apresentado os conceitos são definidos da seguinte forma:

- **Informação:** módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos, disponibilizados em diferentes meios (portais, *links*, textos impresso, bibliotecas virtuais, banco de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos e similares).
- **Instrução:** Forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem que envolve definição de objetivos e aplicação de procedimentos instrucionais. É utilizada para transmissão de conhecimentos, habilidade e atitudes simples e fáceis de transmitir ou desenvolver por intermédio de eventos de curta duração. Os materiais assumem a forma de cartilhas, manuais, roteiros, aulas e similares, podendo em alguns casos serem auto-instrucionais.
- **Treinamento:** Eventos educacionais de curta e média duração compostos por subsistemas de avaliação de necessidades, planejamento instrucional e avaliação que visam melhoria do desempenho funcional, por meio da criação de situações que facilitem a aquisição, a retenção e a transferência da aprendizagem para o trabalho. A documentação completa do evento educacional dessa natureza contém a programação de atividades, textos, exercícios, provas, referências e outros recursos.
- **Desenvolvimento:** Refere-se ao conjunto de experiências e oportunidades de aprendizagem, proporcionadas pela organização e que apóiam o crescimento pessoal do empregado sem, contudo, utilizar estratégias para direcioná-lo a um caminho profissional específico. Gera situações similares aos demais tipos de ações educacionais, porém, neste caso, constituem-se apenas ferramentas de apoio e estímulo a programas de autodesenvolvimento como os de qualidade e gestão da carreira.
- **Educação:** Programas ou conjuntos de eventos educacionais de média e longa duração que visam à formação e qualificação profissional contínua dos empregados. Incluem cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) (VARGAS; ABBAD, 2006, p. 144-145).

Vargas e Abbad (2006), inspiradas em Nadler (1984), esclarecem que as ações educacionais relacionadas ao conceito de desenvolvimento espelham uma preocupação da organização para com o crescimento pessoal, e não necessariamente, com o crescimento profissional dos indivíduos. Ou seja, o conceito de desenvolvimento extrapola o âmbito de aprendizado para o trabalho, abrangendo, também, o crescimento pessoal.

Desse modo, as alterações propostas por Vargas e Abbad (2006, p. 144) poderão contribuir para a evolução e uma melhor compreensão conceitual, na área de TD&E, uma vez que avanços nessa área corroboram a idéia de que a educação não se restringe apenas ao âmbito acadêmico ou organizacional, já que “o conceito de educação evoluiu e passou a assumir novos significados, todos com forte implicações tanto para o crescimento profissional como para o crescimento pessoal do indivíduo.”

Nessa linha teórico-filosófica, encontram-se conceitos como os de educação continuada, educação aberta, educação a distância, educação corporativa e o conceito de educação para toda a vida.

Assim, os sistemas de TD& E devem ser considerados de forma integrada e articulada entre si, levando em conta que as ações educativas, de capacitação e de desenvolvimento, devem visar não apenas o treinamento para um melhor desempenho no cargo, mas o crescimento integral dos indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento em todas as dimensões da sua vida.

Essa visão já vem encontrando eco nas organizações e na literatura especializada, que busca dar o suporte teórico necessário às práticas que estão sendo desenvolvidas e implementadas a exemplo do que ocorre com a implementação do *Programa de Orientação Profissional e Gestão da Carreira*, no Banco do Brasil.

Borges-Andrade (2006, p. 343-344) aponta que o treinamento, o desenvolvimento e a educação podem ser vistos pelas organizações como um sistema integrado por três subsistemas: avaliação de necessidades; planejamento e sua execução; e avaliação de TD& E, conforme demonstrado na figura 5.



Fonte: Borges-Andrade (2006, p. 344).
Figura 5 – Sistema de TD&E.

O autor explica que, do primeiro sistema, *avaliação de necessidade*, para o segundo, *planejamento* e sua *execução*, e deste para o terceiro, *avaliação de TD&E*, os subsistemas mantêm entre si um constante fluxo de informações e produtos, sendo que este último seria o principal responsável pelo provimento de informações que garante a retroalimentação e o aperfeiçoamento de todo o sistema TD&E.

A avaliação de TD&E pode ser definida como um processo que inclui sempre algum tipo de coleta de dados e usa esses dados para emitir algum juízo de valor. O objeto dessa avaliação pode ser, por exemplo, um evento presencial para capacitar supervisores, ou um conjunto de atividades como um programa com eventos articulados numa trilha de carreira e direcionados a todos os gerentes de uma empresa, ou o somatório de todas as atividades educacionais apoiadas por uma organização pública, para elevar a empregabilidade de pessoas cujos postos de trabalho foram eliminados pela introdução de uma nova tecnologia. (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 344).

O objeto de pesquisa deste trabalho é um evento presencial, denominado *POP-Oficina Gestão da Carreira*, vinculado ao Programa de Orientação Profissional do Banco do Brasil. Com base no caso apresentado, pode-se deduzir que o programa em análise contempla em seu arcabouço diversas ações que visam, não apenas a capacitação do funcionário para apresentar um melhor desempenho no ambiente de trabalho, como também ações que têm como objetivo conduzi-lo a uma reflexão sobre todas as dimensões da sua vida e sobre os diversos caminhos que podem ser trilhados, dentro ou fora da empresa, na busca do seu desenvolvimento, ao longo da sua trajetória pessoal e profissional (BANCO DO BRASIL, 2003b, p. 11-12).

Nesse sentido, o Programa tem uma amplitude maior do que uma simples ação informativa, instrucional ou de treinamento (evento educacional de curta direção), uma vez que apresenta características de uma ação de desenvolvimento (estímulo ao autodesenvolvimento, a qualidade de vida e a gestão da carreira), conforme definido por Vargas e Abbad (2006). Além disso, também apresenta características correlatas a uma ação educativa, haja vista que visa à formação e à qualificação contínua dos empregados ao longo da sua trajetória profissional e de vida.

Desse modo, pode-se afirmar que a proposta de pesquisa deste trabalho encontra eco na proposta de sistema de TD&E, sugerida por Borges-Andrade (2006). Isso corrobora a sua relevância e aplicabilidade, pois na avaliação somativa - que será estudada no capítulo seguinte - o objetivo é obter informações para avaliar um programa já desenvolvido, visando verificar a capacidade deste de produzir resultados (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 345).

Assim, conforme assinalado por Vargas e Abbad (2006), a proposta de se avaliar o impacto do *Programa de Orientação Profissional* na autogestão da carreira e na vida dos participantes, diferentemente do que vem sendo exaustivamente estudado, deixa de ser uma mera preocupação com o efeito de um treinamento no desempenho do cargo e passa a ter uma conotação mais ampla, ao buscar investigar o efeito de uma ação educativa e de desenvolvimento, na vida profissional e pessoal do participante.

Portanto, é pertinente revisar a literatura sobre o tema, impacto de treinamento, para melhor entender a relação das diversas linhas teóricas com o objeto de estudo deste trabalho.

2.5.1 IMPACTO DE TREINAMENTO

Goldstein (1991, p. 557) define avaliação de treinamento como “a coleta sistemática de informações descritivas e de julgamento, necessárias para tomar decisões sobre a efetividade do treinamento”. Essas informações são determinantes para a tomada de decisão sobre a seleção, adoção, valor e modificação das atividades instrucionais.

Atualmente, podem-se considerar duas grandes linhas de pesquisas na área da efetividade de treinamento: as que utilizam modelos tradicionais de avaliação de treinamento, que têm como principais representantes Kirkpatrick (1977) e Hamblin (1978); e as que buscam fazer uma avaliação integrada de todo o sistema de treinamento, a exemplo dos que utilizam o modelo MAIS, desenvolvido por Borges-Andrade (1982) e o modelo IMPACT desenvolvido por Abbad (1999).

2.5.1.1 MODELOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Kirkpatrick (1977) propôs um modelo clássico para avaliar treinamento em 4 níveis: *reação, aprendizagem, comportamento no cargo e resultado*.

No modelo proposto, cada nível é importante e tem um impacto sobre o nível seguinte. Assim, à medida que se avança de um nível para o seguinte, o processo se torna mais difícil e leva mais tempo, porém, também, proporciona informações mais valiosas.

Como indica a palavra, *reação* é a avaliação de como reagem os participantes ante a ação formativa. Segundo o autor, se os participantes não reagirem de forma favorável, possivelmente não estariam motivados para aprender. Uma reação positiva pode não assegurar a aprendizagem, porém uma reação negativa, com quase toda certeza, reduz a possibilidade de que ela ocorra. (KIRKPATRICK, 2000).

Por seu turno, a avaliação no nível de *aprendizagem* pode ser compreendida como o grau em que os participantes mudam de atitudes, ampliam conhecimentos e melhoram habilidades, como consequência de terem participado de uma ação formativa. Para o autor, são três aspectos que podem ser avaliados numa ação formativa: As ações que tratam de temas como diversidade em grupos objetivam, inicialmente, uma mudança de atitude. As ações técnicas visam a uma melhora de habilidades, enquanto as ações sobre matérias, como liderança, motivação e comunicação, podem contemplar os três objetivos.

Ressalta também que, afim de que a avaliação de aprendizagem possa ocorrer, é necessário que os objetivos específicos estejam determinados.

A avaliação no terceiro nível, *comportamento no cargo*, pode ser definida como o grau em que ocorreu uma mudança no comportamento do participante em consequência de sua participação em uma ação formativa.

O quarto e último nível de avaliação é o *resultado* final. Este nível pode ser definido como os resultados finais obtidos em consequência da participação do indivíduo em um determinado curso de formação. O resultado final consiste, por exemplo, em aumento da produção, melhoria na qualidade, redução de custos, redução na frequência e da gravidade de acidentes, aumento de vendas, redução de rotatividade e maiores benefícios.

Hamblin (1978, p. 21) define avaliação de treinamento como: “qualquer tentativa no sentido de obter informações (realimentação) sobre os efeitos de um programa de treinamento e para determinar o valor do treinamento à luz dessas informações”.

O autor registra que essa definição inclui investigações antes, durante e depois do treinamento. Não se pode determinar os efeitos do treinamento a menos que se saiba alguma coisa sobre a situação antes do treinamento, para ser comparada com a situação depois do treinamento.

Ademais, “não se deve permitir que a avaliação, em si, seja um fim, é um meio com o fim de aperfeiçoar o treinamento o que, por sua vez, é um meio para melhorar o desempenho geral.” (HAMBLIN, 1978, p. 25). Portanto, existe uma relação direta entre treinamento e desempenho.

Hamblin (1978)) efetuou adaptações ao modelo de avaliação proposto por Kirkpatrick (1977), tendo desdobrado o último nível *resultado*, em dois: *organização* e *valor final*, ficando o seu modelo de avaliação distribuído em cinco níveis (reação, aprendizado, comportamento no cargo, organização e valor final).

O nível de *reação* busca identificar de que forma os treinandos reagiram ao treinamento. Essas reações podem ser as mais complexas, envolvendo não apenas aspectos

relacionados ao treinador, mas também questões que dizem respeito “ao tema abordado, ao método de treinamento, ao ‘cenário’ do treinamento (por exemplo, a quaisquer distrações que estejam ocorrendo do lado de fora da janela)”. Além disso, as formas como os treinandos reagem entre si terão também efeitos na avaliação. (HAMBLIN, 1978, p. 32).

O segundo nível de avaliação busca investigar se o treinando conseguiu adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que o capacitem a comportar-se de novas maneiras. Segundo o autor, essa categoria *aprendizagem* tem sido tradicionalmente utilizada no treinamento industrial e correspondem, na taxonomia de Objetivos Educacionais, as categorias: cognitiva, psicomotora e afetiva.

O nível de *comportamento no cargo* busca averiguar se o treinando aplicou no cargo, o que aprendeu no treinamento. Ou seja, se houve transferência de conhecimento.

Hamblin (1978) informa que o nível *organizacional* e o nível *valor final* foram por ele definido com base em uma classificação anterior denominada, *funcionamento e custos*.

Nesses níveis, o que se quer investigar é se o treinamento *valeu a pena* em termos dos critérios finais pelos quais a organização avalia suas atividades.

Segundo o autor, em alguns casos, os efeitos nos níveis *organização* e *valor final*, podem ser os mesmos. “Em outros casos, eles podem não só ser distintos como conter, cada qual, vários níveis ou estádios diferentes de avaliação.” (HAMBLIN, 1978, p.40).

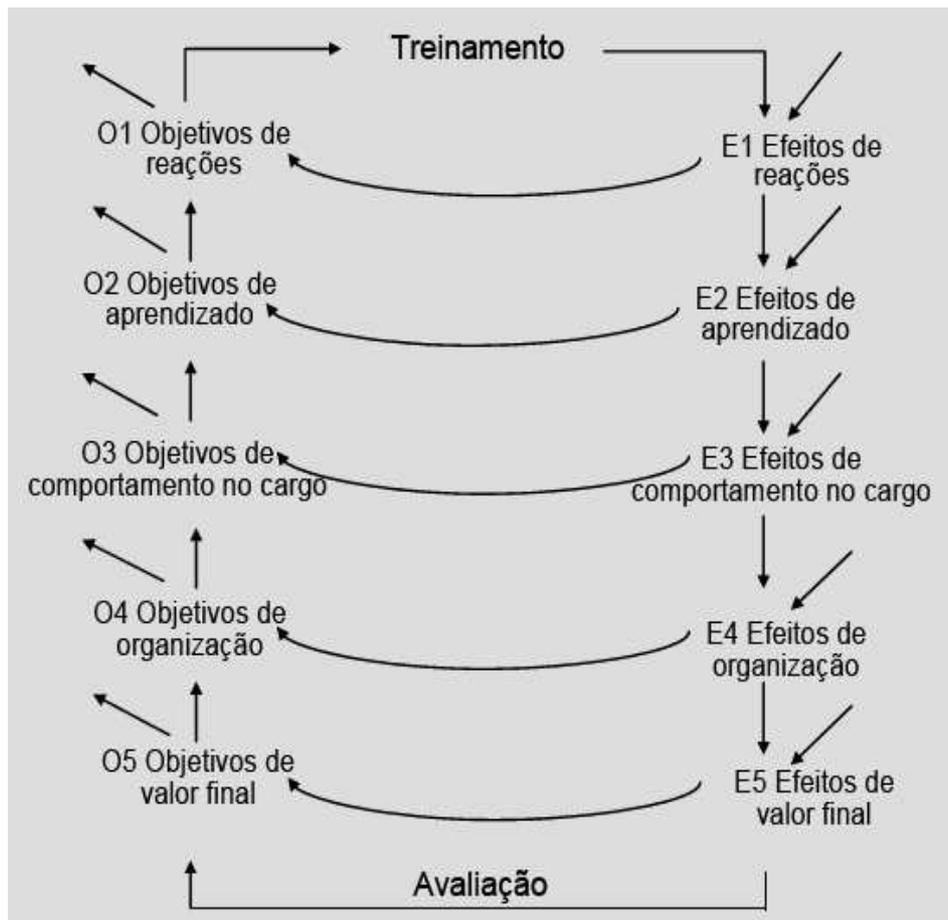
Esclarecendo com outras palavras, no nível organizacional, a empresa pode aferir se, após o treinamento, a qualidade melhorou em seus departamentos, se os métodos de trabalho dos operadores melhoraram, se a disposição dos funcionários melhorou, conforme resultados de medições (por exemplo) dos índices de ausências, índices de volume de mão-de-obra ou dados obtido em entrevistas.

Por outro lado, o nível valor final não diz respeito apenas a indicadores financeiros. Neste nível, os critérios de aferição podem estar relacionados também a indicadores de *bem humano*, na medida em que os homens de negócios sentem que têm obrigações morais tanto para seus funcionários, quanto com a comunidade externa. Desse modo, está implícito que “os objetivos finais (valor final) do treinamento podem, em parte ser definidos em termos de metas pessoais do próprio treinando ao invés dos da organização que os subvencionou” (HAMBIL, 1978, p.41).

Em vista da complexidade de eventos internos e externos ao treinamento, que podem interferir na avaliação de reação do participante, Hamblin (1978) define, em cada nível do ciclo avaliatório, três variáveis que se inter-relacionam de forma cíclica e tridimensional:

treinamento (T), efeito do treinamento (E) e objetivos de reação, aprendizado, comportamento no cargo, organização e valor final (O), conforme apresentado na figura 6.

A tridimensionalidade do modelo está representada pelas setas que entram e saem do ciclo avaliatório e que representam as variáveis internas e externas que podem interferir na avaliação em cada nível.



Fonte: Hamblin, (1978, p. 277)
Figura 6 – O Ciclo de Avaliação

Segundo o autor, a definição dos objetivos de avaliação, em cada nível, é condição para se ter clareza de quais aspectos, em cada nível, o avaliador tem interesse de investigar.

O modelo proposto por Hamblin defende a existência de uma corrente de causa e efeito (hierarquia), ligando os cinco níveis. Isso é evidenciado quando o autor demonstra de que forma se dá essa relação causal: “Treinamento provoca reações, que provocam aprendizados, que provocam mudanças de comportamento no cargo, que provocam mudanças na organização, que provocam mudanças na consecução dos objetivos finais” (HAMBLIN,

1978, p. 31). Essas suposições de causalidade, entre os níveis de avaliação, não têm sido confirmadas por resultados de pesquisas.

2.5.1.2 REVISÃO DOS MODELOS TRADICIONAIS

Os modelos desenvolvidos por Kirkpatrick (1977) e Hamblin (1978) se caracterizam por terem em sua estruturação alguns pressupostos. Dentre eles, destaca-se o de que existe uma relação hierárquica e de causalidade entre os diferentes níveis de avaliação. Esse pressuposto vem sendo testado há anos e tem sido sistematicamente refutado por pesquisadores como: (ALLIGER; JANAK, 1989; ABBAD, 1999; WAR; ALLAN e BIRD, 1999; PANTOJA; LIMA; BORGES-ANDRADE, 2001; MOURÃO, 2004; FREITAS, 2005), em vista da pouca evidência empírica, que o comprove.

As pesquisas de Alliger e Janak (1989) e de Warr, Allan e Bird (1999) nem sempre ratificam a existência de uma relação positiva e significativa entre os níveis de avaliação, haja vista que estes níveis tendem a ser fracamente correlacionados entre si.

Freitas (2005, p. 38), na conclusão de sua revisão teórica sobre o assunto, afirma: “pode-se dizer que os principais estudos realizados nessa linha de pesquisa mostraram que não existe uma consistente e sistemática relação entre os níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick (1977)”.

Essas tendências foram verificadas também no estudo feito por Abbad (1999), ao mostrar que, para diferentes níveis de avaliação, podem existir preditores específicos, refutando, assim, a pressuposição da existência de relação positiva de um nível com outro, dentro da cadeia de efeitos de treinamento. Por outro lado, sua pesquisa também constatou a existência de uma relação entre *reações e impacto*, o que, de certa forma, é coerente com as pressuposições daqueles autores.

Buscando uma melhor compreensão dos conceitos que descrevem mudança de comportamento no cargo, Abbad (1999) empreendeu uma análise conceitual de transferência de aprendizagem, baseada em técnicas da filosofia da linguagem. (PETERS, 1958; RYLE, 1949 apud PILATI e ABBAD, 2005).

Em sua análise crítica, a autora registra que a expressão transferência de aprendizagem vem sendo usada no sentido metafórico de transporte, movimentação, deslocamento de habilidades, capacidades e atitudes da situação de treinamento para a situação de trabalho. Falar de transferência de aprendizagem, nesse contexto é dizer algo semelhante a: "é como se

habilidades, capacidades, atitudes e conhecimentos fossem transportados ou carregados do treinamento para o ambiente de trabalho." (ABBAD, 1999).

PILATI e ABBAD (2005) apontam que, além de produzir efeitos favoráveis e permanentes, os treinamentos, muitas vezes, fazem parte de programas de valorização de recursos humanos e são planejados para aumentar a motivação e o comprometimento organizacional; reduzir tensões e conflitos internos e facilitar a aceitação de mudanças organizacionais. Nesses casos, o efeito desejado não pode ser observado apenas nos níveis de desempenho do funcionário egresso de treinamento, devendo compreender também efeitos sobre atitudes e motivações. Esse fenômeno de resultado do treinamento no trabalho não pode mais ser descrito como transferência de aprendizagem, mas como *impacto do treinamento no trabalho*, pois fazem parte desse conceito indicadores de mudanças no desempenho global do treinado, bem como em sua motivação e atitudes em relação ao seu trabalho.

Por conseguinte, impacto do treinamento no trabalho é definido como a influência que o evento instrucional exerce sobre o desempenho global subsequente do participante do treinamento, bem como em suas atitudes e motivação. Segundo os autores, Hamblin (1978) nomeia esse mesmo fenômeno de impacto em amplitude no nível de comportamento no cargo e afirmam que:

[...] por ter essas características, o impacto do treinamento no trabalho nem sempre se reduz à transferência de aprendizagem. A dificuldade da pesquisa em TD&E se centra no fato de que há uma confusão conceitual na descrição desses processos, pois o fenômeno de resultado do treinamento no desempenho vem sendo nomeado e descrito como transferência de treinamento ou transferência de aprendizagem, apesar da notória diferença entre os fenômenos. (Pilati e Abbad, 2005, p. 5).

O diagrama abaixo, figura 7, representa um modelo conceitual de impacto de treinamento no trabalho.



Fonte: Pilati e Abbad (2005, p. 3).

Figura 7 - Modelo conceitual de Impacto do treinamento no trabalho e construtos correlatos

Nesse modelo, cada elo da corrente de eventos descritos na figura 7 (Aquisição → Retenção → Generalização → Transferência → Impacto no Trabalho) depende de conjuntos diferentes de variáveis para ocorrer de acordo com os padrões desejáveis.

Por sua vez, Freitas (2005) define dois tipos de impacto:

- *Impacto em profundidade* – representa as melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas aos objetivos e conteúdos ensinados no treinamento; e
- *Impacto em amplitude* ou em largura – refere-se às melhorias no desempenho geral, em tarefas não diretamente relacionadas aos conteúdos ensinados no treinamento. (HAMBLIM, 1978; MOURÃO, 2004; FREITAS, 2005, p.43).

Observa-se, na definição acima apresentada, que os objetivos da investigação a ser desenvolvida é que delimitam o tipo de impacto a ser investigado. Se o foco for aferir se os objetivos instrucionais foram atingidos o impacto a ser investigado é em profundidade. Se o foco da investigação visar aferir aspectos além dos definidos nos objetivos e conteúdos instrucionais, o impacto investigado é em amplitude.

Há algumas evidências, relatadas por Abbad (1999), Abbad, Pilati e Pantoja (2003) e Pilati e Borges-Andrade (2004) de que medidas de transferência de aprendizagem e impacto do treinamento no trabalho são correlatas, mas não coincidentes e que, as variáveis que predizem a primeira são distintas daquelas que explicam a variabilidade de impacto do treinamento no trabalho.

Por outro lado, apesar das evidências empíricas acima relatadas, outros postulados do modelo de Kirkpatrick (1977) e Hamblin (1978) continuam atuais. Para esses autores, um dos critérios fundamentais para avaliar a efetividade de qualquer programa de treinamento é a transferência de treinamento para o trabalho, que representa o grau em que a pessoa aplica no trabalho os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) aprendidos em treinamento. Segundo Freitas (2005), essa tendência de investigação tem se mantido nas pesquisas.

Outro pressuposto que se mantém atual é a necessidade de se definir claramente os objetivos a serem alcançados, para que se possa avaliar a efetividade do treinamento.

Pilati (2004) obteve, como um dos resultados do seu estudo, a confirmação do caráter preditivo e significativo que *reação ao treinamento* tem sobre os indicadores de *efetividade*, o que corrobora achados de Abbad (1999), que constatou a existência de uma relação entre *reações* e *impacto*, e de Lacerda (2002), que mostrou, por meio de análise de regressão múltipla, que o fator *reação ao instrutor* é preditor significativo de *impacto em amplitude*.

Pilati (2004, p. 131) aponta que poucos dos estudos feitos, há mais de 40 anos, na área, conseguiram demonstrar empiricamente a relação preditiva do nível *reação* sobre o nível

comportamento no cargo. Para explicar o fato, praticamente inusitado, de que seus achados são divergentes do que sistematicamente era encontrado, Pilati (2004) apresenta duas explicações: a primeira diz respeito à mensuração de reações feita sob uma perspectiva multidimensional, como proposto por Morgan e Casper (2000, apud Pilati, 2004, p.131); e a segunda refere-se à estratégia de adotar a utilização de equações múltiplas para testagem do seu modelo, o que possibilitou a identificação do efeito de *reações* sobre indicadores de *comportamento no cargo*, de forma simultânea.

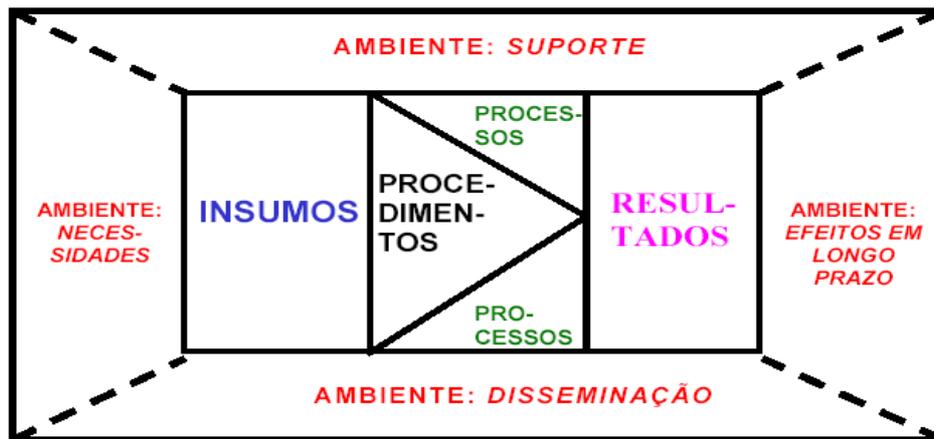
Pode-se considerar que esses resultados abrem novas perspectivas para pesquisas na área e dão novo fôlego e sentido à mensuração de reações, em modelos de avaliação de treinamento, bem como ao seu caráter preditivo sobre indicadores de comportamento no cargo. (PILATI, 2004, p. 131).

Assim, faz-se necessário manter contato com outras teorias de avaliação de treinamento, consideradas como avanços no campo científico, e que poderão dar o suporte teórico necessário para as questões que servem de “fio condutor” para o presente estudo, tais como: O fato de ter participado de um *Programa de Orientação Profissional* contribuiu, de forma efetiva, para o processo de autodesenvolvimento profissional e pessoal dos participantes? Que impactos essa participação teve na vida profissional e pessoal dos indivíduos? De que forma esses resultados podem ser aferidos? Que instrumentos poderão ser utilizados para melhor investigar essas questões?

Portanto, é pertinente aprofundar os conhecimentos sobre avaliação integrada e somativa em TD&E, para melhor entender seus pressupostos, operacionalização e aplicabilidade e verificar de que forma esses modelos poderão contribuir no esforço de respostas às questões acima formuladas.

2.5.1.3 MODELOS INTEGRADOS DE AVALIAÇÃO DE TREINAMENTO

Borges-Andrade (1982) desenvolveu um *Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)*, baseado no modelo *CIPP* (Contexto, Insumo, Processo e Produto) de Stufflebeam (1978, apud Borges-Andrade, 1982) e na abordagem de sistemas. Esse modelo, descrito esquematicamente na figura 8, propõe uma avaliação sistemática de produtos instrucionais e tem servido de base teórica e metodológica para a construção de novos conhecimentos. Enfoca aspectos instrucionais e do ambiente que geralmente produzem reações nos treinandos.



Fonte: Borges-Andrade (1982).

Figura 8 - Modelo de Avaliação Integrado e Somativo - MAIS

Neste modelo, o componente Ambiente refere-se às variáveis presentes no contexto organizacional, as quais exercem influência sobre os níveis de eficácia e eficiência dos sistemas instrucionais, antes, durante e após o treinamento. Pode ser observado na figura 8 que o componente Ambiente (quadrantes externos da figura 8 é constituído de quatro categorias:

- a) avaliação de necessidades referente ao ambiente de trabalho que pode influenciar a seleção da clientela dos treinamentos;
- b) apoio ou suporte, variáveis externas e internas à organização que podem influenciar diretamente os insumos, procedimentos e processos, e indiretamente a aprendizagem e os resultados;
- c) disseminação, que diz respeito às estratégias usadas para divulgar o treinamento e, finalmente;
- d) resultados a longo prazo, que são as conseqüências do treinamento após determinado período de tempo.

Nesse último, são utilizadas tradicionalmente as medidas de avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho, Mudança Organizacional e Valor Final.

Segundo o autor, os demais componentes, quadrantes internos da figura 8, estão mais diretamente relacionados ao evento instrucional propriamente dito. Os Insumos são os fatores físicos, sociais e comportamentais dos participantes, anteriores ao treinamento, e que podem afetar sua realização; os Procedimentos dizem respeito aos meios e às estratégias instrucionais; os Processos resultam dos procedimentos e são associados a desempenhos

intermediários dos participantes de treinamentos; Resultado é a aprendizagem adquirida e, nessa categoria, enquadram-se as tradicionais avaliações de Aprendizagem e Reação.

Borges-Andrade (2006, p. 347) aponta que a aplicação deste método deve possibilitar a análise e interpretação integrada das informações obtidas, a fim de fornecer o maior número possível de subsídios para a tomada de decisões sobre esses eventos e programas. Além disso, deve permitir o acúmulo de conhecimento relevante sobre o funcionamento de TD&E, visando à futura formulação de políticas e estratégias.

Essas ponderações do autor sinalizam a necessidade, a relevância e a premência de que sejam criteriosamente avaliadas ações de TD&E que envolvem dispêndios vultuosos de recursos financeiros, materiais, logísticos e humanos e que carecem de dados concretos para que seja avaliada a pertinência de se manter ou extinguir-se uma ação de grande magnitude, nas organizações.

Desse modo, o presente estudo dará ênfase nos aspectos relacionados aos insumos e resultados em longo prazo, em vista de buscar investigar se o treinamento “valeu a pena”, em conformidade com critérios de avaliação da empresa e em conformidade com critérios relacionados à vida do indivíduo.

Borges-Andrade (2006, p. 347) registra alguns exemplos de variáveis de insumos que são passíveis de investigação, de acordo com o modelo MAIS, cujo destaque dar-se-á àqueles que, dentre outros, possuem relevância para os objetivos desta pesquisa:

- a) nível de escolaridade e idade dos participantes;
- b) auto-eficácia dos participantes (crenças de que são capazes de obter sucesso);
- c) cargo ocupado, no trabalho, pelos participantes;
- d) lócus de controle (atribuição de controle pessoal sobre resultados obtidos);
- e) comprometimento com a carreira e com a organização;
- f) uso de estratégias comportamentais de aprendizagem (busca interpessoal ou em materiais escritos);
- g) uso de estratégias cognitivas de aprendizagem (repetição e reflexão mentais);
- h) uso de estratégias de auto-regulação (controle emocional, monitoramento de compreensão);
- i) uso pessoal de estratégias de transferência de aprendizagem no trabalho;
- j) participação voluntária em TD&E;
- k) expectativas sobre este evento e sobre o que ocorrerá na organização, após o mesmo;
- l) motivação pessoal para aprender;
- m) percepção da aplicabilidade no trabalho, ou na vida pessoal, do que será aprendido;

- n) interesse em aplicar, no trabalho, o que será aprendido;
 o) valor instrumental do evento de TD&E, para o trabalho ou para a vida fora dele.

Verifica-se que os indicadores registrados nos itens “e”, “k”, “m”, “o” estão diretamente relacionados aos interesses desta pesquisa, principalmente no que diz respeito à relação existente entre a motivação e a expectativa do participante em relação ao treinamento, com o alcance de metas por ele valorizadas. Ou seja, a relação existente entre o valor instrumental atribuído ao treinamento pelo participante e o nível de impacto alcançado pelo evento.

Borges-Andrade (2006) registra alguns exemplos de indicadores de efeitos a longo prazo nos níveis do indivíduo, equipe e organização.

No nível do <u>indivíduo</u> esses efeitos podem ser:	No nível da <u>equipe</u> esses efeitos podem ser:	No nível da <u>organização</u> esses efeitos podem ser:
<p>Afetivos (atitudes frente a pessoas, objetos e aspectos do trabalho e não trabalho, a si próprio e a aprendizagem: motivação no trabalho; auto-eficácia; bem estar mental);</p> <p>Cognitivos (uso de informações verbais, conceitos e regras e solução de problemas ou criatividade no trabalho);</p> <p>Psicomotores (velocidade e fluidez no desempenho de tarefas);</p> <p>Fisiológicos (saúde, doença e aptidão física);</p> <p>Instrumentais intrínsecos (autonomia no trabalho e recebimentos de elogios ou ridicularização);</p> <p>Instrumentais extrínsecos (aumento, promoção e novos trabalhos)</p> <p>Instrumentais relacionais no trabalho (criação de redes sociais e de relações de colaboração e capacitação de outras pessoas); e</p> <p>Instrumentais não associados ao trabalho (mudanças em relações ou desempenhos fora do trabalho, novos papéis em outras esferas da vida)</p>	<p>Afetivos (coesão, satisfação e auto-eficácia da equipe, ambigüidade de papéis orientação para tarefa);</p> <p>Cognitivos (conhecimento possuído e representado na equipe);</p> <p>De desempenho (comunicação interna, tomada de decisão, solução de conflitos e níveis de participação na equipe);</p> <p>Instrumentais intrínsecos (responsabilidades e variedade de trabalho recebido pela equipe);</p> <p>Instrumentais extrínsecos (bônus recebido como produto do trabalho da equipe); e</p> <p>Instrumentais de qualificação (certificações formais recebidas pela equipe)</p>	<p>Relativos a metas de produtos (quantidade, qualidade, variedade) alcançadas pela organização;</p> <p>Relativos a metas do sistema (crescimento, lucro, retorno de investimento);</p> <p>Relativos à aquisição de recursos (novos clientes, compra de outras organizações);</p> <p>Constituintes (satisfação de consumidores e acionistas, imagem organizacional);</p> <p>De processos internos (novas tecnologias, clima, absenteísmo, rotatividade, taxa de acidentes).</p>

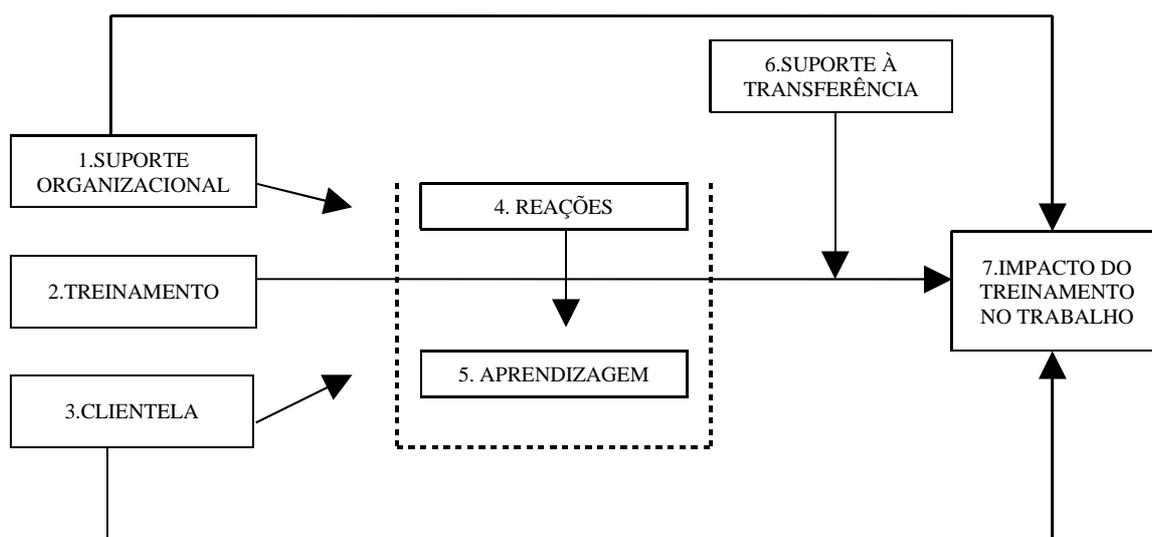
Fonte: Borges-Andrade (2006, p.355).

Quadro 4 - Exemplos de indicadores de efeitos a longo-prazo, nos níveis do indivíduo, equipe e organização.

Para os fins deste trabalho, os indicadores de efeito a longo prazo, em nível do indivíduo, são de particular interesse, pois um dos objetivos deste estudo é investigar o impacto do treinamento em aspectos relacionados aos níveis afetivos, cognitivos, psicomotores, fisiológicos e instrumentais da vida do indivíduo associados, ou não, ao trabalho.

Na revisão elaborada por Abbad (1999), Impacto do Treinamento no Trabalho é definido como “o efeito a longo prazo exercido pelo treinamento nos níveis de desempenho, motivação e atitudes do participante”.

Abbad (1999) desenvolveu o *Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT*, inspirado principalmente no modelo *MAIS* de Borges-Andrade (1982). O modelo *IMPACT* é constituído por sete componentes, conforme apresentado na figura 9.



Fonte: Abbad, 1999, p. 99.

Figura 9 - Representação esquemática dos componentes do Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT

1. *percepção de Suporte Organizacional* (práticas organizacionais de gestão de desempenho e valorização do servidor);
2. *características do treinamento* (área de conhecimento do curso, duração, natureza do objetivo principal, escolaridade e desempenho do instrutor, qualidade do material didático);
3. *características da clientela* (informações demográficas, motivacionais, funcionais e atitudinais dos participantes dos treinamentos);
4. *reação* (opinião dos treinandos quanto à programação, apoio ao desenvolvimento do curso, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor);

5. *aprendizagem* (grau de assimilação e retenção dos conteúdos aprendidos no curso);
6. *suporte à transferência* (opinião do treinando sobre o suporte ambiental ao uso eficaz, no trabalho, das habilidades adquiridas no treinamento);
7. *impacto do treinamento no trabalho* (auto-avaliação do treinando sobre os efeitos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho). Os seis primeiros componentes abrangem as variáveis explicativas de Impacto do Treinamento no Trabalho. (Abbad, 1999, p.99).

Em seu estudo, Abbad (1999) identificou que *Suporte Organizacional* é um importante preditor de *Aprendizagem, Impacto e Retenção*, notadamente os itens relacionados à Gestão de Desempenho e as principais variáveis preditoras de *Impacto do Treinamento no Trabalho* pertenciam aos componentes *Suporte à Transferência* e *Reações*.

Por outro lado, entre as variáveis do componente *Características da Clientela*, mereceram destaque na pesquisa de Abbad (1999) as variáveis motivacionais, as quais foram preditoras de quase todas as variáveis critério estudadas.

Para efeito deste trabalho, o componente *característica da clientela* e o componente, *impacto do treinamento no trabalho* são de substancial relevância, em vistas de resultados confirmatórios que estas variáveis vêm tendo ao longo dos anos (ABBAD, 1999; PANTOJA; LIMA; BORGES-ANDRADE, 2001; ABBAD, PANTOJA; PILATI, 2003; LACERDA, 2002; MENESES, 2002; PILATI, 2004; FREITAS, 2005; MENESES; ABBAD; ZERBINI; LACERDA, 2006).

Desse modo, passaremos a revisar alguns resultados de pesquisas que possuem uma relação direta com o tema de investigação deste trabalho, tais como: características da clientela, auto-eficácia, *locus* de controle e valor instrumental do.

2.5.1.4 CARACTERÍSTICAS DA CLIENTELA

Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (2006) afirmam que, desde os primeiros estudos, sobre TD&E, alguns questionamentos têm afligido os pesquisadores e profissionais no que tange a manifestações de diferenças individuais, tais como:

- a) Até que ponto as pessoas podem modificar seus repertórios de conhecimento, habilidades e atitudes?
- b) Até que ponto as ações de TD&E são capazes de desenvolver competências profissionais, algumas vezes, não-coerentes com os traços de personalidade do indivíduo?

- c) Por que indivíduos, sob as mesmas condições de aprendizagem, apresentam diferentes resultados ao final do programa de TD&E?
- d) Por que uns indivíduos gostam e outros detestam uma determinada ação educacional?
- e) Por que uns aprendem e outros não?
- f) Por que alguns são capazes de transferir aprendizagem e outros não?
- g) Quais são as características individuais que, afinal, influenciariam os resultados de um processo de aprendizagem?
- h) As necessidades de TD&E são influenciadas pelas características da clientela?

Alguns estudos vêm indicando que a natureza das necessidades de TD&E varia de acordo com variáveis como gênero, idade, posição hierárquica e nível de escolaridade.

Se a tarefa dos profissionais responsáveis é garantir o sucesso de ações educacionais, oferecidas pelas organizações, o que fazer para garantir a equidade de oportunidades, de modo que indivíduos com diferentes perfis pessoais, cognitivos e motivacionais consigam efetivamente aproveitar os treinamentos de que participaram? (MENESES; ABBAD; ZERBINI; LACERDA, 2006, p. 424).

Nos últimos anos, a ênfase sobre essas características foi tão acentuada que programas internacionais de TD&E, conforme relatado por Pilati (2004, p. 52-53), passaram a incluir módulos que visavam capacitar os participantes a enfrentar as adversidades organizacionais durante a aplicação das habilidades adquiridas nas ações educacionais. Esses módulos buscavam o desenvolvimento de estratégias, tais como:

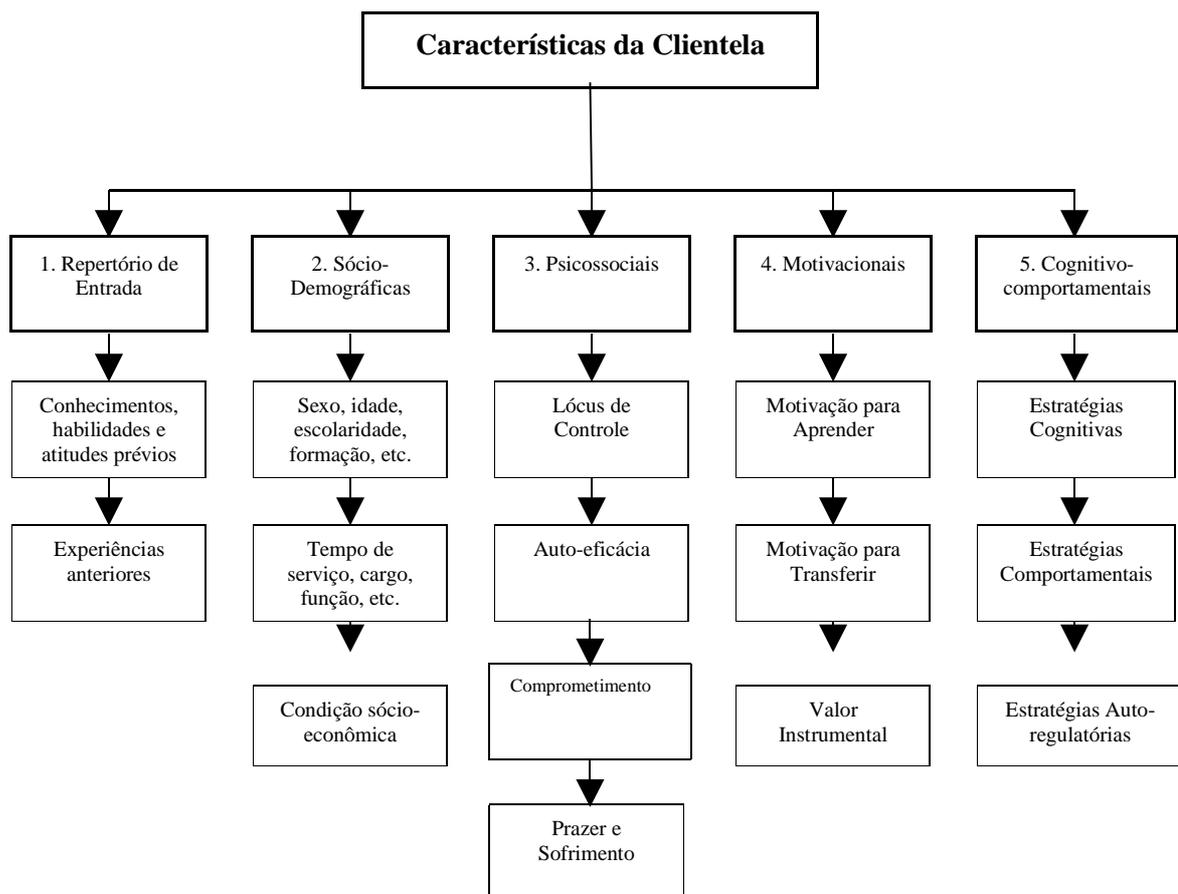
- a) **prevenção de recaídas ou auto-gerenciamento:** estratégia que foi importada da psicologia clínica, desenvolvida para diminuir recaídas de adictos a drogas (Marx, 1982) e busca capacitar os indivíduos para enfrentarem situações impeditivas, aumentando a probabilidade de aplicação do aprendido no trabalho;
- b) **estabelecimento de metas:** possui origem na psicologia organizacional (Locke, Shaw, Saari e Latham, 1981) e visa a melhoria do desempenho produtivo no trabalho. Propõe a capacitação dos treinandos para que eles sejam capazes de definir metas de aplicação do aprendido, no trabalho.

De acordo com Abbad (1999), a linha de pesquisa sobre Características da Clientela tem como finalidade investigar o relacionamento entre características pessoais (demográficas, cognitivas, afetivas, motivacionais) da clientela e a eficácia de eventos instrucionais, em *termos de aprendizagem, reação e transferência*. Desse modo, a linha de pesquisa preocupa-se em examinar quais características pessoais dos treinandos são boas preditoras de sucesso no treinamento, em termos de aprendizagem, reação e transferência. Informando que, entre as

variáveis pertencentes ao componente *Características da Clientela*, merecem destaque as variáveis motivacionais, as quais são preditoras de reações e impacto do treinamento no trabalho.

Resultados obtidos por Abbad (1999) apontam que, dentre as características individuais, aquelas que mais influenciaram os resultados, foram as variáveis intelectuais, motivacionais e as adaptacionais. A autora registra que, apesar de não generalizáveis, esses resultados parecem indicar que as características da clientela e conteúdo do treinamento afetam diretamente aprendizagem que, por sua vez, afeta transferência de treinamento.

Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (2006) apresentam um *organizador avançado gráfico* que dispõe a variável *características da clientela* como um grande guarda-chuva que abriga cinco categorias (repertório de entrada, sócio-demográficas, psicossociais, motivacionais, cognitivo-comportamentais) conforme figura 10.



Fonte: Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (2006, p.425).

Figura 10 – Principais características da clientela em avaliação de treinamento.

A categoria repertório de entrada é o conjunto de CHAs, expectativas e experiências adquiridas pelo participante, antes do treinamento;

As sócio-demográficas estão relacionadas ao perfil fisionômico da clientela (sexo, idade, escolaridade, condição socioeconômica) e ao perfil profissional e funcional do participante (profissão, tempo de serviço, função, cargo, lotação);

As psicossociais abarcam as variáveis auto-referentes, comprometimento e prazer e sofrimento no trabalho;

As motivacionais englobam a motivação para aprender e para transferir aprendizagens e valor instrumental da ação educacional;

Por último, é apresentada a categoria cognitivo-comportamental que diz respeito às estratégias cognitivas, comportamentais e auto-regulatórias, utilizadas pelo participante para aprender.

A revisão de literatura feita por Cheng e Ho (2001) focou estudos empíricos, publicados entre 1989 e 1998, que visavam testar os efeitos de fatores individuais, motivacionais e ambientais no processo de transferência de treinamento. Dentre os fatores individuais, os autores destacam a personalidade e os fatores motivacionais como os mais pesquisados naquela década.

Com relação às variáveis de personalidade, as mais estudadas foram *locus de controle* e *auto-eficácia*. A variável *locus de controle* tem sido definida como uma expectativa generalizada de que os resultados organizacionais, em termos de recompensas e reforços, sejam controlados pelas próprias ações dos indivíduos (internalidade), ou por outras forças (externalidade). Isto é, indivíduos que apresentam internalidade acreditam que seu desempenho e as conseqüências no ambiente de trabalho são contingentes do seu comportamento - esses indivíduos acreditam ter controle sobre os acontecimentos. Por outro lado, os que apresentam externalidade acreditam que os resultados de seu trabalho estão além do seu próprio controle, atribuindo-os à sorte, ao destino ou à ação de outros. (NOE, 1986, p.739-740).

Os estudos têm mostrado que indivíduos com *locus de controle* interno são mais propensos a aplicar as habilidades treinadas e a transferir estratégias aprendidas para o ambiente de trabalho.

A variável *auto-eficácia* é definida por Bandura (1977) como a convicção que o indivíduo tem de que pode executar, com sucesso, o comportamento requerido para lidar com situações potencialmente ameaçadoras. Ou, de outra forma, é a auto-avaliação que o indivíduo

faz da sua própria capacidade de realizar, com êxito, uma tarefa para obter determinado resultado.

A revisão de literatura realizada por Salas e Cannon-Bowers (2001) indica que a auto-eficácia é um conceito que vem sendo muito estudado na última década. Segundo os autores, a auto-eficácia, além de melhorar os resultados de aprendizagem, é forte preditor de desempenho pós-treinamento. Empiricamente, essa variável tem sido positivamente relacionada à *motivação pré-treinamento*, ao *desempenho no treinamento*, ao *comportamento pós-treinamento* e ao *desempenho em transferir e manter a habilidade no trabalho*.

No Brasil, algumas pesquisas foram desenvolvidas focalizando os efeitos de variáveis individuais no impacto de treinamento. (RODRIGUES, 2000; MOTA, 2002; TAMAYO; 2002; LACERDA e ABBAD, 2003; MENESES e ABBAD, 2003).

O estudo realizado por Rodrigues (2000) avaliou a relação entre características individuais e impacto de treinamento em amplitude (efeitos do treinamento no desempenho geral). Os resultados indicaram que as variáveis individuais – *comprometimento com a carreira*, *lotação* e *escolaridade* atuaram como preditores indiretos de impacto, ou seja, quanto maior o comprometimento com a carreira, menor o impacto do treinamento. A autora explica que:

Não há na literatura evidências claras que relacionem negativamente o impacto do treinamento com o comprometimento com a carreira, embora seja possível supor que pessoas com alto grau de comprometimento com a carreira participem de treinamentos apenas para se especializarem visando ao seu desenvolvimento profissional, sem, contudo, se preocuparem com a transferência das habilidades aprendidas para o ambiente de Trabalho. (RODRIGUES, 2000, p. 83).

Em suas conclusões, Rodrigues (2000, p.108) registra que “existe um número reduzido de pesquisas abordando o comprometimento com a carreira, sobretudo como antecedente de impacto de treinamento.”

O trabalho realizado por Mota (2002) avaliou as relações existentes entre diferentes tipos de efeitos de treinamento e prazer-sofrimento psíquico no trabalho. Neste caso, o resultado foi peculiar. As *vivências de prazer-sofrimento* psíquico dos participantes é que influenciaram suas *reações ao treinamento*, suas percepções de *suporte à transferência* e o grau de *impacto do treinamento no trabalho*.

Tamayo (2002) utilizou uma variável individual diferente das encontradas na literatura: autoconceito profissional, que se refere à percepção dos treinandos sobre si mesmos quanto ao trabalho e às tarefas que executam, refletindo no modo como se percebem no ambiente de trabalho, em relação às tarefas, à organização, aos colegas, às chefias e aos

clientes. Buscou investigar como o autoconceito profissional e o suporte à transferência poderia influenciar o impacto do treinamento no trabalho. As análises realizadas indicaram que o autoconceito profissional não foi preditor de impacto de treinamento. No entanto, a autora registra que “essa variável não deve ser descartada dos modelos de avaliação, pois poderá explicar o impacto de programas de desenvolvimento, educação continuada e encarecimento sobre o perfil de competências (TAMAYO, 2002, p. xiii). Por outro lado, foram preditores significativos o suporte psicossocial e o suporte material.

Lacerda e Abbad (2003) desenvolveram pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre características dos treinandos (motivação para aprender, motivação para transferir e valor instrumental do treinamento), reações, suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho. Motivação para aprender e motivação para transferir referem-se, respectivamente, ao interesse do participante em aprender os conteúdos tratados no curso e ao interesse do participante em aplicar no trabalho os conteúdos aprendidos. Já o valor instrumental refere-se à importância que o participante atribui a determinadas recompensas e benefícios decorrentes de participação no treinamento. Os resultados do estudo indicaram que os preditores da auto-avaliação de impacto em amplitude foram o *suporte psicossocial*, o *valor instrumental do treinamento* e a *reação do participante ao desempenho do instrutor* do curso. Diferentemente do que tem sido encontrado na literatura internacional, as variáveis *motivação para aprender* e *motivação para transferir* não foram predictoras de impacto. A possível explicação apresentada pelas autoras diz respeito à medida utilizada, que necessita de aprimoramento.

Meneses e Abbad (2003) abordaram outras variáveis individuais, *auto-eficácia* e *locus de controle*. Neste estudo, foi investigado o relacionamento entre essas características individuais e as características do treinamento. As análises mostraram que os preditores de auto-avaliação de impacto de treinamento foram: suporte psicossocial percebido pelos participantes e auto-eficácia. Os preditores de heteroavaliação de impacto foram suporte psicossocial percebido pelos chefes e colegas de trabalho e quantidade de instrutores por turma. Somente uma variável foi identificada como preditora: a auto-eficácia.

Para efeito deste estudo, têm especial relevância os achados encontrados por Abbad (1999), relacionados às categorias sócio-demográficas e motivacionais e o achados encontrados por Lacerda e Abbad (2003), especialmente os relativos à variável, Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões valência e instrumentalidade, variáveis que serão investigada nesta pesquisa e que serão apresentadas no capítulo seguinte.

2.5.1.5 TEORIAS MOTIVACIONAIS E VALOR INSTRUMENTAL DO TREINAMENTO

Em vista dos objetivos a que se propõe este estudo, não se pretende apresentar todas as teorias existentes sobre motivação. Não obstante, cabe apresentar alguns conceitos que servem de alicerce para um melhor entendimento do conceito de Valor Instrumental do Treinamento, desenvolvido por Vroom (1964), objeto de pesquisa neste trabalho, em duas de suas dimensões, valência e instrumentalidade.

Régis (2000) aponta que o conceito de motivação já era tratado na filosofia grega. No início do Século XX, a temática principal da teoria da motivação passou de uma abordagem filosófica para uma abordagem psicológica-gerencial. Desde então, as teorias têm tentado explicar o comportamento das pessoas por meio do estudo de variáveis que focalizam não só o indivíduo, mas também a situação contingencial com a qual interage (RÉGIS, 2000, p. 29).

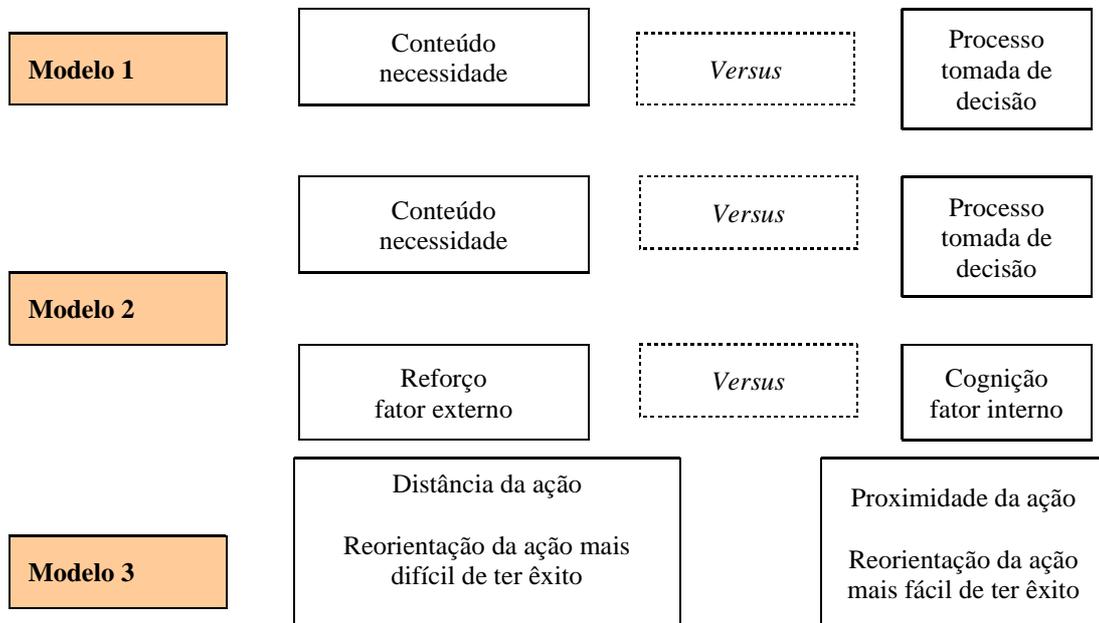
Desse modo, o conceito de motivação começou a estar associado a vários outros conceitos, tais como: satisfação, desejo, energia, recompensas intrínsecas e extrínsecas, comprometimento, envolvimento, ajustamento no trabalho, reforço, *drive*, necessidade, desenho de cargo, crenças, valores, metas, expectativa e, mais recentemente, criatividade, cultura, afeto e trabalho em equipes (AMBROSE e KULIK, 1999 apud GONDIM e SILVA, 2007, p. 146).

Gondim e Silva (2007, p. 146) apontam que a palavra motivação é derivada do latim *motivus* que significa mover, tendo assumido o significado de “tudo aquilo que pode fazer mover”, “tudo aquilo que causa ou determina alguma coisa” ou até mesmo “o fim ou a razão de uma ação”. Os autores defendem que faz sentido dizer que uma teoria da motivação é uma teoria da ação. E como se admite, cada vez mais, que a ação humana é multicausal e contextual, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociológicos e culturais, as pesquisas sobre motivação passaram a utilizar múltiplos critérios de mensuração. Assim, a motivação pode ser considerada como um processo psicológico básico de relativa complexidade, por se tratar de um fenômeno não diretamente observado e que auxilia na explicação e na compreensão das diferentes ações e escolhas individuais.

Por sua vez, Salanova, Hontangas e Peiró (2002, p.217) definem motivação como “uma ação dirigida a objetivos, auto-regulada, no nível automático⁴ e cognitivo, persistente durante um período de tempo e ‘ativada’ por um conjunto de necessidades, emoções, valores, metas e expectativas”.

⁴ Gondim e Silva (2004 p.146) traduzem o termo “nível automático” como “nível biológico”.

Gondim e Silva (2007) assinalam que as teorias motivacionais estão baseadas na combinação de quatro ênfases: ativação, direção, intensidade e persistência e se distribuem em três grandes modelos de classificação, conforme apresentado na figura 11.



Fonte: Gondim e Silva (2007, p. 149).

Figura 11 – Modelos de classificação das teorias de motivação

O primeiro modelo divide as teorias de motivação em dois grupos distintos: teorias do conteúdo e teorias de processo. Segundo os autores, o primeiro grupo explica a motivação humana a partir das necessidades (ou carências), afirmando que a conduta é orientada para a sua satisfação. O segundo grupo entende a motivação como um processo de tomada de decisão em que estão em jogo as percepções os objetivos, as expectativas e as metas pessoais.

O segundo modelo de classificação aceita a divisão das teorias em conteúdo e processos, mas acrescenta uma outra dimensão representada pelo o conjunto de teorias que enfocam o reforço da conduta e um outro conjunto, que tem seu enfoque nos processos cognitivos da motivação.

Os autores justificam a inclusão dessa nova dimensão no modelo de classificação em vista dos enfoques distintos existentes entre as duas vertentes. Por um lado, as teorias do reforço dirigem sua atenção para o que acontece depois da ação ou da conduta (fator externo), enquanto que as teorias que enfatizam a cognição dirigem a atenção para o que acontece no sistema cognitivo da pessoa (fator interno), ou seja, nas percepções, nas interpretações e nas informações armazenadas, tratadas e recuperadas, conforme a necessidade da pessoa de tomar

decisões. Sendo assim, a motivação seria decorrente não do que acontece depois que a pessoa age (recompensas), mas sim pelo que ocorre na sua mente (desejos, intenções e metas) e orienta o que ela irá fazer no futuro.

O terceiro e último modelo foi proposto por Kanfer (1992 apud GONDIM e SILVA, 2004, p.149). Tem como característica não levar em consideração as dimensões apresentadas nos dois modelos anteriores e enfatizar a ação como fator central de diferenciação das teorias da motivação. Nesse sentido, uma teoria da motivação aumenta sua importância na proporção que oferece perspectivas concretas de intervenção para reorientação da ação individual.

Em conformidade com Gondim e Silva (2007), foi no período compreendido entre as décadas de 40 a 60 que surgiram as principais teorias motivacionais, baseadas nas necessidades individuais. Dentre elas, destacam-se, a teoria das necessidades de Maslow (1943), a teoria das necessidades (afiliação, poder e realização) de McClelland (1953), a teoria ERC (existência, relacionamento e crescimento) de Alderfer (1969), a teoria X e Y de McGregor (1960) e a teoria bifatorial de Herzberg, Mausner e Snyderman (1959).

Kanfer (1992 apud GONDIM; SILVA, 2004, p.152) faz uma crítica às teorias da motivação, baseadas no conceito de necessidade. Para aquela autora, identificar a necessidade (o conteúdo da motivação) seria insuficiente para orientar a conduta humana, uma vez que a pessoa pode não dispor de informação sobre os passos a serem tomados para satisfazê-la. Ou seja, essas teorias se distanciam da ação, pois seus esforços se dirigem para identificar as carências e os desejos pessoais, mas esta identificação não traz implícito quais seriam os passos necessários para conseguir fazer o indivíduo alcançar seus objetivos.

Nesse sentido, passaram a ter destaque teorias motivacionais que levam em consideração os aspectos cognitivos que mobilizam o indivíduo para a ação. Nessa linha, podem ser incluídas a teoria da Expectância de Vroom (1964), a teoria do Estabelecimento de Metas (Locke e Latham, 1990), a teoria da Avaliação Cognitiva de Deci (1971), a teoria do Fluxo desenvolvida por Csikszentmihalyi (1996), a teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1971) e a teoria da Auto-Regulação, (KANFER, 1977; ECCLES e WIGFIELD, 2002), conforme registrado por Gondim e Silva (2004).

Pilati (2004) aponta que a característica individual, denominada motivação, tem sido largamente investigada no campo de TD&E. Vários trabalhos têm buscado compreender o papel exercido pela motivação do treinando em diferentes momentos do treinamento e relacioná-la com diversos resultados do treinamento, como satisfação com o evento instrucional, aprendizagem, transferência do treinamento, entre outros (e.g. ABBAD, 1999; BIRDI, ALLAN e WARR, 1997; COLQUIT, LEPINE e NOE, 2000; SALAS e CANNON-

BOWERS, 2001; TANNENBAUM, MATHIEU, SALAS e CANNON-BOWERS, 1991; WARR e BUNCE, 1995).

Muitos desses trabalhos relatam que motivação exerce um importante papel na predição de diferentes tipos de resultados de treinamento. Resultados de pesquisa nacional demonstram que a motivação do treinando, após o treinamento, tem uma relação maior com o resultado do treinamento em curto prazo, mas à medida que o treinado distancia-se do final do evento instrucional, o resultado passa a ser cada vez mais controlado pelo ambiente de trabalho. (SALLORENZO, 2000).

[...] tradicionalmente, na literatura de TD&E, a noção de motivação é apresentada em dois momentos distintos. Uma está relacionada à motivação que o indivíduo tem para aprender. Usualmente, essa mensuração é feita antes do início do evento instrucional. A segunda está relacionada à intenção do treinando em aplicar no trabalho os CHAs adquiridos em treinamento e normalmente a sua mensuração é realizada ao final do treinamento. (PILATI, 2004, p. 48).

A motivação para aprender é um conceito que tem recebido muita atenção na literatura da área. Segundo Colquit, LePine e Noe (2000, p. 678), a motivação para aprender pode ser definida como “direção, intensidade e persistência do comportamento orientado para a aprendizagem em contextos de treinamento.”

Colquit, LePine e Noe (2000) realizaram uma meta-análise de 20 anos de pesquisas que investigou a relação da motivação para aprender com diferentes variáveis da área de TD&E. O principal objetivo desse relato era o desenvolvimento de um modelo teórico integrativo de explicação da motivação para aprender em contextos de treinamento. Os autores relataram que características individuais (por exemplo, *locus* de controle, conscienciosidade, ansiedade, idade, habilidade cognitiva, auto-eficácia, valência atribuída ao evento instrucional, envolvimento no trabalho) possuem uma significativa relação de predição com motivação para aprender e resultados do treinamento (transferência), assim como com características situacionais (por exemplo, clima organizacional).

A meta-análise mostrou que os efeitos das características da personalidade, do clima organizacional e da idade, nos resultados do treinamento estiveram apenas parcialmente relacionados com a auto-eficácia, valência e participação (envolvimento no trabalho).

Além disso, freqüentes estudos apontavam a relação positiva existente entre as variáveis relacionadas a trabalho/carreira, auto-eficácia e valência, com a motivação para aprender e com resultados do treinamento.

Pilati (2004) registra que alguns estudos têm apontado para o papel exercido pela motivação para aplicar, no trabalho, o aprendido em treinamento. (e.g. SALLORENZO, 2000;

WARR e BUNCE, 1995). Não obstante, ressalta o autor, é importante observar que a maioria dos estudos sobre motivação na área de TD&E mensuram a motivação do treinando a partir de uma perspectiva unicamente perceptual, do momento em que a pessoa responde ao questionário. A maioria dos estudos, por exemplo, não considera as pressuposições do modelo teórico apresentado por Vroom (1964), no qual a motivação para se engajar em determinado esforço está relacionada a três variáveis (valência, instrumentalidade e expectância).

Kanfer (1990, p. 113) explica que as teorias das escolhas decisórias fazem parte da ampla família da teoria da expectância x valores (E x V) e tem suas raízes nas teorias cognitivas da motivação propostas por Edwards (1961), Lewin, Dembo, Festinger e Sears (1964), Rotter (1964) e Tolman (1955). A autora registra que expansões e modificações realizadas por diversos autores, como Porter e Lawler (1968), Campbell e Pritchard (1976), Graen (1969), dentre outros, geraram um largo campo de pesquisa relacionada com a previsão do desempenho da tarefa e a escolha ocupacional.

Kanfer (1990) aponta que várias teorias do tipo E x V compartilham a hipótese de que as pessoas se comportam hedonisticamente ao escolher entre a tarefa e os níveis de esforço. Isto é, as pessoas se esforçam para maximizar os efeitos positivos, incorporando comportamentos para alcançar os resultados associados com o valor ou com a utilidade por ela percebida. Embora haja discordância a respeito da questão, se as pessoas tentam maximizar seus esforços ou se simplesmente buscam satisfazer suas necessidades hedonísticas básicas. (KANFER, 1990, p. 113).

Na psicologia industrial e organizacional, o modelo da expectância, desenvolvido por Victor H. Vroom (1964), é um dos mais conhecidos e teve uma influência marcante no estudo da motivação nas organizações. Kanfer (1990) explica que esse autor desenvolveu uma teoria baseada em três dimensões: Valência, Instrumentalidade e Expectância (VIE), que busca explicar a relação entre o desempenho na execução de uma tarefa e o valor que a pessoa estima na obtenção de determinados resultados.

O trabalho de Vroom (1964) procura desenvolver um modelo teórico de motivação relacionado ao trabalho. O autor argumenta que algumas questões básicas sempre estiveram relacionadas ao conceito de motivação, como a estimulação ou energização de um organismo, para que este emita um comportamento. Argumenta ainda que a maioria das teorizações, sobre a motivação humana, feitas inicialmente por filósofos e escritores de linha utilitarista, possuía uma característica hedonista, pois o comportamento do organismo estaria direcionado para buscar a maximização do prazer e a redução do sofrimento. Já a respeito da psicologia moderna, esse autor assume a posição de que os modelos da “lei do efeito” e da “teoria do

reforço” estariam associados à mesma pressuposição hedonista, pois a motivação para emissão de um determinado comportamento estaria relacionada às experiências passadas, que mobilizam o indivíduo na direção de reforços positivos (recompensas, satisfações, etc) e a inibição de comportamentos que se relacionam aos reforços negativos (punição, desprazer, etc). Entretanto, a teoria hedonista vem sendo superada por modelos e conceitos mais indicados para eventos empiricamente observáveis, uma vez que a “lei do efeito” e a “teoria do reforço” (estímulo-resposta) não são suficientes para explicar os aspectos mais complexos do comportamento. (VROOM, 1964 p. 13).

Nesse sentido, o autor apresenta uma abordagem cognitivista de compreensão do fenômeno motivacional, em que a perspectiva “não histórica” do indivíduo é predominante. Nessa perspectiva, o comportamento do indivíduo é motivado pelas suas convicções, opiniões ou expectativas relacionadas ao mundo que o cerca. Assim, a motivação não estaria somente relacionada a eventos passados de experiências positivas e prazerosas, mas sim à inter-relação das noções subjetivas de valência, instrumentalidade e expectância. Desse modo, a proposta de Vroom (1964) tem o seu foco muito mais no processo que constitui a motivação do que no seu conteúdo, conforme ressaltado por Kanfer (1992).

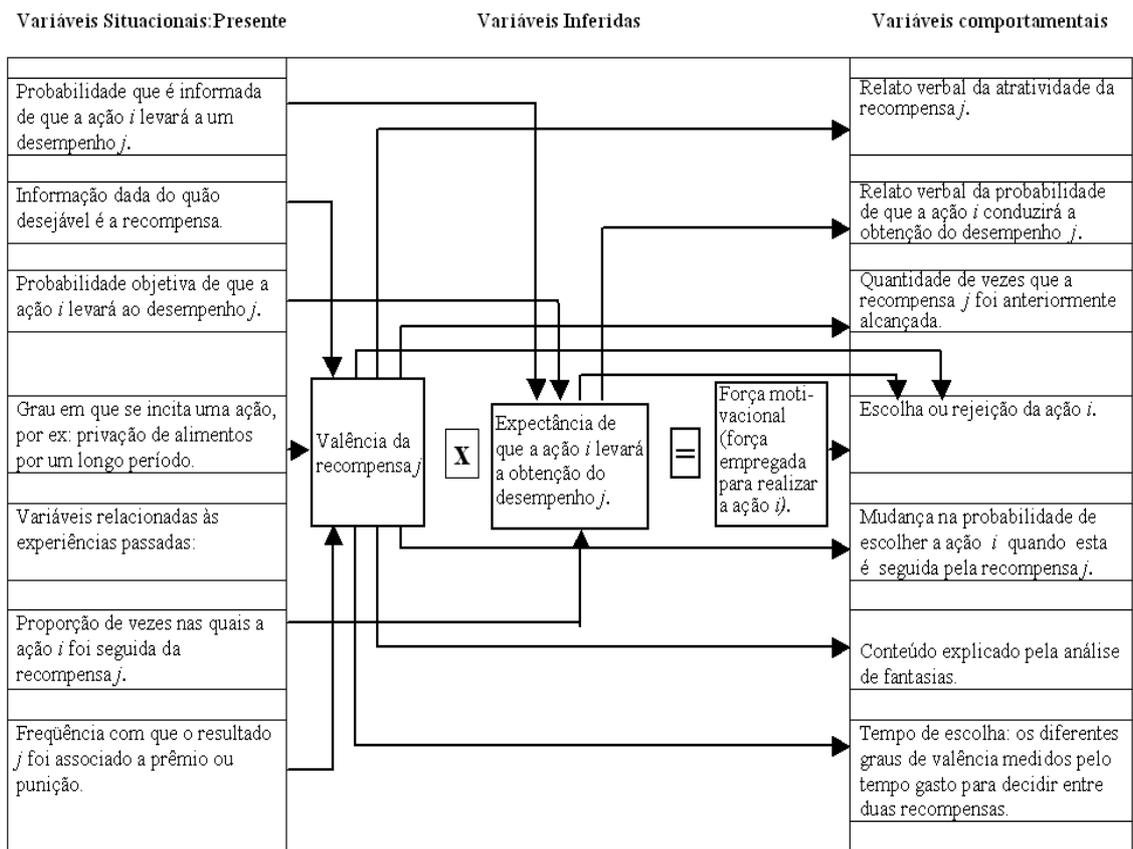
O modelo multiplicativo desenvolvido por Vroom (1964), “valência x instrumentalidade x expectância”, pretende prever escolhas entre empregos, tarefas e níveis de esforço que produzem os mais altos benefícios percebidos. Na sua visão, o que motiva uma pessoa a tomar uma decisão é um produto destas três variáveis: do quanto uma pessoa deseja uma recompensa (valência), sua estimativa da probabilidade de que o esforço resultará num desempenho bem-sucedido (expectância) e a estimativa de que aquele desempenho será um meio para se chegar à recompensa (instrumentalidade). (RÉGIS e CALADO, 2001).

Assim, de acordo com a teoria da expectância, a escolha de um indivíduo depende de três conjuntos de variáveis: (a) a expectativa percebida de que o esforço levará a um desempenho, (b) Percepção de instrumentalidade e (c) avaliação de obtenção de resultados baseados em valências. A relação esforço x desempenho reflete as percepções do indivíduo sobre o relacionamento entre níveis de esforço e desempenho. Desse modo, o desempenho está relacionado com resultados de primeiro nível, enquanto a instrumentalidade está relacionada com resultados de segundo nível, tais como: salário, promoção, elogio ou sentimentos de realização. (KANFER, 1990, p.115).

Para Arnold (1981), a principal hipótese levantada por Vroom (1964) é que a força que mobiliza um indivíduo para a ação é uma função da soma dos produtos das valências de todos os resultados. Explicando de outra maneira, a escolha, entre duas alternativas, feita por

um indivíduo, corresponde àquela que possui uma maior força positiva ou negativa. Esta formulação é “similar à noção existente na teoria da decisão na qual as escolhas são feitas com base na análise subjetiva que busca maximizar a utilidade prevista na decisão tomada.” (VROOM 1964, p. 19).

O modelo VIE foi uma evolução do modelo original (E x V) apresentado por Vroom (1964) que definia a variável Força para o desempenho de uma ação (força motivacional) como resultante multiplicativa das variáveis, Valência x Expectância, conforme apresentado na figura 12.



Fonte: Traduzido e adaptado de Vroom (1964, p. 27)
 Figura 12 – Coordenadas empíricas para realização de experimentos com o modelo de Vroom.

O modelo apresentado é composto por três dimensões: variáveis situacionais (presente e passado); variáveis inferidas; e variáveis comportamentais.

O esquema apresentado busca demonstrar a relação existente entre uma recompensa/meta (desempenho) a ser alcançada, representada pela variável “*j*” e uma ação a ser desenvolvida na busca dessa recompensa/meta, representada pela variável “*i*”.

Na coluna relativa às variáveis “situacionais”, estão elencadas quatro variáveis relacionadas ao presente: “Probabilidade de que a ação *i* levará a um desempenho *j*”; “Informação dada do quão desejável é a recompensa”, “Probabilidade objetiva de que a ação *i* levará ao desempenho *j*”; “Grau em que se incita uma ação, por ex: privação de alimentos por um longo período.”

Ainda na mesma coluna, são apresentadas as variáveis “situacionais” relacionadas às experiências passadas: “Proporção de vezes nas quais a ação *i* foi seguida da recompensa *j*”; “Frequência com que o resultado *J* foi associada a prêmio ou punição”.

Na coluna de variáveis comportamentais, estão listadas sete variáveis relacionadas à valência de resultados: “Relato verbal da atratividade da recompensa *j*”; “Relato verbal da probabilidade de que a ação *i* conduzirá a obtenção do desempenho *j*”; “Quantidade de vezes que a recompensa *j* foi anteriormente alcançada.

“Escolha ou rejeição da ação *i*”; “Mudança na probabilidade de escolher a ação *i* quando esta é seguida pela recompensa *j*”; “Conteúdos explicados pela análise de fantasias”; “Tempo de escolha: os diferentes graus de valência medidos pelo tempo gasto para decidir entre duas recompensas.”

Na coluna central, é apresentada a equação matemática que relaciona: Valência da recompensa *j* X Expectância (de que a ação *i* levará a obtenção do desempenho *j*) = Força Motivacional (força empregada para realizar a ação *i*). Resumindo: Valência X Expectância = Força Motivacional.

Para Vroom (1964), seria possível, a partir da mensuração de cada um dos componentes do modelo, medir a força motivacional das pessoas em relação a determinados comportamentos. Essa força motivacional seria obtida por meio da interação (relação multiplicativa) de valência e expectância, conforme demonstrado na figura 12.

Alguns autores apresentam esses relacionamentos acrescentando, na equação matemática, a “instrumentalidade” como uma das variáveis multiplicativas: Valência x Expectância x Instrumentalidade = Força Motivacional (GRAEN, 1969; KANFER, 1990; SZILAGYI e WALLACE, 1990; NADLER e LAWLER III, 1991; EERDE e THIERRY, 1996; RÉGIS, 2000; BORGES e ALVES-FILHO, 2001; PILATI, 2004; GONDIM e SILVA, 2004).

Isso se deve as evoluções ocorridas no modelo original, que buscam demonstrar que a força motivacional varia também em função da interação multiplicativa da variável instrumentalidade com os demais fatores que compõem o modelo da teoria de Vroom (1964), valência e expectância.

Essa evolução conceitual é bastante evidente em Mitchell (1974), quando classifica as teorias motivacionais que definem a combinação multiplicativa de dois componentes teóricos como determinantes do impulso para a ação. Nesta classificação, o autor apresenta a teoria de Vroom (1964), correspondendo ao produto, Expectância X Valência; onde Valência passou a ser tratada como Instrumentalidade X Valência. (MITCHEL, 1974, p.1054), grifos do autor.

Isso também pode ser observado em Szilagyi e Wallace (1990) quando afirmam que

[...] um leitor astuto notará que os dois componentes formulados para determinar força motivacional são multiplicativos em sua natureza. Isto é, para a motivação estar em um nível alto é necessário que a valência, a instrumentalidade e a expectativa sejam elevadas. Sempre que um ou mais destes fatores sejam baixos a motivação resultante também será baixa. (SZILAGYI e WALLACE, 1990, p. 126).

A evolução teórica do modelo original de Vroom (1964) pode também ser constatada no modelo desenvolvido por Lawler (1973, apud SALANOVA, HONTANGAS e PEIRÓ, 2002), quando assinala que o nível de esforço que uma pessoa empregará no desempenho de uma tarefa é uma função multiplicativa de três fatores:

- a) a expectativa de que o esforço trará bons resultados na execução;
- b) a expectativa de recompensa. Ou seja, a expectativa de instrumentalidade da execução;
- c) a valência dessas conseqüências ou recompensas.

Para Gondim e Silva (2004), a Teoria da expectativa (VIE) de Vroom concebe a motivação fundamentalmente como uma força de natureza emocional e consciente, que é ativada no momento em que a pessoa é levada a escolher diversos planos de ação. A força dessa escolha estaria relacionada a dois fatores: expectativas individuais e avaliação subjetiva das conseqüências esperadas por meio da comparação entre várias alternativas de ação.

Desse modo, a Valência é uma atribuição de qualidade, positiva ou negativa aos resultados pretendidos. É o que faz com que a pessoa esteja orientada afetivamente para a busca de um resultado. Em outras palavras, é o que faz com que uma pessoa sinta atração ou repulsa, por exemplo, por uma promoção. (GONDIM; SILVA, 2004, p.153).

No âmbito do desenvolvimento profissional nas organizações, a valência também pode ser entendida como o conjunto de preferências acerca de possíveis resultados associados ao envolvimento com um treinamento. Esses resultados podem ser, por exemplo: maior reconhecimento do grupo de trabalho; maior entrosamento com os colegas de trabalho; uma promoção salarial; mudança de função na organização; melhora da formação profissional; aumento da empregabilidade; entre outros diversos resultados possíveis. Obviamente, a valência atribuída ao treinamento está diretamente relacionada ao tipo do treinamento, e

também ao tipo de vínculo (i.e. comprometimento) que o indivíduo tem com seu trabalho. (PILATI, 2004).

A esse respeito Goldstein (1991) registra que os resultados têm um valor particular de valência porque são instrumentais para conseguir outros resultados. Por exemplo, o dinheiro ou uma promoção têm um potencial valor de valência porque é instrumental para permitir que um indivíduo consiga outros resultados, como uma casa ou o pagamento da faculdade de seus filhos. Desse modo, ações de treinamento terão um valor de valência para os indivíduos se permitirem a realização individual de outros resultados. Assim, a ação de treinamento se torna um resultado de nível básico que permite a realização de resultados de níveis mais altos e mais valiosos tais como: conseguir um emprego, uma promoção ou um aumento de salário, que, por sua vez, conduzirão a resultados adicionais.

Em síntese, pode-se afirmar que Valências consistem nos valores positivos ou negativos atribuídos pelo indivíduo aos resultados por ele almejados. É a intensidade com que o indivíduo deseja ou sente aversão pela obtenção de um resultado do trabalho, que deriva da antecipação da satisfação ou insatisfação associada com outros resultados os quais são esperados. (BORGES e ALVES-FILHO, 2001, p.178).

Vale ressaltar que Vroom (1964) diferencia os conceitos de Valor e de Valência uma vez que, sendo o conceito de Valor uma afirmação de algo que é certo (uma virtude), será sempre positivo. Enquanto que o conceito de Valência, por expressar uma preferência do indivíduo por algo, poderá ser positiva ou negativa.

Pilati (2004) afirma que instrumentalidade, segundo componente do modelo apresentado por Vroom (1964), seria uma avaliação do sujeito de que o envolvimento com determinado comportamento levaria ao alcance dos possíveis resultados esperados. Assim, a instrumentalidade pode ser definida como a avaliação subjetiva que o indivíduo faz de que o treinamento é um meio eficaz que o levará a atingir os resultados esperados e valorizados. Em outras palavras, a instrumentalidade seria o quanto a pessoa acredita que é possível alcançar o resultado esperado envolvendo-se com o evento instrucional.

A esse respeito, Goldstein (1991) ressalta que, segundo a teoria da instrumentalidade, para que o indivíduo seja corretamente motivado, é necessário que lhe seja mostrado o valor de um programa de treinamento, uma vez que programas que não tenham conexão com resultados futuros provavelmente não contribuirão para o alcance dos objetivos desejados (GOLDSTEIN, 1991, p. 544).

Por sua vez, Nadler e Lawler III (1991, p. 52) assinalam que um único desempenho pode ser associado a vários resultados diferentes, cada um tendo um certo grau de valência.

Para esses autores, alguns resultados possuem valência porque têm o valor ou atratividade direta (“primeiro nível”). Outros resultados, porém, possuem valência porque são vistos como o principal caminho (ou sendo instrumentais) para a realização de outros resultados de “segundo nível”, que têm o valor ou a atratividade direta.

Para Borges e Alves-Filho (2001), a instrumentalidade consiste no grau de relação percebido entre a execução (total do desempenho) e a obtenção dos resultados.

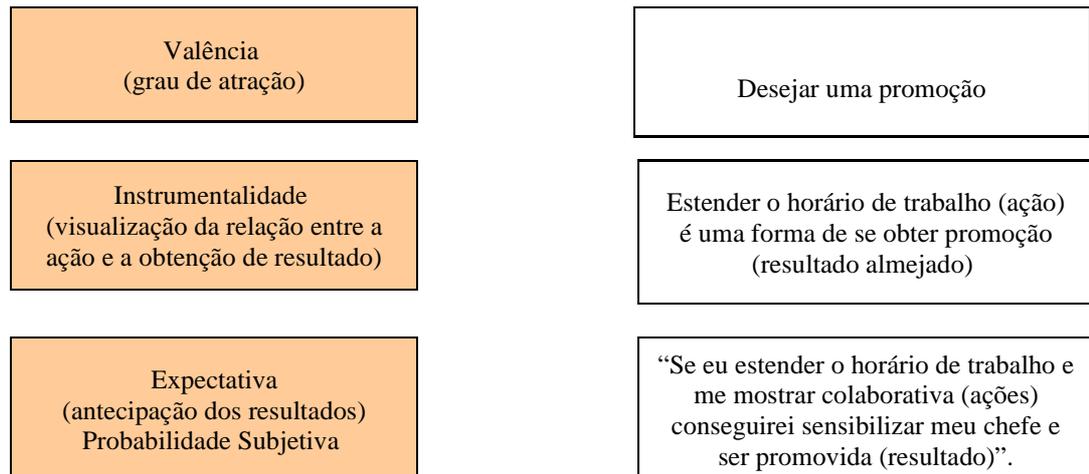
A partir dos conceitos de Valência e Instrumentalidade, pode ser apresentada a primeira proposição de Vroom (1964, p. 17): “A Valência de um resultado para uma pessoa é uma função monotonicamente crescente da soma algébrica dos produtos das valências de todos os outros resultados e sua concepção da própria instrumentalidade para a obtenção desse outro resultado.”

Por fim, a Expectância, terceiro componente do modelo, se define pela atribuição subjetiva da probabilidade de se alcançar os resultados valorizados (valência) por meio da participação no evento instrucional (instrumentalidade). Ou seja, é a probabilidade subjetiva feita pela pessoa de que o resultado do comportamento possa lhe trazer algum tipo de benefício. (PILATI, 2004, p. 48).

Bandura (1977, p.193) define expectância como “a estimativa de uma pessoa de que um dado comportamento conduzirá a um determinado resultado”. Para o autor, uma expectativa de eficácia é a convicção que o indivíduo tem de poder executar, com sucesso, o comportamento requerido para produzir determinado resultado.

Assim, pode-se entender que a Expectância consiste na percepção de quanto o esforço conduz aos resultados esperados - “é o grau no qual o indivíduo crê que um resultado específico seja provável. É uma probabilidade subjetiva e pode ser descrita segundo sua intensidade.” (BORGES e ALVES-FILHO, 2001, p.179).

Gondim e Silva (2007) demonstram essa relação, conforme apresentado na Figura 13, exemplificando o caso de uma pessoa que almeja uma promoção (alvo e meta pessoal) e constrói a expectativa de que, se ela demonstrar para o seu chefe empenho no trabalho, prontificando-se para estender sua jornada diária de trabalho e mostrando-se disponível para ajudar os outros colegas em suas tarefas, ela terá grande probabilidade de conseguir atingir seu intento. A motivação para a ação dependerá da valência (grau de atração) que a pessoa atribui à promoção, da adesão à crença de que ela poderá (há probabilidade) conseguir atingir seu objetivo (expectativa), por meio das seguintes ações: estender jornada de trabalho e colaborar com os colegas (instrumentalidade). (GONDIM e SILVA, 2007, p.154).



Fonte: Gondim e Silva (2004, p.154).

Figura 13 - Exemplo da Teoria da Expectância

Outro conceito fundamental na teoria de Vroom (1964) é o de Força Motivacional. Segundo o autor, esse conceito é derivado do modelo lewiniano de força e com base nele Vroom (1964, p. 18) anuncia sua segunda proposição: “ A força de uma pessoa para executar uma ação é uma função monotonicamente crescente da soma algébrica dos produtos das Valências de todos os resultados e da força de suas expectativas de que a ação será seguida da obtenção destes resultados.”

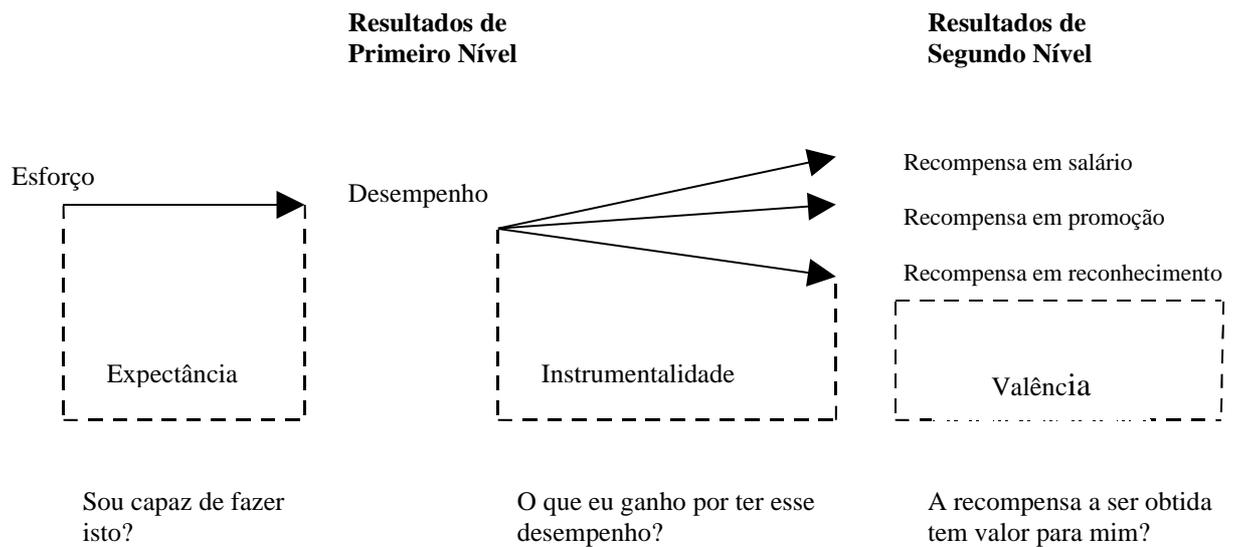
Borges e Alves-Filho (2001, p. 179) traduzem o conceito de Força Motivacional como sendo a quantidade de esforço ou pressão de uma pessoa para motivar-se e representam esse conceito por meio da equação:

$$FM = E [\sum V_i * I_i] \quad \dots(1)$$

Na qual “FM” é a Força Motivadora, “E” a Expectativa, “V” a Valência e “I” a Instrumentalidade.

Nesse sentido, a Força Motivacional ou a escolha do nível de esforço, a ser empregado pelo indivíduo em uma tarefa, deve ser maior quando altos níveis de esforço são percebidos como associados a níveis elevados de desempenho que, por sua vez, conduzem aos resultados valorizados pelo indivíduo, tais como: aumento de salário ou uma promoção. Ou seja, a percepção de uma não correlação entre esforço e desempenho ou entre desempenho e resultado, acarretaria em uma força motivacional igual a zero, ou próxima de zero. (KANFER, 1990, p.116).

Szilagyi e Wallace (1990) desenvolveram modelo, conforme apresentado na Figura 14, no qual buscam sintetizar os principais conceitos da Teoria da Expectância.



Fonte: Traduzido e adaptado de Szilagyi e Wallace, 1990, p.124.

Figura 14 – Modelo Básico da Teoria da Expectância

Esse modelo distribui as variáveis em resultados de primeiro e segundo nível e está baseado em três perguntas centrais: Sou capaz de fazer isto? O que eu ganho por ter esse desempenho? A recompensa a ser obtida tem valor para mim?

Em conformidade com o modelo, a expectativa é a percepção do indivíduo sobre a probabilidade de que um nível particular de esforço será seguido por um desempenho correspondente, para isso ele deverá ter as habilidades para obter o desempenho esperado. Desse modo, a expectativa pode variar de 1.0 (“eu não terei dificuldades para alcançar níveis elevados de desempenho”) a 0 (“mesmo que eu trabalhe duramente, não há nenhuma chance de conseguir realizar a tarefa a contento”).

A instrumentalidade se refere às relações de primeiro e segundo níveis as quais, para cada nível de desempenho, correspondem a um respectivo nível de recompensa. Estatisticamente, a instrumentalidade pode variar de +1.0 (i.e. “desempenho alto corresponde a aumento de salário”) a -1.0 (i.e. “esta organização nunca recompensa bom desempenho”).

O modelo considera que a valência é a força da preferência da pessoa para um resultado particular. Pode ter valores positivos e negativos em conformidade com a atração ou a rejeição, desencadeada por determinado tipo de resultado.

Logo, a força motivacional seria a resultante do processo perceptivo que define quanto esforço e que comportamentos o indivíduo escolhe executar (SZILAGYI e WALLACE, 1990).

Por sua vez, Régis (2000), buscando sintetizar a compreensão sobre o modelo VIE, afirma que a valência tem seu foco sobre a relação recompensas-metas pessoais, enquanto que

a instrumentalidade tem seu foco sobre a relação desempenho-recompensa e, por último, a expectância tem seu foco sobre a relação esforço-desempenho.

Essas relações podem ser percebidas na figura 15, que busca sintetizar a teoria da expectância de Vroom, por meio de um esquema visual que demonstra a dinâmica que permeia a teoria da expectância.



Figura 15 – Esquema Dinâmico da Teoria da Expectância de Vroom.

O esquema busca demonstrar que a força motivacional é a resultante da interação dinâmica existente entre as variáveis valência, expectância e instrumentalidade. O ciclo inicia-se com um desejo, de valor significativo, para o indivíduo (valência), que o mobiliza na direção (foco) de uma meta a ser alcançada. Esse movimento é feito na expectativa (expectância) de que, por meio do esforço, atingirá o desempenho necessário, que será o instrumento (instrumentalidade), que o conduzirá à realização do desejo (recompensa/meta), que iniciou todo o processo.

Em síntese, força motivacional é o esforço que o indivíduo emprega em uma ação para alcançar uma meta (recompensa). Essa meta tanto pode ser algo relacionado ao âmbito profissional como uma ascensão profissional ou mudança de área no trabalho, quanto uma realização de caráter pessoal, por exemplo, concluir uma graduação ou um curso de mestrado.

Embora o modelo VIE seja um dos mais estudados e várias pesquisas tenham sido realizadas, com o intuito de testar sua validade no que diz respeito às predições que ele propõe

para o comportamento humano, nas diversas áreas de trabalho, algumas críticas e limitações ao modelo são apontadas conforme registrado por Kanfer (1990), Mitchell (1982), Salanova (2002), Régis (2000), Régis e Calado (2001), dentre outros.

Kanfer (1990, p.113) afirma que a maioria dos modelos do tipo E x V (expectância *versus* valência), incluindo o modelo de Vroom (1964), são episódicos e têm o seu foco em expectativas e valências do indivíduo, para comportamentos específicos e em situações específicas. Segundo a autora, os modelos episódicos não esclarecem um ou outro comportamento individual quando submetidos a um teste padrão dos eventos, ou não esclarecem as mudanças de comportamento ocorridas quando as expectativas e incentivos não mudaram. Em síntese, a natureza episódica dos modelos do tipo E x V provou ser uma limitação teórica em sua utilidade e prática.

Essa visão é ratificada por Salanova, Hontangas e Peiró (2002) quando afirmam que, embora esses modelos tentem prever as escolhas e decisões das pessoas, não predizem, necessariamente, o desempenho posterior.

Kanfer (1990) registra ainda que outro problema relacionado a esses modelos se refere às suas propriedades matemáticas subjacentes. Há evidências de que a proposição de uma integração multiplicativa das expectativas e das valências não serve para todos os indivíduos e sofre alterações, inclusive, no mesmo indivíduo. Ou seja, diferenças individuais e fatores situacionais podem sistematicamente afetar as estratégias que os indivíduos usam para escolher entre níveis de esforço, tarefas e trabalhos. Portanto, o uso de estratégias diferentes pode render níveis diferentes de força motivacional. (KANFER, 1990, p.114).

Alguns problemas de ordem metodológica e conceitual, existentes na teoria da expectância, também são apontados. Mitchell (1982, apud MADRUGA, BARBOSA & RÉGIS, 2007) alerta que o uso da teoria da expectância para prever o comportamento só deve ser feito quando as opções de escolha puderem ser claramente identificáveis e forem mutuamente exclusivas. Segundo este autor, Vroom via claramente a teoria da expectância como um modelo de escolha comportamental “*whithin-subject*”⁵ (intra-sujeito). Apesar disso, a maioria dos pesquisadores da teoria da expectância têm testado muito mais o modelo “*betwee-subject*” (entre-sujeitos) do que o “*within-subject*” (intra-sujeito).

Outra limitação da teoria é o fato de que o modelo da expectância diz simplesmente que as recompensas têm valor se elas conduzem a outras recompensas valorizadas pelo indivíduo sem, contudo, nada afirmar sobre as causas que levam as pessoas a darem valor às

⁵ Embora na literatura pesquisada não tenha sido encontrada uma tradução consensual para os termos *whithin-subject* e *between-subject*, para melhor compreensão conceitual o autor traduz estas expressões como, *intra-sujeito* e *entre-sujeitos*, respectivamente.

recompensas e as causas de certas recompensas serem mais valorizadas que outras. (RÉGIS, 2000, p. 47).

Essas limitações são ampliadas em vista da natural dificuldade (ou a própria impossibilidade) prática de se buscar objetivar a subjetividade humana em sua plenitude, uma vez que, conforme apontado por Régis (2000, p. 48), “o modelo da expectância é baseado no pressuposto de que as pessoas tomam decisões de uma maneira racional após explorar e ponderar as possíveis recompensas de todas as alternativas disponíveis”. Entretanto, pondera o autor: “observa-se que as decisões das pessoas não são tomadas a partir de análises tão completas em vista de que o ser humano possui limites para a quantidade de informações a serem utilizadas para a tomada de decisão”.

Não obstante, Kanfer (1990, p. 116) afirma que, sopesadas todas as críticas formuladas ao modelo, a ampla quantidade de estudos e de revisões, realizadas na década de 1960 e 1970, relacionadas à teoria de Vroom, fornecem a sustentação necessária para as formulações teóricas do modelo VIE, uma vez que mantiveram os parâmetros básicos contidos na teoria.

Nessa linha de análise, Arnold (1981) levantou evidências que dão sustentação à hipótese da existência de interações significativas entre as variáveis de expectativa e de valência para determinação da força motivacional. Não obstante, o autor ressalta alguns pré-requisitos básicos para um teste adequado de validade do modelo multiplicativo: utilização de escalas adequadas para expectativa e valência, onde o zero não deve ser desconhecido para que sejam evitadas ambigüidades; utilização do “*within-subject*” (intra-sujeito) como modelo de análise; informações corretas com respeito às forças que agem sobre o indivíduo para empreender ações alternativas, no seu processo de escolha.

Nesse sentido, Régis e Calado (2001) apresentaram um estudo de aplicação do modelo motivacional de Vroom na implantação de um sistema de qualidade em uma instituição de ensino brasileira. Utilizando um delineamento correlacional, os autores concluíram que a média de percentagem de acerto do modelo foi de 59,4%. A variável indicadora principal foi a participação dos sujeitos no processo de implantação de um sistema de qualidade. Apesar de os autores argumentarem que é necessária uma adaptação cultural do modelo, deve-se ressaltar que o índice de acerto foi consideravelmente grande para uma variável afetiva disposicional.

Por outro lado, Borges e Alves-Filho (2001) desenvolveram pesquisa com o objetivo de avaliar as qualidades psicométricas de um instrumento que visava mensurar, ao mesmo tempo, o significado e a motivação no trabalho. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 642 participantes, sendo 487 profissionais da área de saúde e 155 bancários. Foi constatado

que, embora o instrumento tenha apresentado fragilidades no seu formato, as qualidades psicométricas foram consideradas satisfatórias. Além disso, os resultados demonstraram que existem evidências de que a força motivacional é diretamente proporcional a fatores valorizados pelos participantes (Responsabilidade e Dignidade; e Recompensa Econômica).

Por sua vez, Lacerda (2002) relatou que uma medida de instrumentalidade apresentou-se como preditora de impacto do treinamento no trabalho em longo prazo. O resultado a que chegou essa autora levanta indícios sobre boas possibilidades de explicação do resultado do treinamento. Desse modo, a mensuração de motivação para aplicar o que foi aprendido no treinamento, de forma compatível com o modelo de Vroom (1964), tem indicações de possuir validade preditiva sobre impacto e sua validade de construto foi evidenciada nos resultados do modelo de mensuração, desse estudo, ainda que sejam necessários aprimoramento (PILATI, (2004, p.92).

Além disso, Pilati (2004) identificou em sua pesquisa que a força motivacional é preditora de variáveis individuais do ambiente pós-treinamento e satisfação com o treinamento, mas não se constitui em preditor de indicadores de efetividade. Segundo o autor, essa ausência de predição, sobre comportamento no cargo, é coerente com os achados de Sallorenzo (2000), nos quais os elementos motivacionais predizem apenas variáveis temporalmente próximas do término da ação instrucional. Desse modo, os resultados apresentados por Pilati (2004) não corroboram os encontrados por Lacerda (2002), que observou uma relação preditiva de baixa magnitude, mas significativa, de valor instrumental sobre impacto do treinamento no trabalho.

Pilati (2004) sintetiza seus achados sobre esse tema afirmando que “emergiram evidências de que força motivacional é um componente importante de modelos complexos em avaliação de TD&E e merece mais esforço de estudo e atenção dos pesquisadores da área” (PILATI, 2004, p.132).

Uma outra dedução, a que se pode chegar, é que Valor instrumental e Força Motivacional, medidas por meio de instrumentos similares, mostraram-se positivamente correlacionadas com impacto de treinamento no trabalho nos estudos de Lacerda (2002) e Pilati (2004).

Borges-Andrade (2002) salienta que sob certas culturas e políticas organizacionais é possível, ou é preciso verificar se existem evidências de que o adquirido em treinamento está tendo impacto em dimensões do desempenho individual que vão além daquelas diretamente relacionadas àqueles conhecimentos, habilidades e atitudes previstos em programas de treinamento, justificando a importância de não se limitar o uso de avaliação do impacto,

apenas focada no trabalho e, para isso, se utilizaria a medida de Impacto do Treinamento em Amplitude (ABBAD, 1999; PILATI e ABBAD, 2005), ampliando-se sua definição para abarcar efeitos sobre atitudes e motivações do indivíduo.

Essa visão é corroborada por Pilati e Abbad (2005) quando apontam que, além de produzir efeitos favoráveis e permanentes, os treinamentos, muitas vezes, fazem parte de programas de valorização de recursos humanos e são planejados para aumentar a motivação e o comprometimento organizacional, reduzir tensões e conflitos internos e facilitar a aceitação de mudanças organizacionais. Nesses casos, o efeito desejado não pode ser observado apenas nos níveis de desempenho do funcionário egresso de treinamento, devendo compreender também efeitos sobre atitudes e motivações. (PILATI e ABBAD, 2005).

Desse modo, conclui-se que existe na literatura nacional e internacional respaldo teórico para se proceder a investigação a que se propõe este trabalho, qual seja, buscar respostas para as seguintes questões: Qual o impacto que a *Oficina Gestão da Carreira* provocou no autogerenciamento da carreira e na vida pessoal dos participantes? A importância que o participante atribui aos benefícios (objetivos) por ele almejados e a utilidade que o participante percebe na *oficina* para alcançar esses objetivos, estão relacionadas ao nível de impacto, efetivamente alcançado, na vida pessoal e profissional do participante?

Diante dessas sinalizações, pode-se lançar a hipótese (H1) de que *Indivíduos que atribuíram maior valor instrumental à “Oficina Gestão da Carreira”, nas dimensões valência e instrumentalidade, foram aqueles que perceberam maior impacto na sua vida profissional e pessoal.*

Nesse sentido, o presente estudo pretende investigar o impacto de longo prazo (de um ano a quatro anos, pós-treinamento) de uma ação de desenvolvimento - *Oficina Gestão da Carreira* - vinculada ao Programa de Orientação Profissional do Banco do Brasil, na vida profissional e pessoal dos funcionários que participaram do evento (*workshops*), no período de abril de 2003 a maio de 2005.

Em vista dos objetivos vinculados a este estudo, a teoria da expectância de Vroom (1964) pode ser considerada adequada para estudar o fenômeno, pelo seu aporte teórico e conceitual, relacionado à motivação no campo do comportamento organizacional.

Além disso, conforme apontado por Régis e Calado (2001), a teoria da expectância de Vroom (1964) é um dos modelos de motivação mais largamente aceitos e testados em nível internacional e, em vista dos objetivos deste estudo, se presta ao teste empírico. Não obstante, em vista dos objetivos a que se propõe este trabalho, o conceito de valor instrumental da

teoria de Vroom será estudado em apenas duas de suas dimensões, valência e instrumentalidade.

Assim, nesta pesquisa, pretende-se aferir, a partir do instrumento desenvolvido por Lacerda (2002), a percepção do funcionário do Banco do Brasil, sobre a importância (valência) que a *Oficina Gestão da Carreira* teve para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como sua percepção sobre a utilidade que esse evento teve para o auto-gerenciamiento da sua carreira e para sua vida pessoal (instrumentalidade). Com isso, pretende-se confirmar a confiabilidade do instrumento utilizado por Lacerda (2002), visando utilizá-lo como possível preditor de impacto de uma ação de desenvolvimento profissional e conseqüentemente atender à agenda de pesquisa proposta por Abbad (1999), Borges-Andrade (2002), Lacerda (2002), Pilati (2004) e Pilati e Abbad (2005).

Por outro lado, para se avaliar o impacto da *Oficina Gestão da Carreira* na vida profissional e pessoal do participante, faz-se necessária a criação e a validação de um instrumento específico, que vise investigar aspectos, não apenas relacionados aos objetivos instrucionais da *oficina*, mas também aspectos relacionados à vida pessoal do participante, conforme sugerido por Abbad (1999); Borges-Andrade (2002); Pilati e Abbad (2005) e Freitas (2005).

Em seguida, será apresentado o método de pesquisa que foi utilizado no presente estudo.

3 MÉTODO

Avaliar, medir e mensurar... Amar, transcender e perdoar. Eis uma bela interposição do humano com o sagrado!

(ERNESTO-DA-SILVA)

Neste capítulo, são apresentados a delimitação do problema, os objetivos e o modelo de investigação utilizados nesta pesquisa, o programa de desenvolvimento profissional, objeto de estudo deste trabalho, as principais características da pesquisa realizada e o perfil dos participantes que compõem a amostra. São descritos também os instrumentos de medidas elaborados e, por fim, os procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados.

3.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Conforme observado na literatura, um dos desafios hoje existente nas organizações é fornecer aos seus colaboradores o suporte necessário para que eles possam planejar e implementar um projeto de carreira e de vida que seja compatível com os objetivos da organização e, simultaneamente, seja coerente com suas competências, interesses e valores.

Apesar dos significativos avanços teóricos registrados na literatura nacional e internacional, sobre impacto de treinamento nos níveis de aprendizagem, reação e comportamento no cargo, existem diversas lacunas a serem preenchidas, conforme apontado por Borges-Andrade (1982), Borges Andrade e Abbad-OC (1996), Abbad (1999), Colquit, Le Pine e Noe (2000), Salorenzo (2000), Cheng e Ho (2001), Lacerda (2002), Mota (2002), Tamayo (2002) Abbad, Pantoja e Pilati (2003), Meneses e Abbad (2003), Mourão (2004), Pilati (2004), Freitas (2005), Meneses, Abbad, Zerbini e Lacerda (2006), dentre outros. Uma delas relaciona-se à escassez de estudos que investiguem o impacto de uma ação de desenvolvimento na gestão da carreira e na vida pessoal dos participantes. Esse tipo de avaliação pode ser considerado como avaliação de impacto em amplitude (ou largura), conforme definido por Hamblin (1978), Mourão (2004) e Freitas (2005).

A esse respeito, Mourão (2004) sugere, dentre outros aspectos, que pesquisadores insiram em suas investigações variáveis relacionadas à percepção de aplicabilidade na vida pessoal e aplicação na comunidade, como preditoras de impacto do treinamento.

A literatura também aponta a necessidade de se avaliar a real efetividade de uma ação de orientação profissional na vida das pessoas, de acordo com o que registra Super e Bohn

(1972). Essa necessidade vem ao encontro de buscar respostas para questões do tipo:

- a) o fato de ter participado de um evento de orientação profissional, visando capacitar-se para o autogerenciamento da carreira contribuiu para a aquisição de competências que favoreceram a implantação de um projeto de carreira e de vida?
- b) ações de orientação profissional contribuem de forma efetiva para ampliar a empregabilidade ou proporcionar uma ascensão na vida profissional do participante?
- c) que outros aspectos da vida, além do trabalho, são impactados por ações de orientação profissional?

Além dessas questões, a literatura estudada registra também a necessidade de se avaliar a relação existente entre a expectativa e o valor atribuído a uma ação de desenvolvimento e à real utilidade dessa ação para consecução de objetivos pessoais e profissionais na vida do participante, conforme apontado por Régis (2000). Ou seja, pesquisas se fazem necessárias para investigar se existe alguma relação entre o valor instrumental atribuído ao curso e o nível de impacto alcançado pelo evento na vida profissional e pessoal do participante.

A seguir, é apresentada a descrição dos objetivos desta pesquisa, formulados em conformidade com as lacunas e problemas acima identificados.

3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é identificar o impacto de um programa de orientação profissional na gestão da carreira e na vida pessoal de indivíduos que participaram de um evento presencial (*workshop*) de orientação profissional, disponibilizado pelo Banco do Brasil a funcionários em início de carreira.

Para isso, este trabalho contempla três estudos que visam atender a agendas de pesquisa, encontradas na literatura (Abbad, 1999; Lacerda, 2002), e que podem ser considerados como objetivos específicos:

1. O Estudo 1 tem como objetivo replicar as escalas de medida de Valor Instrumental do Treinamento nas dimensões valência e utilidade, utilizadas por Lacerda (2002), visando validar o instrumento, adaptando-o como preditor de impacto do treinamento para o autogerenciamento da carreira e para a vida dos indivíduos;
2. O Estudo 2 visa construir e validar, a partir de instrumento desenvolvido por Abbad (1999), instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em amplitude da *Oficina Gestão da Carreira*, visando aferir a efetividade de uma ação de orientação

profissional na autogestão da carreira e na vida profissional e pessoal dos participantes.

3. O Estudo 3 tem por objetivo investigar o relacionamento entre o valor instrumental (nas dimensões Valência e Instrumentalidade) atribuído à *oficina* e o impacto verificado sobre a carreira profissional e vida pessoal do egresso.

3.3 MODELO DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESE

Neste Estudo, foi desenvolvido modelo de investigação por meio do qual se buscou investigar os preditores de impacto da *Oficina Gestão da Carreira* na vida profissional e pessoal do participante, conforme modelo 1, abaixo apresentado:

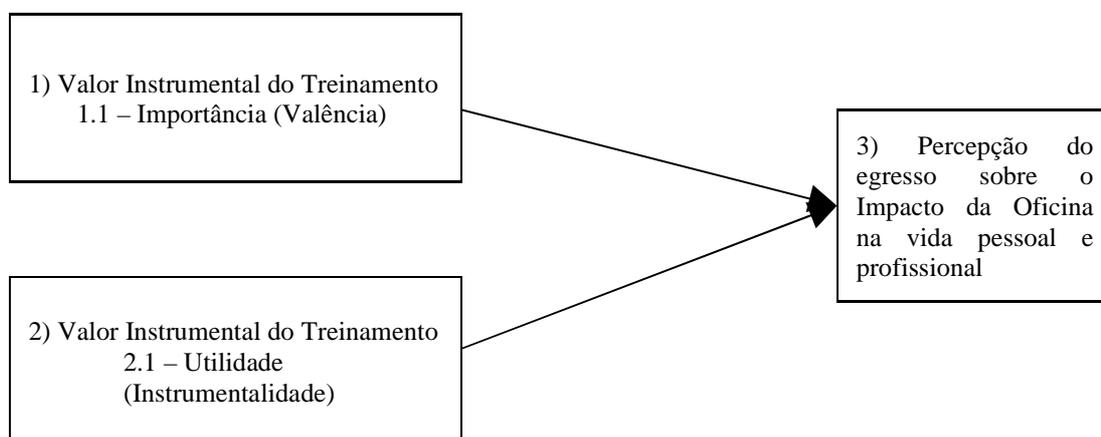


Figura 16 - Modelo Proposto de Investigação de variáveis explicativas de Impacto de Treinamento na Carreira e na Vida (Modelo 1)

Em conformidade com o modelo 1, a teoria da expectância, desenvolvida por Vroom (1964), será considerada em duas de suas dimensões. A primeira, na investigação da variável valência, que correspondente à *Importância* (valor) atribuída pelo participante aos objetivos profissionais e pessoais por ele almejados e a segunda, na investigação da variável *Utilidade* (instrumentalidade), que corresponde à avaliação que o participante faz de que a *oficina* foi um meio eficaz para alcançar esses objetivos.

O Valor Instrumental é definido, segundo Lacerda (2002), como a importância que o participante de um curso atribui a determinadas recompensas e aos benefícios para o treinando, oriundos da participação no treinamento, relacionados a resultados futuros. A *Importância* (Valência) foi definida como a média fatorial das respostas dos participantes aos itens da escala, que avalia o valor atribuído pelo respondente às recompensas registradas em

cada item e *Utilidade* (Instrumentalidade) como a média fatorial das respostas aos itens da escala, que avalia a percepção do respondente sobre a utilidade da *Oficina Gestão da Carreira* para alcançar as recompensas registradas em cada item.

Por sua vez, *Impacto* da *Oficina* refere-se às percepções dos egressos sobre os efeitos exercidos pela *Oficina Gestão da Carreira* em suas respectivas carreiras profissionais e vidas pessoais, definido como a média fatorial das respostas dos participantes aos itens do questionário de avaliação desse construto.

3.4.OBJETO DE ESTUDO

Os dados abaixo apresentados foram coletados mediante pesquisa documental realizada na Revista PROFI⁶, no caderno do participante e no roteiro do orientador do curso *Oficina Gestão da Carreira*, versão 2003, e em documentos internos do Banco do Brasil.

O ano de 1995 caracterizou-se por profundas mudanças na indústria bancária. A automação bancária iniciava-se com uma nova tendência na oferta de produtos e serviços bancários. A busca pela qualidade total era a palavra de ordem e a redução do contingente humano teve seus maiores índices.

Nesse contexto, o Banco do Brasil definiu ações e estratégias para manter-se competitivo nessa nova realidade do mercado. Várias medidas foram adotadas e algumas delas geraram uma revisão das relações de trabalho na empresa, modificando valores culturais, posturas e ações. Assim, deflagrou-se o Plano de Demissão Voluntária (PDV) que, de certa forma, quebrou o paradigma de estabilidade existente, até então, no imaginário do corpo funcional.

Lançado em 1996, o Programa de Orientação Profissional - POP tinha como uma de suas principais finalidades estimular os profissionais que optaram em permanecer na empresa, a refletir sobre suas aspirações de carreira, sobre as alternativas de aprimoramento pessoal e profissional, existentes na empresa, e sobre a nova realidade do mundo do trabalho. Desse modo, a gestão da própria carreira passou a ser objetivo estratégico das ações de Gestão de Pessoas no Banco do Brasil e uma das estratégias lançadas, visando à retenção de talentos.

Surgida, assim, da necessidade de contribuir com as estratégias organizacionais que buscavam tornar o Banco mais competitivo, orientação profissional consolidou-se como uma ação estratégica, uma vez que está alinhada com a atual política da Diretoria de Gestão de

⁶ Revista periódica, de circulação interna, destinada a todos os funcionários do Banco do Brasil, que aborda temas relacionados ao mundo do trabalho.

Pessoas que tem um compromisso com o desenvolvimento profissional e com a qualidade de vida dos funcionários da empresa. Hoje, o Programa de Orientação Profissional do Banco do Brasil é considerado uma ação pioneira nas organizações brasileiras (CARBONE e ERNESTO-DA-SILVA, 2004).

Em conformidade com os pressupostos que balizam o *POP*, a carreira de cada indivíduo tem um caráter único e intransferível, cabendo a cada um geri-la, segundo seus sonhos, aspirações e possibilidades. Ao Banco, compete o compromisso ético de apoiar o desenvolvimento das pessoas que colaboram para que a Empresa se torne um empreendimento de sucesso.

Para atender a esse compromisso, o Banco desenvolveu em 1996 a primeira ação de orientação profissional, que foi destinada aos participantes do *Programa de Identificação e Desenvolvimento de Novos Gestores*. A iniciativa visava possibilitar ao funcionário identificado pelo Programa a reflexão sobre a escolha de tornar-se gestor e a construção de um projeto de carreira. Surgiu, então, a metodologia que foi denominada, *POP – Novos Gestores*.

Em seguida, percebeu-se que os funcionários que não obtinham êxito na seleção para o *Programa Novos Gestores* poderiam obter ganhos de autodesenvolvimento, caso viessem a participar do *POP*. Assim, foi criado o *POP – Reavaliando a Escolha*, que representava para esses profissionais a oportunidade de reavaliar a escolha de tornar-se gestor, tendo como referência a avaliação de suas competências. Depois, foi a vez dos funcionários que já ocupavam cargos de gestão, administradores de agências de alta complexidade, que passaram a participar do *POP – Gestores*, com o intuito de aprimorar sua atuação gerencial e refletir sobre suas escolhas profissionais.

A boa receptividade das diversas versões do *POP*, voltadas para diferentes públicos, convenceu a Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil - DIPES a estender a oportunidade para os demais segmentos e níveis funcionais existentes na Empresa. Surgiu, então, o *POP - Oficina Gestão da Carreira*, destinado a funcionários em início de carreira.

Atualmente, o *POP* atende a todos os segmentos funcionais do Banco do Brasil, desde altos executivos ao Adolescente Trabalhador (jovem aprendiz) e está articulado com uma série de outras ações desencadeadas pela Diretoria de Gestão de Pessoas - DIPES, tais como:

- a) fascículos da revista PROFI;
- b) programa para executivos em transição;
- c) programa adolescente trabalhador (PAT);
- d) programa de ascensão profissional;

- e) gestão do desempenho por competência;
- f) banco de talentos e oportunidades (sistema TAO); e
- g) trilhas de desenvolvimento profissional.

Uma das principais premissas do programa é acreditar que o funcionário do Banco é alguém capaz de tomar suas decisões profissionais e pessoais, com base no autoconhecimento, na análise do contexto e nas informações do mercado (interno e externo). Outra premissa é defender que a responsabilidade pelo gerenciamento de carreira e pelo desenvolvimento profissional pode ser exercida de forma compartilhada. Onde, de um lado, a empresa oferece o suporte organizacional e de outro, o funcionário assume a gestão da sua carreira.

O Banco do Brasil tem como uma de suas estratégias de orientação profissional incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional dos funcionários e buscar conciliar suas competências, aptidões, interesses e valores com as oportunidades de mobilidade horizontal e de ascensão profissional existentes na empresa.

As metodologias desenvolvidas balizam-se em referenciais teóricos que estão alinhados com os pressupostos pedagógicos que inspiram a educação corporativa no Banco do Brasil e visam favorecer o autoconhecimento e a reflexão do funcionário sobre sua história de vida, sua trajetória profissional e suas escolhas, além de levá-lo a uma reflexão sobre o contexto social e histórico no qual está inserido. De posse desses insumos, são oferecidos a ele instrumentos que possibilitam a elaboração de um plano de autodesenvolvimento que representa o seu projeto de carreira e de vida.

A abordagem teórica de Administração de Carreira adotada por Dutra (1996), a abordagem sócio-histórica de Bock (2002) e abordagem construtivista de Coll (2004) são os principais referenciais teóricos que, atualmente, dão suporte às metodologias de orientação profissional, desenvolvidas e implementadas na empresa.

Em vista do grande número de funcionários existentes na empresa, hoje em torno de oitenta e oito mil funcionários, o público-alvo do POP foi distribuído em segmentos, conforme os níveis hierárquicos existentes: Executivo, Diretivo e Operacional. As ações são disponibilizadas por meio de metodologias presenciais e por meio de metodologias intermediadas pela Internet.

Além dos *workshops* oferecidos aos funcionários é disponibilizada, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma ação via *web* de orientação profissional aos adolescentes contratados temporariamente pelo Banco do Brasil e que participam do PAT. A orientação profissional para esse segmento tem como objetivo, não apenas contribuir com a

reflexão do jovem sobre si mesmo e o mundo do trabalho, mas também contribuir com sua inclusão digital, com o exercício de sua cidadania e com seu projeto de vida. Até o presente, mais de 1.000 adolescentes já participaram do programa.

Tendo como objetivo contribuir com as ações de responsabilidade social da empresa, encontra-se em desenvolvimento, na área que coordena o programa, projeto que visa estender a experiência de orientação profissional para públicos externos. Trata-se do *POP-Inclusão Social* que tem como objetivo contribuir com a inserção de jovens oriundos de camadas vulneráveis e de risco social, no mundo do trabalho. Foram realizados dois projetos pilotos que contaram com a participação de 35 jovens, cujas famílias estavam vinculadas às ações de desenvolvimento regional sustentável (DRS), patrocinadas pelo Banco do Brasil, em Rio Branco-AC e Parnamirim-RN.

As ações educativas no Banco do Brasil, inclusive o *Programa de Orientação Profissional*, são operacionalizadas por meio da Universidade Corporativa Banco do Brasil – UniBB, que conta atualmente, além da sede em Brasília, com 20 Unidades Regionais, localizadas nas principais cidades do país, que se responsabilizam pela logística e pela operacionalização dos eventos presenciais (*workshops*), nas mais longínquas regiões do país.

A UniBB tem como papel “Desenvolver a excelência humana e profissional de seu público, por meio da criação de valor em soluções educacionais, contribuindo para a melhoria do desempenho organizacional e o fortalecimento da imagem institucional do Banco do Brasil”. Contempla em seus pressupostos educacionais a visão de que o profissional do Banco do Brasil é:

- a) sujeito de seu processo formativo. Participa da ação que gera o seu crescimento e o desenvolvimento da própria organização;
- b) ser situado histórica e culturalmente, capaz de compreender e transformar sua realidade;
- c) ser de consciência, com capacidade de apreensão e análise crítica, capaz de lidar com a complexidade de seu mundo;
- d) ser de liberdade, capaz de superar os condicionamentos de sua situação e nela intervir aceitando-a, rejeitando-a ou transformando-a;
- e) pessoa que, ao lidar com os desafios profissionais, faz a diferença, na medida em que detém conhecimentos e capacidade intelectual que conferem um caráter único à Empresa;
- f) agente de resultados capaz de posicionar a empresa na liderança dos mercados em que atua;
- g) sujeito atuante no desenvolvimento das pessoas com as quais se relaciona, através da transmissão do conhecimento no convívio pessoal e profissional. (BANCO DO BRASIL, 2003a, p. b).

A coordenação do POP do Banco do Brasil é conduzida pela DIPES, que dispõe de uma equipe composta por psicólogos e pedagogos que coordena todas as ações. Essa equipe

também se responsabiliza pelo recrutamento, seleção e capacitação de funcionários com formação em psicologia e pedagogia, pertencentes aos quadros do Banco, que atuam como educadores/facilitadores nas oficinas (*workshops*) de orientação profissional.

O processo de formação desse quadro de educadores é estruturado em duas etapas. A primeira, teórica, na qual são abordados conteúdos relacionados com o tema específico - orientação profissional e gestão da carreira - e aspectos relacionados às questões didático-pedagógicas. Essa etapa tem carga horária de 180 horas e é conduzida por educadores internos e consultores externos.

A segunda etapa é a prática, na qual o orientador em formação atua como facilitador de uma oficina acompanhado por um orientador-formador. Na sua primeira atuação, o orientador em formação tem a oportunidade de vivenciar como se dá o processo de orientação profissional em grupo, no ambiente organizacional, bem como, de receber apoio e supervisão de um orientador mais experiente, que compartilha com ele sua experiência e o orienta sobre as idiossincrasias do processo ensino-aprendizagem. Ao final, o orientador formador fornece ao orientador em formação informações sobre o seu nível de prontidão para atuar como orientador, bem como orientações para elaborar um plano de autodesenvolvimento, visando melhorar o seu desempenho na condução dos processos.

Uma das ações de maior amplitude implementadas pelo POP é o *POP-Oficina Gestão da Carreira*. Criado em Abril de 2003, nesse curso, o participante faz um balanço de suas realizações, competências adquiridas e competências a desenvolver, mantém contato com as exigências do mercado de trabalho (interno e externo), bem como com as oportunidades e possibilidades de capacitação e de ascensão profissional existente na empresa. Planeja uma trilha de capacitação, que poderá favorecer o alcance de seus objetivos pessoais e profissionais.

O objetivo geral de aprendizagem do referido curso é capacitar o participante para que adquira competências pessoais e profissionais, para “assumir o gerenciamento da própria carreira e construir projeto para seu desenvolvimento profissional.” (BANCO DO BRASIL, 2003a, p. f).

Por outro lado, o POP visa oferecer ao orientando a oportunidade de identificar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que possui, relacionando-as às necessidades da empresa. Como busca conciliar interesses distintos (do empregador e do empregado), o POP pode ser entendido sob dois pontos de vista.

Pelo lado do empregador, atua como ferramenta de retenção de talentos, pois incentiva a permanência de funcionários comprometidos com os negócios desenvolvidos pela

empresa. Nessa ação de valorização do funcionário, busca-se dividir com ele a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, favorecendo o bem-estar organizacional.

Pelo lado do empregado, tem por objetivo o exercício do autoconhecimento, ou seja, a reflexão tanto sobre suas escolhas profissionais quanto no que diz respeito à função social do trabalho, à motivação para realizá-lo e à satisfação que ele pode proporcionar.

Desse modo, o POP pretende capacitar o funcionário para identificar e escolher oportunidades de aprimoramento profissional, consideradas suas expectativas e obstáculos, em relação às chances de ascensão na empresa. Em outras palavras, o POP visa oferecer ao funcionário um direcionamento de escolhas de treinamento, cursos e eventos de formação mais adequados aos sonhos e desejos do participante, considerando as limitações reais do dia-a-dia, tais como: número de cargos existentes na empresa e necessidades de capacitação do próprio funcionário. (BANCO DO BRASIL, 2003 b, p. 10).

Desde o seu lançamento, em abril de 2003, até a presente data, já foram realizados mais de 800 eventos (*workshops*) presenciais da *Oficina Gestão da Carreira*, que contaram com a participação de quase 8.000 funcionários.

A metodologia utilizada no curso tem inspiração construtivista, com utilização de técnicas de dinâmicas de grupo e de relaxamento, dramatizações, estudos de casos, relato de experiências, jogos cooperativos, debates, preenchimento de inventários, planilhas e de questionários.

A carga horária é de 24 horas, distribuídas em 03 dias de 08 horas ou 04 dias de 06 horas. O número de participantes estipulado é de 12 a 14 funcionários e o evento é conduzido por um orientador profissional pertencente aos quadros do Banco.

O conteúdo programático é distribuído em três unidades: Autoconhecimento, Mundo Profissional e Projeto de Carreira.

A Unidade I tem como objetivo capacitar o participante para analisar a vida profissional no contexto das escolhas, interesses e competências e contempla em seu conteúdo as seguintes atividades:

- a) apresentação e levantamento de expectativas;
- b) contextualização e apresentação do *POP-Oficina de Gestão da Carreira*;
- c) trajetória profissional; determinantes presentes nos momentos de escolha;
- d) check-up da vida pessoal e profissional, realizações e competências, autobiografia, auto-avaliação, propósito de vida e sentido do trabalho.

A Unidade II tem como objetivo levar o participante a analisar o contexto e as

exigências atuais do mercado de trabalho e do Banco do Brasil relacionadas à Gestão de Carreira. O seu conteúdo contempla os seguintes temas:

- a) cenários e competências profissionais, motivação e satisfação, identidade profissional, âncoras de carreira, conceito de carreira e seus paradoxos; modelos e tipos de carreira;
- b) compartilhamento de responsabilidades no gerenciamento de carreira, sucesso pessoal e profissional; informações profissionais do Banco do Brasil e do mercado de trabalho;
- c) estrutura, estratégias e programas do Banco do Brasil, ascensão profissional no Banco do Brasil, orientação profissional no Banco do Brasil, Universidade Corporativa Banco do Brasil (UniBB);
- d) trilhas de desenvolvimento profissional;
- e) currículo profissional;
- f) qualidade de vida.

A Unidade III tem como objetivo capacitar o participante para construir um projeto de carreira, visando ao autodesenvolvimento. Nesta Unidade são contemplados os temas:

- a) propósito de vida;
- b) projeto de carreira;
- c) avaliação da *Oficina Gestão da Carreira* (o significado do evento para o participante).

São disponibilizados, para uso particular de cada participante, um caderno para registro das suas reflexões denominado ‘Caderno de Reflexão’ e um caderno contendo os textos que são trabalhados durante o evento, denominado ‘Caderno de Textos’. Além disso, são disponibilizados fascículos do PROFI que trazem conteúdos correlatos aos temas discutidos durante o processo.

Ao final de cada evento, é disponibilizada, a cada participante, uma ficha para avaliação de reação ao treinamento, denominada *Avaliação do Processo de Orientação Profissional – APOP*, que contempla questões relacionadas com o desempenho do orientador, desempenho do grupo, a qualidade do programa e a qualidade do ambiente (ANEXO A).

É esperado que o participante demonstre no seu desempenho, ao retornar ao ambiente de trabalho, que é capaz de “construir e aperfeiçoar continuamente o seu projeto pessoal de desenvolvimento profissional.” (BANCO DO BRASIL, 2003a, p. f).

Em conformidade com a metodologia desenvolvida pelo Banco do Brasil (2003), o plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida), elaborado pelo participante, durante o evento, contempla os seguintes aspectos:

- objetivos a serem alcançados: o que quero atingir?;
- etapas a serem cumpridas: o que tenho que fazer para atingir o objetivo?;

- recursos necessários: de que eu necessito em cada etapa?;
- pontos críticos: quais fatores que dificultam a realização de cada etapa?;
- prazos: data ou período em que cada etapa deve ser cumprida. (BANCO DO BRASIL, 2003b, p. 17).

3.5 TIPO DE PESQUISA

Vergara (2004) propõe dois critérios básicos para definir a taxionomia de tipos de pesquisa: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, uma pesquisa pode ser exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista.

Quanto aos meios de investigação, a pesquisa pode ser de campo, documental, bibliográfica, *ex post facto*, e estudo de caso.

Pelo ineditismo a que se propôs esta pesquisa - avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento na vida profissional e pessoal dos participantes - quanto aos fins, o presente trabalho pode ser considerado como pesquisa exploratória, uma vez que será realizada em uma área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por outro lado, por ter visado esclarecer um determinado fenômeno - quais fatores contribuem para o impacto na gestão da carreira e na vida dos participantes? - a pesquisa também pode ser considerada explicativa. (VERGARA, 2004).

Uma das etapas da pesquisa contempla, de acordo com a classificação proposta por Gil (1993), um levantamento de dados (*survey*) realizado por meio da aplicação de questionários em uma amostra do universo de pessoas que participaram do curso avaliado, objeto de investigação. Esses dados foram estudados mediante análises quantitativas. Desse modo, quanto aos meios, a pesquisa pode ser considerada como de campo, posto que foi efetuada uma investigação empírica, por meio de questionários, no local onde ocorreu o fenômeno. (VERGARA, 2004).

Além disso, como o levantamento (*survey*) foi conduzido por meio da aplicação de questionários (APÊNDICES A e B) e de uma só vez, a pesquisa pode ser considerada como de corte transversal. A coleta de dados ocorreu em um só momento, pretendendo descrever e analisar o estado de uma ou várias variáveis em um dado momento. (FREITAS et al, 2000).

Por outro lado, a pesquisa também pode ser considerada como documental, pois recorreu a registros documentais existentes no Banco do Brasil. Do mesmo modo, tem também características de estudo de caso, em vista de estar circunscrita a uma única organização.

Oliveira e Freitas (1998) informam que a literatura especializada recomenda a utilização do uso *do Focus Group* (grupo focal) para concepção de questionários. Seguindo esta orientação, neste estudo foram constituídos grupos focais visando angariar subsídios para inserção de novas questões nos instrumentos de pesquisas originalmente elaborados por Lacerda (2002) e Abbad (1999).

Desse modo, o presente estudo teve também caráter de pesquisa qualitativa, em vista do contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação, que estava sendo investigada, bem como com a fonte direta dos dados. (DENCKER e VIÁ, 2002). Além disso, essa característica se confirma por meio dos procedimentos de análises de conteúdo adotados, para elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Por fim, conforme definido por Freitas (2005), esta pesquisa pode ser considerada como uma investigação de impacto de treinamento em profundidade e em amplitude (largura), em vista de buscar investigar o impacto do treinamento em aspectos, não apenas, relacionados aos objetivos do evento instrucional, mas também investigar o impacto em aspectos que extrapolam aos conteúdos ensinados no treinamento.

3.6 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Este estudo investigou a percepção de funcionários da carreira administrativa do Banco do Brasil (Escriturários não comissionados e Caixas-executivos) acerca do impacto de um *Programa de Orientação Profissional* no seu processo de autogestão de carreira e na sua vida pessoal.

Visando alcançar esse objetivo, foi realizada a aplicação do questionário na população treinada no período compreendido entre março de 2003 a abril de 2005. Tratou-se de uma amostra intencional, uma vez que estava acessível ao pesquisador, e não probabilística, pois era impossível definir previamente a quantidade de participantes que iriam responder aos questionários (VERGARA, 2004).

Este recorte justificou-se pelo fato de que se fazia necessária a existência de um interstício mínimo de tempo - neste caso um ano e meio, para que pudessem ser percebidos, com mais clareza, por cada respondente, os aspectos referentes às variáveis relacionadas à auto-percepção de impacto, tais como: quanto do projeto de carreira foi implementado, ocorrência de ascensão vertical na carreira ou movimentação horizontal na carreira e outros benefícios auferidos para a vida pessoal.

Em conformidade com o banco de dados existente no Banco do Brasil, em setembro

de 2006, a população total de funcionários que participou da *Oficina Gestão da Carreira* era de, aproximadamente, 8.000 funcionários. No entanto, como foi feito um recorte na população, contemplando na pesquisa apenas os funcionários que participaram da *Oficina* em determinado período (março de 2003 a abril 2005), essa população se reduziu para cerca de 4.600 funcionários.

Em vista de se pretender encaminhar os questionários, por meio do malote interno da empresa, diretamente a cada participante da amostra, foram incluídos na pesquisa apenas os funcionários que estavam em efetivo exercício das suas funções (Força de Trabalho Real), em setembro de 2006. Desse modo, a pesquisa excluiu do público-alvo os indivíduos que, nessa data, tivessem saído da empresa, a pedido ou por demissão, encontravam-se afastados por motivo de férias, licença saúde, licença interesse, invalidez ou por motivos disciplinares, bem como os que estavam aposentados.

Visando garantir o maior índice possível de retorno dos questionários e evitar desgastes para os respondentes, foram também excluídos da amostra funcionários do público-alvo que já haviam participado de pesquisas anteriores, promovidas pela própria empresa.

Assim, foram enviados 2.838 questionários. Destes, 827 foram devolvidos. Sendo, 777 devidamente respondidos pelos participantes e 50 em branco. Foram registradas, na maioria dos envelopes devolvidos sem resposta, algumas justificativas, tais como: transferências, afastamentos, demissões, licenças, aposentadorias, férias, etc. Isso ocorreu em vista da defasagem existente entre o fornecimento, pela empresa, do banco de dados, contendo nome, matrícula, local de trabalho dos participantes (setembro de 2006) e a efetiva remessa dos questionários, via malote, que só pode ser viabilizada em fevereiro de 2007, uma vez que dependia de autorização interna da empresa, para ser realizada.

Desse modo, a amostra ficou reduzida aos 777 questionários respondidos. Porém, durante a digitação dos dados, foi detectado que, deste número, 48 respondentes tinham participado da oficina em data posterior ao período investigado. Por conseguinte, optou-se pela exclusão desses questionários, visando manter a fidedignidade da amostra. Logo, a amostra final foi composta por 729 respondentes, o que corresponde a 25,68% da população.

A Tabela 1 a seguir apresenta o perfil sócio-demográfico e funcional, com os respectivos percentuais do número de respondentes, em relação às variáveis: *Cargo atualmente exercido, Ano em que o respondente participou da Oficina Gestão da Carreira, Estado da Federação, Tempo de banco, Faixa etária, Sexo, Nível de instrução, Estado civil, Se possui filhos ou não, Se foi ou não promovido.*

Tabela 1 - Principais características da amostra de participantes da *Oficina Gestão da Carreira* realizadas no período de março de 2003 a abril de 2005

VARIÁVEIS	OCORRÊNCIAS		VARIÁVEIS	OCORRÊNCIAS	
	F	%		F	%
	Sexo		Estado civil		
Masculino	421	57,8	Solteiro	198	27,2
Feminino	301	41,3	Casado	443	60,8
Dados Omissos	7	0,9	Divorciado, Desquitado ou Separado	51	7,0
	Faixa Etária		Viúvo	3	0,4
Até 30 anos	162	22,2	Outros	27	3,7
31-40 anos	202	27,7	Dados Omissos	7	0,9
41-50 anos	261	35,8			
51-60 anos	93	12,8	Filhos		
61-70 anos	3	0,4	Sim	482	66,1
Dados Omissos	4	0,5	Não	239	32,8
	Nível de Instrução		Dados Omissos	8	1,1
1º grau completo	1	0,1	Promoção		
2º grau completo	57	7,8	Sim	380	52,1
Superior incompleto	200	27,4	Não	338	46,4
Superior completo	322	44,2	Dados Omissos	11	1,5
Especialização	118	16,3			
Mestrado	11	1,6	Estado (UF)		
Outros	13	1,9	Acre	3,0	0,5
Dados Omissos	4	0,6	Alagoas	17,0	2,9
	Ano da Oficina		Amapá	2,0	0,3
2003	159	21,6	Amazonas	12,0	2,0
2004	192	26,3	Ceará	32,0	5,4
2005	222	30,5	Distrito Federal	15,0	2,5
Dados Omissos	156	21,6	Espírito Santo	1,0	0,2
	Cargo atual		Goiás	7,0	1,2
Escriturário	263	36,1	Maranhão	18,0	3,0
Caixa Executivo	217	29,8	Mato Grosso	7,0	1,2
Assist. de Negócio	76	10,4	Mato Grosso do Sul	9,0	1,5
Ger. de Contas	26	3,6	Minas Gerais	81,0	13,7
Ger.de Expediente	30	4,1	Paraná	51,0	8,6
Analista	10	1,4	Paraíba	17,0	2,9
Aux. Administrativo	14	1,9	Pará	20,0	3,4
Outros	42	5,8	Pernambuco	45,0	7,6
Dados Omissos	20	2,7	Piauí	25,0	4,2
	Tempo de Banco (anos)		Rio Grande do Norte	15,0	2,5
0 a 5	228	31,3	Rio Grande do Sul	45,0	7,6
6 a 10	142	19,5	Rio de Janeiro	33,0	5,6
11 a 20	72	9,9	Rondônia	5,0	0,8
Acima de 20	254	34,8	Santa Catarina	26,0	4,4
Dados Omissos	33	4,5	Sergipe	5,0	0,8
			São Paulo	58,0	9,8
			Tocantins	6	1,0
			Dados Omissos	136	18,7

Observa-se na amostra de participantes da *Oficina Gestão da Carreira* que a maioria é do sexo masculino, casada, com filho, com idade entre 41 e 50 anos, com curso superior completo, com tempo de banco até 10 anos, exercendo o cargo de Escriturário, tendo a maioria sido promovida após ter participado da *Oficina*. Observa-se também acentuado percentual de funcionários com tempo de serviço no banco, acima de 20 anos.

Grande parte dos respondentes participou do evento no ano de 2005 e a distribuição

por estado teve uma acentuada concentração no estado de Minas Gerais, vindo a seguir os estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Ressalta-se que nesse item, o número de casos omissos foi bastante expressivo, com índice de 18,7 %, o que pode descaracterizar a distribuição apresentada por estado.

Esses dados são compatíveis com as características do público-alvo do curso, que é destinado a funcionários em início de carreira e que ingressam na empresa com um bom nível de escolaridade. Além disso, por não ter a empresa restrições em relação à idade máxima, para admissão, não é de se estranhar que a maioria seja casada, com filhos e com faixa etária variando entre 41 e 50 anos (35,8%), embora este índice não esteja muito distante das faixas seguintes, 31 a 40 anos (27,7%) e até 30 anos (22,2%).

Observa-se ainda uma dicotomia (novos/antigos) na distribuição da variável Tempo de banco, em que 34,8% tem mais de 20 anos de banco e 31,3% tem entre 0 e 5 anos. Esses dados são semelhantes aos obtidos por Pilati (2004), que fez pesquisa na mesma empresa com segmento de funcionários que haviam participado da *Oficina Gestão da Carreira*, no período compreendido de setembro de 2003 a março de 2004, o que caracteriza uma maior concentração de funcionários novos e antigos exercendo cargos de nível básico (Escriturário e Caixas), na organização.

3.7 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS

Os procedimentos para coleta de dados foram realizados em duas etapas. A primeira por meio da constituição de *Focus Group* (grupos focais) e a segunda por meio de questionários enviados ao público da amostra, via malote interno do Banco do Brasil. Além disso, recorreu-se, quando necessário, ao banco eletrônico de dados existentes na empresa, para coleta de dados secundários.

A primeira etapa dos procedimentos teve como objetivo central coletar insumos para a elaboração dos instrumentos que seriam utilizados na segunda etapa da pesquisa. Assim, a elaboração dos instrumentos e os procedimentos de coleta de dados são considerados duas etapas distintas, mais por uma questão didática do que prática, uma vez que ambas fazem parte do mesmo procedimento, a coleta de dados.

A opção pela constituição de dois grupos focais se deu em vista da necessidade de se adaptar o instrumento de *Valor Instrumental do Treinamento*, originalmente desenvolvido por Lacerda (2002), e de se construir um novo instrumento de avaliação de impacto de treinamento a partir do instrumento original desenvolvido por Abbad (1999), inserindo

variáveis específicas compatíveis com os objetivos deste trabalho e que contemplassem questões diretamente relacionadas à percepção do participante sobre a *Importância* e a *Utilidade* da *Oficina Gestão da Carreira*, na autogestão da sua carreira e na sua vida pessoal, bem como a percepção sobre o *Impacto* que a *oficina* teve em sua vida profissional e pessoal.

Para isso, foram constituídos dois grupos focais: o primeiro composto por cinco técnicos (Analistas e Gerentes), lotados na Diretoria Gestão de Pessoas do Banco do Brasil (DIPES), que haviam criado o Programa de Orientação Profissional naquela Empresa; o segundo grupo foi composto por sete funcionários, representativos do público alvo da pesquisa (Escriturários não comissionados e Caixas-executivos), que haviam participado da *oficina* em anos anteriores.

O trabalho com os grupos focais teve como objetivo produzir insumos e identificar indicadores para as adaptações que seriam inseridas nos dois questionários utilizados na pesquisa: “*Valor Instrumental da Gestão da Carreira*” e “*Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal.*”

O encontro do primeiro grupo foi realizado no dia 20 de outubro de 2006, na cidade de Brasília, localidade onde residiam todos os participantes do grupo. O segundo grupo foi realizado no dia 17 de novembro de 2006, na cidade de João Pessoa - PB, em vista da GEPES⁷ Regional desse estado ter se disponibilizado em colaborar com a logística para constituição do referido grupo. A seleção dos participantes foi feita de forma aleatória pela Superintendência Estadual do Banco do Brasil na Paraíba, e os participantes foram convidados por meio de mensagem eletrônica enviada à Unidade onde estavam lotados (APÊNDICE C).

Em vista da impossibilidade de deslocamento de funcionários de outras cidades e de outros estados para compor este segundo grupo, o mesmo foi constituído, apenas, por funcionários residentes na cidade de João Pessoa. No entanto, sopesada essa limitação, a amostra escolhida foi capaz de fornecer informações significativas para elaboração posterior dos instrumentos que vieram a ser utilizados, conforme ressaltado por Freitas (2000).

O primeiro grupo, constituído por Analistas e Gerentes da DIPES, pode ser considerado como do tipo homogêneo, uma vez que todos os componentes já se conheciam por terem trabalhado juntos, enquanto o segundo grupo, constituído por Escriturários e Caixas, era do tipo heterogêneo, visto que a maioria dos participantes não se conhecia, embora todos residissem na mesma cidade (GUI, 2003).

⁷ A sigla Gepes significa o órgão regional que representa a Diretoria Gestão de Pessoas do Banco do Brasil, em cada Estado da Federação.

Os dois grupos foram coordenados pelo pesquisador responsável por esse trabalho e a opção didático-pedagógica adotada foi por uma condução semi-dirigida, na qual “o processo construtivo do discurso não se trata apenas de uma ‘coleta de dados’, mas de captar os significados que emergem no ‘aqui’ e ‘agora’, na medida em que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto” (GUI, 2003, p.137). Os roteiros de entrevista criado pelo pesquisador, para condução dos trabalhos no primeiro e segundo grupos, encontram-se detalhado no APÊNDICE D e no APÊNDICE E, respectivamente.

No início de cada trabalho, foram dadas explicações gerais sobre o projeto de pesquisa e objetivos de cada encontro. Na oportunidade, também foi constituído um “pacto de sigilo” com o objetivo de criar um clima de confiança necessário à fala espontânea dos participantes e o estabelecimento de uma atmosfera de intimidade, natural e humanizada, que favorecesse a participação de todos, conforme sugerido por Gui (2003).

Além disso, foi solicitada, aos participantes de cada grupo, a permissão para a realização de filmagens em vídeo e a respectiva participação de assistentes para operar os equipamentos e auxiliar nos registros escritos. Nos dois grupos não houve nenhuma resistência para aceitação de ambas as propostas, e não foi percebida nenhuma interferência negativa pela inserção dessas variáveis externas.

A dinâmica utilizada para condução do primeiro grupo, composto por analistas e gerentes de gestão de pessoas, contemplava reflexões individuais e grupais. Para isso, o coordenador dos trabalhos lançou mão de um roteiro de questão pré-elaborado (APÊNDICE D), que serviu como instrumento mediador para as discussões que afloraram. As questões foram distribuídas em 4 blocos, sendo a última relacionada à avaliação do encontro.

Já no segundo grupo, composto por representantes do público-alvo da pesquisa (Escriturários e Caixas), a opção foi por uma condução mais livre sem a utilização de nenhum instrumento a ser preenchido pelos participantes, embora houvesse um roteiro de perguntas (APÊNDICE E), previamente elaborado, que serviu como instrumento de mediação para o trabalho. Essa opção se deu em vista das características de cada grupo que, na percepção do coordenador, necessitavam de dinâmicas diferenciadas para o alcance dos objetivos propostos.

O trabalho com cada grupo durou em torno de 3 horas. Ao final de cada encontro, foi solicitado aos participantes pelo coordenador que fizessem uma avaliação e registrassem sua percepção sobre o significado do encontro para cada um deles, conforme proposto por Gui (2003). Os registros escritos, produzidos pelos participantes e assistentes, foram recolhidos para compor os insumos que subsidiaram a posterior análise de conteúdo.

O conteúdo documentado, por meio das gravações em vídeo e dos registros elaborados pelos participantes do primeiro grupo, pelo pesquisador e seus assistentes, foram transcritos e categorizados. Para isso, foi dado tratamento descritivo onde se buscou extrair do material coletado as significações do discurso, levando-se em consideração o contexto onde cada discurso estava inserido, buscando-se assim uma aproximação objetiva, apesar da natureza subjetiva do discurso. (BARDIN, 1977).

Desse modo, em relação à primeira questão colocada para debate, no primeiro grupo - Qual a sua intenção quando criou o Programa de Orientação Profissional para o Banco do Brasil? - foram registrados depoimentos do tipo:

Minha preocupação consistiu em discutir uma concepção de Orientação Profissional (OP) que situasse o funcionário como protagonista de sua própria carreira (história profissional) e sujeito crítico em relação à organização. O foco, portanto, não seria o de “profissionalizar”, mas sim de potencializar o processo de profissionalização. A OP ofereceria os instrumentos para essa reflexão.

Em relação à segunda questão – Que impactos você imaginava que o Programa teria na vida profissional, familiar, social e na gestão da carreira dos participantes? - foram registrados, por exemplo, os seguintes conteúdos:

Maior responsabilidade pelas escolhas, autoconhecimento e compreensão de decisões tomadas, postura mais crítica em relação ao Banco, mudanças na vida pessoal e profissional, planejamento de ações de desenvolvimento pessoal e profissional.

Na questão três - Quais aspectos da vida pessoal e profissional você investigaria para aferir o impacto do programa na vida dos participantes? – foram registradas contribuições do tipo:

O que mudou na sua carreira ou vida profissional depois da OP? Teve ascensão? Vertical ou horizontal? A Orientação Profissional contribuiu? O que você fez para isso? Como a empresa ajudou? Em que aspectos sua vida pessoal foi impactada?

Com relação à indagação contida na quarta questão – Que impacto você percebeu na sua carreira ou na sua vida pessoal pelo fato de ter sido um dos criadores do Programa de Orientação Profissional do Banco do Brasil? – foram obtidas respostas, tais como:

Maior visão/criticidade da empresa na gestão de pessoas. Aquisição de novos conhecimentos e aprofundamento de outros. Ampliação da rede de relacionamentos profissionais. Na vida pessoal, maior clareza e segurança quanto às possibilidades profissionais dentro/fora da empresa. Confirmação dos meus interesses e valores. Satisfação pessoal por participar ativamente do programa.

A questão cinco fazia a seguinte pergunta: Você elaborou, em algum momento de sua vida, o seu projeto de carreira/plano de autodesenvolvimento? Foi registrada, dentre outras, a

seguinte resposta:

O meu projeto nunca foi algo perfeitamente explicitado. Fui ganhando clareza sobre o que queria fazer e sobre onde queria estar na Organização. Com essa clareza fui me posicionando frente às oportunidades que surgiram. Outras oportunidades foram “construídas” por mim. Creio que um fator que contribuiu para realização dos meus objetivos foi à disposição de aprender e assumir posição diante das circunstâncias.

Em relação à pergunta que tinha como objetivo o processamento de uma avaliação do trabalho realizado – Você visualiza algum sentido para o trabalho do qual acabou de participar? – houve registros do tipo:

Sim. As reflexões individuais e discussões coletivas ajudam a resgatar valores adormecidos e clarear algumas questões pessoais e profissionais que estão no subconsciente. Emergem emoções e sentimentos positivos.

A última questão, que também tinha como objetivo avaliar o processo, formulava a seguinte pergunta: Como foi para você o processo de construção do discurso? Foram registradas respostas com o seguinte conteúdo:

Alguém pega a palavra, expõe suas reflexões; outro “pega a carona”, confirma certas percepções e amplia com suas próprias reflexões. Algo de novo surge na troca, que não foi claramente registrado na reflexão escrita. Aprofunda-se a compreensão do sentido para cada um dos participantes. Curiosamente, ocorrem menos discordâncias e mais aprofundamento e exposição de perspectivas.

Como foi anteriormente explicitado, com o segundo grupo (representantes do público-alvo), optou-se por uma dinâmica mais livre na condução dos trabalhos, embora houvesse também um roteiro de perguntas preestabelecido. Assim, foram elaboradas questões que levaram em consideração as especificidades dos participantes, bem como os objetivos desta pesquisa.

Neste grupo, as questões foram sendo apresentadas à medida que o clima de confiança ia se estabelecendo. Eram apresentadas, de forma verbal, pelo pesquisador que atuava, quando necessário, como mediador das discussões que iam surgindo.

Para este grupo, as questões foram elaboradas visando também aferir se as intenções com as quais o curso foi criado, em conformidade com os depoimentos trazidos pelo primeiro grupo (criadores da *Oficina*) - haviam se confirmado.

Desse modo, foram apresentadas para discussão grupal as seguintes perguntas: Vocês lembram o ano em que participaram da oficina e o que foi registrado no plano de carreira elaborado durante o curso? Quem conseguiu atingir os objetivos traçados no plano? Quais os facilitadores e dificultadores com os quais vocês se depararam para alcançar os objetivos traçados? O fato de ter participado da *Oficina* contribuiu para a vida de vocês? Valeu a pena

ter participado desse encontro (grupo focal)?

Com relação à primeira e à segunda indagações, foram registrados depoimentos do tipo:

Eu fiz em julho de 2004 e eu me lembro, que ele era dividido inicialmente em atividades para seu autoconhecimento, mostrar assim se você tava (sic) muito ligado na vida pessoal, se você dava preferência a sua vida pessoal ou sua vida profissional e a partir daí mostrar assim... como que você se via dentro da empresa e até que ponto você gostaria de chegar, declinando (sic) ao que você se conheceu, as suas atividades. O que eu me lembro foi mais ou menos isso [...].

[...] Lembro das trilhas que você deve trilhar para galgar tudo que você quer. E fiz o curso de cadastro, por que houve essa possibilidade, eu soube da reestruturação, no NUCAC. E fui e conversei com Hermano⁸, com quem eu já havia trabalhado e surgiu a oportunidade de ir para lá. E foi aquela euforia, sabe? Quando eu cheguei no NUCAC eu já estava assim, entre aspas, quase formada para fazer as atividades, motivada para começar a trabalhar, mesmo sem eu ter certeza da nomeação, sabe? Mas assim, com o astral lá em cima. Então foi assim, para mim foi excepcional fazer esse curso. Uma mudança, deu uma guinada na minha vida e no meu astral no banco, na minha motivação e na minha carreira. Hoje eu tô(sic) pensando em fazer até aquela prova bem difícil da Andima.

[...] Lembro que agente respondeu a alguns questionários e assim... aquilo levou a reflexão mesmo. Eu lembro que teve um dia, que a educadora... não lembro o nome dela... pediu que agente escrevesse sobre a nossa vida. Eu sei que eu terminei chorando, eu caí no choro assim... foi muito profundo aquilo ali. Eu acho que o curso tem essa coisa de levar você a descobrir qual é a sua vocação. Ele conduz a isso, sabe? Eu acho que ele dá essa contribuição. Você saber o que é que você quer, o que você é, o que você quer fazer. Eu acho que na realidade, inspira essa reflexão. E neste sentido eu acho que houve uma contribuição muito grande. Para mim foi um momento em que eu precisava daquilo ali. Mas aí, houve algumas mudanças, não é? Eu fiz em maio, quando foi de agosto para setembro, eu engravidei, então quer dizer, de lá para cá, eu tô (sic) com um bebê de um ano e meio. Então quer dizer, eu dei uma parada, eu estacionei essa parte da minha vida. Até por que neste questionário que foi feito lá, eu era recém casada até, e uma das coisas do meu perfil, é que meu estilo de vida era muito forte para mãe, para família. Então isso se revelou agora nestes últimos dois anos e meio. Foi essa chegada do bebê. Essa mudança na minha vida, que para mim, realmente revelou que isso é o mais importante (...) Dentro do Banco fica um pouco difícil para mim encontrar qual seria o meu caminho...(...) Eu só percebi uma coisa... a questão do não acompanhamento, não é? Por que assim... o curso leva a reflexão, você entende melhor quem você é, o que você quer, mas aí, assim... você fica sem um acompanhamento. Eu diria assim, seria interessante alguém, sei lá, um tutor. Eu não sei se eu tô (sic)... mas assim... seria interessante isso. Até por que, como o colega falou, agente encontra algumas dificuldades para investir na carreira, especialmente se você assumiu uma posição de caixa. Você fica assim, cadeira cativa, sabe? [...]

Com relação à pergunta sobre os facilitadores e dificultadores para alcançar os

⁸ O nome original foi alterado para evitar-se a identificação

objetivos traçados foram obtidas respostas, tais como:

Os dificultadores foram: o trabalho e não haver um acompanhamento pós-curso;

As oportunidades são escassas, acho desestimulante impostar concorrência no TAO, acho que o banco não valoriza meu potencial, sou capacitada demais para o trabalho que exerço. Quando fiz o curso de 'Excelência Profissional'⁹ tive a esperança de ser aproveitada, mas não consegui chegar lá;

Realizei os planos que fiz para fora do Banco. Desejo seguir a carreira de advogado. Seja no banco ou fora. Sacrifício de conquistar os objetivos é recompensador e deve existir para alcançar.

Falta de estímulo por parte dos gerentes, no sentido de aproveitar as características de cada funcionário, junto com as oportunidades que o Banco oferece.

Em relação à pergunta: O fato de ter participado do curso contribuiu para a vida de vocês? Foram obtidas as seguintes respostas:

O curso é a luz para muitas pessoas seguirem os objetivos pessoais, porque na área bancária é diferente. O curso é bom, para que, fora do banco, possa se fazer uma adaptação do que gosta, conciliando com o trabalho no banco.

A teoria do curso é boa em termos de motivação. Ajuda a alcançar o que quer, eu não alcancei o que havia posto em meu plano de carreira e acredito que na prática o que o curso sugere ajuda na motivação, mas é bem difícil de ser aplicado à realidade pelas circunstâncias cotidianas no trabalho.

Logo depois do curso consegui a comissão que almejava e melhorei a convivência com as pessoas.

O conhecimento oferecido pelo curso deixou muita coisa registrada e aprendi que para alcançar objetivos preciso dar alguns passos. O curso motiva a sonhar e correr atrás dos sonhos.

Repensei minha decisão e carreira no banco e na sociedade. Apesar de não ter conseguido alcançar as etapas escolhidas, me senti motivado. Na vida pessoal acho que o curso deu motivação, devido à imagem ruim que tinha do banco.

O curso ajuda a identificar um foco para sua vida. O curso acende à questão.

Por fim, em relação à última pergunta, que tinha como objetivo fazer uma avaliação do encontro (grupo focal), foram registrados, dentre outros, os depoimentos:

Foi valioso pela oportunidade de exercer uma auto-crítica e da avaliação e acompanhamento do curso.

Acho que após o curso deveria haver uma discussão referente ao mesmo, buscando adaptar o mesmo a realidade de todos.

Acho proveitoso que todos os cursos sejam avaliados. Acredito que essa

⁹ Provavelmente a participante quis se reportar ao curso de Orientação Profissional, como também é conhecida a *Oficina Gestão da Carreira*.

discussão deveria ser uma prática, que serviria para ajustar os outros cursos.

*Resgatou valores e as metas que foram deixadas de lado.
Achei válido por fugir do dia-a-dia e por ajudar a rever os objetivos de cada funcionário.*

Depois de concluído o trabalho com os grupos focais, foram efetuadas as transcrições dos depoimentos e, com base nos insumos produzidos e análises de conteúdo realizadas, foram construídos dois questionários. O primeiro, a partir do instrumento desenvolvido por Lacerda (2002), “Valor Instrumental do Treinamento” (ANEXO B), que foi denominado “Valor Instrumental da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal” (APÊNDICE A). Do mesmo modo, o segundo instrumento, desenvolvido a partir do questionário criado por Abbad (1999), “Impacto do Treinamento no Trabalho” (ANEXOS C e D), foi denominado “Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal” (APÊNDICE B).

As questões foram elaboradas como base na análise dos conteúdos dos depoimentos registrados, observando-se, para isso, as regras de homogeneidade, exclusão, pertinência, objetividade e produtividade, sugeridas por Bardin (1977).

A esse respeito, Bardin (1977, p. 37) define análise de conteúdo como:

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

Não obstante, Bardin (1977, p. 111) aponta que, embora a maioria dos procedimentos de análises de conteúdo faça uso da categorização de variáveis “a divisão dos componentes das mensagens analisadas, em rubricas ou categorias, não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo”. Assim, nos questionários elaborados, optou-se por não distribuir as variáveis em categorias, uma vez que para os objetivos a que se propõe a pesquisa, essa categorização não se fazia necessária.

Por outro lado, buscou-se encadear as questões numa seqüência lógica, buscando manter o interesse do respondente ao longo de todo o processo de reflexão e assinalamento das respostas.

A respeito do *survey*, Pasquali (1999, p. 231) afirma que “o levantamento de dados por amostragem, ou *survey* assegura melhor representatividade e permite generalização para uma população mais ampla”. Por sua vez, Gunther (2003, p. 2) aponta que “na elaboração de um questionário para um *survey*, deve-se partir da seguinte reflexão: “Qual o objetivo da pesquisa em termos dos conceitos a serem pesquisados e da população-alvo?”.

Assim, para que itens de um questionário possam gerar respostas fidedignas e válidas, é condição básica atentar para aspectos relacionados à clareza da comunicação, consistência da pergunta, fornecer todas as informações necessárias aos respondentes e, além disso, é fundamental que os respondentes sintam-se dispostos para responder as questões propostas (GUNTHER, 2003).

Desse modo, visando eliminar erros de inconsistência teórica, semântica e gramatical e avaliar se os questionários estavam adequados ao que se propunham a primeira versão dos dois novos instrumentos, foi submetida à avaliação por juízes.

Por uma opção de conveniência, facilidade de comunicação por meio eletrônico, os questionários foram enviados a um grupo composto por técnicos (analistas) da Diretoria de Gestão de Pessoas do Banco do Brasil e por educadores que atuam como facilitadores dos eventos (*workshops*) da *Oficina Gestão da Carreira*, que avaliaram os instrumentos e registraram suas contribuições para aprimoramento.

Buscando verificar se a versão revisada era compreensível e se estava compatível com a linguagem do público-alvo, o instrumento revisado foi submetido a uma validação semântica por um grupo composto por 10 funcionários que estavam participando da *oficina* em um evento promovido pela GEPES Regional de João Pessoa. Esse estudo teve também o objetivo de verificar se valia a pena manter todos os itens incluídos nos questionários (GUNTHER, 2003).

Nessa oportunidade, não foi registrada nenhuma dificuldade para compreensão das questões e o *feedback* recebido do grupo foi que todas as questões eram pertinentes. O tempo médio para preenchimento do questionário foi de 25 minutos.

Com base nas contribuições trazidas por esse grupo, foram feitos pequenos ajustes no *layout* do instrumento, tais como: destacar algumas palavras, por meio de negrito, em vista de existirem questões bastante similares; diferenciando-se, apenas, por uma única palavra, como por exemplo:

- a) Questão 11) Identificar com mais clareza os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento **profissional**;
- b) Questão 12) Identificar com mais clareza os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento **pessoal**.

Concluídos os ajustes finais, foi elaborada a versão que veio a ser encaminhada a cada participante da pesquisa (APÊNDICE A e APÊNDICE B).

Desse modo, o instrumento original desenvolvido por Lacerda (2002), *Valor do Treinamento* (ANEXO B), que contém 14 pares de itens relacionados à *Importância*

(valência) e à *Utilidade* (instrumentalidade), foi ampliado, passando a ter no novo instrumento, *Valor Instrumental da Gestão da Carreira*, 34 itens para a *Importância* e a mesma quantidade para *Utilidade*.

As questões que foram criadas especificamente para o instrumento *Valor Instrumental da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal*, são as de número: 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33 e 34. As demais questões, do instrumento original, foram mantidas, mesmo aquelas nas quais foram efetuados pequenos ajustes.

As escalas de medidas, tipo *Likert*, do novo instrumento é a mesma utilizada no instrumento desenvolvido por Lacerda (2002), na qual a primeira escala corresponde à variável *Importância* e contém medidas variando de 1 a 5, onde 1 corresponde a “Nada Importante” e 5 a “Totalmente Importante”. E a segunda escala, que corresponde a variável *Utilidade* (instrumentalidade) contém medidas variando de 1 a 5, onde 1 corresponde a “Nada Útil” e 5 a “Completamente Útil”.

Por sua vez, o instrumento originalmente desenvolvido por Abbad (1999) *Impacto do Treinamento no Trabalho*, que é composto por 12 itens, foi ampliado, passando a ter no novo instrumento, *Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal* (APÊNDICE B), 40 itens.

Das questões existentes no instrumento original desenvolvido por Abbad (ANEXO C), apenas três, as de número 06, 08 e 09; possuem alguma similaridade com as questões contidas no instrumento “*Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal*” (APÊNDICE B), as de número 19, 15 e 35, respectivamente.

Além disso, houve uma mudança substancial na escala de medidas, tipo *likert*, que no instrumento original variava de 5, “concordo totalmente com a afirmativa”, a 1, “discordo totalmente da afirmativa”, e que passou a ter, no novo instrumento, uma escala, variando de 1 a 10, onde 1 corresponde a “Nenhuma contribuição ” e 10 a “Contribuição muito grande”, conforme apresentado no Quadro 5

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nenhuma contribuição					Contribuição muito grande				
Quanto mais próximo da esquerda você se posicionar, menor terá sido a contribuição da Oficina para a sua vida profissional e pessoal.					Quanto mais próximo da direita você se posicionar, maior terá sido a contribuição da Oficina para a sua vida profissional e pessoal.				

Quadro 5 - Escalas de medidas do instrumento *Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal*.

Nesse novo instrumento, a escala busca avaliar o impacto da *Oficina Gestão da Carreira*, na vida profissional e pessoal do egresso, por meio das percepções individuais de cada respondente.

3.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A segunda etapa do processo de coleta de dados compreendeu o envio dos questionários a cada funcionário pertencente ao público-alvo; a recepção, pelo pesquisador dos envelopes lacrados e a impositação dos dados para montagem do banco de dados que gerou a posterior análise dos dados.

A remessa dos envelopes lacrados se deu por meio dos serviços de malote interno do Banco do Brasil, centralizado na Gerência de Logística – GEREL, em Brasília. Para isso, foi necessário montar um banco de dados secundário, contendo nome, matrícula, unidade de lotação, cidade e UF de cada funcionário, pertencente ao público-alvo. Esses dados foram obtidos por meio do sistema eletrônico de dados, ARH, existente no Banco do Brasil.

Foram enviados 2.838 questionários, entre os dias 26 e 28 de fevereiro de 2007, com prazo de devolução marcado para 05.03.07. Cada questionário foi acompanhado de uma carta-remessa, contendo orientações para auto-aplicação e informações gerais sobre o projeto de pesquisa, o caráter de confidencialidade das respostas, o preenchimento correto dos instrumentos, a forma e o prazo para devolução dos instrumentos e telefones para contatos, conforme registrado no APÊNDICE F.

A recepção dos questionários foi feita por meio da GEPES Regional João Pessoa e foi concluída em 04.04.2007. Cada questionário, recebido (preenchido), recebeu numeração seqüencial, iniciando-se com 01 até 777, correspondente ao último questionário acolhido.

Visando facilitar um contato posterior, caso fosse necessário, foi solicitado aos participantes que se identificassem por e-mail, nome, matrícula ou telefone, tendo sido ressalvada a natureza sigilosa dos dados fornecidos. Assim, foi possível, durante a fase de impositação dos dados, manter contatos com alguns participantes que, por algum motivo, tinham deixado de assinalar apenas um dos itens. Esse contato chegou a ser feito por telefone ou e-mail com, aproximadamente, 30 respondentes.

A partir dos dados coletados, foi elaborado um banco de dados, utilizando-se o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 10.0.

3.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para cumprir os objetivos da pesquisa, foi necessária a utilização de diferentes técnicas de análises de dados, de cunho qualitativo, como descrito anteriormente e quantitativas, como descrito a seguir.

Em uma primeira etapa, os dados foram submetidos a análises exploratórias, visando avaliar a consistência dos dados obtidos e a eliminação de possíveis erros. Desse modo, as análises realizadas buscaram verificar a exatidão da entrada de dados, identificação dos casos omissos, distribuição de frequências, formato da distribuição (assimetria e curtose), identificação de casos extremos, médias, desvios padrões e erros padrões. Essas análises recaíram sobre as respostas dos participantes às escalas de *Importância*, *Utilidade* e *Impacto*.

Observou-se que os percentuais de casos omissos não ultrapassaram 5% nas três escalas (*Importância*, *Utilidade* e *Impacto*). Desse modo, optou-se pelo procedimento *Exclude Case Listwise* para o tratamento dos dados omitidos pelos respondentes (*missing values*). Ou seja, a opção foi por não se estimar os valores omitidos, mas excluir os respondentes que omitiram as respostas.

Para validação das escalas de *Importância*, *Utilidade* e *Impacto* foram utilizados procedimentos estatísticos multivariados, tais como: análise fatorial pelo método das *Componentes Principais (PC)* e método da *Fatorização dos Eixos Principais (PAF)*. Utilizou-se, ainda, os *Teste de Esfericidade de Bartlett* e o *Teste Kaiser-Meier-Olkin (KMO)*, dentre outros, para verificar as condições de uso das escalas.

Em uma segunda etapa, foi feita a análise de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para as escalas de *Importância*, *Utilidade* e *Impacto*. Optou-se em fazer essa análise não apenas para todos os participantes da amostra, mas segmentando a análise por cargos exercidos, isto é, Caixas Executivos + Escriturários, Outros Cargos e Todos os Cargos.

Observou-se nessa análise que a medida de fidedignidade confere aos instrumentos uma validação interna com índices de fidedignidade, todos muito próximos de 1.

Visando testar a veracidade da hipótese (H1) de que *Indivíduos que atribuíram maior valor instrumental à “Oficina Gestão da Carreira”, nas dimensões valência e instrumentalidade, foram aqueles que perceberam maior impacto na sua vida profissional e pessoal*, foi efetuada análise de regressão linear padrão, tendo como variável dependente o Impacto percebido pelos respondentes e como variáveis independentes, Valor Instrumental do Treinamento nas dimensões *Importância* (valência) e *Utilidade* (instrumentalidade).

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos nos três estudos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas.”

(PAULO FREIRE)

Neste capítulo, serão apresentados os resultados referentes aos três estudos que visam responder aos objetivos específicos deste trabalho:

- a) replicar as escalas de medida de Valor Instrumental do Treinamento, utilizadas por Lacerda (2002), visando validar o instrumento, adaptando-o como preditor de impacto do treinamento para o autogerenciamento da carreira e para a vida dos indivíduos.
- b) construir e validar instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em largura da *Oficina Gestão da Carreira*;
- c) investigar o relacionamento existente entre valor instrumental (*Importância e Utilidade*) da *Oficina* e seu impacto sobre a carreira profissional e pessoal do egresso.

Ao longo da apresentação de cada estudo, serão registrados os resultados das análises estatísticas exploratórias e descritivas dos dados obtidos através dos questionários e, simultaneamente, serão feitas comparações desses resultados com a literatura revisada. Ao final, são registradas algumas limitações observadas neste trabalho.

4.1 RESULTADOS DO ESTUDO 1 – VALIDAÇÃO DAS ESCALAS DE IMPORTÂNCIA E UTILIDADE

Neste estudo, buscou-se validar as escalas componentes do construto *Valor Instrumental da Gestão da Carreira* (APÊNDICE A), construída a partir da escala criada por Lacerda (2002), denominada Valor do Treinamento (ANEXO B). Este instrumento é composto por um questionário cujos itens estão associados, simultaneamente, a duas escalas: a primeira, relacionada à *Importância* (valência) que o item tem para a vida do respondente e a segunda, relacionada à percepção do participante sobre a *Utilidade* (instrumentalidade) da *Oficina Gestão da Carreira* para alcançar objetivos expressos em cada um dos 34 itens que compõem a escala de *Utilidade*.

Os resultados do Estudo 1 indicam que o instrumento de *Valor Instrumental da Oficina Gestão da Carreira* é válido e confiável. Isso pode ser comprovado pelas cargas fatoriais obtidas por meio da PC e PAF que confirmaram a unifatorabilidade e a manutenção

das 34 variáveis da escala de *Importância* e as 34 variáveis da escala de *Utilidade*. A confiabilidade das escalas foram confirmadas pelos índices altos de fidedignidade (*Alpha de Cronbach*), obtidos tanto na escalas *Importância* = 0,97, quanto na escala de *Utilidade* = 0,98.

Esses resultados sinalizam que há evidências estatísticas de que as escalas de *Valor Instrumental do Treinamento (nas dimensões Valência e Instrumentalidade)*, construídos e validados por Lacerda (2002), aqui replicados, mantêm-se estáveis e altamente confiáveis, podendo ser integradas como preditoras de impacto do treinamento.

Todos os itens das duas escalas apresentaram assimetria pequena e negativa, o que sugere que os itens de cada escala (*Importância, Utilidade*) são aproximadamente simétricos. Por sua vez, as curtoses indicaram pouco achatamento da curva da equação.

Nos APÊNDICES G, H e I estão registradas as medidas estatísticas descritivas (médias, desvios padrões, assimetrias, curtoses e erros padrões), para cada item das três escalas, e nos APÊNDICES J, L e M encontram-se registradas as matrizes de correlação da Análise de Regressão Múltipla para as escalas de *Importância, Utilidade e Impacto*.

4.1.1 RESULTADOS OBTIDOS PARA A ESCALA DE IMPORTÂNCIA

Para verificar se a matriz de dados da escala de *Importância* era fatorável, em primeiro lugar identificou-se que o tamanho da amostra era adequada, uma vez que ultrapassava, consideravelmente, o número mínimo de 5 casos exigidos por variável (PASQUALI, 2005). Além disso, observou-se que a matriz de correlação (APÊNDICE J) apresentou apenas dois valores abaixo de 0,30, o que significa que quase 100% das correlações da matriz são significativas, variando de 0,28 a 0,87. A indicação de fatorabilidade também pôde ser observada pelo valor obtido pelo $KMO = 0,96$ (maravilhoso), pelo determinante da matriz = $2,631 \text{ E-}13$ e pelo teste de *Bartlett*, cujo *chi-square* foi igual a 19947,72.

A análise fatorial exploratória, efetuada pelo método das componentes principais (PC), indicou que quatro componentes possuíam *eigenvalues* ≥ 1 (opção *default* no pacote SPSS). No entanto, observou-se que o Fator 1, com *eigenvalue* = 17,92, explicava sozinho 52,70% da variância total. Esse dado é demonstrado no gráfico *scree plot*, (Figura 18) que confirma a brusca queda ocorrida entre os escores obtidos pelo primeiro fator e os demais componentes.

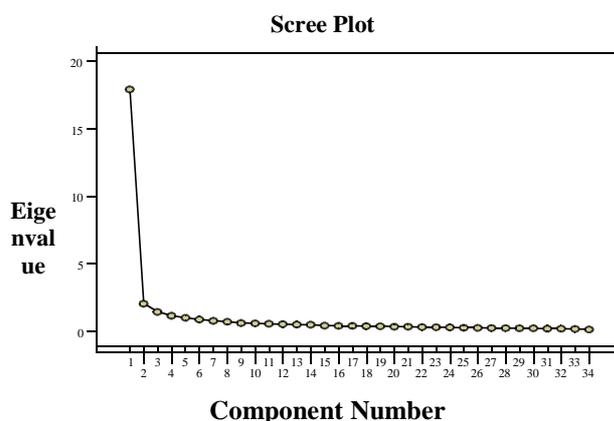


Figura 17 – Gráfico *Scree Plot* para a escala de Importância

Observou-se ainda que todos os itens do fator 1 possuem cargas fatoriais superiores a 0,50 e que a maioria tem cargas entre 0,70 e 0,90 (próximos de 1), o que confirma a fatorabilidade da matriz, com a manutenção de todos os itens da escala de *Importância* no instrumento (questionário). Além disso, pode-se também observar que o primeiro componente (Fator 1) é unidirecional, uma vez que possui cargas fatoriais positivas em todos os itens.

Para efeito de comparação, no APÊNDICE “N” encontram-se registrados os principais resultados obtidos e as cargas fatoriais do Fator 1 em conjunto com as cargas fatoriais dos demais fatores extraídos, quando da análise fatorial exploratória (PC) efetuada para a escala de *Importância*.

Em vista dos resultados acima apresentados, não houve necessidade de utilizar a rotação de fatores para se chegar a valores de cargas fatoriais contundentes e se eleger o Fator 1 como um bom representante dos 34 itens da escala de *Importância*. Além disso, segundo Pasquali (2005), o critério de *eigenvalue* maior que 1 é demasiadamente rigoroso porque retém mais fatores do que seria necessário. Portanto, a unifatorabilidade da escala de importância foi a decisão escolhida para este estudo. Por fim, o *Alpha de Cronbach* = 0,97 confirma a consistência interna da escala de *Importância*.

Embora os resultados estatísticos obtidos por meio da PC tenham sido satisfatórios, procederam-se análises de Fatoração dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring - PAF*), para a escala de percepção de *Importância* de resultados vinculados a objetivos e metas profissionais e pessoais dos participantes da *Oficina*. A Tabela 2 apresenta os principais resultados dessas análises, entre os quais as cargas fatoriais (fator), comunalidades (h^2), médias, desvios padrões e porcentagem de variância total explicada pelo fator e *Alpha de*

Cronbach.

Tabela 2 – Estrutura Empírica da escala de *Importância* pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*)

Código/Item	Fator 1	h2	Média	DP
I27 Atingir as minhas aspirações pessoais	0,8125	0,7381	4,2507	1,0287
I26 Atingir as minhas aspirações profissionais	0,8001	0,7190	4,1282	1,0456
I33 Melhorar minha autoconfiança no trabalho	0,7949	0,6815	4,0627	1,0255
I15 Aumentar a minha motivação no trabalho	0,7852	0,7063	4,1111	1,0017
I34 Melhorar minha auto-estima	0,7780	0,6934	4,0954	1,0833
I31 Melhorar a minha qualidade de vida	0,7759	0,7904	4,1410	1,1413
I12 Melhorar o meu desempenho relacionado às tarefas do meu cargo	0,7738	0,6399	3,9160	1,0763
I21 Adquirir competências que favoreçam a implementação do meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	0,7680	0,6731	4,1809	0,9615
I22 Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	0,7627	0,6696	4,1909	0,9068
I32 Ter uma boa saúde física e emocional	0,7619	0,7997	4,0869	1,2190
I28 Identificar um sentido para o meu trabalho	0,7562	0,6385	4,0100	1,0622
I25 Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa	0,7552	0,6935	4,2194	0,9436
I16 Aumentar o meu comprometimento com o trabalho	0,7550	0,7751	3,9744	1,0103
I20 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal	0,7550	0,6102	4,2023	0,9594
I14 Melhorar a satisfação com o meu atual trabalho	0,7520	0,6229	4,0100	1,0676
I8 Sentir-me mais valorizado pelo meu grupo de trabalho	0,7351	0,6166	3,8305	1,1120
I9 Melhorar o meu relacionamento com meus colegas de trabalho	0,7232	0,6249	3,9473	1,0474
I10 Melhorar o relacionamento com meu chefe	0,7160	0,6410	3,6923	1,0983
I29 Identificar um sentido para minha vida	0,7158	0,7178	3,9729	1,2065
I24 Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional	0,7127	0,6104	4,0798	0,9477
I11 Melhorar o relacionamento com familiares e amigos	0,7079	0,6581	3,8846	1,2536
I30 Ampliar a minha participação na sociedade	0,7031	0,5725	3,6068	1,1415
I19 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional	0,7028	0,6392	4,1254	0,9382
I5 Aumentar o meu salário	0,6937	0,5988	3,7051	1,3618
I13 Melhorar a minha atuação em tarefas não relacionadas diretamente ao meu cargo	0,6830	0,4712	3,6382	1,0816
I18 Planejar a minha carreira profissional	0,6755	0,6547	4,2350	1,0276
I17 Assumir mais responsabilidades no trabalho	0,6715	0,5716	3,7393	1,0530
I4 Aumentar as minhas chances de ascensão na carreira	0,6599	0,6136	3,9658	1,0902
I3 Melhorar o meu currículo	0,6487	0,5154	4,0057	1,0494
I6 Manter-me em meu emprego atual	0,6237	0,4788	3,8091	1,2053
I7 Aumentar as chances de conseguir melhores empregos	0,6111	0,3938	3,5028	1,2212
I23 Ter uma postura crítica em relação aos processos organizacionais	0,6024	0,3703	3,8177	0,9410
I1 Resolver Problemas de trabalho	0,5919	0,4471	3,7279	1,0419
I2 Resolver problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho	0,5712	0,3883	3,6781	1,1174
Casos válidos (tamanho da amostra)	702			
Bartlett's Test (Chi-square)	19947,72			
KMO	0,96			
Determinante da matriz	2,65E-13			
Eigenvalue (valor próprio) para o Fator 1	17,92			
% de variância explicada pelo Fator 1	52,70			
Nº de itens	34			
Alpha de Cronbach	0,97			

Legenda h2=comunalidade; DP=desvio padrão

Os resultados descritivos indicam que, para os respondentes, todos os itens da escala são por eles considerados importantes para o seu projeto de vida e de carreira. As médias são altas, pois variaram entre 3,50 e 4,25 numa escala de 1 a 5. Os coeficientes dos desvios padrões variaram entre 21% e 34%, sendo a grande maioria acima de 25%, o que sugere relativa variabilidade nas respostas dos participantes aos itens pesquisados quanto à

Importância.

A maior média foi registrada na variável *I27-Atingir as minhas aspirações pessoais*, sendo seguida pela variável *I18-Planejar a minha carreira profissional*, logo após a variável *I25 – Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa*, em quarto lugar a variável *I20 – Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal*, e em quinto, a variável *I22-Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)*. As menores médias foram observadas, em ordem crescente, nas variáveis: *I7-Aumentar as chances de conseguir melhores empregos*; *I30-Ampliar a minha participação na sociedade*; *I13-Melhorar a minha atuação em tarefas não relacionadas diretamente ao meu cargo*; *I2-Resolver problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho*; *I5-Melhorar o relacionamento com meu chefe*.

Se de um lado, as maiores médias sinalizam uma valorização (importância) dada pelo participante em relação aos aspectos relacionados com suas aspirações pessoais e profissionais e com as perspectivas de crescimento profissional e pessoal; por outro lado, as menores médias sinalizam certo nível de acomodação com o emprego atual e, conseqüentemente, pouca visão em relação às perspectivas internas e externas relacionadas à empregabilidade e participação na sociedade.

Os resultados obtidos por meio da PAF, para a extração dos fatores na escala de *Importância*, confirmaram os resultados anteriormente encontrados por meio da PC em que, dos quatro fatores extraídos, um único fator sozinho (Fator 1) explica 52,70% da variância total das respostas dos participantes aos itens.

Em resumo, a escala *Importância*, contida no instrumento *Valor Instrumental da Gestão da Carreira*, composta por 34 itens, com cargas fatoriais variando de 0,57 a 0,81 e *Alpha de Cronbach = 0,97* é psicometricamente válida e internamente consistente para avaliar a percepção dos participantes sobre a *Importância* (valência) de situações associadas à realização de objetivos e metas profissionais e pessoais, as quais podem ser alcançadas com o apoio da *Oficina Gestão da Carreira*.

4.1.2 RESULTADOS OBTIDOS PARA A ESCALA DE UTILIDADE DA GESTÃO DA CARREIRA

A escala de *Utilidade* avalia a percepção dos participantes sobre o quanto a *oficina* lhes foi útil, ao apoiar o alcance de metas pessoais e profissionais por eles almeçadas e valorizadas. Os resultados das análises fatoriais exploratórias, abaixo descritos, mostraram

que a escala de *utilidade*, com *Alpha de Cronbach* = 0,97, é psicometricamente válida e internamente consistente.

De modo similar aos dados obtidos para a escala de *Importância*, as análises exploratórias efetuadas para verificar a fatorabilidade da escala de utilidade identificaram, em primeiro lugar, que o tamanho da amostra era adequado, pois atendia ao número mínimo de 5 casos por variável. Observou-se também que quase 100% das correlações da matriz são superiores a 0,30, o que sinaliza a fatorabilidade da matriz. O *KMO* = 0,97 (maravilhoso), com determinante da matriz = 5,31E-15 e *chi-square* do teste de *Bartlett* = 19130,04, confirmam a fatorabilidade da matriz.

A análise fatorial exploratória efetuada para extração dos componentes principais (PC) também apresentou quatro fatores com *eigenvalue* ≥ 1 . Não obstante, observa-se que o Fator 1, com *eigenvalue* = 17,44, explica sozinho 51,29% da variância total. Esse dado é demonstrado no gráfico *scree plot*, (Figura 19), que confirma a acentuada queda ocorrida entre os escores obtidos pelo fator 1 e os demais componentes.

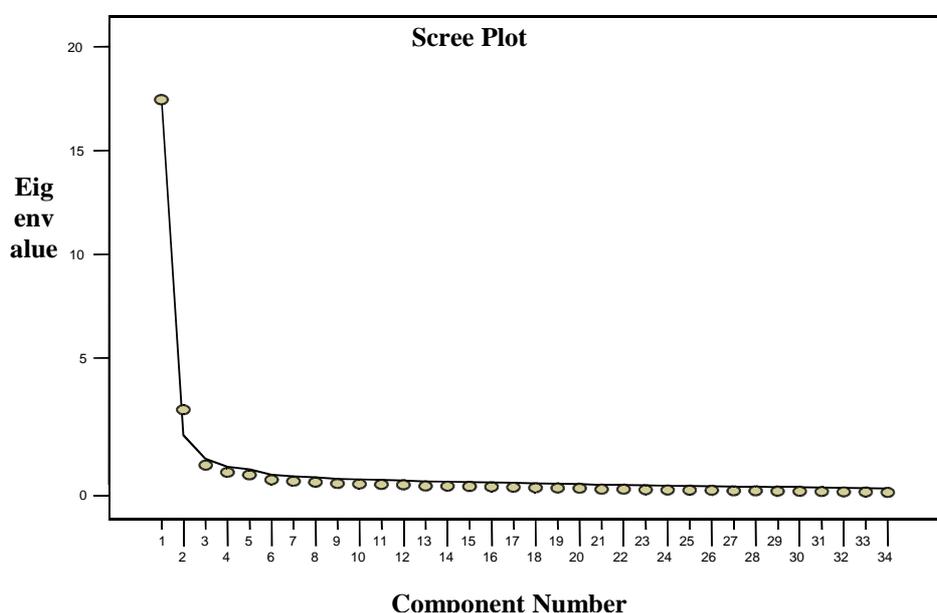


Figura 18 – Gráfico *Scree Plot* para a escala de Utilidade

Observou-se ainda que todos os itens do fator 1 possuem cargas fatoriais superiores a 0,50 e que a maioria tem cargas entre 0,70 e 0,90 (próximos de 1), o que sinaliza a fatorabilidade da matriz, com a manutenção de todos os itens da escala de *Utilidade* no instrumento. A unidirecionalidade do Fator 1 é observada por meio das cargas fatoriais

positivas, em todos os itens.

Para efeito de comparação, no APÊNDICE “O” encontram-se registrados os principais resultados obtidos e as cargas fatoriais do Fator 1, em conjunto com as cargas fatoriais dos demais fatores extraídos, quando da análise fatorial (PC) efetuada para a escala de *Utilidade*.

Assim como na escala de *importância*, neste estudo, optou-se pela estrutura empírica unifatorial, em vista das cargas fatoriais contundentes obtidas pelo fator 1, com a manutenção dos 34 itens da escala de *Utilidade*. Isto significa que podemos tratar sem muitas perdas de explicação da variabilidade total, as 34 variáveis da escala de *Utilidade* e substituí-las pela combinação linear, representada pelo componente 1.

Do mesmo modo observado no estudo da escala de *Importância*, o primeiro componente é unidirecional porque todos os itens possuem cargas fatoriais positivas.

A extração de fatores para a escala de *Utilidade* foi confirmada por meio do método de Fatorização dos Eixos Principais (PAF). A Tabela 3 apresenta os principais resultados dessas análises, entre os quais as cargas fatoriais (fator), comunalidades (h²), médias, desvios padrões, porcentagem de variância total explicada pelo fator e *alpha de Cronbach*.

Tabela 3 – Estrutura Empírica da escala de *Utilidade* pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*)

(continua)

Código/Item	Fator 1	h ²	Média	DP
U33 Melhorar minha autoconfiança no trabalho	0,8167	0,7065	3,5725	1,0942
U26 Atingir as minhas aspirações profissionais	0,7919	0,7028	3,7188	1,1336
U34 Melhorar minha auto-estima	0,7919	0,6990	3,4522	1,2041
U27 Atingir as minhas aspirações pessoais	0,7857	0,6780	3,4348	1,1996
U15 Aumentar a minha motivação no trabalho	0,7784	0,8201	3,7870	1,1170
U28 Identificar um sentido para o meu trabalho	0,7674	0,6186	3,5812	1,1015
U16 Aumentar o meu comprometimento com o trabalho	0,7667	0,7186	3,6971	1,0987
U12 Melhorar o meu desempenho relacionado às tarefas do meu cargo	0,7653	0,6251	3,5116	1,1175
U14 Melhorar a satisfação com o meu atual trabalho	0,7568	0,6930	3,6261	1,1182
U25 Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa	0,7532	0,6695	3,9029	1,0464
U8 Sentir-me mais valorizado pelo meu grupo de trabalho	0,7427	0,6076	3,4420	1,1082
U10 Melhorar o relacionamento com meu chefe	0,7365	0,6258	3,3116	1,1185
U17 Assumir mais responsabilidades no trabalho	0,7365	0,5784	3,5072	1,1583
U31 Melhorar a minha qualidade de vida	0,7340	0,6802	3,2942	1,2175
U22 Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	0,7254	0,6848	3,8768	1,0226
U21 Adquirir competências que favoreçam a implementação do meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	0,7148	0,6774	3,9014	1,0442
U9 Melhorar o meu relacionamento com meus colegas de trabalho	0,7145	0,6107	3,5406	1,1024
U30 Ampliar a minha participação na sociedade	0,7092	0,6725	2,9710	1,1652
U32 Ter uma boa saúde física e emocional	0,7035	0,6907	3,0652	1,2601
U24 Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional	0,6926	0,6291	3,8739	1,0180
U29 Identificar um sentido para minha vida	0,6918	0,6527	3,0884	1,2295
U20 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal	0,6909	0,5368	3,7000	1,0673

Tabela 3 – Estrutura Empírica da escala de *Utilidade* pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*)

(conclusão)

Código/Item	Fator 1	h2	Média	DP
U13 Melhorar a minha atuação em tarefas não relacionadas diretamente ao meu cargo	0,6872	0,5391	3,1710	1,1132
U19 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional	0,6849	0,6677	4,0217	1,0170
U4 Aumentar as minhas chances de ascensão na carreira	0,6678	0,6644	3,8739	1,0910
U6 Manter-me em meu emprego atual	0,6600	0,5109	3,4406	1,2416
U23 Ter uma postura crítica em relação aos processos organizacionais	0,6481	0,4502	3,5493	1,0200
U18 Planejar a minha carreira profissional	0,6372	0,6678	4,2029	1,0333
U11 Melhorar o relacionamento com familiares e amigos	0,6359	0,6504	2,9101	1,2615
U7 Aumentar as chances de conseguir melhores empregos	0,6347	0,4836	3,1058	1,1626
U1 Resolver Problemas de trabalho	0,6183	0,4450	3,2377	1,0399
U5 Aumentar o meu salário	0,6126	0,4849	3,1174	1,3062
U3 Melhorar o meu currículo	0,6122	0,4890	3,8826	0,9960
U2 Resolver Problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho	0,5297	0,4002	2,9638	1,0434
Casos válidos (Tamanho da amostra)			690	
<i>Bartlett's Test (Chi-square)</i>			19130,04	
KMO			0,97	
Determinante da matriz			5,31E-13	
<i>Eigenvalue</i> (valor próprio) para o Fator 1			17,44	
% de variância explicada pelo Fator 1			51,29	
Nº de itens			34	
<i>Alpha de Cronbach</i>			0,97	

Legenda: h2 = comunalidade; DP=Desvio Padrão

Os resultados descritivos indicam que, para os respondentes, a *oficina* foi útil no apoio para o alcance de seus objetivos pessoais e profissionais. As médias variaram de 2,96 a 4,20, tendo a grande maioria escores superiores a 3,0, numa escala que variava de 1 a 5. Os coeficientes dos desvios padrões variaram entre 25% a 43%, o que sugere heterogeneidade nas respostas dadas, para os itens da escala de utilidade.

As maiores médias foram registradas nas variáveis: *U18-Planejar a minha carreira profissional; U-19-Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional; U25-Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa; U21-Adquirir competências que favoreçam a implementação do meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida); U22-Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)*. As menores médias foram observadas, em ordem crescente, nas variáveis: *U11-Melhorar o relacionamento com familiares e amigos; U2-Resolver problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho; U30-Ampliar a minha participação na sociedade; U32-Ter uma boa saúde física e*

emocional; U29-Identificar um sentido para minha vida.

Verifica-se que três dos itens que obtiveram maiores médias na escala de *importância* (I18, I25, I22), se repetiram na escala de *Utilidade* (U18, U25, U22). Observa-se que estes itens estão diretamente relacionados com as perspectivas de autodesenvolvimento e crescimento na carreira, bem como com os objetivos da *Oficina Gestão da Carreira*. Desse modo, pode-se inferir que o evento não só é percebido como importante, mas também como útil para o participante, em termos de contribuir para o planejamento da sua carreira e crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, as variáveis que obtiveram menores médias na escala de *utilidade* estão relacionadas às questões que extrapolam o ambiente de trabalho. Assim, pode-se inferir que o participante percebe mais utilidade do evento para os aspectos profissionais do que para os pessoais.

Outro aspecto a ser observado é a pouca importância e baixa utilidade percebida pelo participante em relação ao item “*Ampliar a minha participação na sociedade*”, que esteve entre as cinco menores médias nas duas escalas. Isso pode indicar certa falta de engajamento do funcionário em aspectos relacionados à responsabilidade social, tema bastante valorizado atualmente nas grandes corporações.

Vale registrar que todas as variáveis que obtiveram maiores médias, tanto na escala de *importância* quanto na de *utilidade*, compõem o grupo das novas variáveis que foram incorporadas ao instrumento original desenvolvido por Lacerda (2002), enquanto as cinco variáveis, com menores médias na escala de *importância* e duas dentre as cinco menores médias da escala de *utilidade* (U2 e U11), compunham o instrumento original.

4.2 RESULTADOS DO ESTUDO 2 – VALIDAÇÃO DA ESCALA DE IMPACTO EM PROFUNDIDADE E EM AMPLITUDE DA GESTÃO DA CARREIRA

Neste estudo, busca-se verificar a validade do instrumento “*Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal*” (APÊNDICE B), desenvolvido para atender a um dos objetivos específicos desta pesquisa: construir e validar instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em amplitude da *Oficina Gestão da Carreira*.

Praticamente todos os itens da escala apresentaram assimetria pequena e negativa, exceto *IMPAC23 - Melhorar rendimentos fora do Banco*, com $assimetria = 0,059$, o que sugere que os itens sejam aproximadamente simétricos. Os valores da curtose indicam pouco achatamento da curva da equação.

No APÊNDICE I estão registradas as estatísticas descritivas das respostas numéricas

dos participantes para a escala de Impacto e no APÊNDICE M encontra-se registrada a matriz de correlação da regressão múltipla para esta escala.

4.2.1 RESULTADOS OBTIDOS PARA ESCALA DE IMPACTO

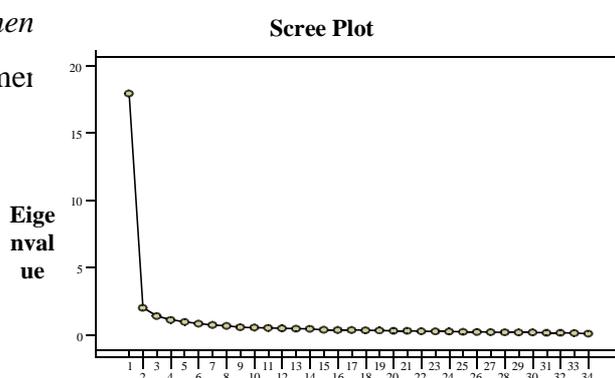
Para verificação da fatorabilidade da escala de *Impacto*, observou-se que o tamanho da amostra era adequado uma vez que ultrapassava o número mínimo de 5 casos por variável, conforme sugerido por Pasquali (2005).

Na matriz de correlação (APÊNDICE M), observa-se que 100% das correlações da matriz são significativas. A fatorabilidade também é confirmada pelo $KMO = 0,97$ (maravilhoso), bem como pelo determinante da matriz = $2,09E-22$ e pelo teste de *Bartlett*, cujo *chi square* foi igual a 35083,21.

Do mesmo modo que no estudo 1, a análise dos componentes principais (PC) sinalizou a existência de quatro fatores com *eigenvalue* ≥ 1 . Não obstante, um único fator, com *eigenvalue* = 24,84, responde sozinho por 62,11% da variância. Esse dado sugere a possibilidade de se eleger o fator 1 como representante da combinação linear de todos os itens da escala de *Impacto*, sem que haja grandes perdas de explicação da variabilidade total. Esses dados são confirmados pelo gráfico na forma de cotovelo (*scree-plot*), apresentado na figura 20, que evidencia acentuada queda existente entre o registro dos escores do componente 1 e os registros dos demais componentes.

Desse modo, pode-se deduzir que a ampliação do instrumento utilizado por Lacerda (2002), incorporando variáveis específicas para avaliar o impacto da *Oficina Gestão da Carreira* na vida profissional e pessoal dos participantes, agrega contribuições substanciais para áreas ainda pouco investigadas, conforme assinalado por Martins, (2001); Régis e Calado (2001); Salgues (2004); Régis, Melo e Dias (2006).

Em síntese, os resultados obtidos no Estudo 1 sinalizam que há evidências estatísticas de que as escalas de Valor Instrumental do Treinamento (nas dimensões *Valência* e *Instrumentalidade*), construídos e validados por Lacerda (2002) e aqui replicados, mantêm-se estáveis e altamente confiáveis e que as escalas de *Importância* e *Utilidade*, do Instrumento, Valor Instrumental do Treinamento, são psicometricamente



Component Number

Figura 19 - Gráfico *Scree Plot* para a escala de Impacto

Para efeito de comparação, no APÊNDICE “P”, encontram-se registrados os principais resultados obtidos e as cargas fatoriais do Fator 1, em conjunto com as cargas fatoriais dos demais fatores extraídos, quando da extração dos componentes principais (PC) efetuada para a escala de *Impacto*.

Observa-se ainda que todos os itens possuem cargas fatoriais superiores a 0,60 e que, por esse motivo, os 40 itens da escala de *Impacto* foram mantidos no instrumento. Pode-se observar, também, que o fator 1 é unidirecional, uma vez que todos os itens têm cargas fatoriais positivas.

De forma similar ao que foi feito para extração dos fatores das escalas de *Importância* e *Utilidade*, recorreu-se, neste estudo, à análise da Fatoração dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring - PAF*). A Tabela 4 apresenta os principais resultados dessas análises, entre os quais as cargas fatoriais (fator), comunalidades (h²), médias, desvios padrões, porcentagem de variância total explicada pelo fator 1 e *Alpha de Cronbach*.

Tabela 4 – Estrutura Empírica da escala de *Impacto* pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*)

(continua)

Código/Item	Fator 1	h ²	Média	DP
IMPAC21 Ascender profissionalmente fora do banco	0,8686	0,7957	5,5927	2,5184
IMPAC11 Identificar com mais clareza dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional	0,8683	0,8170	7,0656	1,9063
IMPAC22 Melhorar o meu salário no banco	0,8582	0,8271	5,4324	2,7645
IMPAC25 Ampliar a minha empregabilidade no banco	0,8569	0,8222	6,6248	2,3778
IMPAC20 Ascender profissionalmente no banco	0,8566	0,8380	6,7350	2,4299
IMPAC34 Melhorar a minha saúde física e emocional	0,8497	0,8040	5,8717	2,5081
IMPAC26 Ampliar a minha empregabilidade fora do banco	0,8474	0,7615	5,2078	2,6166
IMPAC30 Identificar um sentido para a minha vida	0,8458	0,7337	5,9540	2,6137
IMPAC31 Melhorar a minha qualidade de vida	0,8368	0,7939	6,1911	2,5189
IMPAC33 Conciliar a vida profissional com a vida familiar	0,8347	0,7933	6,2357	2,4309
IMPAC8 Adquirir competências (conhecimentos, habilidades atitudes) que me faltavam para alcançar os meus objetivos pessoais.	0,8251	0,7156	6,4728	2,1347

Tabela 4 – Estrutura Empírica da escala de *Impacto* pelo Método Fatorização dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*)

(conclusão)

Código/Item	Fator 1	h2	Média	DP
IMPAC28 Ampliar a minha participação na sociedade	0,8231	0,7473	5,7796	2,4355
IMPAC38 Avaliar a trajetória profissional que percorri até agora	0,8196	0,7917	7,4379	2,0099
IMPAC27 Assumir uma postura mais crítica em relação aos processos Organizacionais	0,8077	0,8044	6,8550	2,0791
IMPAC29 Identificar o sentido do meu trabalho para minha carreira Profissional	0,8066	0,6814	6,9498	2,1926
IMPAC4 Ter mais clareza se minhas preferências profissionais estão mais voltadas para a área técnica ou para a área gerencial	0,8062	0,7840	7,3347	2,1000
IMPAC7 Adquirir competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que me faltavam para alcançar os meus objetivos profissionais.	0,7917	0,7787	6,8954	2,0785
IMPAC19 Melhorar o meu desempenho no trabalho	0,7893	0,8143	6,8926	2,2200
IMPAC14 Atingir meus objetivos pessoais	0,7881	0,7319	6,3166	2,2445
IMPAC1 Ampliar o meu auto-conhecimento	0,7880	0,7098	6,7294	2,0739
IMPAC37 Reconhecer com mais clareza minhas realizações profissionais e de vida	0,7854	0,6576	6,9219	2,1584
IMPAC16 Assumir maiores responsabilidades no trabalho	0,7811	0,7286	6,7490	2,1678
IMPAC32 Aprimorar minhas relações pessoais com meus colegas de trabalho	0,7754	0,7083	6,6681	2,2968
IMPAC17 Ter maior satisfação com o meu trabalho	0,7744	0,8095	6,7741	2,1962
IMPAC36 Aumentar minha auto-estima	0,7720	0,7733	6,4616	2,4162
IMPAC15 Aumentar minha motivação para o trabalho	0,7718	0,7087	6,8633	2,1703
IMPAC35 Aumentar minha autoconfiança profissional	0,7689	0,6175	6,7559	2,3316
IMPAC23 Melhorar os meus rendimentos fora do banco	0,7655	0,7259	4,6430	2,6737
IMPAC39 Reconhecer a minha trajetória de vida até agora	0,7581	0,7289	6,7922	2,2141
IMPAC10 Identificar oportunidades de crescimento profissional existentes fora do Banco do Brasil	0,7562	0,6732	6,0167	2,3272
IMPAC3 Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira Profissional	0,7535	0,5932	7,3180	2,0151
IMPAC40 Influenciar de forma positiva aspectos da vida não diretamente relacionados à carreira.	0,7425	0,6786	6,5732	2,3036
IMPAC24 Mudar de cargo ou função (movimentação horizontal) mesmo que isso não represente uma ascensão vertical na carreira ou aumento de salário	0,7381	0,6177	6,1548	2,6938
IMPAC18 Aumentar o meu comprometimento com o trabalho	0,7241	0,6482	6,8619	2,2240
IMPAC2 Auto-gerenciar a minha carreira	0,7074	0,7393	7,2636	2,0541
IMPAC6 Implementar meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	0,7016	0,6725	7,1185	2,0142
IMPAC5 Planejar a minha carreira	0,6799	0,7934	7,3989	2,1285
IMPAC9 Identificar oportunidades de crescimento profissional existentes no Banco do Brasil	0,6561	0,5384	7,2636	2,0905
IMPAC13 Atingir meus objetivos profissionais	0,6556	0,6487	6,8982	2,2159
IMPAC12 Identificar com mais clareza os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal.	0,6337	0,7703	6,5160	2,0561
Casos válidos (Tamanho da amostra)	718			
Bartlett's Test (Chi-square)	35083,21			
KMO	0,97			
Determinante da Matriz	2,09E-22			
Eigenvalue (valor próprio) para o Fator 1	24,84			
% de variância explicada pelo Fator 1	62,11			
Nº de itens	40			
Alpha de Cronbach	0,98			

Legenda: h2=comunalidade; DP=desvio padrão

Os resultados descritivos indicam que os respondentes perceberam impacto favorável da *oficina*, em suas vidas profissionais e pessoais, relacionados a todos os itens da escala. As médias variaram de 4,64 a 7,43, tendo uma grande predominância de médias entre 6 ,00 e

7,00, numa escala de 1 a 10. Os coeficientes dos desvios padrões variaram entre 26% e 57%, o que pode ser considerado expressivamente alto, sugerindo a heterogeneidade das respostas dadas na escala de *impacto*.

A maior média foi registrada na variável *IMPAC38-Avaliar a trajetória profissional que percorri até agora*, sendo seguida pela variável *IMPAC5-Planejar a minha carreira*, logo após a variável *IMPAC4-Ter mais clareza se minhas preferências profissionais estão mais voltadas para a área técnica ou para a área gerencial*. Em quarto lugar, a variável *IMPAC3-Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional*; e em quinto, *IMPAC9-Identificar oportunidades de crescimento profissional no Banco do Brasil*.

As menores médias foram registradas, em ordem crescente, nas variáveis: *IMPAC23-Melhorar os meus rendimentos fora do banco*; *IMPAC26-Ampliar a minha empregabilidade fora do banco*; *IMPAC22-Melhorar o meu salário no banco*; *IMPAC21-Ascender profissionalmente fora do banco*; *IMPAC28-Ampliar a minha participação na sociedade*.

A exemplo do que ocorreu na escala de *utilidade*, os dados apontam que os respondentes percebem maior impacto gerado pela *Oficina Gestão da Carreira*, em questões relacionadas à sua carreira profissional. Se por um lado estes dados sinalizam menor percepção de impacto na vida pessoal (impacto em amplitude), por outro, confirmam o atingimento do objetivo geral de aprendizagem da *Oficina* (impacto em profundidade), que é “*capacitar o participante para que adquira competências pessoais e profissionais para assumir o gerenciamento da própria carreira e construir projeto para o seu desenvolvimento profissional*” (BANCO DO BRASIL, 2003a. p.f).

Observa-se também que quatro dos itens com as menores médias relacionam-se a aspectos que dizem respeito à visão externa do funcionário em relação à sua empregabilidade e inserção na sociedade. Do mesmo modo que ocorreu no estudo anterior, isso pode sinalizar uma visão pouco abrangente do funcionário em relação ao ambiente externo e à sua empregabilidade fora da empresa.

Vale registrar que todas as variáveis que obtiveram maiores médias, na escala de *impacto*, compõem o grupo das novas variáveis que foram incorporadas ao instrumento original desenvolvido por Abbad (1999). Desse modo, pode-se deduzir que os resultados obtidos no estudo 2 são relevantes, uma vez que o instrumento desenvolvido veio ao encontro de suprir lacunas existentes na literatura ainda incipiente no desenvolvimento de instrumentos confiáveis para avaliar simultaneamente impacto em profundidade e em amplitude de ações de desenvolvimento profissional, conforme apontado por Hamblin (1978), Sallorenzo (2000),

Borges-Andrade (2002), Abbad, Pantoja e Pilati (2003), Pilati (2004), Mourão (2004), Pilati e Abbad (2005) e Freitas (2005).

Além disso, os resultados encontrados estão em sintonia com os achados de Freitas (2005), cujos achados confirmaram a pertinência e a atualidade de um dos postulados básicos de Kirkpatrick (1977) e Hamblin (1978), quando afirmam que um dos critérios fundamentais para avaliar a efetividade de qualquer programa de treinamento é a transferência de treinamento para o trabalho, que representa o grau em que a pessoa aplica no trabalho os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) aprendidos em treinamento. Isso foi confirmado na medida em que a escala de Impacto, validada neste estudo, contempla em seus indicadores diversas variáveis relacionadas à transferência do conteúdo aprendido na *Oficina Gestão da Carreira*, para o ambiente de trabalho, tais como: *IMPAC2-Auto-gerenciar minha carreira*; *IMPAC15-Aumentar minha motivação para o trabalho*; *IMPAC16-Assumir maiores responsabilidades no trabalho*; *IMPAC17-Ter maior satisfação com meu trabalho*; *IMPAC18-Aumentar o meu comprometimento com o trabalho*; *IMPAC19-Melhorar o meu desempenho no trabalho*; dentre outras.

Resumindo, a escala de *Impacto da Gestão da Carreira*, composta por 40 itens, com cargas fatoriais variando de 0,63 a 0,87, com *Alpha de Cronbach* = 0,98, avalia as percepções do participante sobre os efeitos provocados pela *Oficina Gestão da Carreira* em vários aspectos de sua vida profissional e pessoal. Os resultados das análises acima descritos sugerem que a escala *Impacto da Gestão da Carreira* é psicometricamente válida e internamente consistente.

4.3 ESTUDO 3 – ANÁLISE DO RELACIONAMENTO ENTRE AS VARIÁVEIS DO MODELO 1.

Um dos objetivos deste estudo é testar o modelo preditivo de Impacto do Treinamento na Carreira e na Vida, anteriormente registrado na Figura 16 e aqui transcrito.

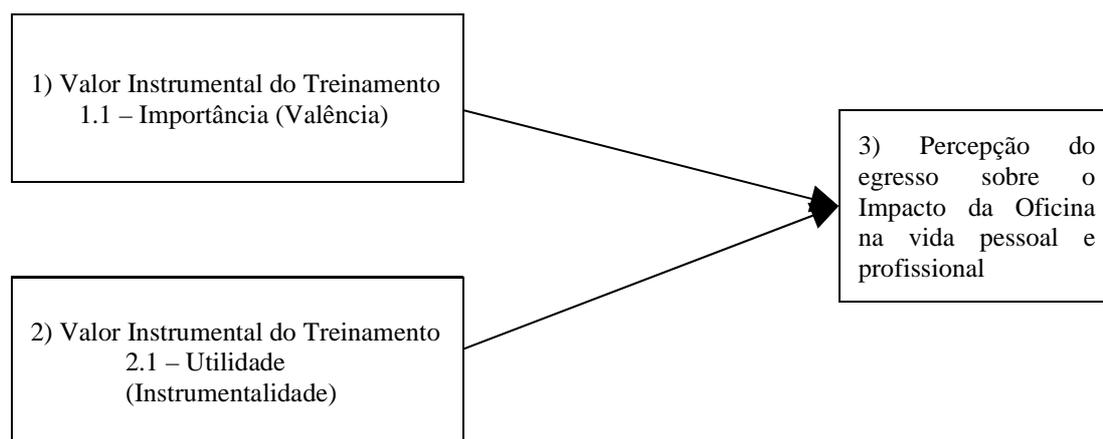


Figura 16 - Modelo proposto de Investigação de variáveis explicativas de Impacto de Treinamento na Carreira e na Vida (Modelo 1)

No modelo 1 está implícita a hipótese (H1) de que *Indivíduos que atribuíram maior valor instrumental à “Oficina Gestão da Carreira”, nas dimensões valência e instrumentalidade, foram aqueles que perceberam maior impacto na sua vida profissional e pessoal.*

Para testar a hipótese levantada procedeu-se a análise de regressão linear pelo método *Foward* (regressão padrão), no qual todas as variáveis participam do modelo, tendo como variável dependente ou critério a “*percepção do funcionário sobre o impacto da Oficina Gestão da Carreira, na sua vida profissional e pessoal*”. As médias fatoriais das escalas de *Importância* e *Utilidade* foram tratadas como variáveis preditoras do impacto da oficina na vida profissional e pessoal dos egressos, medida em termos da média fatorial das respostas dos participantes à escala denominada *Impacto*.

Os resultados obtidos, por meio da análise de regressão linear padrão, encontram-se registrados na Tabela 5, abaixo.

Tabela 5 - Modelo de regressão linear padrão para a variável Impacto.

Variáveis	Importância	Utilidade	Impacto
Importância	1,00		
Utilidade	0,49	1,00	
Impacto	0,51	0,73	1,00
B	0,42	1,37	
β	0,19	0,63	
Erro padrão	0,64	0,62	
T	6,68	21,94	
Sig.	0,00	0,00	

Constante = 0,028 $p < 0,05$; $R = 0,75$; $R^2 = 0,56$; R^2 ajustado = 0,56; $F = 439,64$ * $p < 0,01$

Em conformidade com os resultados acima descritos, pode-se inferir que as variáveis *importância* e *utilidade* explicam uma porção estatisticamente significativa da variabilidade das respostas dos participantes à escala de *Impacto* (variável dependente).

A correlação linear múltipla apresentou como resultado um R (coeficiente de correlação) = 75% e coeficiente de determinação (R^2) igual a 56%. Isto significa que 56% da variabilidade da percepção do impacto pode ser explicado pela percepção da utilidade e da importância percebida pelo participante para a *Oficina Gestão da Carreira*.

O R^2 ajustado (coeficiente de determinação ajustado) é de 56%, é igual ao valor encontrado para R^2 (56%). O resultado obtido para o teste F , com estatística 439,64 e Valor- $P = 0,000$ ($<0,01$), aponta que o modelo de regressão utilizado é adequado.

Os valores apresentados pelo coeficientes β (0,63 para *utilidade* e 0,19 para *importância*) indicam que o participante percebe mais utilidade da oficina para atingir seus objetivos profissionais e pessoais do que a importância por ele atribuída ao referido evento.

A Tabela 6 mostra o resultado da ANOVA de regressão para o modelo 1.

Tabela 6 - ANOVA da Análise de variância para a variável Impacto.

Fonte de Variação	Soma de Quadrados	Graus de liberdade	Média dos Quadrados	Razão F	Sig
Importância	905,493	110	8,232	3,690	,000
Resíduos	1307,381	586	2,231		
TOTAL	2212,874	696			
Utilidade	1525,353	119	12,818	11,319	,000
Resíduos	637,569	563	1,132		
TOTAL	2162,922	682			

De acordo com a Tabela 6, observa-se que há evidências estatísticas de que o impacto varia em conformidade com a importância atribuída e com a utilidade percebida ($\text{sig} = 0,000 < 0,05$).

Em suma, os resultados indicam que o modelo de regressão é adequado e que existem evidências estatísticas de que 56% da variabilidade de *Impacto da Oficina* é explicada pela *Importância* e *Utilidade* percebida pelo participante em relação aos itens das respectivas escalas. Desse modo, o modelo empírico de explicação de Impacto do treinamento na gestão da carreira e na vida pode ser representado pela Figura 21, abaixo registrada.

Modelo 1

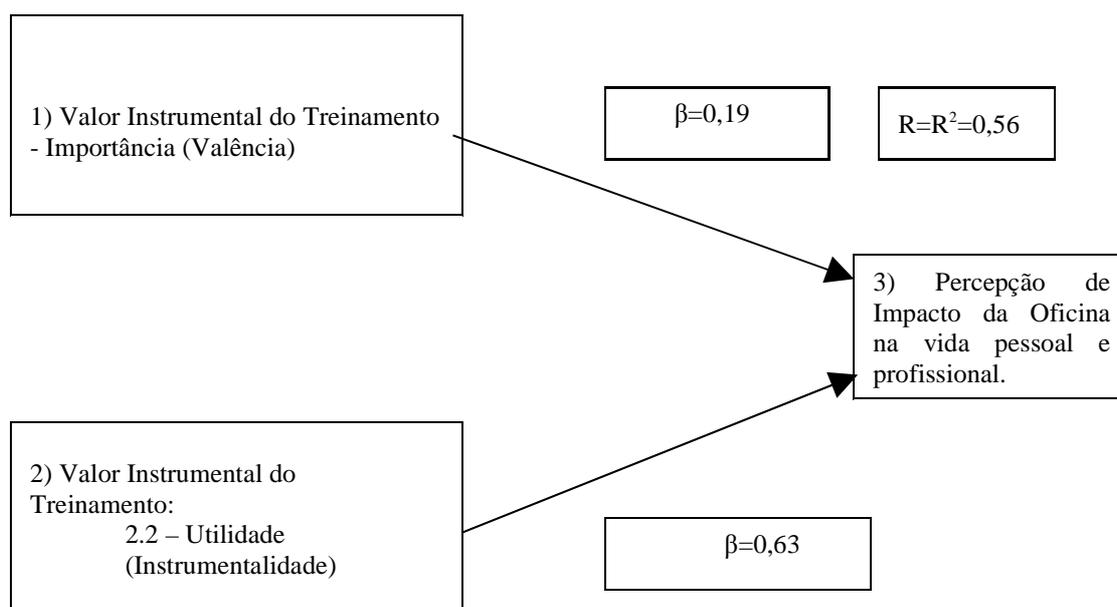


Figura 20 - Modelo Empírico de Explicação de Impacto de Treinamento na Carreira e na Vida

Por conseguinte, este modelo também confirma a hipótese (H1), explicitada nos objetivos específicos deste trabalho, de que *Indivíduos que atribuíram maior valor instrumental à “Oficina Gestão da Carreira”, nas dimensões valência e instrumentalidade, foram aqueles que perceberam maior impacto na sua vida profissional e pessoal.*

Em outras palavras, os resultados indicam que indivíduos que atribuíram maior importância às situações relacionadas aos objetivos e metas profissionais e pessoais, cujo alcance podia ser apoiado pela sua participação na *Oficina Gestão da Carreira* e que consideraram que a *oficina* lhes foi útil para a realização desses objetivos e metas profissionais e pessoais, também foram aqueles que perceberam maior impacto da *oficina* na sua vida profissional e pessoal. Esse impacto diz respeito tanto aos aspectos relacionados aos objetivos do evento instrucional (impacto em profundidade), quanto aos aspectos que extrapolam o conteúdo do curso (impacto em amplitude), embora a percepção de impacto em profundidade tenha ficado mais evidente, em conformidade com resultados anteriormente

relatados nos estudos 1 e 2.

Os resultados observados no Estudo 3 indicam que existem evidências estatísticas de que todas as 34 variáveis das escalas de *Importância* (valência) e *Utilidade* (instrumentalidade), inseridas no instrumento *Valor Instrumental da Gestão da Carreira*, são preditoras de impacto. Esse poder preditivo das escalas, provavelmente, pode ser explicado pela atual dinâmica do mundo do trabalho que exige dos trabalhadores uma maior preocupação não apenas com aspectos relacionados com desempenho, comprometimento e aquisição de competências, mas também com aspectos relacionados ao gerenciamento das suas carreiras e de suas vidas pessoais.

Esses achados são consistentes com evidências encontradas na literatura sobre a teoria da expectativa (PARKER e DYER, 1976; RÉGIS, 2000) que sinalizam a necessidade de que os instrumentos desenvolvidos apresentem itens de recompensas que sejam positivamente valorizadas pelos respondentes. Critério este satisfatoriamente atendido pelas escalas de *Importância* e *Utilidade*, em vista dos altos índices de confiabilidade obtidos pelas mesmas.

Estes resultados confirmam também estudos desenvolvidos por Lacerda (2002), que em seus achados registra medidas de instrumentalidade como preditora de impacto de treinamento em longo prazo, confirmando-se assim a indicação de que a mensuração de motivação para aplicar o que foi aprendido no treinamento, de forma compatível com o modelo de Vroom (1964), tem indicações de possuir validade preditiva sobre impacto.

Os resultados obtidos, neste estudo, também são coerentes com os encontrados na pesquisa feita por Borges e Alves-Filho (2001), com bancários e profissionais da área de saúde, que relatam evidências de que a força motivacional é diretamente proporcional a fatores valorizados pelos participantes da pesquisa. Do mesmo modo, os resultados também são convergentes com os achados de Régis (2000), no que diz respeito ao poder preditivo dos construtos *Valência e Instrumentalidade*.

Vale ressaltar que os resultados observados neste estudo foram obtidos, decorridos um decurso de tempo que varia de 1 ano e meio a 4 anos, após conclusão do evento, o que caracteriza o impacto obtido, como de longo prazo. Portanto, esses dados não confirmam os achados registrados por Sallorenzo (2000) e Pilati (2004), cujos resultados apontam que elementos motivacionais predizem apenas variáveis temporalmente próximas do término da ação instrucional. Desse modo, pesquisas futuras poderão investigar se essa divergência foi observada em vista das características do presente estudo, que buscou investigar impacto não apenas em profundidade, mas também em amplitude.

Outro aspecto a ser considerado é que nas escalas construídas para *Importância* e *Utilidade* estão contemplados itens que podem ser classificados como relacionados a recompensas intrínsecas e itens que podem ser classificados como relacionados a recompensas extrínsecas. Não obstante, nos resultados apresentados não houve distinção de relevância entre um tipo ou outro, uma vez que todos os itens tiveram contribuições significativas na validação do instrumento. Essa observação sinaliza a necessidade de ser dado prosseguimento às investigações que indicam haver diferença significativa entre trabalhadores dos setores público e privado, no que diz respeito a maior importância dada, pelo primeiro grupamento, às recompensas intrínsecas (RÉGIS, 2000), uma vez que, neste trabalho, a pesquisa foi realizada com funcionários de uma empresa estatal.

Dentre as 40 questões elaboradas para avaliar o Impacto da *Oficina Gestão da Carreira*, haviam itens relacionados ao impacto em profundidade e itens relacionados ao impacto em amplitude (largura), que visavam investigar questões que extrapolavam ao conteúdo e objetivos instrucionais do evento. Os resultados obtidos, neste estudo, não sugerem diferenciação entre os dois tipos de impacto, pois todos os itens da escala tiveram contribuições significativas na validação do instrumento. Portanto, estes resultados confirmam os obtidos por Freitas (2005), Borges Andrade & Colab. (1999); Pilati e Borges-Andrade (2000); Pilati (2004) e Pilati (2004a).

Observa-se ainda que, embora os dados das análises descritivas efetuadas para a escala de *Utilidade* tenham sugerido uma tendência de maior impacto nos itens relacionados às questões profissionais, de um modo geral, observou-se certo equilíbrio entre as duas vertentes. Isto é, foi confirmada a percepção de impacto da oficina tanto em questões relacionadas à vida profissional, quanto à vida pessoal. Esses dados são compatíveis com outros estudos, uma vez que a literatura revisada aponta que um dos requisitos para o sucesso de ações que visem ao desenvolvimento das pessoas, inclusive a gestão das suas carreiras, é que essas ações contemplem aspectos relacionados não apenas ao mundo do trabalho, mas também aspectos da vida pessoal dos participantes (SCHEIN, 1978; SCHEIN, 1990; CHANLAT, 1996; DUTRA, 1996; SOARES e LISBOA, 2000; ABBAD, 1999; BERNHOEFT, 2001; SHEA, 2001; AKTOUF, 2004; MAGALHÃES, 2005; PILATI e ABBAD, 2005; MEISTER, 2005; RÉGIS, MELO e DIAS, 2006; VARGAS e ABBAD, 2006).

Além disso, a confirmação de Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões *Importância* (valência) e *Utilidade* (Instrumentalidade), como uma variável motivacional explicativa de Impacto do Treinamento na vida profissional e pessoal, corrobora estudos que

relacionam motivação e resultados de treinamento (TANNENBAUM, MATHIEU, SALAS & CANNON-BOWERS, 1991; WILLIAMS, THAYER & POND, 1991; WAR & BUNCE, 1995; ABBAD, 1999; SALLORENZO 2000; COLQUITT, LEPINE & NOE, 2000; LACERDA, 2002; e PILATI, 2004).

Em síntese, os resultados verificados neste trabalho confirmam a aplicabilidade do modelo da teoria da expectativa, desenvolvido por Vroom (1964), nas dimensões *Importância* (valência) e *Utilidade* (instrumentalidade), objetos de pesquisa neste estudo, cujo poder de predição pôde ser aferido pela confirmação, *a posteriori*, do impacto efetivamente ocorrido na vida profissional e pessoal dos participantes.

4.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das limitações identificadas no âmbito deste estudo pode está relacionada ao fato de que, por tratar-se de um estudo de caso, a pesquisa está restrita a uma única empresa (Banco do Brasil) e a um único evento de desenvolvimento promovido por essa empresa, a *Oficina Gestão da Carreira*.

Outra limitação refere-se aos procedimentos de coleta de dados em corte transversal, uma vez que a realização de uma coleta de dados longitudinal poderia permitir a mensuração, de forma mais adequada, do impacto de um programa de orientação profissional para a autogestão da carreira e para a vida do participante, visto que o processo de crescimento profissional se dá ao longo de toda a trajetória profissional e não apenas em um determinado momento da vida profissional do participante.

Ainda sobre o procedimento de coleta de dados, o índice de devolução dos questionários poderia ter sido mais expressivo se tivesse sido dado aos respondentes um prazo maior para devolução dos mesmos, já que o prazo estipulado para resposta variou entre 5 a 7 dias, em conformidade com a data da remessa. Não obstante, esse fato não comprometeu a validação dos instrumentos elaborados porque a amostra utilizada superou, consideravelmente, a margem de 5 respondentes para cada item existente no instrumento de pesquisa, ressalvada a necessidade de se contar com, no mínimo, 200 respondentes, conforme recomendado por Pasquali (1999).

Outra limitação que pode ser considerada foi a impossibilidade de entrevistar os funcionários que, no período da pesquisa, não pertenciam mais aos quadros do banco por terem se aposentados ou saído da empresa (demitidos ou a pedido), tendo em vista que esse

público poderia ter contribuições relevantes a prestar, sobre o impacto da *Oficina Gestão da Carreira* em suas vidas profissionais e pessoais.

Embora, neste estudo, a opção tenha sido por utilizar apenas duas das dimensões do modelo desenvolvido por Vroom (1964), *Importância e Utilidade*, a não utilização da terceira variável, *Expectância*, pode ser considerada como uma limitação deste estudo. Em vista disso, o poder preditivo do modelo multiplicativo de Vroom ($FM=VIE$) não pôde ser aferido em sua integralidade, o que, conseqüentemente, impossibilitou a investigação da variável Força Motivacional.

Por fim, vale ressaltar a natural dificuldade de se fazer convergir, para uma mesma direção, quatro arcabouços teóricos distintos: Gestão da Carreira, Orientação Profissional, Valor Instrumental do Treinamento e Impacto de Treinamento.

5 CONCLUSÕES

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar e fazer um novo fim.”

(Autor desconhecido)

Neste capítulo, serão apresentadas as conclusões relacionadas aos objetivos específicos que serviram de fio condutor para este trabalho e sugerida uma agenda de pesquisa para futuras investigações. Ao final, são registradas também algumas implicações práticas que podem ser inferidas a partir das contribuições trazidas por este estudo.

O presente trabalho teve como objetivo verificar a efetividade de uma ação de desenvolvimento profissional na vida de indivíduos que, em determinado momento de suas trajetórias profissionais, tiveram a oportunidade de vivenciar um processo de orientação profissional, em que prepararam um plano de autodesenvolvimento, visando à gestão da carreira e seu projeto de vida.

Para isso, buscou-se fazer conexão entre quatro arcabouços teóricos distintos: Gestão da Carreira, Orientação Profissional, Valor Instrumental do Treinamento e Impacto de Treinamento.

Desse modo, registra-se a expectativa de que os objetivos específicos que balizaram todo o trabalho tenham sido alcançados, se não de forma conclusiva, pelo menos de forma reflexiva, contribuindo, dentro das limitações teóricas, técnicas e humanas, para o avanço da área em que se insere este estudo.

Assim, ressaltam-se três contribuições específicas, que poderão ser consideradas como legadas por este trabalho.

A primeira diz respeito à confirmação da confiabilidade e da consistência interna das medidas de *Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões valência e instrumentalidade*, desenvolvidas por Lacerda (2002), que foram adaptadas e ampliadas no questionário utilizado nesta pesquisa.

Essa contribuição é bastante significativa na medida em que o novo instrumento desenvolvido e validado neste trabalho, denominado, “*Valor Instrumental da Gestão da Carreira*”, poderá trazer novas possibilidades de pesquisas em áreas relacionadas a esse tema,

contribuindo, portanto para o resgate e atualização da teoria da expectância de Vroom (1964), conceito ainda pouco investigado nas pesquisas nacionais. Além disso, o fato deste estudo ter feito uma convergência da teoria da expectância com outras áreas de estudo, como gestão da carreira e orientação profissional pode ser considerado como inédito na literatura.

A segunda está relacionada à confirmação da validade e da consistência interna do instrumento “*Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal*”, desenvolvido a partir do modelo criado por Abbad (1999), “*Impacto do Treinamento*”. Essa contribuição pode ser considerada como bastante relevante, uma vez que o instrumento desenvolvido visa avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento na vida profissional e pessoal do participante, o que caracteriza, portanto, uma contribuição na temática de impacto de treinamento, não apenas em profundidade, mas também em amplitude, tema ainda bastante incipiente na literatura nacional.

Por fim, a terceira contribuição está relacionada aos resultados que confirmam a transferência das habilidades aprendidas na *Oficina* para a vida profissional e pessoal do egresso. Esses achados confirmam o poder preditivo de variáveis relacionadas ao Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões, Valência (*Importância*) e Instrumentalidade (*Utilidade*), com a percepção de impacto.

Esses resultados, além de atender a algumas lacunas existentes na literatura, ampliam as perspectivas de novas investigações e a natural evolução teórica em áreas específicas e correlatas aos temas aqui estudados.

5.1 AGENDA DE PEQUISA

Como qualquer atividade humana, o produto final, ora apresentado, é passível de limitações e lacunas que sinalizam a necessidade de continuidade do presente estudo.

Desse modo, registram-se alguns caminhos que poderão ser trilhados por futuros pesquisadores:

- a) Fazer pesquisa longitudinal comparativa, com funcionários do Banco do Brasil, participantes e não participantes da *Oficina Gestão da Carreira*, para melhor compreensão do real impacto ocorrido na carreira e vida profissional e pessoal dos participantes dessa ação de desenvolvimento, vinculada ao *Programa de Orientação Profissional*, daquela empresa;
- b) Realizar pesquisa junto ao público participante da *Oficina Gestão da Carreira*, que não pôde ser alcançado por este estudo, em vista de já ter saído da empresa (a pedido), na

época em que esta pesquisa foi processada, buscando investigar a influência da *Oficina Gestão da Carreira*, na decisão tomada.

- c) Testar o modelo 1 “*Impacto de Treinamento na Carreira e na Vida*”, validado neste estudo, inserindo a terceira variável da teoria da expectativa de Vroom (*expectância*), aqui não investigada, incluindo como variável preditora de *Impacto* o produto das variáveis, *Valência* (Importância), *Instrumentalidade* (Utilidade) e *Expectância*;
- d) Replicar os instrumentos desenvolvidos e validados neste trabalho, “*Valor Instrumental da Gestão da Carreira*” e “*Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal*”, em outras empresas que possuam programas similares de orientação para verificar a confiabilidade dos mesmos, integrando-os como preditores de impacto de treinamento para o autogerenciamento da carreira e para a vida dos indivíduos;
- e) Fazer estudo comparativo, à luz da teoria da expectativa de Vroom, entre indivíduos vinculados a segmentos do setor público e do setor privado para aferir a existência, ou não, de diferenças significativas no que diz respeito à maior valorização dada às recompensas intrínsecas ou extrínsecas.

5.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Na introdução deste trabalho foi apontado que um dos grandes desafios, hoje existente no mundo do trabalho, é encontrar alternativas que visem conciliar os interesses e necessidades das organizações com os sonhos e projetos de vida dos seus colaboradores. Nesse sentido, este estudo trouxe algumas contribuições que poderão favorecer a reflexão sobre estas questões.

Os resultados observados nesta pesquisa indicam a existência de uma correlação direta entre uma ação estruturada de orientação profissional e o resultado que essa ação traz para a vida profissional e pessoal dos indivíduos que dela participaram.

Esses resultados sinalizam que a institucionalização de programas de desenvolvimento profissional que possam favorecer a reflexão do participante sobre aspectos relacionados à sua trajetória profissional, aquisição de competências, elaboração de plano de autodesenvolvimento e o gerenciamento da carreira, dentre outros aspectos, podem impactar positivamente a satisfação do indivíduo no trabalho, o seu comprometimento com a empresa, a melhoria do seu desempenho e das suas relações pessoais e profissionais.

Além disso, os resultados apresentados neste trabalho indicam que disponibilizar ações de suporte organizacional para viabilização do projeto de carreira de seus funcionários

pode ser uma ação estratégica da organização para a retenção de talentos e de grande relevância para que a empresa disponha de uma força de trabalho consciente, motivada e resiliente (MEISTER, 2005).

Embora os dados obtidos nos estudos 1 e 3 tenham demonstrado uma influência mais evidente de impacto da *Oficina Gestão da Carreira* na vida profissional do que na vida pessoal do participante, isso não refuta a efetividade da ação de orientação profissional em aspectos que extrapolam o ambiente organizacional. Não obstante, os resultados deste estudo apontam que a *Oficina Gestão da Carreira* poderia ter uma maior amplitude de impacto na vida pessoal do participante se o sensibilizasse melhor para dar mais atenção à sua empregabilidade para o mercado de trabalho, tanto interno quanto externo à organização. Isso poderia ampliar sua visão na busca do autodesenvolvimento. Além disso, a efetividade da *Oficina* na vida pessoal poderia também ser ampliada se despertasse, com mais eficácia, a conscientização do funcionário para uma maior participação na sociedade.

Assim, os resultados obtidos pela implementação de uma ação de orientação profissional nas organizações, poderão trazer benefícios e recompensas não apenas para os participantes do programa, mas, sobretudo, para as organizações e para a sociedade.

Outra implicação prática diz respeito à possibilidade de utilização da teoria da valência (*importância*) e da instrumentalidade (*utilidade*) por gestores e profissionais responsáveis pelo desenvolvimento e implantação de ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação - TD&E, como estratégia para estimular a participação dos funcionários em ações educacionais, na medida em que contemplem, nessas ações, benefícios (recompensas) valorizados pelos participantes, e que contribuam não apenas para melhoria do desempenho e dos resultados organizacionais, mas também para o alcance de objetivos pessoais e profissionais dos indivíduos, tais como: realizar escolhas profissionais mais conscientes, melhorar sua auto-estima e autoconfiança profissional, planejar sua carreira, ascender profissionalmente, ampliar sua participação na sociedade, enfim, identificar um sentido para o seu trabalho e para a sua vida.

Desse modo, as estratégias de educação corporativa poderão vir a se consolidar como fatores motivacionais, contribuindo para o efetivo resultado das organizações e para a realização dos sonhos e aspirações dos seus colaboradores. Esse é o desejo (valor), que poderá servir como instrumento (utilidade) para transformar a realidade do mundo trabalho!

*Você vai para grandes lugares!
Hoje é seu dia!
Sua montanha está à espera.
Portanto...ponha-se a caminho.*

Theodor S. Geisel

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. O. C. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho** IMPACT. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, (DF), 1999.
- ABBAD, G.; BORGES ANDRADE, J.E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J.E.; BASTOS, A.V.B (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap.7.
- ABBAD, G.; LACERDA, E. R. M. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p.77-94, out./dez. 2003.
- ABBAD, G.; MENESES P. P. M. Locus de. Controle: validação de uma escala em situação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, Brasília, v. 9, n. 3, p. 441-450, set./dez. 2004.
- ABBAD, G.; PANTOJA, M. J.; PILATI, R. Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa, **Revista de Administração da USP**, São Paulo, 38, n. 3, p. 205-218, 2003,
- AKTOUF, O. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica**: a síndrome do avestruz. São Paulo: Atlas. 2004.
- ALLIGER, G. M, JANAK, E. A . Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty yars later. **Personel Psychology**, v. 42, p. 331-342, 1989.
- ARAÚJO, A. **Coach**: um parceiro para o seu sucesso. São Paulo. Gente, 1999.
- ARNOLD, H. J. A Test of the Validity of the Multiplicative Hypothesis of Expectancy-Valence Theories of Work Motivation. **Academy of Management Journal**, v. 24, n.1, Toronto, p.128-141, 1981.
- BANCO DO BRASIL. Uma Experiência de Orientação Profissional no Banco do Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CAPACITAÇÃO PARA MUDANÇA DO SETOR PÚBLICO; O ESTADO DA ARTE, 1998. **Anais**. ENAP, 1998.
- _____. Oficina gestão da carreira (metodologia). **Caderno do Participante e Roteiro do Orientador**. Brasília: UniBB, mar. 2003a.
- _____. Orientação profissional: carreira, Sonhos e Possibilidades. **Revista Profi**, ano 8, n. 29, Brasília: UniBB, nov. 2003b.
- BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, mar. 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.
- BASTOS, A. V. B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. **Revista de**

Administração, v. 26, n. 4, p. 87-102, 1991.

BERNHOEFT, R. E. A. **Mentoring**: abrindo horizontes, supeando limites, construindo caminhos, São Paulo: Gente, 2001.

BEYNON, H. As práticas do trabalho em mutação. In: ANTUNES, R. (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicato**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002. cap.1, p. 9-38.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: a abordagem sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2002.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BORGES, L. O; ALVES-FILHO, A. A mensuração da motivação e do significado do trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 177-194, 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 46, p. 29-43, 1982,

_____. Avaliação Integrada e Somativa em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD. G. S.; MOURÃO, L (Org.). **Treinamento desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap.17.

_____. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de psicologia**. Natal, v. 7, p. 31-43, 2002. Número especial.

BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD-O C, G. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v.3, n. 2, p. 112-125, 1996.

BORGES-ANDRADE, J .E; GAMA, A. L. G; OLIVEIRA-SIMÕES., J. T. Impacto de treinamento no trabalho: o caso do banco do Brasil (resumo). In:Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Resumos de Comunicação Científica, XXIX Reunião Anual de Psicologia** (p.53c). Ribeirão Preto, SBP, 1999.

BORGES-ANDRADE, J. E; MORANDINI, D.C; MACHADO, M.S. Impacto de treinamento Gerenciale efetividade de equipes em ambientes de inovação tecnológica (resumo). In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Resumos de Comunicação Científica, XXIX Reunião Anual de Psicologia**. Ribeirão Preto, SBP, 1999.

BRANDÃO, J. **Dicionário mítico-etimológico**. v. 2. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRIDGES, W. **Mudanças nas relações de trabalho**: como ser bem-sucedido em um mundo sem empregos. São Paulo: Makron Books, 1995.

BROWN, D.W; KONRAD A. M. Granovetter Was Right: The importance of weak ties to a contemporary job search. **Group & Organization Management**, ABI/INFORM Global, v. 26, n. 4, p. 434-462, dez. 2001.

CARBONE, P. P. et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARBONE, P. P.; ERNESTO-DA-SILVA, C. R. O programa de orientação profissional na Universidade Corporativa Banco do Brasil. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ORIENTACIÓN, INCLUSIÓN SOCIAL Y DESARROLO DE LA CARRERA, 2004, La Coruña. **Anais...** La Coruña: AEOP, 2004. 1 CD.

CARVALHO, R. S. **Avaliação de treinamento a distância**: reação, suporte a transferência, e impacto do treinamento no trabalho. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Trabalho)–Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

CASTRO, G. ABBAD . **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho** IMPACT. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, (DF), 1999.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade (I). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

_____. Quais carreiras e para qual sociedade (II). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 13-10, jan./mar. 1996.

CHENG, E. W. K.; HO, D. C. K. A review of transfer of training studies in the past decade. **Personel Review**, v.30, n.1, p.102-118, 2001.

COLL. C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, v. 2, 2004.

COLQUIT, J. A.; LEPINE, J. A.; NOE, R. A. S. Toward and integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. **Jornal of Aplied Psychology**, v. 85, n. 5, p. 678-707, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins, 1996.

DECI, E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.18, p.105-115, 1971.

DENCKER, A. F. M. e VIÁ, S. **Pesquisa empírica em ciências humanas**: com ênfase em comunicação. São Paulo: Futura, 2002.

DUARTE et al. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Fidalgo & Machado, 2000.

DUTRA, J. S. **Administração de carreiras: uma proposta para repensar a gestão de pessoas.** São Paulo: Atlas, 1996.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A. Motivational, beliefs, values and goals. **Annual Review of Psychology**, v.53, p.109-132, 2002.

EERDE, W; V.; THIERRY, H. Vroom's expectancy models and word-related criteria: a meta-analysis. **Journal Applied Psychology**, v. 81, n. 5, p. 575-586, 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa – folha/Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, v.35, n. 3, p.105-112, jul/set. 2000.

FREITAS, I. **Impacto de treinamento nos desempenhos do indivíduo e do grupo de trabalho:** suas relações com crenças sobre o sistema de treinamento e suporte à aprendizagem contínua. 278 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Trabalho)–Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GIL, A . C., **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1993.

GOLDSTEIN, I. L. Training in work organizations. In: DUNNETE, M. D.; HOUGH, L. M. (Orgs.). **Handbook of industrial and organizational psychology.** 2. ed. Palo Alto, Califórnia: Consulting Psychologists, 1991.

GONDIM, S.M.G.; SILVA, N. Motivação no trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A.V. B (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004, reimpressão 2007, cap.4.

GRAEN, G. Instrumentality Theory of Work Motivation: Some experimental results and suggested modifications. **Journal of Applied Psychology Monograph.** v. 53, n. 2, part. 2, abril 1969.

GRANOVETTER, M. S. The Strength of Weak Ties. **American Journal of Sociology**, v. 78, n. 6, p.1.360-1.380, maio 1973.

GUERREIRO-RAMOS. **Administração e estratégia do desenvolvimento:** elementos de uma Sociologia Especial da Administração. Rio de Janeiro: FGV, 1966.

GUI, R. T. Utilização do grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho – rPOT**, v. 3, n.1, p. 135-159. jan./jun. 2003.

GUNTHER H. Algumas sugestões para elaboração de um relato de pesquisa. **UnB-Laboratório de Psicologia Ambiental**, 1995, v. 4, n. 3, 1995.

_____.Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. (Org.), **Instrumentos Psicológicos:** manual prático de elaboração. Brasília: UnB-LabPAM/IBAPP, 1999, cap. 10.

GYSBERS, N. C.; MCDANIELS, C. **Counseling for career development: theories, resources, and practice.** San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

HALL, D. T. **Careers in organizations.** Glenview, IL: Scott, Foresman, 1976.

_____. **Careers in and out of organizations.** Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2002.

HALL, D. T.; MIRVIS, P.H. **Careers as lifelong learning: the career is dead, long live the career, nature of work.** San Francisco: Jossey-Bass, 1995. chapter nine.

HALL, D. T. MOSS, J. E. The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. **Organizational Dynamics**, winter, v. 26, n. 3, p. 22-36. 1998.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle de treinamento.** São Paulo: Graw-Hill do Brasil, 1978.

HEGSTAD, C. D. Formal mentoring a strategy for human resource development: a review of research. **Human Resource Development Quarterly**. v.10, n. 4. p. 383-390, 1999

HIGGINS, M. C. The more, the merrier? multiple developmental relationships and work satisfaction. **Journal of Management Development**, v.19, n. 4, p. 277-296, 2000,

HIGGINS, M. C.; KRAM, K.E.; Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**. v. 26. n. 2, p. 264-288, 2001.

HIGGINS, M. C.; THOMAS, D. A.; Constellations and careers: toward understanding the effects of multiple developmental relationships. **Journal of Organizational Behavior**, v. 22. p. 223-247, 2001.

JENSCKE, B. A cooperação internacional: desafios e necessidades da orientação e do aconselhamento em face das mudanças mundiais no trabalho e na sociedade. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 4, n. 1/2, p.35-55, 2003.

KANFER, R. Motivation Theory and industrial and organizational psychology, In: DUNNETTE, M.D.; HOUGH, L.M. **Handbook of industrial and organizational psychology**, Califórnia: Consulting Psychologists Press, p.75-170, 1990.

_____. Work Motivation: New directions in theory and research international. **Review of Industrial and Organizational Psychology**, v.2, p.1-53, 1992.

KIRKPATRICK, D. L. Evaluation training programs: evidence Vs. Proof. **Training and Development Journal**, p.9-12, nov.1977.

_____. **Evaluación de acciones formativa: los cuatro niveles.** Barcelona, EPISE, 2000.

KRAM, K. E.; **Mentoring at work: development relationships in organizational life.** Boston, EUA: University Press of America, 1988.

KRAM, K. E.; ISABELLA, L. A. Mentoring alternatives: the role of peer relationships in

career development. **Academy of Management Journal**, v. 28, n. 1, p.110-132, 1985.

LACERDA, E. R. M. **Impacto do treinamento no trabalho**: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

LACERDA, E. R. M; ABBAD, G. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, n. 7, v. 4, p. 77-96, 2003.

LASSANCE, M.C.P; MELO-SILVA,L.L; BARDAGI, M.P; PARADISO, A.C. Formação e competências do orientador profissional: uma proposta brasileira para certificação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL & OCUPACIONAL, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABOP, 2005.

LAWER III, E.E. Drives, needs, and outcomes. In: **Psychological dimensions of organizational behavior**. By Barry M. Staw, University California, Mcmillian Publishing Company, Berkeley, 1991, Part A.

LOCKE, E. A; SHAW, K. N; SAARI, L. M. & LATHAM, G. P. Goal setting and task performance: 1969-1980. **Psychological Bulletin**, n.1, v. 90, p.125-152, 1981.

LOCKE, E.A.; LATHAM, P.G. Work motivation and satisfaction: light the end of the tunnel. **Psychological Science**, v.1, p. 240-246, 1990.

LUCCHIARI, D. H.S. O que é orientação profissional? In: SOARES, D. H. (Org). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MADRUGA, E; BARBOSA, L; RÉGIS H. P. **A motivação dos funcionários do Banco do Brasil no Recife para participar de programas de voluntariado empresarial**: um exame com base na teoria da Expectância. Artigo submetido a Anpad, 2007. Não publicado.

MAGALHÃES, M. O. **Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta**: generatividade e carreira profissional. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MALVEZZI, S. Empregabilidade e carreira. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 64-72, 1999.

MARTINS, H. T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualymark, 2001.

_____. **Gerenciamento da carreira proteana**: contribuições para práticas contemporâneas de gestão de pessoas. . Lima, 2003. Artigo aprovado para apresentação na 38ª. Assembléia Anual do Conselho Latino-Americano de Escolas de Administração (CLADEA). Digitado.

MARTINS, C. R. **Psicologia do comportamento vocacional**: contribuição para o estudo da psicologia do comportamento vocacional. São Paulo: EPU, 1978.

MARX, R. D; Relapse Prevention of Managerial Training: A Model for Maintenance of Behavior Change. **Academy of Management Review**, n.7, p. 433-441, jul.1982.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 2005.

MELO-SILVA, L. L.; JACQUEMIN. A. **Intervenção em orientação vocacional/profissional**: avaliando resultados e processos. São Paulo: Vetor, 2001.

MENESES, P. P. M. **Auto-eficácia, locus de controle, suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

MENESES, P. P. M.; ABBAD G. S.; Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto de treinamento no trabalho. **Revista de Administração Contemporânea**, n. 7, p. 185-204, 2003. Edição especial.

MENESES, P. P. M.; ABBAD G. S.; ZERBINI T.; LACERDA E. R. M. Medidas de características da clientela de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G. S; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artemed, 2006. cap. 21.

MICHEL; GAUQUELIN, F. **Dicionário de psicologia**. Lisboa: Verbo, 1984.

MITCHELL, T. R. Expectancy models of job satisfaction, occupational preference and effort: A theoretical, methodological, and empirical appraisal. **Psychological Bulletin**, v. 81, n. 13, p.1053-1077, 1974.

_____; Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice. Academy of Management. **The Academy of Management Review**, Mississippi State, p. 80-88, jan. 1982.

MOTA, L. M. O. **Treinamento e prazer-sofrimento psíquico no trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

MOURÃO, L. **Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego**. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MOURÃO, L. (Org). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artemed, 2006. cap.17.

NADLER, D. A.; LAWLER III, E. **Motivating individuals in organizational settings**, By Barry M. Staw, University of California. Mcmillian Puublishing Company, New York, 1991, Part B.

NADLER, L. **The handbook of human resources development**. New York: Wiley, 1984.

NOE, R. A. Trainee`s attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. **Academy of Management Review**, v. 11, n. 4, p. 736-749, 1986.

NOE, R. A.; Schmitt, N. The influence of trainee atitudes on training effectiveness: test of

model. **Personnel Psychology**, v. 39, p, 497-523, 1986.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Orientação escolar e profissional**: Guia para decisores, Comunidades Européias: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional, 2004.

OLIVEIRA, F. D. **A carreira profissional em transformação**: variáveis que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil. 1998. 9 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Núcleo de Pós-Graduação em Administração – NPGA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1998.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H.M.R. Focus group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo: v. 33, n.3, p. 83-91, jul./set 1998.

PANTOJA, M. J. B.; LIMA, S.M.V.; BORGES-ANDRADE, J. E.. Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e sociais. **Revista de Administração**, v. 36, n. 2, p. 46-56, 2001.

PARKER, D. F; DYER, L. Expectancy theory as a within-person behavioral choice model: An empirical test of some conceptual and methodological refinements. **Organization Behavior and Human Performance**, v. 17, n. 4, p. 97-117, 1976.

PASQUALI, L. **Instrumentos Psicológicos**: manual prático de elaboração. LabPAM, IBAPP, Brasília, 1999.

PILATI, R. Curso oficina gestão de carreiras: Relatório de Avaliação de Impacto no Trabalho. **Relatório** apresentado a Diretoria Gestão de Pessoas do Banco do Brasil S/A, Brasília, 2004.

_____. **Modelo de efetividade do treinamento no trabalho**: aspectos dos treinandos e moderação do tipo de treinamento. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

PILATI, R.; ABBAD, G. S. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento em amplitude no trabalho. **Psicologia**: teoria e pesquisa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. 2005. Acesso em: 06 jun. 2006.

PILATI, R; BORGES-ANDRADE, J. E. Estudo empírico dos antecedentes de medidas de impacto do treinamento no trabalho. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, 31-38, 2004.

PONTES, B. R. **Administração de cargos e salários**. São Paulo: LTR, 1996.

RÉGIS, H. P. **A motivação dos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba para participarem do programa de qualidade**: um exame com base na teoria da expectância. Dissertação (Mestrado em Administração)-Departamento de Ciências em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

RÉGIS H; CALADO, S. M. R. A teoria de expectância em um modelo de escolha do tipo

“within-subject”: um teste empírico da sua validade para a cultura brasileira. In: ENANPAD, 25., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, 2001.

RÉGIS, H. P; MELO, P. T. N. B; DIAS, S. M. R. C. Construção de uma rede informal de mentoria: o apoio ao desenvolvimento da carreira de empresários incubados. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DE INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, 24., 2006, Gramado. **Anais...** Gramado, 2006.

RÉGIS, H. P; DIAS, S. M. R. C; BASTOS, A.V.B. Articulando Cognição, Rede e Capital Social: um estudo entre empresários participantes de incubadoras de empresas. In: ENANPAD, 30., Salvador. **Anais...** Salvador, 2006.

RODRIGUES, A. G. A. **Natureza da participação e suas implicações no impacto do treinamento no trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SALANOVA, M; HONTANGAS P.M; PEIRÓ, J. M. Motivación Laboral, In: PEIRÓ, J. M.;PRIETO, F. **Tratado de Psicología del Trabajo**. Madrid: Síntesis, v.1, p. 215-249, 1. reimpresión, 2002. cap. 6.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. The science of training: the decade of progress. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 471- 499, 2001.

SALGUES, L. J. V. **Processos de mentoria nas organizações em Pernambuco, na visão dos alunos de MBA Executivo da Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SALLORENZO, L. H. **Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000.

SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1973.

SCHEIN, E. H. **Career dynamics: matching individual and organizational need**. Reading, MA: Addison-Weslwy, 1978.

_____. **Career anchors: discovering your real values**. Revised Edition. San Diego: Pfeiffer & Company, 1990.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SHEA, G. F. **Mentoring: Como desenvolver o comportamento bem-sucedido do mentor**, Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

SILVA, L. B. C. Orientação Profissional: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. **Revista do Laboratório de Estudos sobre Trabalho e Orientação Profissional**, São Paulo, n. 0, p. 85-90, out. 2001.

SOARES, D. H.; LISBOA, M. D. **Orientação profissional em ação: formação e prática de**

orientadores. São Paulo: Summus, 2000.

SOUZA, M. Z. A. et al. **Cargos, carreiras e remuneração**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SUPER, D. E. Some unresolved issues in vocational development research. **Personnel and Guidance Journal**, n. 40, p. 11-14. 1961.

_____. Determinantes Psíquicas da Escolha Profissional. **Arquivo brasileiro de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, n. 27 (2), p. 3-17, abr./jun. 1975,

SUPER, D. E.; BOHN, M. J. **Psicologia ocupacional**. São Paulo: Atlas, 1972.

SZILAGYI, A. D; WALLACE, M. J. **Organizational behavior and performance**, 5. ed. USA: Harper Collins Publishers, 1990.

TALAVERA, E. R. et al. Competências internacionais para orientadores educacionais e vocacionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n. 1. p. 1-14, 2004.

TAMAYO, N. **Autoconceito profissional**: suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2002.

TANNENBAUM, S. I. et al. Meeting trainee's expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. **Journal of Applied Psychology**, v. 76, n. 6, p. 759-769, 1991.

TANNENBAUM, S. I.; YUKL, G. Training and development in work organizations. **Annual Review of Psychology**, 1992.

UVALDO, M. C. C. **Impacto das mudanças no mundo do trabalho sobre a subjetividade**: em busca de um modelo de orientação profissional para adultos. 2002. 40 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G. S; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artemed, 2006. cap.7.

VASQUES-MENEZES. **Orientação para o trabalho**: identidade: trabalho: projeto de vida. Brasília s/d. Trabalho baseado na monografia de formação em Psicologia (FEBRAP). e artigo encaminhado à Revista Psicologia: Ciência e Profissão, do Conselho Federal de Psicologia. Digitado.

VERGARA, S. C., **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**, 5. ed. São Paulo, Atlas, 2004.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: John & Sons, 1964.

WARR, P., ALLAN, C., BIRD, K. Predicting three levels of training outcome. **Journal of**

Occupational and Organizational Psychology, v. 72, i3, p. 351 (2), Sept. 1999

WARR, P., BUNCE, D. Trainee characteristic and the outcomes of open learning. **Personnel Psychology**, v. 48, p. 347-375, 1995.

WEXLEY, K. N. Personnel training. **Annual Review of Psychology**, 1984. 35, p.519-551.

WILLIAMS, T.C; THAYER, P. W; POND,S.B. Test of model of motivational influences on reactions to training and learning. In: **6ª CONFERÊNCIA ANNUAL DA SOCIETY FOR INDUSTRIAL AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY**, 6., 1991, **Anais...** St. Louis, 1991.

WOOD, M. The challenges of telementoring. **Journal of European Industrial Training**, v. 23, 1999. Issue 3, ISSN 0309-0590.

ZERBINI, T. **Estratégias de aprendizagem, reações aos procedimentos de um curso via internet, reações ao tutor e impacto do treinamento no trabalho**. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Trabalho)–Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Valor Instrumental da Gestão da Carreira

VALOR INSTRUMENTAL DA GESTÃO DA CARREIRA	
NOME DO CURSO: Oficina Gestão da Carreira	GEPES REGIONAL NA QUAL O CURSO FOI REALIZADO:
NOME:	MATRÍCULA:
CARGO/FUNÇÃO ATUAL:	LOCAL DE TRABALHO:
PREFIXO DA ATUAL UNIDADE DE LOTAÇÃO:	ANO EM QUE PARTICIPOU DA OFICINA:

As afirmativas seguintes foram elaboradas para que você indique:

- A **IMPORTÂNCIA** de cada item para sua vida, **independentemente das habilidades que você aprendeu** na Oficina Gestão da Carreira.
- A **UTILIDADE** das habilidades aprendidas nesse curso **para a consecução de cada item**.

Para responder, **circule o número que corresponde à sua opinião para cada item, na coluna de IMPORTÂNCIA e posteriormente na coluna de UTILIDADE**, utilizando as escalas abaixo.

Ressaltamos que os assinalamentos não precisam coincidir. Ou seja, você pode assinalar 1, para Importância e 4, para Utilidade, conforme exemplo abaixo.

Lembre-se de responder todos os itens, **preenchendo as duas colunas**. Caso contrário sua resposta será inválida.

Embora seja necessária a sua identificação, suas respostas serão tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações obtidas junto a uma amostra de participantes da oficina o que garante a **confidencialidade** de suas respostas individuais.

Veja o exemplo:

<i>Importância do item para minha vida.</i>	ITENS	<i>Utilidade da Oficina Gestão da Carreira para alcançar o objetivo expresso no item.</i>
1 2 3 4 5 1	1. Passar no próximo exame de vestibular	1 2 3 4 5 4

IMPORTÂNCIA

1	2	3	4	5
Nada importante		Totalmente Importante		

Quanto mais próximo do 1 você se posicionar, **menos importante** você considera o item. Quanto mais próximo do 5 você se posicionar, **mais importante** você considera o item.

UTILIDADE

1	2	3	4	5
Nada Útil			Completamente Útil	

Quanto mais próximo do 1 você se posicionar, **menos utilidade** você atribui ao item. Quanto mais próximo do 5 você se posicionar, **mais utilidade** você atribui ao item.

IMPORTÂNCIA DO ITEM PARA MINHA VIDA	ITENS	UTILIDADE DA OFICINA GESTÃO DA CARREIRA PARA ALCANÇAR O OBJETIVO EXPRESSO NO ITEM
1 2 3 4 5	1. Resolver problemas de trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Resolver problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Melhorar o currículo.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Aumentar as minhas chances de ascensão na carreira.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Aumentar o meu salário.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Manter-me em meu emprego atual.	1 2 3 4 5

IMPORTÂNCIA DO ITEM PARA MINHA VIDA	ITENS	UTILIDADE DA OFICINA GESTÃO DA CARREIRA PARA ALCANÇAR O OBJETIVO EXPRESSO NO ITEM
1 2 3 4 5	7. Aumentar as chances de conseguir melhores empregos.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	8. Sentir-me mais valorizado pelo meu grupo de trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	9. Melhorar o relacionamento com meus colegas de trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	10. Melhorar o relacionamento com meu chefe.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	11. Melhorar o relacionamento com familiares e amigos.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	12. Melhorar o meu desempenho relacionado às tarefas do meu cargo.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	13. Melhorar a minha atuação em tarefas não relacionadas diretamente ao meu cargo.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	14. Melhorar a satisfação com o meu atual trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	15. Aumentar a minha motivação no trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	16. Aumentar o meu comprometimento com o trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	17. Assumir mais responsabilidades no trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	18. Planejar a minha carreira profissional.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	19. Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	20. Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	21. Adquirir competências que favoreçam a implementação do meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	22. Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	23. Ter uma postura crítica em relação aos processos organizacionais.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	24. Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	25. Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa ou fora dela.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	26. Atingir as minhas aspirações profissionais.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	27. Atingir as minhas aspirações pessoais.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	28. Identificar um sentido para o meu trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	29. Identificar um sentido para a minha vida.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	30. Ampliar a minha participação na sociedade.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	31. Melhorar a minha qualidade de vida.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	32. Ter uma boa saúde física e emocional.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	33. Melhorar minha autoconfiança no trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	34. Melhorar a minha auto-estima.	1 2 3 4 5

APÊNDICE B - Impacto da Gestão da Carreira na Vida Profissional e Pessoal

IMPACTO DA GESTÃO DA CARREIRA NA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL

NOME DO CURSO: Oficina Gestão da Carreira	GEPES REGIONAL NA QUAL O CURSO FOI REALIZADO:
NOME:	MATRÍCULA:
CARGO/FUNÇÃO ATUAL:	LOCAL DE TRABALHO:
PREFIXO DA ATUAL UNIDADE DE LOTAÇÃO:	ANO EM QUE PARTICIPOU DA OFICINA:

A seguir, são apresentadas algumas afirmativas a respeito do **impacto** da oficina na sua vida profissional e pessoal. As respostas que você dará a seguir possibilitarão o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA, da Universidade de Brasília e subsidiarão a avaliação e o aprimoramento da “Oficina Gestão da Carreira” oferecida pelo Banco do Brasil.

Embora seja necessária a sua identificação, suas respostas serão tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações obtidas junto a uma amostra de participantes da oficina o que garante a **confidencialidade** de suas respostas individuais.

A qualidade dos resultados desse trabalho dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. **Por favor, não deixe questões sem resposta.**

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve a sua percepção sobre a contribuição da oficina **para a sua carreira e para sua vida pessoal**, considerando, para tal o período transcorrido desde o término da mesma até a data de hoje. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua percepção e escreva, em letra bem legível, nos parênteses colocados à esquerda de cada frase, o número que corresponde à sua avaliação.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nenhuma contribuição

Quanto mais próximo da esquerda você se posicionar, menor terá sido a contribuição da Oficina para a sua vida profissional e pessoal.

Contribuição muito grande

Quanto mais próximo da direita você se posicionar, maior terá sido a contribuição da Oficina para a sua vida profissional e pessoal.

1. Contribuição da Oficina Gestão da Carreira para realização dos objetivos abaixo:

- () 1. Ampliar o meu autoconhecimento.
- () 2. Auto-gerenciar minha carreira.
- () 3. Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional.
- () 4. Ter mais clareza se minhas preferências profissionais estão mais voltadas para a área técnica ou para a área gerencial.
- () 5. Planejar minha carreira.
- () 6. Implementar meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida).
- () 7. Adquirir competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que me faltavam para alcançar os meus objetivos profissionais.
- () 8. Adquirir competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que me faltavam para alcançar os meus objetivos pessoais.
- () 9. Identificar oportunidades de crescimento profissional existentes **no** Banco do Brasil.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nenhuma contribuição

Quanto mais próximo da esquerda você se posicionar, menor terá sido a contribuição da Oficina para a sua vida profissional e pessoal.

Contribuição muito grande

Quanto mais próximo da direita você se posicionar, maior terá sido a contribuição da Oficina para a sua vida profissional e pessoal.

- () 10. Identificar oportunidades de crescimento profissional existentes **fora do** Banco do Brasil.
- () 11. Identificar com mais clareza os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento **profissional**.
- () 12. Identificar com mais clareza os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento **pessoal**.
- () 13. Attingir meus objetivos **profissionais**.
- () 14. Attingir meus objetivos **pessoais**.
- () 15. Aumentar minha motivação para o trabalho.
- () 16. Assumir maiores responsabilidades no trabalho.
- () 17. Ter maior satisfação com o meu trabalho.
- () 18. Aumentar o meu comprometimento com o trabalho.
- () 19. Melhorar o meu desempenho no trabalho.
- () 20. Ascender profissionalmente **no** Banco.
- () 21. Ascender profissionalmente **fora do** Banco.
- () 22. Melhorar o meu salário **no** Banco.
- () 23. Melhorar os meus rendimentos **fora do** Banco.
- () 24. Mudar de cargo ou de função (movimentação horizontal) mesmo que isso não represente uma ascensão vertical na carreira ou aumento de salário.
- () 25. Ampliar a minha empregabilidade **no** Banco.
- () 26. Ampliar a minha empregabilidade **fora do** Banco.
- () 27. Assumir uma postura mais crítica em relação aos processos organizacionais.
- () 28. Ampliar a minha participação na sociedade.
- () 29. Identificar o sentido **do meu trabalho** para a minha carreira profissional.
- () 30. Identificar um sentido **para minha vida**.
- () 31. Melhorar a minha qualidade de vida.
- () 32. Aprimorar minhas relações pessoais com meus colegas de trabalho.
- () 33. Conciliar a vida profissional com a vida familiar.
- () 34. Melhorar a minha saúde física e emocional.
- () 35. Aumentar minha **autoconfiança profissional**.
- () 36. Aumentar minha **auto-estima**.
- () 37. Reconhecer com mais clareza minhas realizações profissionais e de vida.
- () 38. **Avaliar a trajetória profissional** que percorri até agora.
- () 39. **Reconhecer** a minha **trajetória de vida** até agora.
- () 40. Influenciar de forma positiva aspectos da vida não diretamente relacionados à carreira.

2. Dados Complementares

41. Data da posse no Banco:	
42. Tempo no atual cargo (ano/meses):	
43. Foi promovido ou assumiu funções com mais responsabilidades depois de ter participado da <i>Oficina Gestão da Carreira</i> ? () Não () Sim	
44. Faixa Etária: () até 20 anos () de 31 a 40 anos () de 51 a 60 anos () mais de 70 anos	
() de 21 a 30 anos () de 41 a 50 anos () de 61 a 70 anos	
45. Último nível de instrução: () Primeiro grau completo () Superior incompleto () Especialização () Doutorado	
() Segundo grau completo () Superior completo () Mestrado () Outros	
46. Sexo: () Masculino () Feminino	
47. Estado Civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a) () Divorciado(a), Desquitado (a) ou separado(a) judicialmente. () Outros.	
48. Tem filho (s)? () Não () Sim	

ENDEREÇO ELETRÔNICO	DATA DE PREENCHIMENTO:
---------------------	------------------------

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE C - Convite para Grupo Focal

CONVITE PARA GRUPO FOCAL

De: SUPER VAREJO PB
Para: DIVERSAS AGÊNCIAS – PB

C/CÓPIA: GEPES JOÃO PESSOA

Sr. Gerente,

Solicitamos liberar o funcionário.....
para participar de um grupo focal de avaliação do curso gestão da carreira a ser realizado na
Gepes J.Pessoa PB, no dia 17.11.2006, das 09h00 às 11h00.

Analista Pleno

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista para o Primeiro Grupo Focal



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E
DOCUMENTAÇÃO – FACE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

MESTRANDO: CARLOS ROBERTO ERNESTO DA SILVA

20.10.2006

GRUPO FOCAL

Roteiro de Entrevista Para o Primeiro Grupo (Criadores do Programa de
Orientação Profissional do Banco do Brasil)

1. Boas vindas e agradecimentos.
2. Apresentações dos participantes enfocando:
 - relação com a Orientação Profissional do Banco do Brasil;
 - papel no grupo e,
 - expectativas sobre o trabalho.
3. Explicações sobre o Projeto de Pesquisa
 - a. Objetivo Geral:
 - i. identificar o impacto de um *programa de orientação profissional* na gestão da carreira e na vida pessoal de indivíduos vinculados a uma instituição financeira que participaram de um evento presencial (*workshop*) de orientação profissional, disponibilizado pela empresa.
 - b. Objetivos Específicos:
 - i. replicar as escalas de medida de Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões valência e instrumentalidade, utilizadas por Lacerda (2002), visando validar o instrumento, adaptando-o como preditor de impacto do treinamento para o autogerenciamento da carreira e para a vida dos indivíduos;
 - ii. construir e validar, a partir de instrumento desenvolvido por Abbad (1999), instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em amplitude da Gestão da Carreira, visando aferir a efetividade de uma ação de orientação

profissional na autogestão da carreira e na vida profissional e pessoal dos participantes;

- iii. investigar o relacionamento entre o valor instrumental atribuído a Oficina Gestão da Carreira e o impacto sobre a carreira profissional e vida pessoal do egresso.

4. Explicações sobre o Grupo Focal

a. Foco/tema de discussão:

- i. Impacto do Programa de Orientação Profissional/Oficina Gestão da Carreira na vida profissional e pessoal dos participantes.

b. Objetivos do grupo

- i. Construir insumos para elaboração de questionário de pesquisa. Ou seja, identificar indicadores para elaborar instrumento de pesquisa.

c. Expectativas do moderador

- i. Facilitar o processo construtivo do discurso (não se trata de uma “coleta de dados”, mas de captar os significados que emergem no “aqui e agora”, na medida em que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto.
- ii. Construir espaço de significações/Sentido de finalidade: quando o tema é vinculado a vida dos participantes estes desejam conhecer os desdobramentos, as conseqüências do investimento de suas energias intelectuais e afetivas.

d. Tipo de grupo

- i. Homogêneo (todos se conhecem).
- ii. Semi-dirigido. Onde não se busca o consenso, mas a pluralidade de idéias.

e. Dinâmica de funcionamento

- | | |
|---|--------|
| i. Introdução | 20 min |
| ii. Reflexão individual | 15 min |
| iii. Discussão grupal | 40 min |
| iv. Reflexão individual | 15 min |
| v. Compartilhamento em grupo da reflexão individual | 60 min |
| vi. Avaliação do trabalho | 30 min |

f. Tempo estimado

- i. Em torno de 3 horas.

g. Recursos utilizados

- i. Filmadora.
- ii. Registros escritos.

h. Papel do moderador

- i. Favorecer a livre expressão dos pensamentos e sentimentos dos informantes, permitindo emergir os significados relacionados ao tema.
 - ii. Facilitador do fluxo de comunicação.
- i. Papel dos participantes
 - i. Participar de forma efetiva das atividades, interagindo com os demais participantes, expondo suas idéias percepções e sentimentos.
- j. Papel dos assistentes
 - i. Auxiliar na condução dos trabalhos.
 - ii. Fazer registro das falas e momentos significativos.
- k. Constituição de “pacto de confiança” e de sigilo.
- l. Apresentação dos referencias teórico que dão suporte ao trabalho:
 - i. Bardan, L. *Análise de Conteúdo*, Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.
 - ii. Gui, T. R. Utilização do grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido, *Revista Psicologia:Organizações e trabalho – rPOT*, jan./jun. 2003, v.3,n.1, p.135-159.
 - iii. Oliveira M; Freitas, H. *Focus Group, Método qualitativo de pesquisa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*, *Revista de Administração*,jul./set 1998. São Paul: v.33, n.3, p.83-91.

Bloco de Perguntas 1

Resposta Individual de forma escrita:

- iv. Qual a sua intenção quando criou o Programa de Orientação Profissional para o Banco do Brasil?
- v. Que impactos você imaginava que o Programa teria na vida profissional, familiar, social e na gestão da carreira dos participantes?
- vi. Quais aspectos da vida pessoal ou profissional você investigaria para aferir o impacto do programa na vida dos participantes?

Bloco de Perguntas 2

Respostas por meio de discussão grupal:

- vii. Qual a intenção do grupo quando criou o Programa de Orientação Profissional para o Banco do Brasil?
- viii. Que impactos o grupo imaginava que o Programa teria na vida profissional, familiar, social e na gestão da carreira dos participantes?
- ix. Quais aspectos da vida pessoal ou profissional o grupo investigaria para aferir o impacto do programa na vida dos participantes?

Bloco de Perguntas 3

Resposta Individual de forma escrita:

- x. Que impactos você percebeu na sua carreira ou na sua vida pessoal pelo fato de ter sido um dos criadores do Programa de Orientação Profissional do Banco do Brasil?
- xi. Você elaborou em algum momento de sua vida o seu projeto de carreira/plano de autodesenvolvimento? Caso afirmativo, responda as questões seguintes:
- xii. Fatores que contribuíram para a implementação do projeto/plano
- xiii. Fatores que dificultaram a implementação do projeto/plano

Respostas por meio de discussão grupal:

- xiv. Quem gostaria de compartilhar com o grupo suas reflexões sobre o este bloco de questões?

Bloco de Perguntas 4 - Avaliação do trabalho:

Resposta Individual de forma escrita e, posteriormente, por meio de discussão grupal:

- xv. Você visualiza algum sentido para o trabalho do qual acabou de participar?
- xvi. Como foi para você o processo de construção do discurso?

Obrigado pela Colaboração!

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista para o Segundo Grupo Focal



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E
DOCUMENTAÇÃO – FACE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA

MESTRANDO: CARLOS ROBERTO ERNESTO DA SILVA

17.11.2006

GRUPO FOCAL

**Roteiro de Entrevista Para o Segundo Grupo (Representantes do Público-Alvo da
Oficina Gestão da Carreira)**

5. Boas vindas e agradecimentos.

6. Apresentações dos participantes enfocando:
 - Local de trabalho e ano e local em que participou da *Oficina Gestão da Carreira*;
 - expectativas sobre o trabalho.

7. Explicações sobre o Projeto de Pesquisa
 - a. Objetivo Geral:
 - i. identificar o impacto de um *programa de orientação profissional* na gestão da carreira e na vida pessoal de indivíduos vinculados a uma instituição financeira que participaram de um evento presencial (*workshop*) de orientação profissional, disponibilizado pela empresa.
 - b. Objetivos Específicos:
 - i. replicar as escalas de medida de Valor Instrumental do Treinamento, nas dimensões valência e instrumentalidade, utilizadas por Lacerda (2002), visando validar o instrumento, adaptando-o como preditor de impacto do treinamento para o autogerenciamento da carreira e para a vida dos indivíduos;
 - ii. construir e validar, a partir de instrumento desenvolvido por Abbad (1999), instrumento de avaliação de impacto em profundidade e em amplitude da Gestão da Carreira, visando aferir a efetividade de uma ação de orientação profissional na autogestão da carreira e na vida profissional e pessoal dos participantes;

- iii. investigar o relacionamento entre o valor instrumental atribuído a Oficina Gestão da Carreira e o impacto sobre a carreira profissional e vida pessoal do egresso.

8. Explicações sobre o Grupo Focal:

- a. Foco/tema de discussão:
 - i. Impacto do Programa de Orientação Profissional/Oficina Gestão da Carreira na vida profissional e pessoal dos participantes.
- b. Objetivos do grupo
 - i. Construir insumos para elaboração de questionário de pesquisa. Ou seja, identificar indicadores para elaborar instrumento de pesquisa.
- c. Expectativas do moderador
 - i. Facilitar o processo construtivo do discurso (não se trata de uma “coleta de dados”, mas de captar os significados que emergem no “aqui e agora”, na medida em que os participantes refletem e discutem sobre o tema proposto.
 - ii. Construir espaço de significações/Sentido de finalidade: quando o tema é vinculado a vida dos participantes estes desejam conhecer os desdobramentos, as conseqüências do investimento de suas energias intelectuais e afetivas.
- d. Tipo de grupo
 - i. Heterogêneo (nem todos se conhecem).
 - ii. Semi-dirigido. Onde não se busca o consenso, mas a pluralidade de idéias.
- e. Dinâmica de funcionamento

i. Introdução	30 min
ii. Discussão grupal	120 min
iii. Avaliação do trabalho	30 min
- f. Tempo estimado
 - i. 3 horas.
- g. Recursos utilizados
 - i. Filmadora.
 - ii. Registros escritos.
- h. Papel do moderador
 - i. Favorecer a livre expressão dos pensamentos e sentimentos dos informantes, permitindo emergir os significados relacionados ao tema.
 - ii. Facilitador do fluxo de comunicação.
- i. Papel dos participantes

- i. Participar de forma efetiva das atividades, interagindo com os demais participantes, expondo suas idéias percepções e sentimentos.
- j. Papel dos assistentes
 - i. Auxiliar na condução dos trabalhos.
 - ii. Fazer registro das falas e momentos significativos.
- k. Constituição de “pacto de confiança” e de sigilo.
- l. Apresentação dos referencias teórico que dão suporte ao trabalho:
 - i. Bardan, L. *Análise de Conteúdo*, Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.
 - ii. Gui, T. R. Utilização do grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido, *Revista Psicologia: Organizações e trabalho – rPOT*, jan./jun. 2003, v.3,n.1, p.135-159.
 - iii. Oliveira M: Freitas, H. *Focus Group, Método qualitativo de pesquisa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*, *Revista de Administração*, jul./set 1998. São Paul: v.33, n.3, p.83-91.

9 Roteiro de Perguntas:

- i. Vocês lembram o ano em que participaram da *Oficina Gestão da Carreira* e o que foi registrado no plano de carreira elaborado durante o curso?
- ii. Quem conseguiu atingir os objetivos traçados no plano?
- iii. Quais os facilitadores e dificultadores com os quais vocês se depararam para alcançar os objetivos traçados?
- iv. O fato de ter participado da Oficina contribuiu para a vida de vocês?
- v. Valeu a pena ter participado desse encontro (grupo focal) ?

APÊNDICE F - Carta remessa

- Carta Remessa -

Prezado (a) Colega,

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa acadêmica, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade de Brasília, que tem como mestrando o funcionário do Banco do Brasil, matrícula 1.883.035-8, Carlos Roberto Ernesto da Silva.

A referida pesquisa tem como objetivo avaliar a efetividade do curso *POP-Oficina Gestão da Carreira*, na vida profissional e pessoal dos participantes.

Você faz parte do público alvo em vista de ter participado do referido curso no período compreendido entre março de 2003 a abril de 2005.

Você está recebendo um envelope contendo: dois questionários (APÊNDICE A e APÊNDICE B) e uma etiqueta com o endereço para devolução.

Para responder a pesquisa você deve ler com atenção às orientações contidas nos respectivos apêndices. A média de tempo para preenchimento é em torno de 20 minutos.

Após respondidos os questionários deverão ser colocados em envelope lacrado, endereçado com a etiqueta que você está recebendo e devolvidos, via malote interno do Banco do Brasil, para o endereço: GEPES REGIONAL JOÃO PESSOA – PB – A/C: CARLOS ERNESTO, até o dia 05.03.2007.

O cumprimento do prazo é de suma importância para o êxito da pesquisa.

Para dirimir dúvidas você poderá ligar para o telefone: 0xx(83).xxxx.xxxx (Carlos Ernesto, Roberta ou Ramon).

Desde já agradeço pela sua colaboração.

Carlos Roberto Ernesto da Silva

Mestrando UnB.

GEPES Regional João Pessoa – PB

APÊNDICE G - Medidas estatísticas descritivas para a escala de Importância

Tabela de Medidas estatísticas descritivas para a escala de Importância

Item/Código	n	Média	DP	Assimetria		Curtose	
				Assim	EP	Curtose	EP
I27 Atingir as minhas aspirações pessoais	721	4,245	1,027	-1,415	0,091	1,486	0,182
I18 Planejar a minha carreira profissional	721	4,232	1,028	-1,453	0,091	1,666	0,182
I25 Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa	721	4,212	0,948	-1,328	0,091	1,621	0,182
I20 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal	720	4,201	0,955	-1,276	0,091	1,462	0,182
I22 Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	719	4,185	0,905	-1,130	0,091	1,177	0,182
I21 Adquirir competências que favoreçam a implementação do meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	720	4,178	0,958	-1,248	0,091	1,390	0,182
I31 Melhorar a minha qualidade de vida	720	4,136	1,140	-1,302	0,091	0,872	0,182
I26 Atingir as minhas aspirações profissionais	721	4,125	1,043	-1,246	0,091	1,101	0,182
I19 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional	721	4,121	0,942	-1,123	0,091	1,187	0,182
I15 Aumentar a minha motivação no trabalho	721	4,115	0,997	-1,219	0,091	1,242	0,182
I34 Melhorar minha auto-estima	720	4,100	1,078	-1,257	0,091	1,002	0,182
I32 Ter uma boa saúde física e emocional	721	4,086	1,218	-1,205	0,091	0,385	0,182
I24 Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional	720	4,082	0,945	-1,066	0,091	1,046	0,182
I33 Melhorar minha autoconfiança no trabalho	721	4,055	1,026	-1,148	0,091	1,002	0,182
I3 Melhorar o meu currículo	721	4,011	1,050	-1,011	0,091	0,502	0,182
I14 Melhorar a satisfação com o meu atual trabalho	720	4,011	1,064	-1,169	0,091	0,961	0,182
I28 Identificar um sentido para o meu trabalho	720	4,007	1,057	-1,092	0,091	0,753	0,182
I16 Aumentar o meu comprometimento com o trabalho	719	3,976	1,013	-1,074	0,091	0,957	0,182
I4 Aumentar as minhas chances de ascensão na carreira	721	3,965	1,085	-0,990	0,091	0,424	0,182
I29 Identificar um sentido para minha vida	719	3,958	1,214	-1,062	0,091	0,215	0,182
I9 Melhorar o meu relacionamento com meus colegas de trabalho	721	3,947	1,046	-0,931	0,091	0,373	0,182
I12 Melhorar o meu desempenho relacionado às tarefas do meu cargo	720	3,922	1,073	-0,942	0,091	0,381	0,182
I11 Melhorar o relacionamento com familiares e amigos	721	3,886	1,251	-0,924	0,091	-0,204	0,182
I8 Sentir-me mais valorizado pelo meu grupo de trabalho	721	3,827	1,114	-0,767	0,091	0,293	0,182
I23 Ter uma postura crítica em relação aos processos organizacionais	720	3,818	0,943	-0,718	0,091	0,553	0,182
I6 Manter-me em meu emprego atual	721	3,813	1,202	-0,873	0,091	-0,067	0,182
I17 Assumir mais responsabilidades no trabalho	720	3,746	1,049	-0,763	0,091	0,267	0,182
I1 Resolver Problemas de trabalho	721	3,727	1,044	-0,632	0,091	-0,098	0,182
I5 Aumentar o meu salário	720	3,706	1,363	-0,762	0,091	-0,665	0,182
I10 Melhorar o relacionamento com meu chefe	720	3,696	1,096	-0,664	0,091	-0,143	0,182
I2 Resolver problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho	719	3,676	1,117	-0,624	0,091	-0,325	0,182
I13 Melhorar a minha atuação em tarefas não relacionadas diretamente ao meu cargo	721	3,642	1,081	-0,720	0,091	0,050	0,182
I30 Ampliar a minha participação na sociedade	721	3,602	1,141	-0,680	0,091	-0,127	0,182
I7 Aumentar as chances de conseguir melhores empregos	721	3,506	1,218	-0,486	0,091	-0,676	0,182

OBS: A escala utilizada variava de 1 a 5.

APÊNDICE H- Medidas estatísticas descritivas para a escala de Utilidade

Tabela de Medidas estatísticas descritivas para a escala de Utilidade

Item/Código	n	Média	DP	Assimetria		Curtose	
				Assim	EP	Curtose	EP
U18 Planejar a minha carreira profissional	727	4,198	1,040	-1,360	0,091	1,309	0,181
U19 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional	726	4,018	1,019	-0,993	0,091	0,535	0,181
U25 Aproveitar melhor as oportunidades de crescimento pessoal e profissional existentes na empresa	726	3,897	1,053	-0,803	0,091	0,060	0,181
U3 Melhorar o meu currículo	726	3,894	0,990	-0,872	0,091	0,551	0,181
U21 Adquirir competências que favoreçam a implementação do meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	725	3,890	1,055	-0,841	0,091	0,213	0,181
U22 Implementar o meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	724	3,881	1,026	-0,792	0,091	0,191	0,181
U24 Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional	726	3,879	1,017	-0,837	0,091	0,379	0,181
U4 Aumentar as minhas chances de ascensão na carreira	725	3,873	1,091	-0,833	0,091	0,060	0,181
U15 Aumentar a minha motivação no trabalho	726	3,795	1,114	-0,788	0,091	-0,020	0,181
U26 Attingir as minhas aspirações profissionais	727	3,721	1,133	-0,684	0,091	-0,206	0,181
U16 Aumentar o meu comprometimento com o trabalho	725	3,701	1,108	-0,716	0,091	-0,079	0,181
U20 Identificar os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal	725	3,686	1,075	-0,607	0,091	-0,174	0,181
U14 Melhorar a satisfação com o meu atual trabalho	725	3,625	1,120	-0,666	0,091	-0,201	0,181
U28 Identificar um sentido para o meu trabalho	727	3,580	1,094	-0,561	0,091	-0,228	0,181
U33 Melhorar minha autoconfiança no trabalho	727	3,572	1,096	-0,534	0,091	-0,282	0,181
U23 Ter uma postura crítica em relação aos processos organizacionais	725	3,550	1,021	-0,448	0,091	-0,209	0,181
U9 Melhorar o meu relacionamento com meus colegas de trabalho	727	3,535	1,105	-0,497	0,091	-0,377	0,181
U12 Melhorar o meu desempenho relacionado às tarefas do meu cargo	726	3,515	1,122	-0,595	0,091	-0,244	0,181
U17 Assumir mais responsabilidades no trabalho	725	3,501	1,164	-0,513	0,091	-0,423	0,181
U34 Melhorar minha auto-estima	727	3,447	1,202	-0,454	0,091	-0,673	0,181
U6 Manter-me em meu emprego atual	726	3,437	1,239	-0,507	0,091	-0,621	0,181
U27 Attingir as minhas aspirações pessoais	727	3,426	1,199	-0,371	0,091	-0,707	0,181
U8 Sentir-me mais valorizado pelo meu grupo de trabalho	726	3,424	1,117	-0,523	0,091	-0,320	0,181
U10 Melhorar o relacionamento com meu chefe	726	3,313	1,118	-0,348	0,091	-0,489	0,181
U31 Melhorar a minha qualidade de vida	726	3,280	1,220	-0,273	0,091	-0,829	0,181
U1 Resolver Problemas de trabalho	724	3,236	1,044	-0,374	0,091	-0,338	0,181
U13 Melhorar a minha atuação em tarefas não relacionadas diretamente ao meu cargo	727	3,180	1,119	-0,324	0,091	-0,541	0,181
U5 Aumentar o meu salário	725	3,106	1,308	-0,227	0,091	-1,004	0,181
U29 Identificar um sentido para minha vida	725	3,088	1,168	-0,157	0,091	-0,723	0,181
U29 Identificar um sentido para minha vida	726	3,076	1,231	-0,167	0,091	-0,881	0,181
U32 Ter uma boa saúde física e emocional	726	3,066	1,262	-0,100	0,091	-0,979	0,181
U2 Resolver Problemas que não se relacionam diretamente com o trabalho	722	2,963	1,045	-0,100	0,091	-0,481	0,182
U30 Ampliar a minha participação na sociedade	726	2,960	1,166	-0,111	0,091	-0,812	0,181
U11 Melhorar o relacionamento com familiares e amigos	726	2,899	1,264	0,009	0,091	-0,959	0,181

OBS: A escala utilizada variava de 1 a 5.

APÊNDICE I - Medidas estatísticas descritivas para a escala de Impacto

Tabela de Medidas estatísticas descritivas para a escala de Impacto

Item/Código	n	Média	DP	Assimetria		Curtose	
				Assim	EP	Curtose	EP
IMPAC38 Avaliar a trajetória profissional que percorri até agora	726	7,430	2,031	-1,096	0,091	1,197	0,181
IMPAC5 Planejar a minha carreira	728	7,386	2,160	-1,102	0,091	0,869	0,181
IMPAC4 Ter mais clareza se minhas preferências profissionais estão mais voltadas para a área técnica ou para a área gerencial	728	7,320	2,120	-0,898	0,091	0,499	0,181
IMPAC3 Realizar escolhas mais conscientes relacionadas à carreira profissional	729	7,306	2,038	-1,028	0,091	0,773	0,181
IMPAC2 Auto-gerenciar a minha carreira	729	7,237	2,093	-1,009	0,091	0,622	0,181
IMPAC9 Identificar oportunidades de crescimento profissional existentes no Banco do Brasil	729	7,235	2,132	-0,989	0,091	0,680	0,181
IMPAC6 Implementar meu plano de autodesenvolvimento (projeto de carreira e de vida)	728	7,106	2,040	-0,950	0,091	0,732	0,181
IMPAC11 Identificar com mais clareza dificultadores e facilitadores para o meu crescimento profissional	727	7,058	1,923	-0,986	0,091	1,037	0,181
IMPAC29 Identificar o sentido do meu trabalho para minha carreira profissional	727	6,933	2,217	-0,913	0,091	0,408	0,181
IMPAC37 Reconhecer com mais clareza minhas realizações profissionais e de vida	727	6,915	2,173	-0,878	0,091	0,435	0,181
IMPAC13 Atingir meus objetivos profissionais	727	6,895	2,229	-0,896	0,091	0,342	0,181
IMPAC7 Adquirir competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que me faltavam para alcançar os meus objetivos profissionais.	729	6,890	2,099	-0,897	0,091	0,522	0,181
IMPAC19 Melhorar o meu desempenho no trabalho	727	6,878	2,243	-0,940	0,091	0,459	0,181
IMPAC18 Aumentar o meu comprometimento com o trabalho	727	6,847	2,246	-0,905	0,091	0,437	0,181
IMPAC27 Assumir uma postura mais crítica em relação aos processos organizacionais	727	6,847	2,094	-0,854	0,091	0,455	0,181
IMPAC15 Aumentar minha motivação para o trabalho	727	6,845	2,195	-0,888	0,091	0,424	0,181
IMPAC39 Reconhecer a minha trajetória de vida até agora	726	6,785	2,238	-0,851	0,091	0,288	0,181
IMPAC17 Ter maior satisfação com o meu trabalho	727	6,761	2,221	-0,897	0,091	0,399	0,181
IMPAC35 Aumentar minha autoconfiança profissional	726	6,751	2,348	-0,843	0,091	0,114	0,181
IMPAC16 Assumir maiores responsabilidades no trabalho	727	6,735	2,191	-0,883	0,091	0,395	0,181
IMPAC20 Ascender profissionalmente no banco	725	6,713	2,450	-0,839	0,091	-0,009	0,181
IMPAC1 Ampliar o meu auto-conhecimento	729	6,711	2,092	-0,731	0,091	0,039	0,181
IMPAC32 Aprimorar minhas relações pessoais com meus colegas de trabalho	727	6,662	2,314	-0,854	0,091	0,195	0,181
IMPAC25 Ampliar a minha empregabilidade no banco	726	6,614	2,386	-0,817	0,091	-0,088	0,181
IMPAC40 Influenciar de forma positiva aspectos da vida não diretamente relacionados à carreira.	726	6,566	2,323	-0,720	0,091	-0,078	0,181
IMPAC12 Identificar com mais clareza os dificultadores e facilitadores para o meu crescimento pessoal.	727	6,514	2,069	-0,725	0,091	0,134	0,181
IMPAC8 Adquirir competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que me faltavam para alcançar os meus objetivos pessoais.	729	6,457	2,165	-0,645	0,091	-0,035	0,181
IMPAC36 Aumentar minha auto-estima	727	6,457	2,433	-0,723	0,091	-0,241	0,181
IMPAC14 Atingir meus objetivos pessoais	727	6,316	2,268	-0,606	0,091	-0,196	0,181
IMPAC33 Conciliar a vida profissional com a vida familiar	727	6,237	2,449	-0,614	0,091	-0,381	0,181
IMPAC31 Melhorar a minha qualidade de vida	727	6,190	2,533	-0,555	0,091	-0,567	0,181
IMPAC24 Mudar de cargo ou função (movimentação horizontal) mesmo que isso não represente uma ascensão vertical na carreira ou aumento de salário	725	6,159	2,699	-0,569	0,091	-0,719	0,181
IMPAC10 Identificar oportunidades de crescimento profissional existentes fora do Banco do Brasil	729	6,014	2,350	-0,450	0,091	-0,448	0,181
IMPAC30 Identificar um sentido para a minha vida	727	5,953	2,625	-0,466	0,091	-0,726	0,181
IMPAC34 Melhorar a minha saúde física e emocional	726	5,871	2,522	-0,421	0,091	-0,692	0,181
IMPAC28 Ampliar a minha participação na sociedade	727	5,774	2,447	-0,438	0,091	-0,628	0,181
IMPAC21 Ascender profissionalmente fora do banco	727	5,601	2,527	-0,365	0,091	-0,795	0,181
IMPAC22 Melhorar o meu salário no banco	725	5,426	2,770	-0,247	0,091	-1,103	0,181
IMPAC26 Ampliar a minha empregabilidade fora do banco	727	5,223	2,627	-0,173	0,091	-1,038	0,181
IMPAC23 Melhorar os meus rendimentos fora do banco	726	4,656	2,691	0,059	0,091	-1,105	0,181

OBS: A escala utilizada variava de 1 a 10.

APÊNDICE L – Matriz de correlação da regressão múltipla para escala de Utilidade

	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	U19	U20	U21	U22	U23	U24	U25	U26	U27	U28	U29	U30	U31	U32	U33	U34						
U1																																								
U2	0,53																																							
U3	0,42	0,30																																						
U4	0,41	0,28	0,65																																					
U5	0,33	0,25	0,51	0,65																																				
U6	0,45	0,34	0,48	0,53	0,60																																			
U7	0,40	0,44	0,45	0,47	0,48	0,45																																		
U8	0,48	0,41	0,46	0,52	0,49	0,58	0,51																																	
U9	0,49	0,44	0,44	0,41	0,41	0,49	0,42	0,69																																
U10	0,50	0,41	0,43	0,47	0,46	0,52	0,49	0,65	0,77																															
U11	0,51	0,51	0,29	0,25	0,31	0,42	0,45	0,52	0,62	0,62																														
U12	0,55	0,43	0,48	0,50	0,45	0,51	0,51	0,62	0,61	0,61	0,58																													
U13	0,52	0,54	0,42	0,37	0,37	0,48	0,52	0,53	0,52	0,55	0,58	0,62																												
U14	0,44	0,33	0,45	0,51	0,48	0,54	0,41	0,59	0,56	0,55	0,44	0,61	0,53																											
U15	0,44	0,32	0,46	0,53	0,47	0,53	0,41	0,59	0,58	0,56	0,44	0,60	0,48	0,79																										
U16	0,48	0,38	0,46	0,52	0,45	0,52	0,42	0,54	0,55	0,55	0,45	0,60	0,52	0,69	0,80																									
U17	0,49	0,41	0,43	0,50	0,42	0,48	0,43	0,52	0,52	0,54	0,43	0,59	0,53	0,59	0,64	0,75																								
U18	0,29	0,21	0,47	0,58	0,47	0,40	0,39	0,42	0,36	0,37	0,19	0,42	0,35	0,49	0,54	0,50	0,50																							
U19	0,35	0,26	0,45	0,56	0,45	0,41	0,41	0,46	0,41	0,39	0,26	0,46	0,37	0,49	0,54	0,52	0,49	0,73																						
U20	0,37	0,40	0,37	0,43	0,38	0,40	0,41	0,46	0,44	0,44	0,40	0,44	0,47	0,48	0,49	0,52	0,51	0,51	0,61																					
U21	0,39	0,30	0,49	0,57	0,48	0,43	0,45	0,48	0,41	0,47	0,30	0,48	0,43	0,50	0,53	0,49	0,49	0,65	0,66	0,57																				
U22	0,40	0,34	0,47	0,54	0,46	0,41	0,45	0,50	0,39	0,44	0,31	0,50	0,43	0,51	0,53	0,51	0,49	0,60	0,66	0,61	0,77																			
U23	0,42	0,35	0,38	0,37	0,34	0,35	0,42	0,44	0,45	0,48	0,39	0,48	0,48	0,43	0,45	0,45	0,49	0,36	0,48	0,47	0,50	0,50																		
U24	0,36	0,30	0,40	0,49	0,37	0,36	0,40	0,44	0,41	0,44	0,27	0,48	0,43	0,49	0,53	0,52	0,52	0,62	0,64	0,52	0,62	0,65	0,59																	
U25	0,44	0,32	0,47	0,56	0,42	0,44	0,47	0,51	0,44	0,47	0,34	0,55	0,47	0,55	0,56	0,54	0,55	0,64	0,63	0,54	0,65	0,65	0,54	0,71																
U26	0,45	0,30	0,52	0,61	0,55	0,54	0,46	0,55	0,47	0,51	0,37	0,58	0,44	0,61	0,63	0,60	0,58	0,63	0,64	0,55	0,65	0,67	0,46	0,66	0,71															
U27	0,45	0,46	0,42	0,45	0,43	0,50	0,51	0,53	0,53	0,56	0,57	0,56	0,54	0,55	0,56	0,55	0,54	0,42	0,47	0,63	0,50	0,55	0,52	0,51	0,57	0,61	0,65	0,65												
U28	0,41	0,33	0,45	0,46	0,43	0,51	0,45	0,57	0,52	0,54	0,42	0,57	0,47	0,57	0,60	0,61	0,57	0,51	0,55	0,51	0,53	0,55	0,52	0,57	0,61	0,65	0,65													
U29	0,41	0,43	0,35	0,29	0,33	0,42	0,46	0,48	0,49	0,52	0,59	0,50	0,49	0,45	0,46	0,48	0,44	0,27	0,37	0,52	0,37	0,43	0,47	0,41	0,46	0,50	0,70	0,66												
U30	0,45	0,43	0,35	0,31	0,37	0,42	0,48	0,52	0,53	0,54	0,60	0,53	0,55	0,48	0,46	0,50	0,51	0,26	0,35	0,49	0,41	0,42	0,51	0,40	0,46	0,47	0,65	0,57	0,70											
U31	0,44	0,43	0,36	0,37	0,39	0,45	0,47	0,53	0,53	0,54	0,58	0,56	0,50	0,53	0,49	0,50	0,50	0,33	0,38	0,48	0,42	0,45	0,49	0,43	0,48	0,52	0,64	0,58	0,65	0,70										
U32	0,44	0,45	0,33	0,32	0,35	0,42	0,43	0,50	0,54	0,53	0,61	0,53	0,48	0,48	0,46	0,44	0,46	0,27	0,37	0,48	0,40	0,45	0,48	0,38	0,44	0,47	0,63	0,54	0,66	0,69	0,79									
U33	0,51	0,39	0,46	0,50	0,47	0,52	0,47	0,58	0,56	0,58	0,50	0,64	0,52	0,65	0,66	0,63	0,61	0,47	0,49	0,54	0,57	0,54	0,54	0,54	0,61	0,65	0,64	0,65	0,57	0,61	0,66	0,65								
U34	0,47	0,41	0,41	0,43	0,43	0,48	0,45	0,57	0,56	0,58	0,53	0,59	0,53	0,61	0,62	0,58	0,55	0,41	0,46	0,58	0,53	0,53	0,51	0,48	0,57	0,60	0,67	0,60	0,62	0,62	0,71	0,70	0,81	1,00						

APÊNDICE N - Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Importância pelo Método das Componentes Principais (*Principal Component Analysis*).

Tabela de Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Importância pelo Método das Componentes Principais (*Principal Component Analysis*)

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Média	DP	Comunalidades
I27	0,8159	-0,1188	-0,2422	0,1349	4,2507	1,0287	0,7567
I26	0,8044	0,2487	-0,1202	0,0882	4,1282	1,0456	0,7311
I33	0,8009	-0,0805	-0,1074	-0,2121	4,0627	1,0255	0,7044
I15	0,7900	0,1413	0,0164	-0,2983	4,1111	1,0017	0,7333
I34	0,7832	-0,2242	-0,1560	-0,1759	4,0954	1,0833	0,7190
I12	0,7816	-0,0892	0,1598	-0,1483	3,9160	1,0763	0,6664
I31	0,7768	-0,3711	-0,2168	0,1055	4,1410	1,1413	0,7992
I21	0,7743	0,2655	-0,0622	0,1506	4,1809	0,9615	0,6965
I22	0,7690	0,2461	-0,1496	0,1545	4,1909	0,9068	0,6982
I20	0,7638	0,1461	-0,1825	0,0255	4,2023	0,9594	0,6387
I28	0,7637	-0,0013	-0,2600	-0,1330	4,0100	1,0622	0,6685
I32	0,7623	-0,4082	-0,2068	0,1201	4,0869	1,2190	0,8050
I25	0,7604	0,2947	-0,1840	0,1587	4,2194	0,9436	0,7242
I14	0,7603	-0,0051	0,1531	-0,2478	4,0100	1,0676	0,6629
I16	0,7568	0,1883	0,1004	-0,4087	3,9744	1,0103	0,7852
I8	0,7436	-0,1534	0,2536	-0,0905	3,8305	1,1120	0,6490
I9	0,7311	-0,2278	0,2474	-0,1196	3,9473	1,0474	0,6620
I10	0,7233	-0,2188	0,3004	-0,1549	3,6923	1,0983	0,6853
I24	0,7211	0,3239	-0,1692	0,0399	4,0798	0,9477	0,6551
I29	0,7195	-0,3770	-0,3139	-0,0175	3,9729	1,2065	0,7587
I11	0,7142	-0,4361	-0,0302	0,0011	3,8846	1,2536	0,7011
I30	0,7127	-0,2553	-0,2177	-0,0618	3,6068	1,1415	0,6244
I19	0,7099	0,4060	-0,1103	0,0610	4,1254	0,9382	0,6848
I5	0,7024	-0,0843	0,2135	0,2908	3,7051	1,3618	0,6306
I13	0,6966	-0,0333	0,0674	0,0026	3,6382	1,0816	0,4910
I18	0,6817	0,4850	-0,0790	0,0013	4,2350	1,0276	0,7062
I17	0,6809	0,2582	0,1268	-0,3100	3,7393	1,0530	0,6425
I4	0,6678	0,2664	0,3583	0,1614	3,9658	1,0902	0,6713
I3	0,6602	0,1809	0,2966	0,1805	4,0057	1,0494	0,5891
I6	0,6359	-0,1334	0,3650	-0,0007	3,8091	1,2053	0,5553
I7	0,6260	0,0046	-0,0208	0,2170	3,5028	1,2212	0,4394
I23	0,6180	0,1006	-0,0567	0,0555	3,8177	0,9410	0,3984
I1	0,6048	-0,1305	0,3836	0,2502	3,7279	1,0419	0,5926
I2	0,5856	-0,1957	0,1282	0,4016	3,6781	1,1174	0,5589

OBS: A escala utilizada variava de 1 a 5.

APÊNDICE O - Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Utilidade pelo
Método das Componentes Principais (*Principal Component Analysis*).

Tabela de Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de Utilidade pelo Método das
Componentes Principais (*Principal Component Analysis*).

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Média	DP	Comunalidades
U33	0,8217	0,0746	-0,0881	-0,2048	3,5725	1,0942	0,7304
U34	0,7971	0,1764	-0,1666	-0,1789	3,4522	1,2041	0,7262
U26	0,7969	-0,2784	-0,0803	-0,0661	3,7188	1,1336	0,7234
U27	0,7920	0,1570	-0,2135	0,0216	3,4348	1,1996	0,6979
U15	0,7778	-0,1074	0,1479	-0,4007	3,7870	1,1170	0,7990
U28	0,7761	-0,0231	-0,1580	-0,1631	3,5812	1,1015	0,6544
U12	0,7738	0,1150	0,1823	-0,0263	3,5116	1,1175	0,6460
U16	0,7708	-0,0615	0,1438	-0,3265	3,6971	1,0987	0,7253
U14	0,7619	-0,0512	0,1610	-0,3494	3,6261	1,1182	0,7311
U25	0,7595	-0,2920	-0,1849	0,0522	3,9029	1,0464	0,6990
U8	0,7518	0,0860	0,2496	-0,0208	3,4420	1,1082	0,6353
U17	0,7466	-0,0409	0,0865	-0,1818	3,5072	1,1583	0,5997
U10	0,7447	0,2094	0,2293	-0,0251	3,3116	1,1185	0,6517
U31	0,7397	0,3367	-0,2107	-0,0610	3,2942	1,2175	0,7086
U22	0,7308	-0,3399	-0,2176	0,1617	3,8768	1,0226	0,7231
U9	0,7232	0,2437	0,2423	-0,0767	3,5406	1,1024	0,6469
U21	0,7204	-0,3841	-0,1509	0,1544	3,9014	1,0442	0,7131
U30	0,7151	0,3894	-0,2019	0,0112	2,9710	1,1652	0,7039
U32	0,7086	0,3972	-0,2441	-0,0250	3,0652	1,2601	0,7201
U20	0,7021	-0,0926	-0,2837	0,1043	3,7000	1,0673	0,5929
U24	0,6999	-0,3422	-0,2688	0,0507	3,8739	1,0180	0,6819
U13	0,6986	0,2267	0,1203	0,2078	3,1710	1,1132	0,5971
U29	0,6983	0,3527	-0,2841	0,0023	3,0884	1,2295	0,6927
U19	0,6906	-0,4488	-0,1577	0,0805	4,0217	1,0170	0,7098
U4	0,6738	-0,3858	0,3044	0,1206	3,8739	1,0910	0,7100
U6	0,6719	-0,0149	0,3542	-0,0124	3,4406	1,2416	0,5773
U23	0,6621	0,0102	-0,2243	0,1343	3,5493	1,0200	0,5068
U7	0,6474	0,0523	0,1157	0,3743	3,1058	1,1626	0,5753
U18	0,6425	-0,5456	-0,0445	0,0121	4,2029	1,0333	0,7127
U11	0,6422	0,5155	0,0852	0,0994	2,9101	1,2615	0,6953
U1	0,6320	0,1841	0,2063	0,2204	3,2377	1,0399	0,5245
U5	0,6246	-0,2106	0,3382	0,0915	3,1174	1,3062	0,5572
U3	0,6241	-0,2202	0,2987	0,2005	3,8826	0,9960	0,5674
U2	0,5431	0,3270	0,0758	0,4160	2,9638	1,0434	0,5806

OBS: A escala utilizada variava de 1 a 5.

APÊNDICE P - Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de impacto pelo Método das Componentes Principais (*Principal Component Analysis*).

Tabela de Medidas estatísticas da Análise Fatorial para a escala de impacto pelo Método das Componentes Principais (*Principal Component Analysis*).

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Média	DP	Comunali dades
IMPAC35	0,8702	0,0273	-0,1955	-0,1105	6,7559	2,3316	0,8084
IMPAC19	0,8691	-0,1504	-0,1288	-0,1661	6,8926	2,2200	0,8222
IMPAC36	0,8586	0,1820	-0,2501	-0,0668	6,4616	2,4162	0,8372
IMPAC18	0,8574	-0,1392	-0,2153	-0,1708	6,8619	2,2240	0,8301
IMPAC17	0,8565	-0,1579	-0,2326	-0,1770	6,7741	2,1962	0,8440
IMPAC16	0,8513	-0,1606	-0,1546	-0,1975	6,7490	2,1678	0,8134
IMPAC37	0,8503	0,0859	-0,1056	0,1697	6,9219	2,1584	0,7704
IMPAC29	0,8494	-0,0750	-0,1222	0,0419	6,9498	2,1926	0,7437
IMPAC15	0,8382	-0,2080	-0,1816	-0,1648	6,8633	2,1703	0,8060
IMPAC13	0,8370	-0,3118	-0,0042	-0,0794	6,8982	2,2159	0,8041
IMPAC14	0,8290	0,1710	-0,0984	0,0566	6,3166	2,2445	0,7293
IMPAC32	0,8259	0,1550	-0,2390	-0,0661	6,6681	2,2968	0,7676
IMPAC33	0,8210	0,2994	-0,2048	-0,0334	6,2357	2,4309	0,8067
IMPAC8	0,8115	0,1591	0,0114	0,1111	6,4728	2,1347	0,6963
IMPAC31	0,8085	0,3578	-0,1852	-0,0566	6,1911	2,5189	0,8193
IMPAC34	0,8078	0,3453	-0,1553	-0,0631	5,8717	2,5081	0,8000
IMPAC20	0,7931	-0,2777	0,0365	-0,3041	6,7350	2,4299	0,7999
IMPAC11	0,7925	-0,2672	0,0805	0,2257	7,0656	1,9063	0,7569
IMPAC25	0,7916	-0,1776	0,0738	-0,2842	6,6248	2,3778	0,7444
IMPAC2	0,7908	-0,4070	0,1158	0,1407	7,2636	2,0541	0,8242
IMPAC7	0,7907	-0,2066	0,0597	0,0340	6,8954	2,0785	0,6726
IMPAC6	0,7864	-0,3082	0,1055	0,1610	7,1185	2,0142	0,7505
IMPAC12	0,7811	0,2422	-0,0212	0,2646	6,5160	2,0561	0,7392
IMPAC5	0,7769	-0,4198	0,1458	0,1444	7,3989	2,1285	0,8219
IMPAC3	0,7756	-0,3755	0,1166	0,1909	7,3180	2,0151	0,7926
IMPAC9	0,7752	-0,3215	0,1725	0,0683	7,2636	2,0905	0,7388
IMPAC40	0,7685	0,3264	-0,0481	0,2222	6,5732	2,3036	0,7488
IMPAC1	0,7656	-0,0638	-0,0358	0,1739	6,7294	2,0739	0,6217
IMPAC30	0,7610	0,3880	-0,1517	0,0420	5,9540	2,6137	0,7544
IMPAC27	0,7605	0,0596	0,0283	0,1845	6,8550	2,0791	0,6167
IMPAC39	0,7605	0,2328	-0,0560	0,2607	6,7922	2,2141	0,7037
IMPAC28	0,7468	0,3839	0,0215	-0,0247	5,7796	2,4355	0,7062
IMPAC38	0,7452	-0,1511	0,0452	0,2725	7,4379	2,0099	0,6545
IMPAC4	0,7324	-0,3077	0,1276	0,2047	7,3347	2,1000	0,6893
IMPAC21	0,7145	0,3600	0,3677	-0,0750	5,5927	2,5184	0,7809
IMPAC22	0,7059	-0,0623	0,2258	-0,4417	5,4324	2,7645	0,7482
IMPAC26	0,6826	0,3620	0,4684	-0,1082	5,2078	2,6166	0,8281
IMPAC10	0,6689	0,3217	0,3741	0,2038	6,0167	2,3272	0,7324
IMPAC24	0,6683	-0,1094	0,2581	-0,3313	6,1548	2,6938	0,6349
IMPAC23	0,6353	0,4122	0,4313	-0,2385	4,6430	2,6737	0,8164

OBS: A escala utilizada variava de 1 a 10.

ANEXOS

ANEXO A - Avaliação do Processo de Orientação Profissional



Programa de Orientação Profissional

Oficina Gestão da Carreira

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

N.º evento:	Código:40.384-9	Curso: "POP - Gestão da Carreira, Oficina"
Data:	Local:	
Orientador:		
Participante:		

Instruções de preenchimento: cada um dos itens da Avaliação do Programa de Orientação Profissional pode receber os seguintes assinalamentos:

SIM item foi plenamente atendido.	PMP item foi parcialmente atendido, precisando melhorar pouco.
PMM item foi parcialmente atendido, precisando melhorar muito.	NÃO item não foi atendido.

Indique com um "X" a opção que refletir a sua opinião a respeito de cada um dos itens avaliados.

		SIM	PMP	PMM	NÃO
DESEMPENHO DO ORIENTADOR					
	Demonstrou domínio dos conteúdos e técnicas apresentados.				
	Contribuiu para o atingimento dos objetivos da Orientação Profissional.				
	Utilizou os recursos metodológicos (textos, transparências, filmes, micro-computador, projetor multimídia, cartazes, etc.) de forma a facilitar o processo de orientação profissional.				
	Esclareceu as dúvidas apresentadas com relação ao processo de Orientação Profissional.				
	Conduziu as atividades (exposições, trabalhos em grupo, debates etc.), sintetizando ao final as idéias básicas dos temas abordados.				
	Comunicou-se de forma clara e objetiva.				
	Administrou o tempo de forma produtiva.				
	Mostrou-se atento à dinâmica grupal, demonstrando interesse pelas manifestações do grupo.				
	Atuou transmitindo confiança e credibilidade.				
10.	Contribuiu para a manutenção de um bom nível de relacionamento do grupo.				
11.	Coordenou as atividades de forma a facilitar a reflexão dos orientandos sobre a vida profissional e pessoal.				
12.	Estimulou a participação de todos nas atividades.				
13.	Facilitou a conscientização sobre a responsabilidade de cada um na gestão da própria carreira.				
DESEMPENHO DO GRUPO					
14.	O relacionamento entre os participantes durante as atividades favoreceu o processo de Orientação Profissional.				
15.	As intervenções dos Orientandos contribuíram positivamente para a discussão e reflexão dos temas.				
16.	Minha participação favoreceu o processo de reflexão do grupo.				

Caso tenha assinalado PMP, PMM ou NÃO em alguma das questões deste bloco, identifique as inadequações observadas.

QUALIDADE DO PROGRAMA		SIM	PMP	PMM	NÃO
17.	As atividades foram desenvolvidas em grau de profundidade condizente com os objetivos do programa.				
18.	Os temas tratados são aplicáveis ao planejamento e orientação de carreira.				
19.	A Orientação Profissional estimulou a reflexão quanto às minhas escolhas profissionais.				
20.	O processo estimulou meu engajamento para uma atuação mais ativa no Banco e no mercado de trabalho.				
21.	O processo de Orientação Profissional atendeu às minhas expectativas.				
22.	As atividades desenvolvidas (debates, exposições, leituras, simulações, trabalhos individuais e grupais, exercícios) revelaram-se adequadas para o atingimento dos objetivos da Orientação Profissional.				
23.	Os recursos metodológicos utilizados (questionários, cartazes, transparências, textos, etc.) revelaram-se adequados para o atingimentos dos objetivos.				
Caso tenha assinalado PMP, PMM ou NÃO em alguma das questões deste bloco, identifique as inadequações observadas.					

QUALIDADE DO AMBIENTE		SIM	PMP	PMM	NÃO
24.	As condições físicas (iluminação, nível de ruído, ventilação, temperatura, espaço, disponibilidade e conservação dos equipamentos) foram satisfatórias.				
25.	As ações da Coordenação da Universidade Corporativa (abertura, encerramento e apoio administrativo) foram adequadas.				
Caso tenha assinalado PMP, PMM ou NÃO em alguma das questões deste bloco, identifique as inadequações observadas.					
Caso fatores externos ao curso tenham interferido de maneira significativa, comente seu efeito.					
UTILIZE O ESPAÇO ABAIXO PARA COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.					

ANEXO B - Avaliação do curso/Valor do Treinamento

AVALIAÇÃO DO CURSO

NOME DO CURSO:	SIGLA DA TURMA:
NOME DO SEVIDOR:	MATRÍCULA:
CARGO/FUNÇÃO:	UNIDADE DE LOTAÇÃO:

Caro treinando, Este questionário é parte de uma pesquisa sobre Psicologia do Treinando da Universidade de Brasília. As informações prestadas por você serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outros dados obtido junto aos participantes dos treinamentos oferecidos pelo TCU.
--

VALOR DO TREINAMENTO

As afirmativas seguintes foram elaboradas para que você indique:

- **A importância de cada item para sua vida profissional**, independentemente das habilidades que você aprendeu.
- **A utilidade das habilidades aprendidas nesse curso** para a consecução de cada item.

Para responder, registre um X no número que corresponde à sua opinião para cada item, na coluna de importância e posteriormente na coluna de UTILIDADE, utilizando as escalas abaixo. Lembre-se de responder todos os itens, preenchendo as duas colunas!

Veja o exemplo:

<i>Para minha vida profissional, é importante...</i>	ITENS	<i>O curso que realizei será útil para...</i>
1 2 3 4 5	1. Passar no próximo exame de vestibular	1 2 3 4 5

IMPORTÂNCIA

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

UTILIDADE

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nada importante Totalmente importante

Nada Útil Completamente Útil

----->

----->

PARA MINHA VIDA PROFISSIONAL, É IMPORTANTE	ITENS	O CURSO QUE REALIZEI SERÁ ÚTIL PARA...
1 2 3 4 5	1. Resolver problemas de trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Melhorar meu desempenho relacionado as tarefas do meu cargo.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Aumentar minhas chances de ascensão na carreira, nesta organização.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Melhorar meu relacionamento com familiares e amigos.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Aumentar meu salário.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Manter-me em meu emprego atual.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	7. Sentir-me mais valorizado pelo meu grupo de trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	8. Melhorar meu relacionamento com meus colegas de trabalho.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	9. Aumentar minhas chances de conseguir melhores empregos.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	10. Resolver problemas que não se relacionam diretamente com o TCU.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	11. Melhorar meu currículo.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	12. Melhorar o relacionamento com o chefe.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	13. Melhorar minha atuação em tarefas não relacionadas ao meu cargo.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	14. Atingir minhas mais altas aspirações profissionais.	1 2 3 4 5

MOTIVAÇÃO PARA TRANSFERIR				
Os itens abaixo referem-se ao seu interesse em aplicar, no trabalho, os conteúdos aprendidos neste treinamento. Para responder a cada item, escreva dentro do parêntese, o NÚMERO da escala que melhor expressa sua opinião.				
1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
15. () Estou interessado (a) em aplicar no meu trabalho o que aprendi nesse curso.				
16. () Sinto-me comprometido (a) em aplicar no meu trabalho o que aprendi nesse treinamento.				
17. () Pretendo superar eventuais barreiras para aplicar, no trabalho, o que aprendi nesse treinamento.				
18. () Sinto-me estimulado (a) a transmitir, para outros servidores, as habilidades aprendidas no treinamento.				
19. () Pretendo aplicar no trabalho o que aprendi nesse treinamento.				

A seguir, escreva o NÚMERO que melhor expressa sua opinião em relação ao curso que você participou, no parêntese à esquerda de cada frase.					
NA	1	2	3	4	5
Não se aplica	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
QUANTO À PROGRAMAÇÃO					
20. () Clareza na definição dos objetivos do curso no programa.					
21. () Compatibilidade dos objetivos do curso as suas necessidades de treinamento.					
22. () Carga horária programada para as atividades teóricas.					
23. () Ordenação do conteúdo programático.					
24. () Carga horária programada para as atividades práticas.					
25. () Carga horária diária.					
26. () Adequação do conteúdo programático aos objetivos do curso.					
APOIO AO DESENVOLVIMENTO DO CURSO					
27. () Qualidade das instalações.					
28. () Qualidade e organização do material didático distribuído.					
29. () Quantidade de material de material didático distribuído.					
APLICABILIDADE DO TREINAMENTO					
30. () Aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos no curso para o seu trabalho.					
31. () Possibilidade de aplicação, a curto prazo, dos conhecimentos adquiridos na execução de suas tarefas no trabalho.					
32. () Conveniência da disseminação do treinamento pelo ISC para outros servidores.					
RESULTADOS DO TREINAMENTO					
33. () Assimilação do conhecimento transmitido no curso.					
34. () Capacidade de reconhecer as situações de trabalho onde é correto aplicar os novos conhecimentos.					
35. () Probabilidade de melhorar seus níveis de desempenho no trabalho a outros serviços do tribunal.					
36. () Capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos no treinamento a outros serviços do Tribunal.					
37. () Probabilidade de promover melhorias nas atividades desenvolvidas pelo seu grupo de trabalho, com as habilidades aprendidas no treinamento.					
38. () Contribuição do treinamento para a sua integração com outros servidores da sua área de atuação profissional.					
39. () Estímulo decorrente do treinamento para a sua integração com outros servidores da sua área de atuação profissional.					
40. () Intenção de aplicar no trabalho os conhecimentos adquiridos no curso.					

Continue usando a escala acima:

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO INSTRUTOR/PROFESSOR	
NOME DO INSTRUTOR/PROFESSOR	
DESEMPENHO DIDÁTICO	
41. () Transmissão dos objetivos do treinamento para os participantes.	
42. () Síntese e revisão das unidades ensinadas.	
43. () Nível de organização da apresentação da seqüência das unidades.	
44. () Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados, tendo em vista os objetivos do curso.	
45. () Ritmo de apresentação dos tópicos.	

46. () Uso de estratégias para motivar os treinamentos em relação aos temas abordados no curso.
47. () Qualidade da apresentação dos conteúdos e da exemplificação.
48. () Uso de estratégias de ensino (estudos de caso, exposições orais, discussões, etc.) para apreensão dos conteúdos.
49. () Uso de recursos instrucionais (quadros, retro-projetor, etc.) para apreensão do conteúdo.
50. () Qualidade das avaliações de aprendizagem (trabalhos em grupo exercícios, teses, provas, etc.).
DOMÍNIO DO CONTEÚDO
51. () Conhecimento dos temas abordados no treinamento.
52. () Segurança na transmissão dos conteúdos do treinamento.
ENTROSAMENTO COM OS TREINANDOS
53. () Disposição para esclarecer dúvidas.
54. () Respeito às idéias manifestadas pelos treinandos.
55. () Estímulo dado aos treinandos para manifestarem suas idéias.

Obrigado por responder ao questionário!

MOTIVAÇÃO E SUPORTE PARA TREINAMENTO

NOME DO CURSO:	SIGLA DA TURMA:
NOME DO SEVIDOR:	MATRÍCULA:
CARGO/FUNÇÃO:	UNIDADE DE LOTAÇÃO:

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Caro treinando, este questionário é parte de uma pesquisa sobre Psicologia do Treinando da Universidade de Brasília.

As informações prestadas por você serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outros dados obtidos junto aos participantes dos treinamentos oferecidos pelo TCU. Para responder a cada item, oferecemos abaixo uma escala de 5 pontos. Sua tarefa consiste em escrever, dentro dos parênteses, **O NÚMERO que melhor expressa sua opinião.**

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
ITENS				
1. () Fico entusiasmado para aprender coisas novas.				
2. () Prefiro manter-me distante de cursos.				
3. () Fico interessado (a) em aproveitar qualquer oportunidade de aprendizagem oferecida para mim.				
4. () Eu me esforçarei ao máximo para aprender os conteúdos a serem ensinados nesse treinamento.				
5. () Eu espero que esse curso me traga benefícios futuros.				
6. () Realizar esse curso será uma perda de tempo..				

SUPORTE PRÉ-TREINAMENTO

A seguir, responda aos itens de acordo com o que você pensa sobre o quanto seu chefe apóia a sua participação em treinamentos semelhantes a esse que você realizará. Use a mesma escala acima.

ITENS				
7. () Sou liberado por meu chefe para participar de treinamentos.				
8. () Meu chefe participa ativamente da avaliação das minhas necessidades de treinamento.				
9. () Meu chefe discute comigo as possibilidades de aplicação, no trabalho, do que aprenderei em treinamentos.				
10. () Meu chefe redistribui as tarefas do setor, de modo a viabilizar minha liberação em treinamentos.				
11. () Meu chefe garante a minha participação em todas as sessões de treinamento.				
12. () Sou estimulado por meu chefe a utilizar, no trabalho, o que aprendo em treinamentos.				

DADOS COMPLEMENTARES

Último nível de instrução:		
() primeiro grau completo	() mestrado	
() segundo grau completo	() doutorado	
() superior incompleto	() outros. Especifique _____	
() superior completo		
Idade _____ anos	Sexo: () masculino	() feminino
Tempo de Serviço no TCU: _____ anos e _____ meses		
Estado Civil:	() divorciado (a)	Tem Filhos?
() solteiro (a)	() desquitado (a)	() não
() casado (a)	() outros (a). Especifique _____	() sim. Quantos? ____
() viúvo (a)		

Obrigado por responder ao questionário!

ANEXO C - Impacto do treinamento no trabalho forma A –Verde

IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO FORMA A – VERDE

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO Instituto Serzedello Corrêa	IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO FORMA A - VERDE
--	---

O instituto Serzedello Corrêa encaminha a V.Sa. o questionário denominado “IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO”, que deverá ser preenchido conforme instruções abaixo e devolvido ao ISC, para o endereço remetente, em 15 dias úteis, a contar da data do recebimento.

Orientação Geral

A seguir, são apresentadas algumas afirmativas a respeito do impacto do treinamento no seu trabalho e do apoio dado pela organização ao uso das novas habilidades. As respostas que você dará a seguir irão subsidiar a avaliação e o aprimoramento dos treinamentos oferecidos pelo Instituto Serzedello Corrêa, que poderá, desta forma, adequá-los aos tipos de situações que o servidor enfrenta no dia-a-dia de seu trabalho. As respostas que você dará irão também possibilitar o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica na área de Psicologia do Treinamento.

Suas respostas individuais serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações obtidas junto a uma amostra de participantes dos treinamentos oferecidos pelo ISC e seus respectivos chefes imediatos. A qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de treinamentos dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. Por favor, **não deixe questões sem resposta**.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido **pelo treinamento acima mencionado** no trabalho que você realiza, considerando para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até a data de hoje. Pense também no apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu no treinamento. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação e escreva o número correspondente, nos parênteses colocados à esquerda de cada frase.

5	4	3	2	1
Concordo totalmente com a afirmativa	Concordo com a afirmativa	Não concordo, nem discordo da afirmativa	Discordo um pouco da afirmativa	Discordo totalmente da afirmativa

1. Impacto do Treinamento no Trabalho

- () 1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.
- () 2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.
- () 3. As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros, em meu trabalho, em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.
- () 4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.
- () 5. Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.
- () 6. A qualidade do meu trabalho melhorou nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.
- () 7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.
- () 8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.
- () 9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha auto-confiança. (Agora tenho mais confiança na

minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).

- () 10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com mais frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.
- () 11. Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.
- () 12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO Instituto Serzedello Corrêa	IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO FORMA A -VERDE
--	--

Para responder às próximas questões, utilize a escala abaixo:

5	4	3	2	1
Sempre	Freqüentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca

2. Fatores Situacionais de Apoio

- () 13. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.
- () 14. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.
- () 15. Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.
- () 16. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.
- () 17. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.
- () 18. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.
- () 19. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.
- () 20. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.
- () 21. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.

3. Suporte Material

- () 22. Minha organização tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento.
- () 23. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento.
- () 24. Os equipamentos, máquinas e materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.
- () 25. As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.
- () 26. O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no treinamento.
- () 27. Minha organização tem fornecido o suporte financeiro extra (ex.: chamadas telefônicas de longa distância, viagens ou similares) necessário ao uso das novas habilidades aprendidas no treinamento)

4. Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades

- () 28. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.
- () 29. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.
- () 30. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas que faço de usar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.

ANEXO D - Impacto do treinamento no trabalho forma A2 -Azul

IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO FORMA A2 - AZUL

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO Instituto Serzedello Corrêa	IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO FORMA A2 - AZUL
O instituto Serzedello Corrêa encaminha a V.Sa. o questionário denominado “IMPACTO DO TREINAMENTO NO TRABALHO”, que deverá ser preenchido conforme instruções abaixo e devolvido ao ISC, para o endereço remetente, em <u>15 dias úteis</u> , a contar da data do recebimento.	

Orientação Geral

A seguir, são apresentadas algumas afirmativas a respeito do impacto do treinamento no seu trabalho e do apoio dado pela organização ao uso das novas habilidades. As respostas que você dará a seguir irão subsidiar a avaliação e o aprimoramento dos treinamentos oferecidos pelo Instituto Serzedello Corrêa, que poderá, desta forma, adequá-los aos tipos de situações que o servidor enfrenta no dia-a-dia de seu trabalho. As respostas que você dará irão também possibilitar o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica na área de Psicologia do Treinamento.

Suas respostas individuais serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações obtidas junto a uma amostra de participantes dos treinamentos oferecidos pelo ISC e seus respectivos chefes imediatos. A qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de treinamentos dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. Por favor, **não deixe questões sem resposta**.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido pelo **treinamento acima mencionado** no trabalho que você realiza, considerando para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até a data de hoje. Pense também no apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu no treinamento. Para responder a cada questão, escolha o ponto da escala que melhor descreve a sua situação e escreva o número correspondente, nos parênteses colocados à esquerda de cada frase.

5	4	3	2	1
Concordo totalmente com a afirmativa	Concordo com a afirmativa	Não concordo, nem discordo da afirmativa	Discordo um pouco da afirmativa	Discordo totalmente da afirmativa

1. Impacto do Treinamento no Trabalho

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

de trabalho.

- () 11. Esse treinamento que fiz tornou-me mais receptivo a mudanças no trabalho.
- () 12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO
Instituto Serzedello Corrêa

IMPACTO DO TREINAMENTO NO
TRABALHO FORMA A2 -AZUL

Para responder às próximas questões, utilize a escala abaixo:

5	4	3	2	1
Sempre	Freqüentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca

2. Fatores Situacionais de Apoio

- () 13. Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no treinamento.
- () 14. Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no treinamento.
- () 15. Os objetivos de trabalhos estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no treinamento.
- () 16. Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que eu aprendi no treinamento.
- () 17. Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.
- () 18. Os obstáculos e dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no treinamento são identificados e removidos pelo meu chefe.
- () 19. Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no treinamento.
- () 20. Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.
- () 21. Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.

3. Suporte Material

- () 22. Minha organização tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no treinamento.
- () 23. Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no treinamento.
- () 24. Os equipamentos, máquinas e materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.
- () 25. As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.
- () 26. O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no treinamento.
- () 27. Minha organização tem fornecido o suporte financeiro extra (ex.: chamadas telefônicas de longa distância, viagens ou similares) necessário ao uso das novas habilidades aprendidas no treinamento.

4. Conseqüências Associadas ao Uso das Novas Habilidades

- () 28. Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no treinamento são levadas em consideração.
- () 29. Meus colegas mais experientes apóiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no treinamento.
- () 30. Aqui, passam despercebidas minhas tentativas que faço de usar no trabalho as novas habilidades que aprendi no treinamento.

- () 31. Minha organização ressalta mais os aspectos negativos (ex.: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.
- () 32. Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.
- () 33. Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.
- () 34. Chamam a minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no treinamento.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO
Instituto Serzedello Corrêa

IMPACTO DO TREINAMENTO NO
TRABALHO FORMA A2 -AZUL

Por favor, liste a seguir as tarefas que você executa habitualmente que sofreram algum tipo de modificação em consequência de sua participação neste treinamento. Tente lista-las pela ordem de importância para o exercício ao cargo.

Observações e Sugestões

SEU TELEFONE FUNCIONAL

DATA DE PREENCHIMENTO