



Avaliação de Impacto e Suporte de um Curso de Preparação para Aposentadoria

Juliana Seidl¹, Cristineide Leandro-França, Sheila Giardini Murta

Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Palavras-chave:

treinamento de pessoal;
educação a distância;
aposentadoria.

Resumo

O objetivo do estudo foi avaliar a percepção de impacto do treinamento no trabalho em profundidade e de suporte à transferência do treinamento por servidores públicos que participaram de um curso online sobre Programas de Preparação para Aposentadoria (PPA). Os instrumentos foram respondidos, 6 meses após a capacitação, por 171 cursistas. Técnicas quantitativas e qualitativas de análise de dados foram adotadas. Os participantes aplicaram moderadamente as competências aprendidas no contexto laboral. O suporte material foi percebido como mais elevado que o psicossocial, o qual foi evidenciado como preditor significativo da percepção de impacto dos cursistas, enquanto o material não. Além disso, 43,48% dos cursistas mencionaram que a organização implementou ou aperfeiçoou seus respectivos PPAs. Sugere-se que as próximas edições dessa capacitação sejam precedidas por avaliação de necessidades e tenham seu impacto avaliado por métodos mistos e múltiplos informantes.

Impact and Support Evaluation of a Retirement Planning Course

Keywords:

personnel training;
distance education;
retirement.

Abstract

The research goal was to evaluate the perceived in-depth impact of training and support for the transfer of training for public workers who participated in an online course about retirement planning programs, as well to examine the relationship between these variables. The measures were answered, six months after the training, by 171 participants. Quantitative and qualitative data analysis techniques were adopted. Respondents moderately applied the competencies learned in the work context. Material support was perceived as higher than psychosocial support, but the psychosocial was found to be a significant predictor of the perceived in-depth impact at work, while the material support was not. In addition, 43.48% of the participants mentioned that the organization implemented or improved its respective retirement planning programs. Future editions of these training programs could be preceded by needs assessment and could have their impact evaluated by mixed methods and multiple respondents.

Evaluación de Impacto y Soporte de un Curso de Preparación para la Jubilación

Palabras-clave:

entrenamiento de personal;
educación a distancia;
jubilación.

Resumen

El objetivo del estudio fue evaluar la percepción de impacto del entrenamiento en el trabajo en profundidad y de soporte a la transferencia del entrenamiento por servidores públicos que participaron de un curso a distancia sobre Programas de Preparación para la Jubilación (PPA), así como examinar la relación entre esas variables. Los instrumentos fueron respondidos, seis meses después del entrenamiento, por 171 trabajadores. Se adoptaron técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos. Los participantes aplicaron moderadamente las competencias aprendidas en el contexto laboral. El soporte material fue percibido como más elevado que el psicossocial, pero el psicossocial fue evidenciado como preditor significativo de la percepción de impacto de los respondientes, mientras que el material no. Además, 43,48% de los trabajadores dijeron que la organización implementó o perfeccionó sus respectivos programas. Se sugiere que las próximas ediciones de este entrenamiento sean precedidas por evaluación de necesidades y tengan su impacto evaluado por métodos mixtos y por múltiples informantes.

¹ Endereço para correspondência:

SQN 104, bloco G, apto 308, 70733-070. Brasília-DF, Brasil. E-mail: juliana.seidl@gmail.com

Como citar este artigo:

Seidl, J., Leandro-França, C., & Murta, S. G. (2018). Avaliação de Impacto e Suporte de um Curso de Preparação para Aposentadoria. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 18(4), 494-502. doi: 10.17652/rpot/2018.4.14732

A aposentadoria representa um período de incertezas e mudanças sociais, emocionais e financeiras para muitos indivíduos em função das dificuldades em se desligar social e psicologicamente do trabalho, bem como de reconstruir um novo estilo de vida no pós-carreira (Damman, Henkens, & Kalmijn, 2015; Wang & Shi, 2014). Estudos revelam, porém, que pessoas que se planejam para a aposentadoria vivenciam a transição e a adaptação a essa fase de forma mais tranquila (Earl, Bednall, & Muratore, 2015), relatam maior satisfação, melhores condições de saúde e mais capacidade de gerenciar o tempo (Wang & Shultz, 2010).

No Brasil, o rápido envelhecimento populacional e as ambivalências trazidas pela aposentadoria motivaram a elaboração de legislações voltadas para a promoção do envelhecimento ativo e da aposentadoria bem-sucedida, como a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso. Ambos preveem o desenvolvimento e a manutenção de Programas de Preparação para Aposentadoria (PPAs) para trabalhadores de órgãos públicos e de organizações privadas, sendo que a Política Nacional do Idoso indica a antecedência mínima de dois anos e o Estatuto do Idoso sugere antecedência mínima de um ano da aposentadoria para essa preparação (Seidl, 2017).

Por isso, os PPAs vêm recebendo cada vez mais atenção por pesquisadores e gestores no Brasil, já que representam um espaço para que os participantes definam projetos de vida para o pós-carreira, de acordo com seus valores, suas crenças, suas necessidades e seus interesses. Para além de ações às vésperas do desligamento do trabalho, a aposentadoria pode ser concebida como um processo cuja preparação pode demandar ações adotadas ao longo da carreira (Earl et al., 2015; Seidl et al., 2014) capazes de fomentar um conjunto diverso e complexo de fatores protetivos à saúde, dificilmente estabelecidos em um curto espaço de tempo.

Nessa perspectiva, programas de planejamento para aposentadoria também têm sido chamados de programas de educação para aposentadoria (PEAs), consistentemente com seu caráter continuado e precoce, em vez de pontual e tardio (Instituto Nacional de Seguro Social, 2012; Seidl et al., 2014). Em outras palavras, tais programas deveriam ser oferecidos a trabalhadores de todas as idades e ao longo da carreira. Entretanto, ainda são poucas as organizações brasileiras que adotam essa prática de gestão de pessoas, sendo que, atualmente, é maior a inserção de PPA em instituições públicas (França et al., 2014; Leandro-França, 2016). A literatura nacional e internacional utiliza o termo preparação com mais frequência, porém, neste artigo, os termos preparação e educação serão utilizados como sinônimos.

Entre as perspectivas teóricas mais adotadas para embasar os PPAs, destacam-se o Modelo Transteórico de Mudança (Prochaska & DiClemente, 1983) e a Perspectiva Dinâmica de Recursos (Wang, Henkens, & van Solinge, 2011). O Modelo Transteórico de Mudança foi desenvolvido visando compreender como as pessoas progredem, ao longo do tempo, rumo à manutenção, à adoção e à extinção de comportamentos de modo a obter melhores condições de saúde. Esse modelo centra-se na premissa de que a mudança comportamental é um processo dinâmico, que abarca uma série de estágios (Prochaska & DiClemente, 1983). Já a Perspectiva Dinâmica de Recursos estabelece que a adaptação à aposentadoria está associada a mudanças comportamentais, cognitivas, motivacionais, emocionais, ocupacionais e sociais, tendo como objetivo a autonomia e o bem-estar (Wang et al., 2011).

O conteúdo abordado nos programas costuma estruturar-se em três dimensões e traduz os preditores de uma aposentadoria bem-sucedida: (a) Saúde e autonomia: atividade física, alimentação saudável, planejamento financeiro, legislação previdenciária e projeto de vida; (b) Ocupação e pós-carreira: identidade e trajetória

profissional, descoberta de novas habilidades, lazer, empreendedorismo, organização do tempo livre e ócio criativo; e (c) Apoio social: relação conjugal, vínculos familiares e sociais, espiritualidade, afeto e intimidade (Seidl et al., 2014).

Em geral, quanto à estrutura, os PPAs contemplam módulos informativos, bem como estratégias vivenciais, ou seja, integram exposição dialogada e atividades interativas. Quanto ao formato, podem ser breves, de um a três encontros; intensivos, com carga horária concentrada em poucos dias consecutivos; ou continuados, com vários encontros, em geral entre oito e 20, distribuídos a cada semana, quinzena ou mês (Leandro-França, 2016; Leandro-França, van Solinge, Henkens, & Murta, 2016).

Com vistas a formar profissionais que trabalham com a temática da preparação para a aposentadoria em órgãos públicos, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão firmou uma parceria com um grupo de pesquisa de uma universidade pública brasileira para capacitar servidores federais do poder Executivo sobre como planejar, implementar e avaliar programas de preparação/educação para aposentadoria. O curso foi intitulado “Educação para Aposentadoria: Promoção de Saúde e Desenvolvimento na Administração Pública Federal”. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi avaliar a percepção de impacto da capacitação no trabalho em profundidade e de suporte à transferência da capacitação dos participantes desse curso, examinando também a relação entre essas variáveis.

Destaca-se que não foram encontrados, na literatura nacional e internacional, estudos que avaliaram cursos para capacitar profissionais sobre programas de preparação/educação para aposentadoria. As publicações encontradas geralmente descrevem os programas implementados ou apresentam resultados acerca de seus efeitos para os participantes (Leandro-França et al., 2016; Martins & Borges, 2017; Murta et al., 2014). A seção a seguir traz uma breve revisão dos construtos analisados neste estudo.

Impacto do treinamento no trabalho e suporte à transferência

As organizações têm investido cada vez mais em ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) afim de se tornarem mais competitivas no mercado. Afinal, espera-se que os investimentos feitos em termos de oportunidades de qualificação profissional tragam efeitos positivos ao desempenho dos empregados e, conseqüentemente, os tornem mais preparados para desempenhar as tarefas exigidas pelo cargo, bem como para lidar com as constantes atualizações requeridas no mundo do trabalho (Abbad, Zerbini, & Souza, 2010; Borges-Andrade, 2006).

O sistema de TD&E é composto por três subsistemas: avaliação de necessidades, planejamento e execução, e avaliação de treinamento, sendo todos importantes para garantir a efetividade das ações (Meneses, Zerbini, & Abbad, 2010). A avaliação de treinamento, subsistema de interesse deste estudo, deve ser realizada de modo a retroalimentar as pessoas e os processos envolvidos na ação instrucional, possibilitando identificar os fatores que dificultaram ou facilitaram a aprendizagem dos cursistas e/ou o retorno financeiro desse investimento à organização, por exemplo. Para Borges-Andrade (2006), organizações que não avaliam as ações de TD&E ofertadas demonstram falta de responsabilidade social e de compromisso com os participantes, já que são as avaliações de aspectos diretamente relacionados ao treinamento e de aspectos contextuais que permitem aperfeiçoar tais ações e promover atividades vindouras mais eficazes.

Entre os modelos pioneiros de avaliação de treinamento encontrados na literatura científica internacional, destacam-se o

desenvolvido por Kirkpatrick (1976), que engloba quatro níveis de avaliação - reação, aprendizagem, comportamento e resultados-, e o modelo proposto por Hamblin (1978), que desdobrou o nível resultados em dois e indicou a existência de cinco níveis: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, mudança organizacional e valor final. Entretanto, ambos os modelos se concentram nos fatores relacionados aos resultados do treinamento, isto é, não analisam aspectos individuais e contextuais que podem influenciar os resultados.

Borges-Andrade (2006) propôs, no início da década de 1980, o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), que inclui insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente, sendo que o ambiente é composto por quatro dimensões: avaliação de necessidades, suporte, disseminação e efeitos em longo prazo. Em seguida, Abbad (1999) desenvolveu, com base no MAIS, o Modelo Integrado de Avaliação no Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), que visa avaliar a relação entre variáveis do indivíduo, do treinamento, da organização, de reação e da aprendizagem (resultados imediatos), bem como do impacto do treinamento no trabalho de forma articulada. Além disso, o IMPACT impulsionou a elaboração de instrumentos de avaliação de cursos presenciais, semipresenciais e a distância (Mourão, Abbad, & Zerbini, 2013).

O modelo IMPACT engloba sete componentes: (a) Percepção de suporte organizacional, que se refere à percepção dos participantes sobre práticas organizacionais de gestão de desempenho, de valorização profissional e de apoio gerencial ao treinamento; (b) Características de treinamento, que são os fatores relacionados ao treinamento, como área de conhecimento, duração, objetivo, desempenho do instrutor e qualidade do material; (c) Características da clientela, que dizem respeito às informações demográficas, funcionais, comportamentais e motivacionais do público-alvo; (d) Reação ou avaliação da satisfação dos participantes com o treinamento; (e) Aprendizagem ou nível de assimilação e retenção do conteúdo aprendido no treinamento; (f) Impacto do treinamento no trabalho, que se refere aos efeitos diretos e indiretos de uma ação de treinamento; e (g) Suporte à transferência ou apoio da organização quanto à aplicação no local de trabalho do conteúdo e habilidades aprendidas no treinamento (Abbad, 1999). Este artigo versa sobre os resultados descritos nos dois últimos componentes do IMPACT, bem como a relação entre eles.

A produção de conhecimento quanto à avaliação sobre em que medida as competências aprendidas em ações de TD&E são transferidas para o trabalho tem sido crescente entre especialistas da área. Há dois tipos de avaliação de transferência de ações de TD&E: em amplitude e em profundidade. O impacto em amplitude avalia os efeitos mais gerais do treinamento sobre o desempenho global, as atitudes e a motivação do participante. Já o impacto em profundidade, foco desta pesquisa, refere-se aos efeitos diretos e específicos do treinamento, com base nos seus objetivos instrucionais, sobre o desempenho posterior do participante no trabalho. Os principais objetivos da avaliação em profundidade são: obter controle sobre o processo, retroalimentar o sistema, tomar decisões sobre o treinamento, fazê-lo funcionar e torná-lo externamente válido (Abbad, 1999; Zerbini et al., 2012).

Define-se suporte à transferência como a percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe de colegas e chefias para aplicar, no trabalho, as novas competências adquiridas no treinamento (suporte psicossocial), bem como o suporte provido pela organização em termos de equipamentos, mobiliários, ferramentas de trabalho, recompensas financeiras (suporte material) à transferência de treinamento (Abbad et al., 2012). A escolha dessas das variáveis suporte social e suporte material - para avaliação do curso sobre

planejamento, implementação e avaliação de PPA's - foi definida pela equipe do Ministério do Planejamento que solicitou a capacitação em conjunto com a equipe pedagógica que coordenou a oferta e a avaliação do curso.

Entre as variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho, o suporte à transferência - em especial o psicossocial - tem sido evidenciado como variável preditora importante em estudos nacionais e internacionais (Aguinis & Kraiger, 2009; Brandão, Bahry, & Freitas, 2008; D'Netto, Bakas, & Bordia, 2008; Mourão et al., 2013; Salas & Cannon-Bowers, 2001; Zerbini & Abbad, 2010). Correlações positivas fortes e moderadas entre suporte psicossocial e impacto sugerem que a transferência de treinamento é, em parte, função do apoio que a organização (chefes e colegas) oferece ao egresso de capacitações para que aplique o que aprendeu no ambiente de trabalho. Porém, apenas em uma pesquisa brasileira foram encontradas correlações positivas entre suporte material e impacto de treinamento no trabalho (Brandão et al., 2008). Nessa perspectiva, percebe-se que a aprendizagem é condição necessária, embora não suficiente, à transferência para o trabalho de conhecimentos, atitudes ou habilidades adquiridas em capacitações (Abbad et al., 2010).

A oferta e os estudos sobre a educação a distância vêm crescendo significativamente nos últimos anos, no ambiente universitário e nas organizações, pela capacidade de proporcionar uma aprendizagem coletiva, com diferentes recursos interativos (vídeo aulas, fóruns, glossários) a pessoas que estão geograficamente dispersas, mas que têm flexibilidade para participar de atividades instrucionais no horário que for mais conveniente para elas (Mourão, et al., 2013; Zerbini, Abbad, Mourão, & Martins, 2015). O curso "Educação para Aposentadoria: Promoção de Saúde e Desenvolvimento na Administração Pública Federal" foi o primeiro e único, até o momento, que capacitou servidores públicos federais sobre programas de educação para aposentadoria e acessou servidores de todas as regiões do Brasil, como pode ser verificado na seção Método, por ter sido oferecido a distância.

O impacto de cursos a distância tem sido alvo de estudos de avaliação (Alvarce, 2014; Mourão et al., 2013; Zerbini et al., 2015). Contudo, como não foram encontradas pesquisas que abordaram o treinamento de profissionais para implementação de programas de preparação para aposentadoria, o presente estudo almeja contribuir com os estudos já existentes ao avaliar a percepção de impacto em profundidade no trabalho de um curso a distância sobre um novo campo- preparação para aposentadoria-, examinando também a percepção de suporte à transferência e a relação entre essas variáveis.

Método

Caracterização do curso

O curso a distância foi oferecido por meio da plataforma Moodle (ambiente virtual de aprendizagem e suporte da educação a distância), com carga horária de 120 horas, divididas em 19 semanas, sendo uma semana de ambientação (funcionamento do Moodle e apresentação dos cursistas), 16 semanas de conteúdo e duas semanas para a realização do trabalho final. Constituíram-se atividades avaliativas do curso a participação nos 16 fóruns das unidades de conteúdo, oito tarefas e um trabalho final. No trabalho final, o cursista deveria planejar e implementar uma intervenção breve sobre preparação/educação para aposentadoria, utilizando os procedimentos ensinados durante o curso.

O conteúdo programático foi organizado em unidades sequenciais com foco em: (1) Prevenção e promoção da saúde mental,

envelhecimento ativo e políticas públicas; (2) Modelos teóricos dos programas de educação para aposentadoria; (3) Aposentadoria como vivência de crise ou sentimentos de liberdade; (4) Manejo de grupos psicoeducativos; (5) Formatos de programas de educação para a aposentadoria; (6) Planejamento e execução de programas de educação para aposentadoria; (7) Conceito de identidade, valores e novas perspectivas profissionais; (8) Funções e alterações cognitivas no envelhecimento; (9) Hábitos alimentares e seu impacto na saúde e no envelhecimento; (10) Relacionamentos familiares e conjugais na aposentadoria; (11) Vínculos sociais e impacto na aposentadoria; (12) Autonomia financeira; (13) Lazer na aposentadoria; (14) Espiritualidade no ciclo da vida; (15) Projeto de vida para o pós-carreira; (16) Pesquisa em programas de preparação/educação para aposentadoria; e (17) Realização de trabalho final.

Participantes

O curso foi iniciado por 332 servidores, dois quais 272 (81,93%) o finalizaram e foram aprovados. Do total de participantes aprovados, 171 (62,87%) responderam aos dois questionários de impacto em profundidade e de suporte à transferência e constituíram a amostra desta pesquisa. A Tabela 1 apresenta os perfis sociodemográfico e profissiográfico dos respondentes. As frequências variaram nos aspectos investigados de ambos os perfis em razão de alguns participantes terem omitido informações, já que foi assegurada a voluntariedade no preenchimento dos dados. Logo, as porcentagens foram calculadas a partir da quantidade de respostas válidas para cada variável.

Tabela 1
Perfis sociodemográfico e profissiográfico dos participantes

Características ¹		n	%
Sexo (n = 160)	Feminino	142	88,75
	Masculino	18	11,25
Faixa etária (anos) (n = 160)	Até 30 anos	15	9,38
	31 a 40 anos	54	33,75
	41 a 50 anos	30	18,75
	51 a 60 anos	53	33,13
	61 a 70 anos	08	5,00
Região do Brasil onde reside (n = 160)	Sudeste	62	38,75
	Nordeste	44	27,50
	Centro-Oeste	26	16,25
	Norte	20	12,50
Escolaridade mais elevada (n = 160)	Sul	08	5,00
	Ensino médio	04	2,50
	Graduação	31	19,37
	Especialização	88	55,00
Natureza do cargo (n = 158)	Mestrado	33	20,63
	Doutorado	04	2,50
	Nível fundamental	01	0,63
Tempo na organização (n = 158)	Nível médio	50	31,65
	Nível superior	107	67,72
	1 a 5 anos	57	36,08
	6 a 10 anos	33	20,89
	Mín. = 1 ano Máx. = 42 anos	29	18,35
Função de chefia (n = 157)	21 a 30 anos	22	13,92
	31 a 40 anos	16	10,13
	41 a 45 anos	1	0,63
	Não	121	77,07
	Sim	36	22,93

Nota. ¹ O n expressa as respostas válidas em cada aspecto investigado.

Como mostra a Tabela 1, o perfil dos respondentes constituiu-se de 88,75% de mulheres, com predominância das faixas etárias de 31 a 40 (33,75%) e de 51 a 60 anos (33,13%), sendo que cerca de 38,75% viviam na região sudeste do país, 55% tinham a especialização como maior nível de escolaridade e cerca de 67% assumiram um cargo de nível superior. Quase um quarto (22,78%) tinha entre

6 a 10 anos no serviço público e a maioria (36,05%) tinha até 5 anos de casa. A maior parte (77,07%) não tinha função de chefia e a categoria profissional com maior quantidade de representantes foi a de assistentes sociais (23,03%). Instituições de ensino superior (IES) constituíram a maior parte (52%) dos órgãos participantes do curso.

Instrumentos

Com relação às medidas para mensurar o impacto em profundidade, há opções genéricas como a Escala de impacto do treinamento no trabalho, validada por Abbad (1999) e adotada por Dias e Guimarães (2016). Entretanto, também é comum que os instrumentos sejam construídos com base nos objetivos das ações instrucionais (Zerbini et al., 2012), como fizeram Alvim e Loiola (2010) e as pesquisadoras do presente estudo.

A equipe pedagógica que coordenou o curso desenvolveu uma Escala de impacto do treinamento no trabalho em profundidade para avaliar se as competências ensinadas no treinamento estavam sendo aplicadas no ambiente de trabalho do egresso. Para construí-la, a equipe se baseou no conteúdo programático do curso e nas competências que se esperava que os cursistas adquirissem e/ou desenvolvessem ao final da capacitação. Os critérios para construção desse tipo de instrumento indicados por Meneses et al. (2010) foram atendidos, a saber: (a) A escolha de verbos de ação que traduzam comportamentos observáveis; (b) A inserção de objetos da ação, critérios e condições que revelem as competências (CHAs) esperadas pelos alunos ao final do treinamento; e (c) A análise de juízes para convalidar a clareza e a compatibilidade dos itens conforme os critérios anteriores.

Após análise fatorial exploratória (AFE), o instrumento final apresentou 19 itens, compostos por dois fatores que juntos explicaram 73% da variância. O primeiro fator foi denominado “Competências aplicadas sobre programas de educação para aposentadoria” ($\alpha = 0,97$) e o segundo foi nomeado “Competências teóricas sobre programas de educação para aposentadoria” ($\alpha = 0,93$). O instrumento foi respondido com base em uma escala de frequência de cinco pontos, de 1 (nunca) a 5 (sempre).

No que diz respeito ao instrumento de suporte à transferência de treinamento, uma das medidas mais adotadas na literatura nacional foi elaborada por Abbad et al. (2012) e utilizada neste estudo. A escala bidimensional, composta por 22 itens, apresentou, nesta amostra, índices de consistência interna próximos ao da versão original: suporte psicossocial (16 itens, $\alpha = 0,86$) e suporte material à transferência (6 itens, $\alpha = 0,87$). Foi adotada a mesma escala de respostas da outra medida, de 1 (nunca) a 5 (sempre).

Os participantes foram convidados a informar dados sociodemográficos e funcionais para caracterização do perfil da amostra. Por fim, a pergunta “A organização onde você trabalha já implementava ou passou a implementar alguma ação ou programa de preparação/educação para aposentadoria após o curso oferecido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão?” foi inserida no questionário de modo a acessar, mediante uma questão aberta, se o curso promoveu mudanças nas organizações, no que se refere à existência de PPAs, e em qual formato. O respondente tinha três opções de respostas: (1) Já implementava e manteve as práticas de antes; (2) Já implementava e modificou as práticas anteriores - ao assinalar essa opção, era solicitado ao respondente descrever as mudanças realizadas; e (3) Não implementava, passou a implementar após o curso.

Procedimentos de coleta e análise de dados

A participação na pesquisa tinha caráter voluntário, e a primeira página do questionário apresentava orientações que, entre outros aspectos, ressaltavam os objetivos da avaliação do curso, o resguardo do anonimato no tratamento das respostas e aspectos éticos, a estrutura do instrumento e os procedimentos para participação na pesquisa.

A avaliação ocorreu 6 meses após o término do evento instrucional, por meio do programa *Survey Monkey, online*. Os convites foram enviados por *e-mail* a cada um dos 332 participantes do curso. O questionário ficou disponível por três semanas, e as dúvidas que surgiram durante a fase de coleta de dados foram resolvidas por *e-mail*.

As respostas dos participantes foram registradas no programa SPSS (*Statistical Package for Social Science*), versão 20.0. Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e exploratórias para investigar presença de casos extremos, bem como verificar os pressupostos de normalidade, linearidade e singularidade.

No caso do instrumento de Impacto do Treinamento no Trabalho, foi realizada a AFE, utilizando o método de Fatoração dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring - PAF*). Uma análise de regressão linear múltipla padrão também foi feita para testar o relacionamento entre as variáveis. E, por fim, utilizou-se análise de conteúdo temática (Bardin, 2011) para verificar os dados obtidos com a pergunta aberta, que foram categorizados, e os relatos em cada categoria, quantificados.

Resultados

A análise global do impacto do treinamento em profundidade apresentou média igual a 3,18 ($DP=0,94$). As médias dos dois fatores indicaram que os cursistas aplicavam moderadamente no trabalho o que aprenderam no curso. O fator "Competências teóricas sobre programas de educação para aposentadoria" (itens 1 a 8 da Tabela 2) foi percebido pelos cursistas como sendo mais adotado no trabalho ($M=3,49$; $DP=0,95$), se comparado ao fator competências aplicadas sobre programas de educação para aposentadoria (itens 9 a 19 da Tabela 2) ($M=2,95$; $DP=1,13$).

A Tabela 2 mostra que o item de maior média foi o 1 "Identifico os principais fundamentos da prevenção e promoção da saúde mental" ($M=3,79$; $DP=0,94$), e o de menor média foi o 17 "Planejo um encontro sobre espiritualidade, explicando o conceito e promovendo a reflexão sobre a importância dessa dimensão como recurso terapêutico nessa etapa da vida" ($M=2,63$; $DP=1,24$).

Sendo desvio padrão homogêneo aquele cujo valor é de até 25% do valor nominal da escala - nesta pesquisa seria de 1,25 -, nota-se que metade dos itens da escala apresentou desvios padrão homogêneos e que a outra metade (especialmente em relação às competências aplicadas) apresentou valores mais diversificados, indicando maior variabilidade das respostas dos respondentes nesses itens.

Tabela 2

Médias e desvio padrão dos itens sobre competências da Escala Impacto do Treinamento no Trabalho em Profundidade ($N=171$)

Itens	M*	DP
Identifico os principais fundamentos da prevenção e promoção da saúde mental.	3,79	0,94
Relato as políticas públicas sobre educação para aposentadoria e envelhecimento ativo.	3,63	1,01
Explico os modelos teóricos que fundamentam os programas de educação para aposentadoria.	3,25	1,04
Descrevo quais são as condições associadas à aposentadoria como crise e à aposentadoria como liberdade.	3,68	0,99
Identifico as características de um grupo psicoeducativo.	3,46	1,06
Identifico as habilidades do facilitador de grupo de educação para aposentadoria.	3,18	1,23
Nomeio os aspectos éticos no contexto dos grupos psicoeducativos.	3,42	1,26
Caracterizo os formatos de programas de educação para aposentadoria: continuado, intensivo e breve.	3,49	1,19
Elaboro, com base no que aprendi no Curso sobre Educação para Aposentadoria, um programa de educação para aposentadoria.	3,32	1,26
Descrevo as etapas de planejamento de programas de educação para aposentadoria.	3,41	1,19
Elaboro um encontro para ajudar os trabalhadores a identificar novas perspectivas profissionais por meio do uso dos conceitos de identidade, emprego, trabalho e valores.	2,84	1,28
Defino um encontro sobre os processos cognitivos comuns ao envelhecimento humano, sugerindo estratégias para desenvolver a memória.	2,74	1,25
Preparo um encontro sobre saúde aos participantes com base na técnica da "Tomada de Decisão e Qualidade de Vida".	2,89	1,34
Elaboro um encontro sobre laços/relações familiares e sociais com o uso de estratégias e técnicas que mostrem a importância do relacionamento familiar, afetivo e social na aposentadoria.	2,89	1,37
Preparo um encontro sobre autonomia financeira a partir dos conhecimentos sobre autoconhecimento e autocontrole financeiro, bem como técnicas grupais sobre organização do orçamento familiar.	2,82	1,35
Elaboro um encontro sobre educação para aposentadoria com foco na valorização do tempo livre e na identificação de práticas de lazer.	2,95	1,37
Planejo um encontro sobre espiritualidade, explicando o conceito e promovendo a reflexão sobre a importância dessa dimensão como recurso terapêutico nessa etapa da vida.	2,63	1,24
Construo um encontro sobre projeto de vida, auxiliando os participantes a definir seus respectivos projetos com base na avaliação de suas ações comprometidas e dos seus valores.	3,01	1,37
Planejo e conduzo uma intervenção breve de educação para aposentadoria.	2,95	1,21

Nota. *1 = Nunca; 5 = Sempre

Analisada de modo global, a escala de suporte à transferência apresentou média igual a 3,09 ($DP=0,64$). A percepção de suporte material (itens 17 a 22 da Tabela 3) foi mais elevada ($M=3,18$; $DP=0,66$) que a de suporte psicossocial (itens 1 a 16 da Tabela 3) ($M=2,87$; $DP=0,89$). Ou seja, as organizações dos egressos ofereciam suporte mediano à transferência do treinamento para o trabalho, segundo suas percepções. Os DP foram mais homogêneos neste construto, já que a maioria dos itens apresentou um desvio inferior a 1,25, indicando que havia mais consenso entre os participantes no que diz respeito ao suporte oferecido pelas organizações.

Tabela 3

Suporte à transferência de treinamento: médias e desvios padrão dos itens de suporte psicossocial e material (N=171)

Itens	M*	DP
Tenho tido oportunidades de usar no meu trabalho as habilidades que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.	3,25	1,13
Falta-me tempo para aplicar no trabalho o que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.**	2,74	1,03
Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe me encorajam a aplicar o que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.	3,07	1,31
Os prazos de entrega de trabalhos inviabilizam o uso das habilidades que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.**	2,56	1,02
Tenho tido oportunidades de praticar habilidades importantes (recém-adquiridas no treinamento), mas, comumente, pouco usadas no trabalho.	3,06	0,99
Os obstáculos e as dificuldades associados à aplicação das novas habilidades que adquiri no curso sobre educação para aposentadoria são identificados e removidos pelo meu chefe.	2,44	1,12
Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu trabalho, o que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.	2,96	1,35
Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas habilidades.	2,39	1,19
Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	2,72	1,17
Em meu ambiente de trabalho, minhas sugestões em relação ao que foi ensinado no curso sobre educação para aposentadoria são levadas em consideração.	3,36	1,15
Meus colegas apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.	3,67	0,92
Aqui, passam despercebidas minhas tentativas de aplicar no trabalho as novas habilidades que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.**	2,53	1,09
Minha organização ressalta mais os aspectos negativos em relação ao uso das novas habilidades.**	2,09	1,04
Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no trabalho as novas habilidades que aprendi.	3,23	1,26
Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações sobre como fazê-lo.	2,28	1,17
Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as habilidades que adquiri no curso sobre educação para aposentadoria.**	1,62	0,91
Minha organização tem fornecido os recursos (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.	2,67	1,25
Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria.	2,73	1,27
Os equipamentos, as máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	3,32	1,10
As ferramentas de trabalho (computadores, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o uso das novas habilidades.	3,42	1,07
O local onde trabalho, no que se refere ao espaço, ao mobiliário, à iluminação, à ventilação e/ou ao nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que adquiri no curso sobre educação para aposentadoria.	3,12	1,19
Minha organização tem fornecido o suporte financeiro extra (visitas técnicas, participação em congressos, viagens ou similares) necessário ao uso das novas habilidades aprendidas no curso sobre educação para aposentadoria.	1,98	1,05

Nota. *1 = Nunca; 5 = Sempre; **Itens invertidos

A Tabela 3 revela que o item que obteve maior média foi o de número 11 "Meus colegas apoiam as tentativas que faço de usar no trabalho o que aprendi no curso sobre educação para aposentadoria" ($M=3,67$; $DP=0,92$). Já o item que recebeu menor média foi o 16 "Chamam minha atenção quando cometo erros ao utilizar as

habilidades que adquiri no curso sobre educação para aposentadoria" ($M=1,62$; $DP=0,91$). Destaca-se que, para a composição dos escores desse fator, esse item deve ser invertido. Logo, quanto pior a avaliação deste item, melhor é a percepção de suporte psicossocial neste quesito. Além do item 16, os demais itens reversos desta escala foram os de número 2, 4, 12 e 13.

Uma regressão linear foi realizada para verificar a relação entre impacto do treinamento em profundidade e as duas dimensões que compõem o construto suporte à transferência no trabalho. A Tabela 4 apresenta os resultados da regressão múltipla: a correlação (R) entre impacto e suporte organizacional é mediana para baixa, estando na casa de 0,43 (varia de 0 a 1); o suporte organizacional explicou 17% (R^2 ajustado) da variação de percepção de impacto do treinamento no trabalho, um poder preditivo considerável em ciências sociais; e o erro padrão das estimativas acima é confiável para as inferências feitas. A Tabela 4 também revela que o suporte psicossocial à transferência do treinamento esteve moderadamente relacionado à variação da percepção de impacto, alcançando significância estatística ($p \leq 0,001$); o suporte material à transferência do treinamento não esteve relacionado à variação da percepção de impacto; e os erros padrão das estimativas acima são confiáveis para as inferências feitas.

Tabela 4

Regressão múltipla padrão das dimensões de suporte em relação ao Impacto do treinamento no trabalho em profundidade (N=171)

Variáveis	1	2	3	B	b	Erro padrão
1. Impacto do treinamento no trabalho	–					
2. Suporte psicossocial à transferência	0,43**	–		0,60	0,42**	0,12
3. Suporte material à transferência	0,23*	0,52**	–	0,02	0,02	0,09
Médias	3,18	2,87	3,09	$R^2=0,18$		
Desvio padrão	0,94	0,89	0,64	R^2 ajustado=0,17		
				$R=0,43$		
				Erro padrão estimado=0,86		

Nota. * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$ Nota sobre o modelo. Preditores = Suporte psicossocial à transferência de treinamento no trabalho e suporte material à transferência de treinamento no trabalho. Variável dependente = Impacto do treinamento no trabalho em profundidade.

Responderam à pergunta que examinava se a organização em que os participantes do curso trabalhavam já implementava ou passou a implementar alguma ação ou programa de preparação/educação para aposentadoria após o curso 161 cursistas. Os resultados mostraram que 40,37% dos respondentes (65 pessoas) afirmaram que a organização não implementava ações dessa natureza antes do curso e não passou a implementá-las 6 meses após o término do treinamento e 16,15% ($n=26$) relataram que a organização já implementava e manteve os mesmos programas e as mesmas ações anteriores. Logo, no total, 56,52% dos participantes da pesquisa não relataram mudanças quanto à implementação de programas de preparação/educação para aposentadoria após o curso.

Já 19,88% ($n=32$) responderam que a organização em que trabalhavam passou a implementar ações ou programas depois da oferta do curso e 23,60% ($n=38$) disseram que a organização já implementava, mas que modificou tais práticas. Desse modo, 43,48% reportaram mudanças nos programas já existentes e/ou a implementação de novos programas. Àqueles que indicaram que mudanças foram realizadas, foi solicitado que as descrevessem.

Após uma análise de conteúdo das respostas, observou-se que 21 relatos referiram-se a mudança/aprimoramento no programa que já era adotado no órgão; 13 relatos descreveram a implantação de intervenção breve (curta duração); oito relatos versavam sobre a implantação de ações ou programas sem especificar a modalidade (se breve, intensiva ou longa); oito relatos fizeram menção à fase de elaboração do projeto e à avaliação de necessidades (etapa de planejamento do programa); três relatos mencionaram a implantação do formato continuado (longa duração); três relatos descreveram a formação de multiplicadores; dois relatos se referiram à implantação de palestra ou seminário (ação pontual); e um relato abordou a implantação do formato intensivo (vários encontros na mesma semana).

Discussão

O principal objetivo deste estudo foi examinar a percepção de impacto do treinamento no trabalho em profundidade e de suporte à transferência de treinamento dos participantes de um curso a distância sobre programas de educação para aposentadoria, além de verificar a relação entre essas variáveis. Observou-se que a média global para impacto em profundidade de treinamento foi bem próxima à de suporte à transferência, revelando que a aplicação das competências aprendidas ocorreu, mesmo que moderadamente, e que a percepção de suporte para aplicar tais competências aprendidas também foi um pouco acima da média. Além disso, o suporte material foi percebido pelos cursistas participantes da pesquisa como ligeiramente mais elevado que o suporte psicossocial. Tal resultado é esperado, considerando que, em organizações públicas, a disponibilidade de infraestrutura, de equipamentos e materiais necessários para a oferta de ações ou programas dessa natureza é relativamente mais fácil do que o apoio das chefias e dos colegas para um trabalho preventivo no campo da saúde do trabalhador, que exige tempo, planejamento e competências específicas por parte dos facilitadores e gestores.

Enquanto o suporte material não teve influência no impacto do curso, o suporte psicossocial à transferência, por sua vez, foi evidenciado como preditor das competências ensinadas no trabalho dos egressos, resultado que também foi identificado em outras pesquisas nacionais (Brandão et al., 2008; Carvalho & Abbad, 2006; Dias e Guimarães, 2016; Mourão et al., 2013; Zerbini & Abbad, 2010) e estrangeiras (Aguinis & Kraiger, 2009; D'Netto et al., 2008; Salas & Cannon-Bowers, 2001) que investigaram diversos contextos.

Percebeu-se ainda maior impacto no trabalho dos egressos no que se refere às competências teóricas sobre programas de educação para aposentadoria. Esse resultado indica que, nos próximos cursos, é importante manter e consolidar os conhecimentos teóricos oferecidos no treinamento. Por outro lado, mudanças em competências aplicadas sobre programas de educação para aposentadoria ocorreram em menor proporção, quando comparadas ao impacto atribuído às competências teóricas. Assim, embora tenham adquirido as competências teóricas necessárias, pouco mais da metade dos participantes não conseguiu implementar em seus órgãos de origem as ações de educação para aposentadoria, como indicou o resultado da análise da pergunta aberta.

Estima-se que isso tenha ocorrido por dois fatores: primeiro, a realização das etapas de um programa com esse foco – especialmente o programa continuado, modalidade preferida das organizações públicas brasileiras e que apresenta maiores efeitos no comportamento dos participantes (Leandro-França et al., 2016; Seidl et al., 2014) – requer um tempo maior para planejamento, divulgação e implementação. Desse modo, é possível que o período

estabelecido para avaliação de impacto do curso (6 meses) não tenha sido suficiente para captar um melhor resultado nesse aspecto para esses cursistas.

O segundo fator de impacto nesse resultado pode estar associado ao apoio insuficiente por parte dos gestores e pares, como destacado nos achados da escala de suporte à transferência do treinamento. Planejar, implementar e avaliar programas exige tempo, dedicação e, muitas vezes, uma equipe focada para tais atividades. Logo, a falta ou insuficiência de suporte por parte das chefias e dos colegas geram desmotivação no cumprimento das atividades. Nesse sentido, os gestores devem valorizar, apoiar e investir mais nessas modalidades de práticas.

Consideram-se os níveis de adoção/modificação de programas como satisfatórios, já que 43,48% dos cursistas mencionaram que implementaram ações e programas dessa natureza ou que realizaram modificações nas ações de preparação para aposentadoria existentes, após a realização do curso, nas organizações em que trabalhavam. Regra geral, o que se vê em organizações públicas e privadas em termos de qualidade de vida no trabalho é a adoção de programas/práticas assistencialistas, que não intervêm nos determinantes do mal-estar no trabalho e que, conseqüentemente, não promovem bem-estar, saúde e segurança a longo prazo (Ferreira, 2015). Como os programas de natureza preventiva -entre esses as ações de educação para aposentadoria- ainda estão, ao longo da história das organizações brasileiras, sendo lentamente implementados, esse percentual indica que o treinamento acarretou efeitos positivos.

Esta pesquisa ratifica, como contribuição teórica, mas também prática, a importância de processos avaliativos em ações de treinamento, com base em modelos teóricos cientificamente embasados, como o IMPACT. Valida, ainda, a relevância do suporte psicossocial para possibilitar a aplicação das competências aprendidas no trabalho. Como contribuição metodológica, ressalta-se a construção do instrumento de impacto do treinamento em profundidade sobre competências teóricas e práticas para planejamento, implementação e avaliação de programas de educação para aposentadoria. Recomenda-se a aplicação dessa escala em outros cursos presenciais ou a distância, cujas competências esperadas sejam semelhantes às ministradas nesse treinamento. O instrumento pode, ainda, auxiliar na construção dos objetivos dos programas, já que a medida foi elaborada com base nos objetivos instrucionais do treinamento descrito neste estudo.

No que se refere às contribuições aplicadas, os resultados deste estudo corroboram a importância de capacitar servidores para implementar ações de preparação para a aposentadoria. Embora os programas de preparação/educação para aposentadoria sejam respaldados por leis nacionais, eles ainda não são implementados e avaliados nas organizações brasileiras de forma ampla (França et al., 2014; Leandro-França, 2016). Além disso, o atual contexto político-econômico no qual o Brasil se encontra exigirá cada vez mais que as organizações se preocupem em reconhecer trabalhadores com mais idade (Seidl, 2017).

Espera-se que esta publicação possa encorajar consultores e pesquisadores que capacitam equipes de gestão de pessoas sobre programas de preparação para aposentadoria a avaliar continuamente os treinamentos implementados. Os dados oriundos dessas avaliações representam fontes confiáveis para aperfeiçoar as próprias capacitações (Borges-Andrade, 2006), bem como as ações e os programas, além de justificarem sua oferta, permanência e importância à alta administração das organizações.

Este estudo apresenta algumas limitações. A primeira foi o curto tempo de avaliação pós-treinamento (6 meses). Esse período pode

não ter sido suficiente para avaliar, por exemplo, a aplicabilidade do conteúdo aprendido, considerando que a implementação de ações com esse foco requer certa complexidade devido à sua natureza pluridisciplinar. Outra limitação foi o uso de um único informante, ou seja, seria interessante conhecer também a percepção dos trabalhadores beneficiados com os programas/ações implementados pelos cursistas, bem como dos gestores dessas organizações.

Apresenta-se também como limitação a aplicação exclusiva de escalas e questionário como instrumentos de avaliação. O uso de métodos mistos de avaliação, incluindo, por exemplo, entrevistas com alguns alunos do curso e com os gestores das organizações em que as ações foram implantadas, ou, ainda, visitas institucionais para observação de ações adotadas, possibilitaria conhecer os aspectos que afetam o suporte à transferência de treinamento.

Para oportunidades vindouras, sugere-se realizar a avaliação de necessidades da equipe que será capacitada antes da oferta do treinamento. Além disso, sugere-se oferecer ações de sensibilização a alguns gestores e pares dos cursistas - sobre a importância dos PPAs - e manter um grupo-controle (sem sensibilização) para examinar diferenças na percepção dos cursistas com relação ao suporte psicossocial.

Recomenda-se também, no futuro, a inclusão de organizações privadas e do terceiro setor como forma de ampliar a difusão dos resultados desse treinamento e a realização de avaliação de impacto em tempo mais longo, aproximadamente um ano após o término da capacitação. Essa medida visa obter maior impacto no trabalho quanto à aplicação das competências aprendidas no treinamento (Abbad et al., 2012; Alavarce, 2014; Zerbini et al., 2012; Zerbini et al., 2015). Em suma, são recomendáveis avaliações de necessidades, avaliações de impacto longitudinais, com múltiplos informantes e métodos mistos.

Por fim, como o curso pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão alcançou organizações públicas do Executivo de todo o Brasil, destaca-se sua relevância social, por ter pontuado o valor da saúde e do bem-estar do servidor público no pós-carreira, por ter colaborado com a ampliação da quantidade e da qualidade dos programas de promoção de saúde oferecidos no âmbito da aposentadoria e por ter gerado este estudo que mensura avaliação de impacto do treinamento em profundidade e suporte à transferência, aspectos ainda pouco investigados no âmbito da preparação/educação para aposentadoria.

Referências

- Abbad, G. A. (1999). *Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Abbad, G. S., & Mourão, L. (2012). Avaliação de necessidades de TD&E: Proposição de um novo modelo. *Revista de Administração Mackenzie - RAM*, 13(6), 107-137. doi: [10.1590/S1678-69712012000600006](https://doi.org/10.1590/S1678-69712012000600006)
- Abbad, G. S., Sallorenzo, L. H., Coelho Jr, F. A. C., Zerbini, T., Vasconcelos, L., & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas* (pp. 244-263). Porto Alegre, Artmed.
- Abbad, G., Zerbini, T., & Souza, D. B. L. (2010). Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. *Estudos de Psicologia, Natal*, 15(3), 291-298.
- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474. doi: [10.1146/annurev.psych.60.110707.163505](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505)
- Alavarce, D. B. (2014). *Desenvolvimento e avaliação da reação, aprendizagem e impacto de treinamento online para profissionais de saúde* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- Alvim, S., & Loiola, E. (2010). Construção e validação de escala de impacto em profundidade: O caso do Empretec. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(1), 37-51.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Borges-Andrade, J. E. (2006). Avaliação integrada e somática em TD&E. Em J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Eds.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas* (pp. 343-358). Porto Alegre: Artmed.
- Brandão, H. P., Bahry, C. P., & Freitas, I. A. (2008). Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: A percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo - RAUSP*, 43(3), 224-237. doi: [10.1590/S0080-21072008000300002](https://doi.org/10.1590/S0080-21072008000300002)
- Carvalho, R. S., & Abbad, G. S. (2006). Avaliação de treinamento a distância: Reação, suporte transferência e impactos no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(1), 95-116. doi: [10.1590/S1415](https://doi.org/10.1590/S1415)
- Damman, M., Henkens, K., & Kalmijn, M. (2015). Missing work after retirement: The role of life histories in the retirement adjustment process. *The Gerontologist*, 55(5), 802-813. doi: [10.1093/geront/gnt169](https://doi.org/10.1093/geront/gnt169)
- Dias, D. M., & Guimarães, M. G. V. (2016). Avaliação do impacto da capacitação profissional no âmbito da prefeitura de Manaus por meio da aplicação do modelo IMPACT. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa*, 6(1), 200-222.
- D'Netto, B., Bakas, F., & Bordia, P. (2008). Predictors of management development effectiveness: An Australian perspective. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 2-23. doi: [10.1111/j.1468-2419.2007.00292.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00292.x)
- Earl, J. K., Bednall T. C., & Muratore, M. A. (2015). A matter of time: Why some people plan for retirement and others do not. *Work Aging Retirement*, 1, 181-189. doi: [10.1093/workar/wau005](https://doi.org/10.1093/workar/wau005)
- Ferreira, M. C. (2015). Qualidade de vida no trabalho (QVT): do assistencialismo à promoção efetiva. *Laboreal, XI*(2), 28-35. doi: [10.15667/laborealxi0215mcf](https://doi.org/10.15667/laborealxi0215mcf)
- França, L. H., Nalin, C., Siqueira-Brito, A., Amorim, S., Rangel, T., & Ekman, N. C. (2014). A percepção dos gestores brasileiros sobre os programas de preparação para aposentadoria. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 19, 879-898.
- Hamblin, A. C. (1978). *A avaliação e controle do treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional do Seguro Social (2012). *Resolução Nº180, de 24 de fevereiro de 2012. Estabelece diretrizes para os projetos e ações de Educação para Aposentadoria no INSS*. Recuperado de <http://goo.gl/Wn3XRu>
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed), *Training and development handbook* (pp. 118.1-118.27). New York: Mc Graw-Hill.
- Leandro-França, C. (2016). *Efeito de programas de preparação para aposentadoria: Um estudo experimental* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Leandro-França, C., van Solinge, H., Henkens, K., & Murta, S. G. (2016). Effects of three types of retirement preparation program: A qualitative study of civil servants in Brazil. *Educational Gerontology*, 42(6), 388-400. doi: [10.1080/03601277.2016.1139969](https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1139969)
- Martins, L. F., & Borges, E. S. (2017). Educação para aposentadoria: avaliação dos impactos de um programa para melhorar qualidade de vida pós-trabalho. *Interações, Campo Grande, MS*, 18(3), 55-68. doi: [10.20435/inter.v18i3.1496](https://doi.org/10.20435/inter.v18i3.1496)
- Meneses, P. P. M., Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). *Manual de treinamento organizacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Mourão, L., Abbad, G. S., & Zerbini, T. (2013). Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento à distância em uma instituição bancária de grande porte. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo - RAUSP*, 49(3), 534-548. doi: [10.5700/rausp1166](https://doi.org/10.5700/rausp1166)
- Murta, S. G., Abreu, S., França, C. L., Pedralho, M., Seidl, J., Lira, N., ... Gunther, I. (2014). A preparação para a aposentadoria: implantação e avaliação do programa Viva Mais! *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 1-9. doi: [10.1590/S0102-79722014000100001](https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100001)
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390-395.
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review Psychology*, 52, 471-499. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.471](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471)
- Seidl, J., Leandro-França, C., & Murta, S. (2014). Formatos de programas de educação para aposentadoria. In S. Murta, C. Leandro-França, & J. Seidl (Eds.), *Programas de educação para aposentadoria: como planejar, implementar e avaliar* (pp. 84-113). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Seidl, J. (2017). Caminhos para promoção do envelhecimento ativo e da aposentadoria bem-sucedida no Brasil: A perspectiva da Psicologia Social e do

- Trabalho. In G. T. Ramos, J. E. Loguercio, H. C. Melo Filho, & W. Ramos Filho (Coords.), *O golpe de 2016 e a reforma da previdência: narrativas de resistência* (pp. 247-254). Bauru: Projeto Editorial Praxis.
- Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). Employee retirement: A review and recommendations for future investigation. *Journal of Management*, 36(1), 172-206. doi: [10.1177/0149206309347957](https://doi.org/10.1177/0149206309347957)
- Wang, M., Henkens, K., & van Solinge, H. (2011). Retirement adjustment: A review of theoretical and empirical advancements. *American Psychologist*, 66, 204-213. doi: [10.1037/a0022414](https://doi.org/10.1037/a0022414)
- Wang, M., & Shi, J. (2014). Psychological research on retirement. *Annual Review of Psychology*, 65, 209-233. doi: [10.1146/annurev-psych-010213-115131](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115131)
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Impacto do treinamento no trabalho e transferência de treinamento: análise crítica da literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(2), 97-111.
- Zerbini, T., & Abbad, G., Mourão, L., & Martins, L. B. (2015). Estratégias de aprendizagem em curso corporativo a distância: Como estudam os trabalhadores? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1024-1041. doi: [10.1590/1982-3703000312014](https://doi.org/10.1590/1982-3703000312014)
- Zerbini, T., Junior, F. A. C., Abbad, G. S., Mourão, L., Alvim, S., & Loiola, E. (2012). Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. Em G. S. Abbad, L. Mourão, P. P. M. Meneses, T. Zerbini, J. E. Borges-Andrade, & R. Vilas-Boas (Orgs.), *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*(pp. 127-144). Porto Alegre, Artmed.