

Construção e validação de uma escala de suporte à aprendizagem no trabalho em uma instituição bancária brasileira

Francisco Antonio Coelho Junior¹
Gardênia da Silva Abbad²
Kátia Caroline de Lira Todeschini³

Resumo

A literatura na área de TD&E (treinamento, desenvolvimento e educação), bem como de aprendizagem informal nas organizações, destaca a importância de variáveis de suporte psicossocial na explicação da transferência e impacto de treinamento no trabalho. Verificam-se, entretanto, poucos estudos e medidas sobre variáveis de suporte à aprendizagem informal em organizações. Este estudo objetivou construir e validar um instrumento de avaliação de suporte à aprendizagem, definida como percepções dos empregados acerca dos fatores de apoio ou de restrição à aprendizagem natural, espontânea e informal e induzida por treinamentos no trabalho, em todas as suas fases: aquisição, retenção e transferência. A escala foi aplicada em uma amostra de 1731 participantes de um curso a distância sobre Prevenção à Lavagem de Dinheiro, oferecido *on-line* por uma instituição bancária de âmbito nacional. Os dados foram submetidos a procedimentos de análise fatorial. Os resultados indicaram um fator único de suporte à aprendizagem, constituído por 33 itens, com cargas fatoriais oscilando entre -0,30 a 0,89 e *alpha* de 0,96. A escala de suporte mostrou-se confiável e válida, permitindo, portanto, a

¹ Doutorando em Psicologia Social e do Trabalho pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Professor do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) (fercoepsi@yahoo.com.br).

² Doutora em Psicologia Social e do Trabalho. Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) (gardenia@unb.br).

³ Bacharel em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista de Iniciação Científica no Projeto Pronex Treinamento e Comportamento no Trabalho (katia.todeschini@gmail.com).

investigação de questões relacionadas às aprendizagens natural e induzida no trabalho.

Palavras-Chave: validação estatística de escala; suporte à aprendizagem; aprendizagem nas organizações; avaliação de treinamento a distância

Construction and Validation of a Support to Learning Measurement Scale in a Brazilian Banking Institution

Abstract

Literature in the area of TD&E (training, development and education), such as informal learning in organizations, which highlights the importance of psycho-social support variables in explaining the phenomenon of transference and impact of training at work. However, there are few studies and measures about support variables to informal learning at work. This subject intends to construct and validate an evaluation instrument that supports learning, defined as perceptions of the employees concerning support or restriction factors for natural learning (spontaneous and informal) and induced learning (by training) at work, in all its phases: acquisition, retention and transference. The scale was applied on a sample of 1,731 participants of a distance training about Prevention of Money Laundering, which was offered online for the employees of a Brazilian banking institution. The factorial analysis were conducted and the results have shown only one factor called support to learning, with 33 items, with factors oscillating between -0.30 and 0.89 and alpha of 0.96. The support scale is considered trustworthy and valid, allowing the study of issues related to natural and induced learning at work.

Key-Words: statistical validation of scale; support to learning; learning in organizations; evaluation of distance training.

Introdução

Difundidos como ferramentas essenciais nas organizações, programas de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) vêm sendo cada vez mais exigidos quanto à sua qualidade, eficiência e eficácia. Tais programas, em geral, utilizam-se de técnicas e procedimentos de instrução para seu pleno desenvolvimento e execução. Notam-se, porém, limites muito tênues na fronteira entre os conceitos e ações destes programas de TD&E nas organizações, o que, por consequência, determina as futuras ações e práticas organizacionais neste sentido (Abbad, 1999; Sallorenzo, 2000).

Abbad (1999) destaca que as organizações vêm utilizando distintas estratégias a fim de induzir a aprendizagem em ambientes organizacionais. Como exemplo, verifica-se que, continuamente, são distribuídos boletins e informativos diversos, debates e seminários são promovidos, novas tecnologias são apresentadas aos indivíduos, dentre outras ações. Destas ações, a instrução por meio de treinamento é, talvez, a mais comum, e ainda de acordo com a autora, vem sendo usualmente associada a programas de educação e desenvolvimento profissional e pessoal de longo prazo. Ressalta-se, ainda, que os investimentos na área de TD&E vêm sendo otimizados pela difusão de programas de apoio à aprendizagem contínua, educação permanente e gestão do conhecimento, e que tais investimentos chegam a alcançar valores financeiros consideráveis às organizações.

Assim sendo, a perspectiva de apoio à aprendizagem vai se consolidando nas organizações, especialmente, com a adoção de programas de *e-learning* (Rosenberg, 2002), como uma maneira de se desenvolver rápida e eficientemente um ambiente flexível e adaptável às novas exigências do ambiente de trabalho, com foco direto na multifuncionalidade dos indivíduos. Para tanto, procura-se incentivar a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA's), bem como incentivar uma perspectiva de inovação constante, com o decorrente uso de novas habilidades nas rotinas de trabalho.

Nesse sentido, o desafio das empresas consiste em identificar quais os componentes do ambiente organizacional que

otimizam a ocorrência de processos de aprendizagem no trabalho. Em outras palavras, torna-se de fundamental valia investigar como se dá a aprendizagem dos indivíduos nas organizações e a posterior aplicação das novas habilidades no trabalho, bem como o quanto tal aplicabilidade necessita de apoio organizacional à inovação, experimentação e desenvolvimento profissional de seus integrantes (Pentland, 1995).

Nessa perspectiva de análise e investigação dos programas de TD&E, bem como de investimento maciço na capacitação formal dos indivíduos, a avaliação destes programas tornou-se fundamental para a validação e justificativa de adoção deles no âmbito das organizações (Borges-Andrade e Abbad, 1996). A avaliação, em geral, visa ao controle dos resultados do treinamento, possibilitando, principalmente, tomada de decisões voltadas à retroalimentação (*feedback*) dos procedimentos instrucionais, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos, para fins de aperfeiçoamento futuro. Os diversos modelos empíricos de avaliação de treinamento (como apresentado e discutido em Abbad, 1999; Sallorenzo, 2000) encontrados na literatura, especialmente os nacionais, destacam-se por apresentar contribuições específicas para o desenvolvimento da área, principalmente na investigação de variáveis relacionadas a características de planejamento instrucional, reações, suporte à transferência e impacto de treinamento no trabalho, dentre outras.

A literatura na área de avaliação de treinamento, presencial e a distância, aponta o suporte psicossocial ao uso de novas habilidades no trabalho como principal variável explicativa de impacto de treinamento no trabalho. Alguns instrumentos foram validados estatisticamente para a mensuração dessa variável, como os utilizados por Roullier e Goldstein (1993) e Abbad (1999). Contudo, verifica-se que ainda não há instrumentos desenvolvidos suficientemente a fim de se avaliar o suporte à aprendizagem natural e espontânea no trabalho, conforme objetiva o presente estudo. Nota-se ainda, que, na literatura da área, usualmente são desenvolvidas medidas para avaliação do suporte oferecido pelos colegas, chefias e organizações por meio da análise de programas formais sistematizados de TD&E. Ainda assim, são escassos os instrumentos voltados à mensuração de suporte à aprendizagem

informal, ocorrida no ambiente cotidiano de trabalho por meio do contato com um colega mais experiente, ou pelo apoio constante da(s) chefia(s) ou superior imediato, o que é fundamental para a investigação das condições facilitadoras de aprendizagem dos indivíduos nas organizações.

Face ao anteriormente exposto, o presente trabalho objetiva validar, estatística e psicometricamente, uma escala de suporte à aprendizagem informal nas organizações, aprendizagem natural e espontânea no trabalho, a fim de que tal escala seja utilizada, posteriormente, para a investigação da ocorrência ou da falta de suporte e apoio à aprendizagem. Aprendizagem será entendida como um processo psicológico individual de aquisição, retenção e aplicação de conhecimentos e habilidades em situação de trabalho nas organizações, conforme será posteriormente discutido. Espera-se, com este trabalho, que as organizações tenham um instrumento confiável a fim de se obter dados empíricos que justifiquem eventuais ações de melhoria e/ou incentivo a tal suporte e apoio à aprendizagem informal.

Na seção seguinte será apresentado o referencial teórico norteador deste estudo.

1. Revisão de literatura

Verifica-se, com base na literatura da área de aprendizagem nas organizações, que as empresas têm procurado estimular as capacidades e potencialidades de seus colaboradores, considerando a aprendizagem e o poder de adaptação às mudanças como importantes vantagens competitivas (Easterby-Smith, Snell e Gherardi, 1998; Bastos, Fernandes e Viana, no prelo; Souza e Bastos, 2003). Nota-se que a investigação de características de suporte psicossocial, especificamente o oferecido por pares e superiores, possibilita a análise da influência do ambiente organizacional quanto ao estímulo à aprendizagem dos indivíduos, principalmente, no que tange aos fatores facilitadores da aquisição e da aplicação de novas habilidades e conhecimentos no trabalho.

Segundo Ilgen e Pulakos (1999) e Smith, Ford e Kozlowski (1997), o conceito de aprendizagem nas organizações necessaria-

mente remete a processos de mudança ocorridos em diferentes níveis: individual, de grupos ou equipes e organizacional. Neste trabalho, adota-se a perspectiva de que são os indivíduos que aprendem nas organizações, ou por meio de programas de TD&E, ou por meio de aprendizagem natural. Estas aprendizagens individuais teriam o poder de influenciar o desempenho de grupos, equipes e da organização, a partir do uso das novas habilidades aplicadas ao trabalho (desempenho e comportamento no cargo).

Huber (1991), Kim (1993) e Abbad (2003b) consideram que a literatura no campo de aprendizagem em organizações ainda se encontra dispersa e fragmentada. Estes autores discutem a existência de diversos construtos procedentes de distintos campos teóricos sobre aprendizagem organizacional. Não há, em geral, acordo sobre procedimentos de coleta e análise de dados, além de grande diversidade de teorias e pressupostos que investiguem o conceito de aprendizagem. Ainda segundo os referidos autores, falta sistematização acerca de conteúdos, dos agentes e processos de aprendizagem nas organizações, a fim de se delimitar a teoria e os achados empíricos da área de aprendizagem. Interessante revisão brasileira sobre o tema pode ser encontrada em Souza, Bastos, Peixoto, Aquino, Silva, Neris e Castro (2003), que também destacam o problema da imprecisão conceitual na área da aprendizagem nas organizações como importante entrave ao desenvolvimento empírico da área.

Abbad (2003b), em análise específica sobre a aprendizagem individual no contexto das organizações, discute aspectos relacionados à(s) sua(s) definição(ões), bem como acerca da necessidade do desenvolvimento de metodologia alinhada ao construto que se almeja mensurar. A autora destaca que um maior rigor conceitual e metodológico possibilitará o avanço mais estruturado da área de aprendizagem em organizações. Outro debate interessante sobre o que é e como ocorre o fenômeno da aprendizagem, especialmente quando aplicada nas organizações, pode ser encontrado em Guimarães, Angelim, Spezia, Rocha e Magalhães (2001).

Há vasta literatura tratando de conceitos e definições de aprendizagem nas organizações (especificamente da análise do

estado da arte de aprendizagem nas organizações na literatura nacional, ver Loiola, Bastos, Aquino, Peixoto, Silva, Neris e Castro, 2002). Contudo, nota-se que essas definições, por exemplo, aprendizagem organizacional, organizações de aprendizagem, aprendizagem contínua nas organizações, dentre outras, são, em sua maioria, genéricas, amplas e imprecisas, e apresentam, inclusive, bastante similaridade entre si. Muitas vezes, confundem-se com outros conceitos mais amplos como percepção de mudança, cultura e transformação organizacionais, o que dificulta a investigação empírica sistemática sobre o fenômeno em estudo, e impossibilita a comparação de resultados de relatos de pesquisa na área (um debate sobre imprecisão conceitual na área pode ser encontrado em Coelho Jr., 2004, Pantoja, 2004 e Rousseau, 1988).

Em geral, a questão-chave referente ao conceito de aprendizagem organizacional encontra-se na dificuldade de unificar diferentes vertentes teóricas em uma diversidade que o caracteriza naturalmente (Abbad e Borges-Andrade, 2004; Dogdson, 1993). Dessa maneira, pesquisas na área tentam uniformizar um construto tradicionalmente complexo, oriundo de diferentes vertentes de pesquisa e disciplinas científicas.

Outra questão fundamental à investigação do fenômeno da aprendizagem em organizações refere-se a como ocorre essa aprendizagem (Abbad e Borges-Andrade, 2004). A aprendizagem pode ser induzida, proposital, por meio de programas formais de TD&E, ou informal, natural e espontânea, por meio da interação com colegas mais experientes e comportamentos de imitação. Ressalta-se, ainda, que a definição do que seja efetivamente aprendizagem e de como ela é transferida do nível individual para o nível organizacional também necessitam de mais estudos e investigações empíricas sistematizadas para o pleno avanço da área.

Suporte psicossocial à transferência de treinamento vem se destacando como uma das mais fortes variáveis explicativas de transferência de aprendizagem formal, medida em termos de impacto do treinamento no trabalho (para maior detalhamento ver Abbad, 1999; Abbad, 2003a; Abbad e Sallorenzo, 2001; Borges-Andrade e Abbad, 1996; Carvalho, 2003; Carvalho e Abbad,

2003; Carvalho, Zerbini e Abbad, 2003; Coelho Jr., 2004; Ford, Quinones, Sego e Sorra, 1992; Sallorenzo, 2000; Zerbini, 2003). Abbad, Pilati e Pantoja (2003) consideram que as pesquisas estão sendo mais proficuamente desenvolvidas na área de suporte à transferência em TD&E, embora a diversificação teórica e metodológica das mesmas ainda não tenha conferido um *status* de uniformidade aos seus resultados.

De acordo com Abbad (1999), suporte à transferência refere-se a percepções do treinando acerca do apoio oferecido pela organização ao uso eficaz, no trabalho, das novas habilidades adquiridas em treinamento. A autora destaca, ainda, a presença de condições ambientais específicas necessárias à transferência positiva de aprendizagem, propondo a investigação do quanto essas estão presentes no ambiente de trabalho e influenciando a aplicação de novas habilidades. Nesta linha de raciocínio, Abbad e Sallorenzo (2001) identificaram dois tipos específicos de suporte: suporte psicossocial, fatores situacionais de apoio e conseqüências associadas ao uso de novas habilidades, e suporte material. Estes fatores parecem influenciar especialmente a última fase do processo individual de aprendizagem formalizada, a transferência de treinamento.

Ainda segundo as autoras, fatores situacionais de apoio corresponderiam ao apoio gerencial, social, do grupo de trabalho e organizacional, em termos de oportunidades de prática das novas habilidades, apoio recebido da chefia imediata na remoção de obstáculos à transferência de aprendizagem e acesso às informações necessárias à aplicação dos novos conhecimentos no trabalho. Conseqüências associadas ao uso das novas habilidades seriam as reações, favoráveis ou desfavoráveis, de colegas, pares ou superiores hierárquicos diante das tentativas que o indivíduo faz de aplicar, no trabalho, as novas habilidades que aprendeu no treinamento. Essas reações podem ser elogios, manifestações de apoio, indiferença e/ou descaso, entre outras. Por fim, suporte material foi definido por Abbad e Sallorenzo (2001) como a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, assim como a adequação do ambiente físico do local de trabalho à transferência de treinamento.

Nota-se, em geral, que os relatos de pesquisa na área ref-

erem-se a distintos objetos de investigação relacionados a suporte à transferência. Há pesquisas destacando o papel gerencial na transferência de habilidades, outras, o clima para transferência, a influência de variáveis do ambiente pré-treinamento nos resultados de treinamento e, por isso, a importância de um levantamento sério das necessidades de transferência de treinamento, o papel de pares e colegas na transferência de novas habilidades, o suporte material e financeiro oferecidos pela organização para a transferência, dentre outras. Há, portanto, inúmeros relatos de pesquisa que apontam suporte à transferência (em suas distintas definições e concepções teóricas) como principal variável explicativa de impacto de treinamento no trabalho, o que justifica o interesse em estudar o referido tema nesta pesquisa.

Conforme especificado anteriormente, o presente trabalho objetiva construir e validar estatisticamente um instrumento de medida de suporte à aprendizagem natural percebida pelos indivíduos nas organizações. Espera-se que as organizações possam utilizar a escala validada como uma importante ferramenta de diagnósticos que oriente as ações de RH voltadas ao apoio e suporte percebido pelos empregados. Parte-se do pressuposto básico, e de acordo com Garrick (1998) e Pantoja e Freitas (2003a), de que, nas organizações, os indivíduos aprendem o tempo todo, seja informalmente, por imitação, tentativa e erro, conversas com pares, colegas, clientes e outros agentes relacionados ao trabalho, seja formalmente, por intermédio de programas sistematicamente planejados de TD&E (Abbad e Borges-Andrade, 2003). Nota-se, inclusive, que a aprendizagem formal e informal não são excludentes uma da outra, mas sim complementares e interdependentes.

Justifica-se a importância desta pesquisa em razão da proposição do conceito de suporte à aprendizagem, correlato ao de suporte à transferência. Aquele conceito, suporte à aprendizagem, acrescentaria à definição de suporte à transferência a necessidade da análise de outros fatores não somente relacionados ao apoio à aprendizagem realizada em treinamentos formais, por meio de programas de TD&E, mas também a aprendizagens naturais, espontâneas, ocorridas no ambiente de trabalho, e ao apoio psicossocial de pares e chefes ao uso de tais habilidades.

O conceito passa a abarcar o apoio de pares e chefias às fases de aquisição e retenção de CHAs (conhecimentos, habilidades e atitudes), não estando voltado apenas à investigação do apoio à transferência e aplicação dessas aprendizagens no trabalho (impacto), como tradicionalmente se estuda com base no conceito de suporte à transferência.

Suporte à aprendizagem, para fins de realização deste estudo, refere-se à percepção dos indivíduos sobre o incentivo de pares e chefias à aprendizagem e à transferência de novas habilidades no trabalho, aprendizagens estas adquiridas não somente por meio de programas de TD&E mas, também, espontaneamente no ambiente de trabalho (como no contato e interação com colegas mais experientes, auto-aprendizagem, dentre outros). Para maior detalhamento, ver discussão em Coelho Jr (2004).

Estudos que relacionem variáveis de aprendizagem natural e induzida com o apoio psicossocial ao uso de novas habilidades no trabalho são, ainda, escassos na literatura (Baldwin e Ford, 1988; Ford, 1997; Smith-Jentsch, Salas e Brannick, 2001). Espera-se, desta forma, que o presente trabalho contribua, efetivamente, na investigação de tal suporte à aprendizagem e no uso de novas habilidades no trabalho.

2. Método

Nesta seção serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a consecução do presente estudo, bem como a descrição do contexto de pesquisa e do treinamento avaliado.

A escala utilizada neste estudo foi construída com base nos relatos de pesquisas empíricas na área de suporte à transferência e de acordo com a literatura de aprendizagem nas organizações. Conforme visto, variáveis de suporte e apoio à transferência de treinamento vêm, tradicionalmente, se correlacionando positivamente com resultados de treinamento (Abbad, Pilati e Pantoja, 2003). Ressalta-se que a medida de suporte à aprendizagem amplia o uso do conceito de suporte à transferência, pois inclui, em sua definição, o apoio a quaisquer fases da aprendizagem (a saber,

aquisição, retenção, generalização e transferência), não somente à fase de transferência, como usualmente é utilizado em outros conceitos e instrumentos de medida associados.

2.1. Construção e validação semântica do instrumento

A construção do instrumento de suporte à aprendizagem ocorreu em uma série de oficinas de trabalho, nas quais eram apresentados o referencial teórico estudado, os objetivos, problema de pesquisa, conceitos e metodologia que norteariam a atividade. O objetivo destas oficinas consistiu na coleta de críticas e sugestões aos itens do questionário, baseadas na discussão sobre o tema de estudo (suporte à aprendizagem).

Após análise pormenorizada do instrumento de suporte à aprendizagem e avaliação crítica de juízes, funcionários da organização onde os dados foram coletados, o referido instrumento foi reformulado e novamente revisado por funcionários de outras áreas da organização, antes que fosse elaborada sua versão final.

Ressalta-se que os itens foram elaborados e aprimorados considerando-se os 12 critérios e regras de qualidade na construção de itens estabelecidos por Pasquali (1997), além de considerar algumas das reflexões elaboradas por Borges-Andrade (2002) na discussão sobre dilemas enfrentados na utilização de medidas de avaliação de treinamento na Psicologia.

A versão final do questionário de suporte à aprendizagem, para a aplicação, contou com três agentes de análise: Grupo de Trabalho, Chefes Imediatos e Colegas de Trabalho.

O primeiro, "Suporte do Grupo de Trabalho", foi composto por vinte itens que avaliam a percepção do indivíduo sobre elementos pertencentes ao trabalho. Refere-se à percepção do empregado sobre seu grupo de trabalho em geral, não referente à sua inserção neste. Ou seja, não se refere a uma auto-avaliação do indivíduo, mas sim do indivíduo em relação ao contexto em que ele desenvolve o seu trabalho. O foco de análise, portanto, é exterior ao sujeito, e se refere às suas percepções sobre relacionamento interpessoal entre os membros do grupo de trabalho, sobre

o quanto o ambiente é favorável à aprendizagem e à aplicação de novas habilidades em termos de receptividade ou reatividade a inovações. Os itens foram associados a uma escala de frequência, tipo *Likert*, ancorada em 11 pontos, na qual 0 (zero) correspondia a “Nunca” e 10 (dez) a “Sempre”.

O segundo, “Suporte dos Chefes ou Gestores Imediatos”, refere-se à avaliação do empregado sobre a atuação do(s) seu(s) chefe(s) imediato(s) em relação a ele próprio e ao seu grupo de trabalho. A ênfase da avaliação recai sobre a percepção de liberdade à aplicação de novas habilidades no ambiente de trabalho, enfocando a abertura a mudanças, incentivo de comportamentos, auxílio necessário e autonomia, especialmente no que tange à aprendizagem e aplicação de novas habilidades. Esses itens também foram associados a uma escala de frequência, do tipo *Likert*, de 11 pontos, idêntica à descrita anteriormente.

O terceiro e último agente de avaliação corresponde a “Suporte dos Colegas de Trabalho”. Este foco refere-se à percepção do respondente sobre a interação dos seus colegas de trabalho não mais entre si, mas relacionada ao próprio respondente. Assim c/, trata-se de um auto-julgamento, pois o indivíduo avalia o quanto suas iniciativas e atitudes são incentivadas ou rechaçadas pelos seus colegas de trabalho. Os itens objetivam avaliar a percepção do respondente sobre o grau de tolerância e apoio dos colegas de trabalho à sua aprendizagem e ao uso de suas novas habilidades no trabalho. Os itens também foram agrupados em escala de frequência do tipo *Likert*, ancorada em 11 pontos, na qual 0 (zero) correspondia a “Nunca” e 10 (dez) a “Sempre”.

No que se refere à análise e à validação semântica do questionário, as providências necessárias à eliminação de ambigüidades e vieses dele foram devidamente planejadas e executadas. De acordo com Pasquali (1997), os itens do instrumento foram analisados quanto à sua precisão, fidedignidade, clareza, parcimônia e objetividade. Uma análise minuciosa das instruções do instrumento foi realizada, inclusive com juízes da própria organização, conforme descrito anteriormente, de modo a evitar vieses interpretativos nas orientações gerais do instrumento, que pudessem atrapalhar o preenchimento deste.

A validação final por juízes foi realizada com seis fun-

cionários da organização de estudo, diretamente envolvidos no processo de avaliação de cursos e treinamentos a distância. A validação permitiu ajustar alguns itens à linguagem predominante na referida organização, além de promover a modificação das orientações gerais da escala, aproximando-a ao máximo da realidade organizacional. Foi, inclusive, elaborada uma carta de sensibilização que seria enviada juntamente com o instrumento, de modo a encorajar o funcionário a participar da pesquisa de acordo com a cultura (linguagem, tipo de escrita, se mais ou menos formal, dentre outros) dominante na referida organização.

2.2. Contexto da organização de estudo e curso avaliado

A pesquisa foi realizada em uma empresa pública, de âmbito nacional, do setor bancário brasileiro. O curso avaliado foi o de “Prevenção à Lavagem de Dinheiro”, oferecido totalmente a distância, *online*, em ambiente virtual da universidade corporativa da organização de estudo. Este curso, diretamente aplicável somente aos funcionários da área-fim da Empresa, era obrigatório a todos os funcionários da organização, por determinação do Banco Central do Brasil. Nota-se que foram pesquisados funcionários que já haviam feito tal curso a distância há pelo menos três meses, a fim de que esses pudessem vivenciar no cotidiano organizacional situações que os possibilitassem avaliar o apoio e suporte fornecidos por pares, chefias e organização, as aprendizagens e aplicações posteriores ao término de tal curso que facultassem aos indivíduos, inclusive, novas aprendizagens, informais, sobre outros conceitos, definições e/ou ferramentas que não foram estudados formalmente no curso a distância.

O objetivo do curso era transmitir conhecimentos sobre índicos de lavagem de dinheiro, instruindo o participante a prevenir esse tipo de ocorrência, bem como a discorrer sobre a importância e a necessidade de se prevenir lavagem de dinheiro na sua instituição de trabalho, sob o risco de causar danos financeiros e de imagem à sua instituição.

A seguir será apresentado o perfil da população e amostra analisada.

2.3. Universo e amostra de participantes

A população de inscritos que haviam terminado o Curso “Prevenção à Lavagem de Dinheiro” (PLD) era de 53.990 alunos, à época da coleta dos dados para a consecução desta pesquisa.

Junto à organização foi decidido que seriam enviados *e-mails* contendo um *link* para que os indivíduos respondessem ao instrumento de suporte. A metodologia de coleta de dados foi, portanto, totalmente virtual, via *e-mail* pessoal. A amostra inicial contou com 35% do total de participantes que já haviam terminado o curso. Os procedimentos adotados para a determinação da amostra foram os seguintes: de acordo com o número de matrícula do funcionário que finalizou o curso procedeu-se o sorteio de participantes, de modo que as pessoas eram selecionadas aleatoriamente, sem a reposição do nome retirado, para a participação na pesquisa. A escolha do funcionário, portanto, estava condicionada à conclusão prévia do curso. Ressalta-se que a amostragem atendeu aos critérios estatísticos de generalização apresentados e discutidos por Tabachnick e Fidell (2001).

A partir da amostragem inicial foram enviados *e-mails* aos funcionários previamente selecionados pelo sistema. A taxa de retorno inicial correspondeu a 10% do total de *e-mails* que foram enviados. Buscou-se identificar os *e-mails* de pessoas cujas caixas de postagem estavam com a capacidade ou limite esgotados, e que, portanto, retornaram. Após esta minuciosa identificação, foram re-enviados novos *e-mails* a tais funcionários, ampliando-se, também, o tamanho da amostra para outras pessoas que haviam terminado o curso entre 110 e 130 dias. Procedeu-se, então, além do reenvio a quem não recebera a primeira leva dos questionários, o envio de novos *e-mails* com o *link* da escala para os funcionários que já haviam terminado o curso nesse período de tempo. O índice de retorno nessa fase foi de aproximadamente 14%.

A partir de tais procedimentos, a amostra final deste estudo (casos válidos) contou com 1731 funcionários, formada por empregados lotados em todos os setores da empresa, distribuídos geograficamente por todo o Brasil. Nota-se que a maioria dos

respondentes era do sexo masculino (63%), com o predomínio de pessoas residentes na região sudeste (44%).

Verifica-se, ainda, que 77% dos respondentes possuíam entre 11 e 25 anos de trabalho na organização. No que se refere ao subsistema (área de lotação) do funcionário, verifica-se que a maioria estava lotada na área Negocial (56,5%), área-fim da Empresa, na qual o Curso era diretamente aplicável. Quanto à escolaridade, constata-se que 45,2% dos respondentes possuíam nível superior completo.

Com relação aos hábitos de estudo dos respondentes, verifica-se que a maior parte, 46,3%, preferia estudar pela manhã, durante o expediente de trabalho, sendo que 97% dos respondentes declararam ter experiência prévia com o uso da *internet*. Dessa maneira, pode-se inferir que possíveis dificuldades encontradas no manejo e usabilidade do curso podem não estar necessariamente relacionadas à inexperiência e falta de prática do usuário, já que um número significativo de pessoas teve experiências anteriores com a *internet*. Tais dificuldades estariam, portanto, relacionadas a outras causas, possivelmente relacionadas ao curso, e que precisam ser identificadas e sanadas, caso isto tenha ocorrido efetivamente.

2.4. Procedimentos de coleta de dados

Foi enviado aos participantes da pesquisa um *e-mail* individual, contendo um *link* para o instrumento de suporte à aprendizagem acompanhado por uma carta de sensibilização cujo conteúdo visava motivar a participação dos alunos. Tal carta descrevia os objetivos da pesquisa, ressaltando, ainda, a importância da participação espontânea do funcionário e a relevância e necessidade das respostas serem condizentes com a sincera opinião do respondente. Outro aspecto essencial da carta de sensibilização refere-se à garantia de sigilo das opiniões expressas pelos respondentes.

Todos os procedimentos a serem seguidos para o correto preenchimento da escala foram previamente definidos, a fim de minimizar possíveis vieses de análise do respondente e, assim, evitar erros no preenchimento do instrumento. Os conteúdos

do e-mail e do instrumento, auto-explicativos e auto-aplicáveis, foram criteriosamente analisados, tornando-os parcimoniosos e compreensíveis para a análise e posterior julgamento dos respondentes.

2.5. Procedimentos de análise de dados

As respostas de todos os instrumentos foram automaticamente registradas em um arquivo de dados eletrônico da Empresa, posteriormente importadas para o software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 11.0, para posterior análise dos dados da pesquisa.

Inicialmente, os dados foram submetidos a análises estatísticas exploratórias e descritivas. Identificou-se a ocorrência de casos extremos (*outliers*) uni e multivariados, e foi avaliada a influência deles no padrão das respostas obtidas.

A fim de identificar casos extremos univariados, houve a transformação das variáveis em escore padronizado (Z). Adotou-se o critério de exclusão das respostas iguais ou superiores a 3 ($p < 0,001$, bi-caudal). Já especificamente nos casos extremos multivariados, procedeu-se à análise estatística com base na distância *Mahalanobis* ($\alpha = 0,001$). Ressalta-se que todas as etapas de análise deste trabalho foram realizadas com e sem casos extremos uni e multivariados, a fim de identificarem-se eventuais diferenças nos resultados finais que tais dados poderiam provocar.

Especificamente para a validação da escala, iniciou-se a análise da sua estrutura empírica com a análise dos componentes principais, bem como a análise da multicolinearidade e fatorabilidade da matriz (por meio da análise do tamanho da amostra, tamanho das intercorrelações - acima de 0,30, distribuição dos valores próprios - *Scree Plot*, teste de esfericidade de Bartlett - AIC, com $p < 0,001$, e análise do KMO). Posteriormente, realizaram-se análises fatoriais (PAF).

Utilizou-se, posteriormente, o método PAF, com rotação oblíqua (*direct oblimin*), a fim de verificar as correlações entre os fatores. Procedeu-se, também, ao cálculo de escores fatoriais. Destaca-se que há tipos diferentes de critérios para a determinação do número de fatores, os quais podem ser reduzidos a três: cri-

térios estatísticos (testes de significância), critérios convencionais e a relevância do componente ou fator (Pasquali, no prelo).

Esses três critérios anteriores foram utilizados, somados a outros critérios para determinação fatorial da matriz: valores próprios > 1 , com mínimo de 3% da variância explicada, *Scree Plot*, determinação de cargas e escores fatoriais ($> 0,30$), análise de correlação dos fatores (carga maior que 0,30 indica tendência de agrupamento de fatores), análise da consistência interna (*Alpha de Cronbach*) e, por fim, interpretabilidade das soluções encontradas.

Pasquali (no prelo) considera o critério de 10 respondentes por item da escala para que haja confiabilidade nos resultados, quando em processos de construção e validação de escalas. Nesta pesquisa esse critério não só foi atendido como superado, visto que as análises contaram com aproximadamente 45 respondentes por item da escala.

3. Resultados

Os resultados indicaram que, nas soluções fatoriais da escala extraída da matriz sem casos extremos, houve um aumento tanto da variância total explicada quanto do valor próprio dos componentes. Observou-se também, ainda comparando os resultados obtidos com e sem os casos extremos identificados, que as posições dos itens na escala foram modificadas, aumentando-se as cargas fatoriais deles e diminuindo a variação entre os valores mínimo e máximo dos itens dos fatores. O índice de consistência interna aumentou em relação à análise com casos extremos (de 0,96 para 0,98), porém o KMO permaneceu quase inalterado em seu valor final, decidindo-se, então, pela análise e interpretação dos resultados obtidos com a eliminação dos casos extremos uni e multivariados identificados. Ressalta-se que este procedimento de eliminação de casos extremos pôde ser realizado em virtude da amostra obtida ter sido considerada abrangente, permitindo, assim, a eliminação desses casos. Ressalta-se que não houve perda significativa de dados a ponto de inviabilizar a realização das análises estatísticas propostas.

A análise feita com os componentes principais originou a seguinte representação gráfica de fatores:

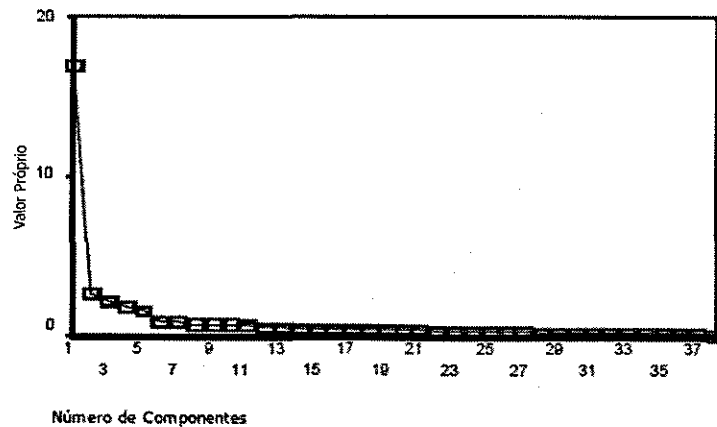


Figura 1: Scree Plot da Escala de Suporte à Aprendizagem.

Com base na Figura 1 verifica-se que a matriz de correlações apresentou-se fatorável, com $KMO = 0,98$ e indicação de até 5 fatores. Verificou-se, entretanto, que o primeiro fator destacou-se dos demais em termos dos valores próprios (*eigenvalues*) e da porcentagem da variância explicada. A solução com 5 fatores, obtida por meio da análise dos componentes principais, portanto, sugeriu uma estrutura fatorial pouco parcimoniosa. Alguns componentes nem mesmo eram teoricamente defensáveis (Pasquali, no prelo).

Assim sendo, procedeu-se à análise de fatoração dos eixos principais (PAF), forçando-se a solução com 3 fatores. A estrutura empírica encontrada mostrou que todos os itens do terceiro fator pertenciam, concomitantemente, aos demais fatores. O primeiro fator explicava 47,33% da variância total das respostas obtidas, o segundo 5,42% e o terceiro 4,44%. Houve forte correlação significativa entre os fatores, indicando a necessidade de analisar outras soluções fatoriais para a escala de suporte, objetivando o alcance de uma estrutura empírica mais coerente e parcimoniosa.

Na solução forçada em 2 fatores, também por meio da

PAF, com rotação oblíqua e tratamento *listwise* dos dados omissos, encontrou-se que o primeiro fator, de suporte à aprendizagem, explicava 47,20% da variância obtida, ao passo que o segundo fator, falta de suporte, explicava 5,34% do total de respostas. Nota-se que o primeiro fator explica quase dez vezes mais da variância das respostas dos participantes aos itens da escala em relação ao segundo fator, o que indica forte tendência à unidimensionalidade da medida em relação ao construto de suporte à aprendizagem.

O primeiro fator, denominado Suporte à Aprendizagem, constituído por 29 itens, corresponde à avaliação dos empregados acerca do suporte à aprendizagem e à transferência fornecido por pares e chefia. O *Alpha* foi de 0,97, com valor próprio de 18,33.

O segundo fator, Falta de Suporte à Aprendizagem, com 9 itens, apresentou um *Alpha* de 0,79, com valor próprio de 2,67. O fator refere-se à falta de suporte percebida pelos empregados, e corresponde à análise de comportamentos de inibição e/ou punição de colegas e chefias quando da aprendizagem e aplicação de novos CHA's em seu trabalho.

Conforme discutido, o primeiro fator explicou quase dez vezes mais da variância das respostas dos participantes aos itens do questionário, o que indica forte tendência à unidimensionalidade. Desta forma, a extração final, forçada em um único fator, também foi realizada. O fator encontrado explicou 47,15% da variância total das respostas dos participantes ao instrumento, e apresentou valor próprio de 18,33. A Tabela 1 apresenta alguns itens da estrutura empírica unifatorial encontrada, com suas cargas fatoriais e comunalidades:

Tabela 1 : Exemplo de itens da Escala de Suporte à Aprendizagem

Código/Descrição Resumida de alguns Itens	Cargas Fatoriais	H ²
GES 3 - Gestor Encoraja aplicar novas habilidades.	0,89	0,80
GES 4 - Gestor valoriza minhas sugestões de mudança.	0,86	0,75
GES 1 - Gestor estabelece objetivos que me encorajam a aplicar novas habilidades.	0,86	0,74
UT 17 - Na minha unidade de trabalho novas idéias são valorizadas.	0,83	0,69
UT 1 - Na minha unidade de trabalho cada membro é incentivado a expor o que pensa.	0,78	0,60
UT 9 - Na minha unidade de trabalho há liberdade para discutir as ordens dadas pelo gestor.	0,77	0,60
UT 11 - Na minha unidade de trabalho há tolerância a erros quando se tenta aplicar novas habilidades.	0,76	0,57
GT 3 - Meu grupo de trabalho me estimula a buscar novos conhecimentos voltados ao trabalho.	0,73	0,53
GT 6 - Meu grupo de trabalho me incentiva a propor novas idéias para a execução das tarefas.	0,72	0,51
Casos Válidos	1731	-
KMO	0,98	-
Eigenvalue	18,33	-
% de Variância explicada	47,15	-
Nº de itens	33	-
Alpha de Cronbach	0,96	-

Fonte: Adaptado de Coelho Jr. (2004).

O fator único, Suporte à Aprendizagem, contou com 33 itens, referentes à percepção do respondente sobre o apoio oferecido por pares e chefias ao empregado que busca aprender e aplicar novas habilidades nas suas rotinas de trabalho (ver exemplos de itens da escala na Tabela 1). De acordo com os achados de Abbad e Sallorenzo (2001) pôde-se verificar a influência de variáveis de apoio no impacto de novas habilidades no cargo. São exemplos dessas variáveis as manifestações de estímulo, aprovação e reconhecimento na aquisição e uso de novas habilidades nas rotinas de trabalho.

Este fator apresenta alto índice de consistência interna (alfa = 0,96) e itens com cargas fatoriais oscilando entre -0,30 e 0,89. Cinco itens não se agregaram ao fator geral, e referem-se à percepção do respondente acerca da ocorrência de comportamentos inibidores emitidos por pares e chefias à aprendizagem e à aplicação de novas habilidades na sua unidade de trabalho. Tais

itens precisam de aprimoramento, uma vez que representavam exemplos extremos de comportamentos negativos de falta de suporte ou restrição à aprendizagem, dificultando, inclusive, a análise pelo respondente são exemplos desses itens: “Na minha unidade de trabalho há competição entre os membros” e “Meu grupo de trabalho me critica negativamente quando erro ao aplicar novas habilidades”.

Permaneceram no fator quatro itens que compreendem reações de inibição dos gestores e colegas em relação à aprendizagem e aplicação de novas habilidades nas rotinas de trabalho. A permanência destes itens de conteúdo claramente desfavorável no fator, possivelmente, ocorreu devido a respostas benevolentes e tendenciosas dos respondentes devido à desejabilidade social. De qualquer forma, pelo critério estatístico e de relevância para análise do tema, optou-se por manter estes itens nesta estrutura unifatorial da escala de suporte à aprendizagem.

Nota-se, em suma, que o fator geral abarca duas polaridades ou facetas (Pasquali, no prelo), complementares entre si e agrupadas no mesmo fator: a primeira é constituída por 29 itens, relacionada à percepção positiva de suporte, por parte do respondente, quando da aprendizagem e uso de novas habilidades no trabalho. A segunda faceta, com 04 itens, é relacionada à percepção de falta de suporte pelos indivíduos. O fator é, portanto, bipolar, constituído por itens de carga fatorial positiva e negativa. Estes resultados serão discutidos na Seção 4, apresentada a seguir.

4. Discussão e considerações finais

Os achados deste trabalho corroboram, em parte, os resultados encontrados em Pantoja e Freitas (2003b), Britto, Lima e Borges-Andrade (2001), Evans e Ford (2001), Peters e O'Connor (1980) e Abbad, Pilati e Borges-Andrade (1999), quando destacam a necessidade de investigação e análise dos fatores inibidores e/ou de apoio a comportamentos manifestos em ambiente organizacional.

A escala de suporte à aprendizagem parece ser uma me-

dida confiável e válida, por permitir a investigação de parte das questões relacionadas à aprendizagem e uso de novas habilidades no ambiente de trabalho. A estrutura bifatorial com suas duas facetas também pode ser, porventura, utilizada, dependendo dos interesses específicos de pesquisa e estudo, embora seja uma estrutura menos parcimoniosa em relação à estrutura unifatorial adotada.

O instrumento apresentou, em sua versão final, itens com carga fatorial negativa e de conteúdo desfavorável. A adoção de itens com sentido desfavorável e favorável em uma mesma escala, embora aconselhado por teóricos da área (Psdquali, no prelo), parece não ter alcançado o efeito final esperado, já que esses itens não contribuíram significativamente para o instrumento, obtiveram, inclusive, as menores cargas fatoriais e comunalidades. Para maior detalhamento ver Coelho Jr, 2004. Sugere-se que tais itens sejam reformulados, já que estes carregam expressões fortes como ignorância e ameaça que podem enviesar a análise dos indivíduos. É importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa consistia em investigar fatores psicossociais, e por essa razão não houve a preocupação em se estudar elementos de suporte material de apoio à aprendizagem e ao uso de novos CHAs no trabalho, e não somente encontrar fatores inibidores ao uso de novas habilidades como observado em Bruno-Faria, 1996 e Peters e O'Connor, 1980.

Uma sugestão para estudos futuros refere-se à formulação de um instrumento de medida especificamente direcionado à identificação de fatores psicossociais, manifestados por pares e chefias, potencialmente inibidores de novas aprendizagens no trabalho. Tal instrumento deverá mensurar os problemas de transferência ou, de acordo com Heskett (1997b), investigar os obstáculos para retenção e transferência de CHA's no trabalho. A metodologia qualitativa pode, inclusive, ser uma interessante ferramenta nesse sentido, visto que poderia ser utilizada para aprofundar a investigação das variáveis relacionadas a comportamentos de inibição ao uso de novas habilidades no trabalho.

O instrumento estruturou-se em duas polaridades ou facetas: a primeira delas relacionada a suporte, referindo-se à percepção favorável de apoio oferecido por pares e chefias a novas

aprendizagens e à aplicação de novas habilidades no trabalho. A segunda, por sua vez, constitui-se por itens que abrangem restrições à aprendizagem e ao uso de novas habilidades no trabalho. Estudos em avaliação de cursos presenciais (ex: Sallorenzo, 2000; Tamayo, 2002; Broad, 1982) e a distância (Carvalho, 2003; Zerbini, 2003) mostraram que a variável de suporte à transferência foi a principal variável explicativa de impacto, ao passo que outros teóricos (Peters e O'Connor, 1980) observaram a influência de restrições situacionais ao desempenho e à transferência de aprendizagem.

Em outro estudo na mesma instituição financeira, Coelho Jr. (2004) verificou que a variável de suporte à aprendizagem, tal como definida neste estudo, explicou porção significativa da variabilidade de transferência de treinamento, medida em termos de impacto do curso no desempenho posterior dos participantes. Opiniões desfavoráveis dos funcionários, acerca da falta de suporte à aprendizagem, envolvem percepções de um ambiente pouco estimulante à aquisição, retenção e aplicação de novas habilidades no trabalho. Tanto a estrutura bifatorial de suporte quanto a unifatorial apresentaram índices psicométricos adequados. Caso haja o interesse na investigação de elementos de apoio e restrição ao uso de novas habilidades, a bifatorial é a estrutura mais indicada.

Os resultados desta pesquisa, inclusive, estimulam a investigação do quanto o ambiente organizacional, especialmente o apoio de pares e chefias, estimula a aprendizagem, a inovação e a experimentação (Bruno-Faria, 1996; Evans e Ford, 2001; Heskett, 1997b; Roullier e Goldstein, 1993) em outros contextos fora da organização, para posterior aplicação a contextos especificamente organizacionais.

Entre as contribuições deste estudo está a construção de um instrumento que poderá ser utilizado em contextos de avaliação de ações de TD&E e de promoção da aprendizagem natural, resultantes da implantação de sistemas de gestão e produção do conhecimento.

Outra contribuição, refere-se à proposição de um novo conceito, o de suporte à aprendizagem, que permite a investigação do ambiente de aprendizagem natural no trabalho. A metodologia

de coleta de dados, realizada totalmente a distância, via e-mail, também pode ser considerada uma importante contribuição deste estudo. Espera-se, ainda, que a extensão do conceito de suporte à transferência, proposta e realizada neste trabalho, permita uma análise mais detalhada das condições ambientais voltadas à aprendizagem e aplicação de novas habilidades no trabalho, especialmente, no que se refere ao apoio de pares e chefes. Contudo, este conceito precisa ser utilizado em outros estudos, em ambientes organizacionais distintos, a fim de verificar a generalidade dos resultados, a consistência e estabilidade das estruturas empíricas encontradas, bem como avaliar a eficácia da ferramenta na mensuração do suporte oferecido, pelas organizações, à aprendizagem.

Como limitações, verifica-se que a confusão conceitual na área de aprendizagem e suporte à transferência de TD&E vem sendo uma constante nos estudos da área, dificultando o seu pleno desenvolvimento. Conforme discutido, há distintos conceitos presentes em pesquisas na área de aprendizagem (como cultura de aprendizagem contínua, suporte à aprendizagem contínua, clima para transferência, dentre outros) que se propõem a investigar a ocorrência da aprendizagem nas organizações, bem como seus facilitadores e inibidores. Porém, tais conceitos não estão plenamente alinhados aos instrumentos e medidas a eles associados, pois há casos em que tais instrumentos e medidas avaliam quem ou além daquilo proposto no conceito. Isto dificulta, inclusive, o embasamento teórico/metodológico quando da elaboração de itens para validação de instrumentos de pesquisa.

Sugere-se, para estudos futuros, que haja a reaplicação do instrumento validado em diferentes ambientes organizacionais, regidos por culturas e valores distintos dos pesquisados nesta organização de estudo, de modo a conferir abrangência e consistência à medida encontrada. Sugere-se, também, a investigação conceitual e empírica de possível relação entre variáveis como cultura de aprendizagem contínua, organização de aprendizagem, suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho.

Propõe-se, ainda, a redefinição do instrumento de suporte sem os itens referentes à avaliação dos efeitos específicos de programas de treinamento e transferência, assumindo-se que a escala

seja voltada unicamente à aprendizagem natural nas organizações. Mostra-se necessário aprimorar, assim, a medida de suporte descrita neste trabalho. Após a redefinição do instrumento de suporte à aprendizagem, sem os itens específicos de avaliação dos efeitos de programas de TD&E, sugere-se o acréscimo de outros itens de apoio à educação a distância, como a presença de redes, portais e tutores, específicos à avaliação de treinamentos oferecidos a distância por universidades corporativas e setoriais. Outros procedimentos de análise de dados como equação estrutural e procedimentos de análise fatorial confirmatória e discriminante, comparando-se a outros conceitos e medidas, também, devem ser testados na revalidação do instrumento de pesquisa.

Referências

- ABBAD, G.
Um Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT. 1999. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- ABBAD, G.
Uma análise Crítica do Relacionamento entre Transferência de Treinamento e Suporte Psicossocial ao Uso de Novas Habilidades no Trabalho. In: III CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, 1, João Pessoa. *Anais.*, p. 390, 2003a.
- ABBAD, G.
Aprendizagem em Ambientes Organizacionais: Uma Análise dos Problemas Conceituais, Teóricos e Metodológicos. In: III CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA. *Anais.*, João Pessoa. v.1, p.384, 2003b.
- ABBAD, G.; BORGES-ANDRADE, J. E..
Aprendizagem humana nas organizações e trabalho. In: ZANELLI, J.C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A.V.B. (Eds.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J.E.
Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. *Revista de Administração Contemporânea*, v.3, n.2, p.29-51, 1999.
- ABBAD, G.; PILATI, R.; PANTOJA, M. J.
Avaliação de Treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, v.38, n.3, p.205-218, 2003.
- ABBAD, G.; SALLORENZO, L. H.
Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo* (RAUSP), v.36, n.2, p.33-45, 2001.
- BALDWIN, T.T.; FORD, J.K.
Transfer of training: A review in directions for future research. *Personnel Psychology*, v.41, n.1, p. 63-105, 1988.
- BASTOS, A. V. B.; FERNANDES, S. R. P.; VIANA, A. V.
Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Organizacional: avaliação do programa Cuidar-se para Cuidar. *Revista Gestão e Tecnologia*, no prelo.
- BORGES-ANDRADE, J. E.
Desenvolvimento de Medidas em Avaliação de Treinamento. Estudos de Psicologia, v.7 (Número especial), p.31-43, 2002.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.
Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre suas pesquisas científicas. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo* (RAUSP), v.31, n.2, p.112-125, 1996.
- BRITTO, M. J. P., LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E.
Avaliação de Impacto de Treinamento na Área de Reabilitação: preditores individuais e situacionais. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo* (RAUSP), v.36, n.2, p. 46-56, 2001.
- BROAD, M.L.
Management actions to support transfer of training. *Training and Development Journal*, v.36, n.5, p.124-130, 1982.
- BRUNO-FARIA, M.F.
Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho de uma instituição bancária. Brasília, 1996. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 1996.
- CARVALHO, R. S.
Avaliação de Treinamento a Distância: Reação, Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- CARVALHO, R. S.; ABBAD, G.
Avaliação de treinamento a distância: reação, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. In: XXVII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD) *Anais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2003.
- CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T.; ABBAD, G.
Construção e Validação de Escala de Suporte à Transferência em Ambiente Extra-Organizacional. In: III CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA. *Anais*. João Pessoa v.1, p.390, 2003.
- COELHO JR., F.A.
Avaliação de Treinamento a Distância: Suporte à Aprendizagem e Impacto de Treinamento no Trabalho. 2004. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- DOGSDON, M.
Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*; v14, n.3, p.375-394, 1993.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S.
Organizational Learning: Diverging Communities of Practice. *Management Learning*, v.29, p.259-272, 1998.
- EVANS, J.R.; FORD, M.
Baldrige Assessment and Organizational Learning: The Need for Change Management. *Quality Management Journal*, v.8, p.9-25, 2001.
- FORD, J. K.
Transfer of Training: The Criterion Problem. *Applied Psychology: an international review*, v.46, n.4, p.349-354, 1997.
- FORD, J. K.; QUINONES, M. A.; SEGO, D. J.; SORRA, J. S.
Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, v.45, n.3, p.511-527, 1992.

GARRICK, J.
Informal Learning in the Workplace. Human Resource Development. London: Routledge, 1998.

GUIMARÃES, T. A.; ANGELIM, G. P.; SPEZIA, D. S.; ROCHA, G. A.; MAGALHÃES, R. G.
Explorando o construto aprendizagem organizacional no setor público: uma análise em órgão do poder executivo federal. XXV ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD) *Anais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2001.

HESKETH, B.
W(h)ither dilemmas in training for transfer. *Applied Psychology: An International Review*, v.80, n.2, p.380-386, 1997b.

HUBER, G. P.
Organizational learning: The contributing processes and the literature. *Organization Science*, v.2, n.1, p.88-115, 1991.

ILGEN, D. R.; PULAKOS, E. D.
Employee performance in today's organizations. In: ILGEN, D. R.; PULAKOS, E. D. (Eds.), *The changing nature of work performance: Implications for staffing, motivation, and development*. Jossey-Bass, p.1-20, 1999.

KIM, D.H.
The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, v.35, p.37-50, 1993.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B.; AQUINO, J. C. T.; PEIXOTO, A. L. A.; SILVA, T. D.; NERIS, J.; CASTRO, L.
O Estado da arte em Aprendizagem Organizacional no Brasil. In: XXVII CLADEA. *Anais*. Porto Alegre, 2002.

PANTOJA, M.J.
Estratégias de Aprendizagem no Trabalho e Percepções de Suporte à Aprendizagem Contínua - Uma Análise Multinível. 2004. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

PANTOJA, M. J.; FREITAS, I.A.
Suporte à Aprendizagem Contínua: Questões Conceituais. In: III CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, v.1, João Pessoa. *Anais*. p. 385, 2003a.

PANTOJA, M. J.; FREITAS, I.A.
Desenvolvimento e Validação da Escala de Suporte à Aprendizagem Contínua. In: III CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA, v.1, João Pessoa. *Anais*. p. 395, 2003b.

PASQUALI, L.
Instrumentação no estudo das organizações: a utilização de escalas psicométricas. In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J.; CODO, W. (Orgs.). *Trabalho, Organizações e Cultura*. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, p.75-82, 1997.

PASQUALI, L.
Análise fatorial para pesquisadores, no prelo.

PENTLAND, B.T.
Information Systems and Organizational Learning: The Social Epistemology of Organizational Knowledge Systems. *Accounting, Management and Information Technologies*, v.5, n.1, p.1-21, 1995.

PETERS, L.H.; O'CONNOR, E.J.
Situational constraints and work outcomes: the influence of frequently overlooked construct. *Academy of Management Review*, v.5, n.3, p.391-397, 1980.

ROUILLER, J.; GOLDSTEIN, I.
The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resources Development Quarterly*, v.4, p.377-390, 1993.

ROSENBERG, M. J.
E-Learning - Estratégias para a Transmissão do Conhecimento na Era Digital. São Paulo: Makron Books, 2002.

ROUSSEAU, D.M.
The construction of climate in organizational research. In: COOPER, C.L.; ROBERTSON, T. (orgs.). *International review of industrial and organizational psychology*. New York: Wiley, 1988. p.139-158.

SALLORENZO, L. H.
Avaliação de Impacto de Treinamento no Trabalho: Analisando e Comparando Modelos de Predição. 2000. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, 2000.

SMITH, E. M.; FORD, J. K.; KOZLOWSKI, S. W. J.
Building adaptive expertise: Implications for training design. In: QUINONES, M. A.; DUDDA, A. (Eds.). *Training for 21st century technology: Applications of psychological research*. Washington, DC: APA Books, 1997. p.89-118.

SMITH-JENTSCH, K. A.; SALAS, E.; BRANNICK, M. T.
To Transfer or Not to Transfer? Investigating the Combined Effects of Trainee Characteristics, Team Leader Support, and Team Climate. *Journal of Applied Psychology*, v.86, n.2, p.279-292, 2001.

SOUZA, E. L. C.; BASTOS, A. V. B.
Ampliando perspectivas para a análise da pesquisa sobre aprendizagem organizacional: uma tréplica. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, v.7, n.3, p.213 - 219, 2003.

SOUZA, E. L. C.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, A.A.; AQUINO, T., SILVA, T. D., NERIS, J. S.; CASTRO, L.
A Produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, v.7, n.3, p.181-201, 2003.

TABACHNICK, B.G.; FIDELL, L.S.
Using Multivariate Statistics. New York: Harper & Row Collins College Publishers, 2001.

TAMAYO, N.

Autoconceito profissional, suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. 2002. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ZERBINI, T.

Estratégias de Aprendizagem, Reações aos Procedimentos de um Curso via Internet, Reações ao Tutor e Impacto do Treinamento no Trabalho. 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, 2003.

Recebido: 31/05/06

Revisado: 26/09/06

Aceito: 23/10/06