



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA -UFBA  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO- EA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO -NPGA

**JÉSSICA CARVALHO DA CUNHA**

**FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA DO  
TREINAMENTO GERENCIAL NA RECEITA FEDERAL DO  
BRASIL: UMA POSSÍVEL ANÁLISE**

Salvador  
2022

JÉSSICA CARVALHO DA CUNHA

**FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA DO  
TREINAMENTO GERENCIAL NA RECEITA FEDERAL DO BRASIL:  
UMA POSSÍVEL ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao PP.A Profissional – Programa de Pós-graduação em Administração Profissional, EAUFBFA – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dra. Denise Ribeiro de Almeida

Salvador  
2022

Escola de Administração - UFBA

C972 Cunha, Jessica Carvalho da.

Fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial na Receita Federal do Brasil: uma possível análise / Jessica Carvalho da Cunha. – 2022.

134 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Ribeiro de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2022.

1. Brasil. Secretaria da Receita Federal – Servidores públicos - Treinamento. 2. Aprendizagem organizacional. 3. Transferência de aprendizagem. 4. Programas de desenvolvimento gerencial - Avaliação. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

658.4038  
CDD 23.ed.

JÉSSICA CARVALHO DA CUNHA

**FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA DO  
TREINAMENTO GERENCIAL NA RECEITA FEDERAL DO BRASIL:  
UMA POSSÍVEL ANÁLISE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 01 de novembro de 2022.

Denise Ribeiro de Almeida – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Guilherme Marback Neto \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)  
Universidade Federal da Bahia

Lídia Boaventura Pimenta \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade do Estado da Bahia

A todos os meus professores.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a mim mesma, por toda a coragem, disposição, disciplina, resistência e sacrifícios para cumprir o meu propósito, que é contribuir para o bem comum por meio da educação. Agradeço aos meus pais, que me deram a vida, fizeram o melhor que podiam para que eu me tornasse uma boa pessoa e que, em meio a tantas dificuldades, me ensinaram os valores da persistência, honestidade e independência.

Chegar até aqui não seria possível sem aqueles que forneceram as condições para que eu pudesse cursar o Mestrado e concluir a pesquisa, por isso devo agradecimentos à Denise, minha orientadora, pelo apoio, presença constante e capacidade de apontar o que pode ser aperfeiçoado com assertividade e carinho. À Jaqueline, por toda a compreensão, apoio incondicional e incentivo que sempre me ajudaram a acreditar que eu poderia ser e fazer mais! À Vanessa, por toda a ajuda e compreensão, além da parceria para elevar o nível da capacitação na RFB! À Secretaria da Receita Federal do Brasil, por ser um órgão que busca a excelência por meio do desenvolvimento de seus servidores. A Leonardo, meu companheiro, incentivador de todos os meus projetos e que torna a minha vida mais leve e divertida, e aos nossos pets, que enchem os meus dias de amor e ternura.

A Washington e à Ana Paula, por toda a prontidão para me ajudar a tomar as decisões importantes sobre esta pesquisa, e por serem pessoas que acreditam que a capacitação exerce enorme influência no desenvolvimento de indivíduos, de instituições e da sociedade. A todas as pessoas que contribuíram para esta pesquisa, sobretudo a cada um dos gerentes entrevistados: além de terem concedido, tão gentilmente, seus valiosos tempo e experiência para ajudar a aprimorar a capacitação gerencial na RFB, vocês são servidores inspiradores e que contribuem para que este seja um órgão de excelência!

“A ti, Gêmeos, atribuo a tarefa de comunicar ao mundo a minha ideia. Por isso, te darei as perguntas sem respostas, para que possas levar a todos o entendimento daquilo que o homem vê ao seu redor. Tu não saberás a razão pela qual os homens existem, falam ou escutam, mas em tua busca incansável pelas respostas, encontrarás o dom especial que Eu te concedo: o conhecimento”

(Martin Schulman)

Cunha, Jéssica Carvalho da. **FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA DO TREINAMENTO GERENCIAL NA RECEITA FEDERAL DO BRASIL: UMA POSSÍVEL ANÁLISE**. Orientadora: Denise Ribeiro. XXX f. il. Dissertação (Mestrado em Administração) – Núcleo de Pós-graduação em Administração, NP.A/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

Este estudo foi orientado pela pergunta “Como as capacitações gerenciais podem ser planejadas e conduzidas para haver a transferência dos treinamentos gerenciais para o trabalho? Para respondê-la, o objetivo geral foi desenvolver recomendações para capacitações gerenciais na RFB, e como objetivos específicos, (1) construir um quadro teórico-prático a respeito das dimensões que ampliam a compreensão sobre o fenômeno da transferência do treinamento gerencial, (2) analisar a influência de tais dimensões para a transferência ou não-transferência dos treinamentos gerenciais e (3) caracterizar as dimensões que influenciaram, positivamente, a transferência do treinamento gerencial na RFB. A base teórica para o estudo consistiu em pesquisas que (1) caracterizaram o aprendizado gerencial e que (2) identificaram as variáveis que predizem a transferência do treinamento para o trabalho. Como principais resultados, no componente Insumos, encontrou-se que a transferência do treinamento gerencial pode exigir uma mudança comportamental que pode ser facilitada ou dificultada pelo grau de esforço envolvido na aplicação dos CHAs; que a motivação para aprender representa o elemento que impulsiona os gerentes a participarem de capacitações gerenciais, por isso, quando ausente, dificulta que aqueles indivíduos cheguem aos treinamentos, impossibilitando a aquisição e posterior transferência do aprendizado; e que a utilidade percebida do treinamento representou condição imprescindível para a transferência do treinamento gerencial, sendo que sua ausência foi o motivo de não-transferência de metade dos casos de treinamentos cuja transferência não ocorreu – entretanto, a ausência da percepção de utilidade foi mais determinada pelas características da clientela e de seus contextos de trabalho, do que pelos treinamentos em si. No componente Procedimentos, identificaram-se as características do instrutor e as atividades pedagógicas que apresentaram maior potencial de contribuição para a transferência do treinamento gerencial, com destaque para as práticas de aprendizagem informal. No componente Ambiente/Suporte, identificou-se que a expectativa da falta de suporte psicossocial dos pares e dos supervisores representa fator de desencorajamento à transferência do treinamento gerencial, e que, além da capacitação dos superiores para o fornecimento de suporte psicossocial, há necessidade de que os “chefes dos chefes” também desenvolvam competências gerenciais. Finalmente, no componente Ambiente/Necessidades, houve o apontamento da necessidade de organizar a oferta de treinamentos gerenciais em uma trilha de aprendizagem que cumpra determinados critérios. Como produto das análises efetuadas, foram desenvolvidas Recomendações para o Desenvolvimento de Capacitações Gerenciais na RFB e, como sugestão de estudos futuros no órgão, incluem-se a investigação de variáveis como motivação para aprender, reputação do treinamento gerencial, suporte psicossocial, adequação das divulgações de treinamentos e eficácia do Diagnóstico de Competências para a identificação de necessidades de treinamento em competências gerenciais.

**Palavras-chave:** Aprendizado gerencial; Competências gerenciais; Transferência do aprendizado gerencial para o trabalho; Impacto do treinamento gerencial em profundidade.



Cunha, Jéssica Carvalho da. **FACTORS THAT INFLUENCE THE TRANSFER OF MANAGEMENT TRAINING IN THE FEDERAL REVENUE OF BRAZIL: A POSSIBLE ANALYSIS**. Advisor: Denise Ribeiro. XXX s. ill. Dissertation (Master in Management) – Núcleo de Pós-graduação em Administração, NP.A/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022

### **ABSTRACT**

This study was guided by the question "How can management training be planned and conducted in order to transfer these training to the workplace? To answer this question, the general objective was to develop recommendations for management training in the RFB, and the specific objectives were (1) to construct a theoretical-practical framework concerning the dimensions that broaden the understanding of the management training transference phenomenon, (2) to analyze the influence of these dimensions on the transference or non-transference of management training, and (3) to characterize the dimensions that positively influenced the management training's transference in the RFB. The theoretical basis for the study consisted of research that (1) characterized managerial learning and that (2) identified the variables that predict transfer of training to the job. As main results, in the Inputs component, it was found that the transfer of managerial training may require a behavioral change that may be facilitated or hindered by the degree of effort involved in applying the CHAs; that the motivation to learn represents the element that drives managers to participate in managerial training, therefore, when absent, it makes it difficult for those individuals to get to the trainings, making the acquisition and subsequent transfer of learning impossible and that the perceived usefulness of the training represented an indispensable condition for the transfer of managerial training, since its absence was the reason for non-transfer of half of the cases of training whose transfer did not occur - however, the absence of perceived usefulness was determined more by the characteristics of the clientele and their work contexts, than by the training courses themselves. In the Procedures component, the characteristics of the instructor and the pedagogical activities that presented the greatest potential for contributing to the transfer of management training were identified, with emphasis on informal learning practices. In the Environment/Support component, it was identified that the expectation of the psychosocial support lack from peers and supervisors represents a discouraging factor for the transference of management training, and that, besides the superiors training for the provision of psychosocial support, there is a need for the "bosses' bosses" to also develop management competencies. Finally, in the Environment/Needs component, it was pointed out the need to organize the offer of management training in a learning track that develops certain criteria. As a product of the analyses carried out, Recommendations for the Development of Management Training at RFB were developed and, as a suggestion for future studies in the agency, the investigation of variables such as motivation to learn, reputation of managerial training, psychosocial support, adequacy of the dissemination of training and effectiveness of the Competence Diagnosis for the identification of training needs in managerial competencies are included.

**Keywords:** Management learning; Management habilities; Management learning transfer to the job; Impact of in-depth managerial training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1: Etapas do processo de aprendizagem nas organizações.....	20
Figura 2: Características do Aprendizado Gerencial.....	28
Figura 3: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) .....	31
Figura 4: Variáveis preditoras da transferência do treinamento .....	33
Figura 5: Variáveis que influenciam a motivação para transferir.....	36
Figura 6: Características do aprendizado gerencial e variáveis preditoras da transferência do treinamento .....	44
Figura 7: Avaliação de necessidades e objetivos instrucionais .....	46
Figura 8: Processo da Gestão por competências .....	47
Figura 9: Variáveis da ANT .....	48
Figura 10: Requisitos ao desempenho competente.....	52
Figura 11: Hipóteses, tipo de pesquisa e produto.....	55
Figura 12: Quadro Geral das Unidades Descentralizadas .....	56
Figura 13: Ranking das competências gerenciais de 2021 .....	59
Figura 14: Níveis de gerência, para fins da pesquisa .....	62
Figura 15: Hipótese de relações entre crenças, motivação para aprender e percepção de NTs.....	84
Figura 16: Imagem final - Características do aprendizado gerencial e variáveis preditoras da transferência do treinamento .....	104

### QUADROS

Quadro 1: A aprendizagem Informal.....	23
Quadro 2: Experiências de Vida e Reflexão.....	27
Quadro 3: Componentes do MAIS .....	30
Quadro 4: Variáveis preditoras da transferência do treinamento .....	31
Quadro 5: Motivação para o treinamento:.....	35
Quadro 6: Utilidade do Treinamento.....	38
Quadro 7: Suporte Psicossocial.....	42
Quadro 8: Uso da noção de competência .....	47
Quadro 9: Estudos que construíram instrumentos de ANT.....	49
Quadro 10: Variáveis consideradas na ANT .....	50
Quadro 11: Competências Gerenciais da RFB (2021) .....	57
Quadro 12: Indicações de participantes pelas RFs .....	63
Quadro 13: quadro demográfico dos participantes.....	64
Quadro 14: Exemplos – Planilha de análise dos casos em que a transferência não ocorreu .....	67
Quadro 15: Exemplos – Planilha de análise dos casos em que a transferência ocorreu.....	67
Quadro 16: Modelo de Análise.....	68
Quadro 17: Dimensões e indicadores da pesquisa pós-categorização.....	69
Quadro 18: Regras de enumeração.....	69
Quadro 19: Percepção da Influência da motivação para aprender sobre a motivação para transferir .....	71
Quadro 20: Fatores de desmotivação para aprender.....	72
Quadro 21: Tipos de utilidade do treinamento - exemplos .....	75
Quadro 22: Tipos de falta de percepção da utilidade do treinamento .....	77
Quadro 23: Crenças sobre Treinamentos Gerenciais .....	83
Quadro 24: Atividades que promovem a interação social e compartilhamento de experiências.....	94
Quadro 25: Necessidade de repetição dos CHAs no ambiente pós-treinamento.....	95
Quadro 26: Ausência de suporte dos pares como fator de desencorajamento.....	100
Quadro 27: Barreiras pessoais.....	110

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANT	Avaliação de Necessidades de Treinamento
CHA	Conhecimento, habilidade e atitude
DC	Diagnóstico de Competências
GC	Gestão por Competências
IDG	Índice de Desenvolvimento Gerencial
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
NT	Necessidade de Treinamento
DGR	Programa de Desenvolvimento Gerencial
PROEDUC	Programa de Educação Corporativa
RF	Região Fiscal
RFB	Secretaria da Receita Federal do Brasil
SA3	Sistema de Apoio Atividades Administrativas
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
2.1 CARACTERÍSTICAS DO APRENDIZADO GERENCIAL.....	20
2.1.1 A aprendizagem informal.....	21
2.1.2 As experiências de vida e a reflexão .....	24
2.2 VARIÁVEIS PREDITORAS DE TRANSFERÊNCIA DO TREINAMENTO PARA O TRABALHO .....	29
2.2.1 Seleção das variáveis que predizem a aplicação do aprendizado no trabalho .....	31
2.2.2 Insumos - Motivação .....	33
2.2.3 Insumos - Percepção sobre a utilidade do treinamento .....	36
2.2.4 Resultados - Reações .....	39
2.2.5 Ambiente - Suporte Psicossocial .....	41
2.2.6 Ambiente – Necessidades .....	44
<b>3. MÉTODO.....</b>	<b>55</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO E ETAPAS DA PESQUISA .....	55
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CAMPO DA PESQUISA .....	56
3.3 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS .....	61
3.3.1 Amostra .....	61
3.3.2 Instrumento e procedimento de coleta de dados .....	65
3.3.3 Procedimentos de análise.....	66
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>70</b>
4.1 INSUMOS .....	70
4.1.1 Motivação para aprender .....	70
4.1.2 Utilidade Percebida do treinamento .....	74
4.1.3 Facilitadores e Dificultadores para a mudança comportamental.....	86
4.2 RESULTADOS / PROCEDIMENTOS .....	89
4.2.1 Reações à atuação do instrutor .....	89
4.2.2 Reações às atividades pedagógicas.....	92
4.3 AMBIENTE .....	98
4.3.1 Suporte psicossocial - pares e supervisores.....	98
4.3.3 Necessidades – Organização da oferta de treinamentos gerenciais.....	102
4.4 PRODUTO DE INTERVENÇÃO ORGANIZACIONAL: RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACITAÇÕES GERENCIAIS NA RFB .....	104

4.4.3	Recomendações para o componente Insumos.....	107
4.4.4	Recomendações para o componente Procedimentos.....	111
4.4.5	Recomendações para o componente Ambiente/Suporte.....	113
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS .....	119
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	131
	ANEXO B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA .....	132
	ANEXO C – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO .....	134

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, incerto e turbulento, os gerentes exercem papel relevante para os resultados organizacionais. Para Almeida *et al.* (2015), os gerentes representam os elementos centrais na articulação da estratégia com o ciclo operacional, mobilizando recursos e gerindo pessoas em prol do alcance dos objetivos organizacionais. Além disso, eles devem ser capazes de contribuir para um ambiente favorável ao bom desempenho, em um contexto que não é simples, lógico ou controlável (ANTONELLO, 2005).

Assim, as organizações devem não somente oferecer oportunidades de desenvolvimento gerencial, mas buscar garantir que elas sejam efetivas (SILVA, 2008), pois os altos investimentos das instituições em capacitações gerenciais nem sempre trazem os resultados esperados (GROSSMAN E SALAS, 2011; LINS E BORGES-ANDRADE, 2014; MOREIRA, 2017). Por isso, identificar os fatores que ampliam a efetividade de treinamentos é uma preocupação crescente na literatura (MENESES E ABBAD, 2012).

A presente pesquisa pretende contribuir para compreender como as capacitações gerenciais podem ser mais efetivas no âmbito da Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB), órgão que exerce funções essenciais para o bem-estar econômico e social do país, tais como administrar os tributos de competência da União, subsidiar o Poder Executivo Federal na formulação da política tributária brasileira, prevenir e combater a sonegação fiscal, o contrabando, o descaminho, a contrafação, a pirataria, o tráfico ilícito de entorpecentes, dentre outras (BRASIL, 2020).

Para desempenhar suas funções junto ao Estado brasileiro, a RFB investe na capacitação de seus servidores e gerentes. O órgão implementou a Gestão por Competências em 2011 e, atualmente, possui inventário de competências dividido em fundamentais, administrativas, específicas e gerenciais. No atual inventário, há 19 competências gerenciais mapeadas, sendo que, anualmente, os gerentes informam o nível de necessidade de capacitação em cada uma delas (alto, médio ou baixo).

O resultado deste diagnóstico traz o *ranking* de quais competências gerenciais devem ser prioritariamente desenvolvidas, anualmente, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Gerencial (DGR). Além disso, o órgão criou o Índice de Desenvolvimento Gerencial (IDG), que visa capacitar 20% do total de gerentes, sendo tal meta atingida desde então. Diante do exposto, fica evidente que a RFB promove a oferta de capacitações gerenciais - porém, é necessário avançar na efetividade das capacitações oferecidas, ou seja, buscar mecanismos para intensificar a aplicação do aprendizado gerencial.

Nesse sentido, o convívio da pesquisadora com alguns gerentes que participam de capacitações gerenciais da RFB, bem como a observação da forma como tais capacitações são

planejadas e conduzidas, trazem a impressão de que as ações de aprendizagem nem sempre se traduzem em desenvolvimento efetivo de competências gerenciais, o que só acontece quando o indivíduo adquire novos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) e os aplica em seu ambiente de trabalho (D'AMÉLIO, 2007).

Tal percepção foi confirmada pela pesquisadora junto a três pessoas estratégicas da RFB, durante entrevistas exploratórias realizadas para a delimitação do tema de pesquisa. Da mesma forma, ao longo do desenvolvimento das entrevistas com os gerentes do órgão, observou-se que estes percebessem que “aplicaram pouco” o aprendizado adquirido.

A ausência de efetividade pode ser explicada por características dos treinamentos gerenciais. Por exemplo, em determinados eventos de capacitação, não há dúvidas de que a transferência do treinamento acontece quando há o treinamento de um sistema que o servidor obrigatoriamente utilizará para realizar seu trabalho, por exemplo. Nos eventos de capacitação gerenciais, em regra, não há a obrigatoriedade da transferência como exposto no exemplo anterior. Um gerente pode participar de um curso de Liderança de Equipes e jamais aplicar o que aprendeu. Outro pode participar de vários cursos sobre feedback e jamais oferecer um feedback utilizando as técnicas adequadas.

Os fatores contextuais também podem contribuir para a falta de efetividade. A partir de conversas da pesquisadora com pessoas estratégicas da instituição e com gerentes que participam de capacitações gerenciais, bem como a observação do comportamento destes, percebe-se que eles acumulam diversas responsabilidades, o que consome sua energia e reduz disposição para aplicar o aprendizado. Por isso, não é incomum encontrar gerentes que participam dos eventos de capacitação, mas ao retornar aos seus postos de trabalho, são completamente absorvidos por suas rotinas e, dessa forma, o aprendizado não é transferido para sua atividade laboral.

Diante de tal cenário, realizou-se revisão de literatura acerca do aprendizado gerencial. Foram pesquisadas a partir das seguintes palavras-chave e seus respectivos termos em inglês nas bases de pesquisa Capes, Scielo e BTDT, no período de 2000 a 2021: Competências gerenciais; Formação gerencial; Desenvolvimento de competências gerenciais; Aprendizagem Gerencial. Nesta primeira etapa, foram selecionados 30 estudos que envolvem características do aprendizado gerencial. Em seguida, foi feita uma verificação dos autores mais citados ao longo destes trabalhos. Após essa verificação, foram selecionados os estudos que fariam parte do primeiro tópico do referencial teórico da presente pesquisa. Na sequência, foram pesquisados estudos sobre as variáveis que influenciam positivamente a transferência do aprendizado para o trabalho. Nas mesmas bases, foram pesquisadas as palavras-chave "avaliação da capacitação", "transferência de aprendizagem", "avaliação de impacto" e "avaliação de treinamento". Dentre

os achados, foram selecionados os estudos para o segundo tópico do referencial teórico.

A partir da revisão de literatura acerca do tema, percebeu-se que há diversos modos pelos quais gerentes adquirem competências (BITTENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2005; D'AMÉLIO, 2007; MARCON, 2007; LEITE, 2008; DORING, 2010), e, por isso, promover capacitações gerenciais efetivas envolve compreender as diferentes características do aprendizado gerencial (1). Outra constatação trazida pela revisão de literatura é que, para alcançar o objetivo, faz-se necessário compreender as diferentes variáveis que predizem a transferência do trabalho (2), que vão desde características dos indivíduos, dos treinamentos a características dos contextos de trabalho (LACERDA E ABBAD, 2003; TAMAYO E ABBAD, 2006; BASTOS, 2012; MENDES, 2015; MARTINS, 2016; CABRERA, 2019).

Diante de tais constatações, esta pesquisa tem como objeto de estudo as capacitações gerenciais e busca responder a pergunta: Como as capacitações gerenciais podem ser planejadas e conduzidas para haver a transferência dos treinamentos gerenciais para o trabalho?. Como objetivo geral, pretende-se desenvolver recomendações para capacitações gerenciais na RFB, baseadas nas características do aprendizado gerencial e nas variáveis que predizem a transferência do aprendizado para o trabalho. Para o alcance de tal objetivo, tem-se como objetivos (1) construir um quadro teórico-prático a respeito das dimensões que ampliam a compreensão sobre o fenômeno da transferência do treinamento gerencial; (2) analisar a influência das dimensões identificadas para a transferência ou não-transferência dos treinamentos gerenciais na RFB, a partir da experiência de gerentes que participaram desses eventos no órgão; (3) caracterizar as dimensões que influenciaram positivamente a transferência do treinamento gerencial na RFB, a fim de oferecer subsídios para o planejamento e condução de tais eventos.

O pressuposto do estudo é que as variáveis que influenciam tal transferência são a motivação, a utilidade percebida do treinamento, as reações positivas aos procedimentos pedagógicos e o suporte psicossocial à transferência. Tal pressuposto é ancorado na revisão de literatura sobre o tema, já que as variáveis mencionadas se destacaram, na amostra de estudos selecionada, como consistentes preditoras da transferência do treinamento (LACERDA E ABBAD, 2003; PILATI E BORGES ANDRADE, 2008; BASTOS, 2012; BHATTI E OUTROS, 2014; YOTAMO, 2014; MARTINS, 2016; SEIDL, 2016; ARAÚJO, ABBAD E FREITAS, 2019; MESQUITA, 2018; CABRERA, 2019). Finalmente, como produto para intervenção organizacional, são apresentadas recomendações para o desenvolvimento de capacitações gerenciais baseadas nos fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial na RFB.

Esta pesquisa busca contribuir para reduzir a lacuna identificada por Cabrera (2019), que recomenda estudos qualitativos que possam investigar, de maneira mais profunda, os fatores que



influenciam a transferência do treinamento, e de Richter (2017), para quem o tema precisa ser pesquisado também a partir de uma abordagem qualitativa, realizando entrevistas em profundidade com os gerentes envolvidos no processo estudado. Ademais, o estudo possui relevância acadêmica, pois colocará em diálogo duas frentes de pesquisa, as características do aprendizado gerencial e as variáveis que predizem a transferência do treinamento, acrescentando a esse diálogo as percepções dos gerentes da RFB sobre os fatores que favorecem ou prejudicam a transferência do treinamento. A partir dessa integração, será possível obter um quadro abrangente sobre o que é relevante para conferir efetividade às capacitações gerenciais conduzidas pela RFB.

Destaca-se ainda a relevância do estudo para a RFB, tendo em vista que, quando de sua finalização, será disponibilizado um documento contendo recomendações para o desenvolvimento de competências gerenciais, elaborado com base em pesquisas científicas e em entrevistas com pessoas estratégicas da instituição. Os resultados da pesquisa também poderão ser úteis para outras organizações que tenham interesse no desenvolvimento efetivo de competências gerenciais.

Para a pesquisadora, a oportunidade de conduzir essa pesquisa será muito gratificante, além de constituir-se em uma experiência formativa única. Graduada em Pedagogia, a autora desta pesquisa atua há 12 anos na área educacional (8 deles no cargo de Pedagoga na RFB) e conhece o poder da educação em aprimorar indivíduos e, por consequência, organizações e sociedades. Por isso, tem-se como meta profissional contribuir para que as ações de aprendizagem, na RFB, sejam conduzidas de maneira ainda mais criteriosa, eficaz e significativa. Essa meta é ainda mais importante quando o público-alvo das ações são os gerentes. Considerando o seu grau de influência no bem-estar, desenvolvimento e produtividade das equipes, contribuir para o desenvolvimento gerencial pode trazer impacto na melhoria do clima e no alcance de resultados organizacionais.

Além disso, a convivência da pesquisadora com os gerentes, dentro e fora dos treinamentos, traz a percepção de que este público encontra uma série de desafios em seu cotidiano, sem ter recebido formação suficiente para enfrentá-los. Espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para que eles desenvolvam competências gerenciais, pois, isso os ajudará a enfrentar os desafios decorrentes da falta de conhecimentos, habilidades ou atitudes, podendo deixar a sua carga de trabalho mais suave e trazer maior segurança para a sua atuação.

O presente estudo estrutura-se em 5 capítulos, para além desta introdução, seguida do referencial teórico, apresentando estudos que versam sobre as características do aprendizado gerencial e as principais variáveis preditoras a transferência dos treinamentos gerenciais. O percurso metodológico detalha o contexto e participantes da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e técnica de análise dos dados. A seguir, tem-se o capítulo 4 destinado à análise dos dados coletados e à apresentação do produto proposto. Por fim, apresentam-se considerações

finais, limites e potenciais trabalhos futuros como desdobramentos da dissertação.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo será desenvolvido em dois tópicos. Inicialmente, serão abordados os estudos relativos às características do aprendizado gerencial, das quais se destacaram, na revisão de literatura gerencial, a aprendizagem informal, as experiências de vida e o papel mediador da reflexão. Seu objetivo é analisar o aprendizado gerencial por meio de questões como “o que”, “como” e “por que” o gerente aprende, que são recorrentes nas pesquisas que buscam compreender este fenômeno (BOTELHO E OUTROS, 2018). Em seguida, apresentam-se os estudos sobre as principais variáveis que predizem a transferência do aprendizado no trabalho para identificar as variáveis que mais tiveram destaque na literatura. A partir dos trabalhos analisados, destacaram-se as variáveis de insumos (motivação e utilidade percebida do treinamento), de resultados (reações) e de ambiente (suporte psicossocial).

Diante do escopo deste capítulo, cumpre apresentar o processo de aprendizagem nas organizações. Embora o conceito apresente numerosas definições na literatura, para este estudo, a aprendizagem pode ser definida como um processo psicológico, que ocorre a nível do indivíduo e que geralmente está associado às mudanças no comportamento das pessoas que não decorrem somente da maturação, mas também de sua interação com o meio (ABBAD E BORGES-ANDRADE, 2014; PANTOJA E BORGES-ANDRADE, 2002).

No âmbito dos eventos instrucionais promovidos pelas organizações, a aprendizagem pode ser compreendida como um processo que envolve cinco etapas sucessivas e complementares: aquisição, retenção, generalização, transferência e impacto (ZERBINI E ABBAD, 2010). Na aquisição, há uma apreensão imediata dos CHAs abordados durante a capacitação, enquanto na retenção, tais elementos são armazenados na memória de longo prazo, possibilitando sua recuperação posterior. Na etapa seguinte, generalização, há a percepção de que os CHAs são passíveis de serem aplicados em condições diferentes das que foram adquiridos, ou seja, o aprendizado adquirido em sala de aula pode ser transferido para o ambiente de trabalho.

A etapa de transferência consiste na efetiva aplicação dos CHAs no trabalho. A última etapa (impacto) pode ocorrer em profundidade ou amplitude. Em profundidade, o impacto refere-se à aplicação do aprendizado no trabalho, sendo sinônimo da transferência da aprendizagem. Já em amplitude, o impacto está relacionado a efeitos mais abrangentes do treinamento sobre o desempenho do indivíduo (MOREIRA, 2017). Dessa forma, no impacto em profundidade, o treinamento proporciona um efeito direto, associado ao alcance dos objetivos instrucionais, enquanto no impacto em amplitude, o efeito é indireto (MENDES, 2015) e refere-se a melhorias gerais no desempenho. A figura 01 sintetiza as etapas do processo de aprendizagem:

Figura 1: Etapas do processo de aprendizagem nas organizações



Fonte: adaptado de Pilati e Abbad (2005), p. 44

Como é possível perceber na figura 1, no processo de aprendizagem que ocorre nas organizações, as etapas seguintes incluem as anteriores. Por isso, para que haja a transferência da aprendizagem, as etapas de aquisição, retenção e generalização precisam ter sido realizadas com sucesso. Assim, caso um evento instrucional não promova a aquisição e retenção da aprendizagem, não se pode falar em generalização, transferência ou impacto. Entretanto, conforme exposto nos tópicos subsequentes, a aquisição, retenção e generalização são condições necessárias, mas não suficientes à transferência da aprendizagem para o trabalho (ABBAD E BORGES-ANDRADE, 2014), pois existem inúmeras variáveis que influenciam o impacto - em profundidade e em amplitude. Após a compreensão do processo de aprendizagem nas organizações, que envolvem cinco etapas sucessivas e complementares, o tópico seguinte abordará as características do aprendizado gerencial.

## 2.1 CARACTERÍSTICAS DO APRENDIZADO GERENCIAL

Compreender o aprendizado gerencial permite encontrar os meios para torná-lo um processo mais efetivo nas organizações, o que contribui para o alcance dos objetivos estratégicos, pois o desempenho dos gerentes afeta diretamente a equipe e a organização (MARCON, 2007). Tal efetividade é ainda mais importante em organizações públicas, como a RFB, na qual os ocupantes de função gerencial encontram um ambiente onde precisam, cada vez mais, produzir mais com menos, e no qual costumam ser sobrecarregados de tarefas, restando pouco tempo para dedicar-se ao seu desenvolvimento profissional. Por isso, Ruas e Comini (2007, p.8) alertam que, caso a articulação entre teoria e prática não ocorra na sala de aula, é improvável que os gerentes disponham de “tempo, vontade e método para realizar essa articulação de maneira isolada”.

Para responder à pergunta “como gerentes aprendem?”, foram selecionados estudos nacionais, desenvolvidos entre 2001 e 2018, sendo possível identificar como temas mais relevantes para o aprendizado gerencial a importância da aprendizagem informal, o papel das experiências de vida dos gestores e a reflexão como elemento condutor da aprendizagem efetiva. O tema será iniciado no tópico a seguir, abordando a aprendizagem informal.

### **2.1.1 A aprendizagem informal**

Há muitas abordagens teóricas para explicar o processo de aprendizagem individual (ANTONELLO, 2005). Na literatura sobre o aprendizado gerencial, predominam as denominações aprendizagem formal e aprendizagem informal.

A fim de esclarecer seus significados, destaca-se que a aprendizagem formal, objeto dessa dissertação, consiste em situações deliberadamente planejadas para provocar a aprendizagem, tais como treinamentos, cursos, palestras, seminários, graduações e pós-graduações. Ou seja, é estruturada e apoiada pela organização, geralmente com a presença de um instrutor ou professor, que dirige e avalia a aprendizagem, sendo que a forma de conhecimento desenvolvida é principalmente a teórica (FLACH, ANTONELLO, 2010). Para eles, não há dúvidas acerca do papel fundamental que a aprendizagem formal exerce no desenvolvimento dos indivíduos, desde que os eventos instrucionais sejam bem planejados e conduzidos. Mesquita (2018) também aponta que a sistematização dos conteúdos em eventos instrucionais reduzem as etapas do processo de aprendizagem, o que favorece uma rápida disseminação do conhecimento.

Por sua vez, a aprendizagem informal é predominantemente experimental e não-institucional, geralmente não planejada e não controlada, sendo resultado das práticas de trabalho (FLACH, ANTONELLO, 2010). Segundo os autores, alguns exemplos de oportunidades informais de aprendizagem envolvem interagir, colaborar e compartilhar experiências com pares e superiores hierárquicos; enfrentar desafios e resolver problemas; observar outras pessoas como modelos de comportamento; dar e receber feedback, dentre outros.

Neste tipo de aprendizagem, o conhecimento desenvolvido é predominantemente prático. Os autores avaliam que os processos de aprendizagem informal são de difícil percepção, mensuração e avaliação, pois, como são imbricados às práticas de trabalho, é comum que as pessoas não se dêem conta de que estão aprendendo.

Como a sociedade está em uma cultura tradicionalmente escolarizante e que valoriza títulos e diplomas, caso fosse necessário eleger, a partir do senso comum, a abordagem que mais contribui para o desenvolvimento gerencial, é possível que a aprendizagem formal fosse a indicada. Além

disso, historicamente, a formação de gerentes se deu predominantemente por meio de “processos estruturados em instituições de ensino e nas organizações, envolvendo os conteúdos técnicos e funcionais” (D’AMÉLIO, 2007, p. 25).

Entretanto, os resultados dos estudos contrariam essa percepção, pois há grande destaque para a contribuição das situações informais de aprendizagem gerencial. Alguns estudos reconhecem a contribuição dos programas formais de capacitação, mas com as ressalvas de que eles não são suficientes para garantir o desenvolvimento de suas competências, e/ou de que são mais efetivos quando incorporam elementos da aprendizagem informal (D’AMÉLIO, 2007; DORING, 2010; LINS E BORGES-ANDRADE, 2014; ALMEIDA E SOUZA-SILVA, 2015).

O resultado do estudo de Bittencourt (2001) trouxe a importância das práticas informais, sobretudo a interação com outras pessoas, o desenvolvimento contínuo e as práticas de trabalho. Para a autora, este resultado, diante do investimento das empresas em programas formais de capacitação, é surpreendente, e que, talvez estas instituições precisem desenvolver uma percepção mais clara sobre as práticas realmente importantes para a formação gerencial.

Da mesma forma, na pesquisa de Lins e Borges-Andrade (2014), o número de horas dedicadas ao treinamento não foi preditor de competências de liderança, ou seja, passar mais tempo em sala de aula não se traduz, necessariamente, em melhor desempenho gerencial. Por outro lado, o estudo identificou estratégias de aprendizagem informais que predizem competências de liderança, são elas: busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, reflexão intrínseca e extrínseca e aplicação prática. A partir disso, esses autores recomendam que, além dos conhecimentos teóricos, os órgãos públicos implementem práticas que busquem desenvolver estratégias de aprendizagem informais em eventos de formação gerencial.

Conforme D’Amélio (2007), os gerentes reconheceram que a capacitação formal, oferecida pela empresa, contribuiu para seu aprendizado - porém, ressaltando que ela, por si só, não é suficiente para assegurar seu desenvolvimento, e que a aprendizagem formal é mais efetiva quando os gerentes já possuem experiências práticas. Neste estudo, por exemplo, as práticas de aprendizagem informal mais relevantes foram a reflexão e interação social, enquanto Deprá et al. (2018) acrescentam as práticas de observação, processo de erros e acertos e resolução de problemas.

Os gerentes da empresa estudada por Almeida e Souza-Silva (2015) também reconhecem que se desenvolvem em situações de aprendizagem formais, nos treinamentos corporativos conduzidos pela organização. Entretanto, estes eventos incorporam elementos informais, já que oferecem oportunidades para trocas de experiência de trabalho. No estudo, a aprendizagem gerencial acontece principalmente por meio de situações: atuando como o “dono do negócio”, isto

é, resolvendo problemas cotidianos com autonomia; nas relações interpessoais entre líder-liderado; compartilhando experiências entre pares e superiores; ao participar do “Programa de Ação” (plano de desenvolvimento gerencial) e ao participar do “Programa de Formação de Sucessores”.

Na organização pesquisada por Tosta (2017), as práticas mencionadas foram a leitura de material escrito, interação com outros gestores, observação de colegas e mentorias informais. Em Doring (2010), também apareceram interação e observação, além de experiência, desafios e treinamentos formais, conduzidos pela organização.

Já Antonello (2005), investigando a articulação entre aprendizagem formal e informal pode contribuir para desenvolver competências gerenciais, desenvolvendo uma taxonomia com 12 formas de aprendizagem gerencial: Experiência anterior e Transferência extraprofissional; Experienciar; Reflexão; Auto-análise; Observação de modelos; Feedback; Mudança de perspectiva; Mentoria (mentoring) e tutoria (coaching); Interação e colaboração; Cursos e treinamentos; Informal no trabalho, baseada na prática; Momentos informais de aprendizagem em programas de capacitação formais. Destas, as de maior relevância no estudo foram: Mudança de Perspectiva, Aprendizagem Informal (em cursos e no trabalho), Experienciar e Interação em Grupo.

Outro estudo que teve como público-alvo gerente de bancos de varejo (ANTONELLO, LEITE E GODOY, 2006) identificou que, dentre as formas como gestores aprendem, estão a observação, o processo de tentativa, erro e acerto, as experiências contadas por outros, a trajetória profissional em cargos diferentes e o treinamento explícito. Os autores ressaltam que os gerentes aprendem, principalmente, por meio de desafios, quando os comportamentos atuais não servem mais e eles são forçados a experimentar ações diferentes e suas consequências.

Leite (2008) identificou que 80% das competências gerenciais na organização estudada são desenvolvidas por meio de vivências, práticas de trabalho e desafios do cotidiano. Assim, existe uma distância entre as competências formais, mapeadas pela organização, e as competências experienciais, que foram identificadas pela pesquisa. Isso permite concluir que as ações de aprendizagem formais do banco não dão conta do desenvolvimento dos gerentes, o que acontece principalmente por meio da ação e do enfrentamento de situações complexas. O quadro 1 sintetiza as principais práticas da aprendizagem informal que conduzem ao desenvolvimento gerencial.

Quadro 1: A aprendizagem Informal

<b>Práticas de aprendizagem gerencial informal</b>	<b>Autor(es)</b>
Interação social e compartilhamento de experiências (com liderados, pares e superiores)	Bittencourt (2001); Antonello (2005); ANTONELLO, LEITE E GODOY (2006); D´Amélio (2007); Doring (2010); Tosta (2017); Deprá e outros (2018)

Vivências no ambiente de trabalho: erros e acertos / desafios / resolução de problemas no cotidiano	Bittencourt (2001); Antonello (2005); ANTONELLO, LEITE E GODOY (2006); Leite (2008); Doring (2010); Almeida e Souza-Silva (2015); Deprá e outros (2018)
Observação de modelos	Antonello (2005); ANTONELLO, LEITE E GODOY (2006); Doring (2010); Tosta (2017); Deprá e outros (2018)
Treinamentos formais	Antonello (2005); ANTONELLO, LEITE E GODOY (2006); Doring (2010); Almeida e Souza-Silva (2015)
Reflexão	Antonello (2005); D'Amélio (2007); Deprá e outros (2018)
Estratégias de aprendizagem, como busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda em material escrito, reflexão intrínseca e extrínseca e aplicação prática.	Lins e Borges-Andrade (2014) Tosta (2017)
Mentorias	Antonello (2005); Tosta (2017)
Plano de desenvolvimento gerencial	Almeida e Souza-Silva (2015)

Fonte: elaboração própria, 2022

Diante de tantos estudos que favorecem à aprendizagem informal, é necessário ter precaução para não reduzir, indevidamente, a importância da aprendizagem formal à formação gerencial. Antonello (2005) alerta que, mais produtivo do que considerar uma abordagem superior à outra, é enxergar a integração entre elas, pois não são isoladas, e sim interrelacionadas, uma vez que é possível encontrar elementos da aprendizagem informal em situações formais de aprendizagem, e vice-versa. Flach e Antonello (2010) concordam que os dois processos estão sempre interligados e citam alguns exemplos, como as pausas para café durante os treinamentos, os grupos para trabalhos em equipe e momentos que antecedem e sucedem os eventos.

De forma complementar, Bittencourt (2001) argumenta que, além de não serem excludentes, é importante equilibrar as duas formas de aprendizagem de acordo com a realidade de cada organização, pois, em determinados contextos, a aprendizagem formal pode ter papel mais relevante que a informal, e vice-versa. A seguir, são abordadas duas outras características importantes para o aprendizado gerencial, envolvendo, de um lado, as experiências vivenciadas pelos gerentes nos diferentes contextos sociais e, por outro lado, o papel da reflexão como elemento que sistematiza as experiências e a aprendizagem significativa.

### 2.1.2 As experiências de vida e a reflexão

O resultado dos estudos mostra que o aprendizado gerencial não acontece somente no âmbito da organização e, por isso, não pode depender somente dela (DORING, 2010), pois os gerentes desenvolvem-se a partir de vivências e papéis desempenhados em diferentes contextos. Nessa linha, Silva, Rabelo e Cunha (2006) identificaram 5 dimensões de experiências vividas que



influenciam a aprendizagem gerencial - a família, a escola, a comunidade, a vida como empregado e a vida como gerente, sendo que as três primeiras se constituíram na base para o aprendizado. Assim, com a família, os gerentes adquiriram valores como perseverança, determinação, dignidade e garra. Na escola, aprenderam a conviver com as diferenças, e na comunidade, desenvolveram o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipe. Por isso, os autores concluem que é necessário que os gerentes estejam em uma atitude de abertura às experiências, para que elas sejam fontes de aprendizado, mudança de mentalidade e de comportamento.

No estudo de Leite, Godoy e Antonello (2006), foi identificado que os gerentes aprendem com suas experiências vividas, e não somente com aquelas que são marcantes, mas também com as mais corriqueiras. As principais fontes de aprendizagem no estudo foram a família, os colegas de trabalho e os superiores hierárquicos. Os autores Leite, Bispo e Silva (2018) concordam que as experiências fora do ambiente organizacional influenciam o conteúdo e o processo de aprendizagem gerencial, ressaltando que tal processo é permanente, e que, no âmbito profissional, o aprendizado ocorreu a partir da interpretação que os gerentes construíram sobre as experiências vivenciadas ao longo de suas carreiras.

Outro tipo de experiência que marca a identidade dos gerentes é aquela obtida no processo de formação profissional. Na pesquisa desenvolvida por Godoy e D'Amélio (2012) ficou evidente que, para a formação dos gerentes, foram fundamentais a sua formação profissional (Engenharia, Psicologia e Administração), as experiências vivenciadas no exercício dessas profissões e as suas características pessoais. As competências profissionais, argumentam as autoras, marcaram a identidade da gestão dos indivíduos da pesquisa.

No estudo desenvolvido por Galvão, Silva e Silva (2012) entre diretores de escolas estaduais, foi reconhecida a contribuição da experiência para o aprendizado gerencial, onde a educação formal teve menor influência que a experiência profissional e a experiência social. Segundo os autores, em decorrência do repertório de experiências acumuladas, seja no âmbito profissional ou social, a experiência contribuiu para a gestão da incerteza.

A reflexão foi outro processo citado em diversos autores como relevante para o aprendizado gerencial, sendo considerada o elemento que relaciona as experiências vividas e o aprendizado efetivo. Nessa linha, “aprender pela experiência requer o desenvolvimento da capacidade reflexiva, pois é ela a responsável pela atribuição de significados e o desenvolvimento de padrões de comportamento que direcionam as ações das pessoas” (SILVA, RABELO E CUNHA, 2006).

Assim, quando as experiências são sucedidas pelo devido processo de reflexão, há atribuição de significados e estabelecimento de novos padrões de comportamento. Além disso, a atividade gerencial, que se depara com contínuas situações complexas, demanda um permanente

processo de análise e reflexão sobre as experiências (REIS, 2007). O autor identificou que, entre os gerentes, a reflexão geralmente não acontece em situações familiares, e sim quando estes se deparam com situações novas, cujo conhecimento que possuem no momento não é capaz de solucioná-las. Dessa forma, a finalidade do processo reflexivo é transformar uma situação antes desconhecida em conhecida, passando do “eu não sei” para o “agora eu sei”.

No estudo de Bispo, Leite e Silva (2018), a reflexão foi considerada como base para o processo de aprendizagem. Assim, as vivências dos gerentes só contribuem para uma aprendizagem gerencial efetiva se houver um processo de reflexão. Já Ruas e Comini (2007) afirmam que “pensar e agir é uma das maiores dificuldades da atividade gerencial” (p. 10), e que a articulação entre reflexão e ação pode ser favorecida por meio de ações formais de aprendizagem. Na análise de programas de pós-graduação em formação gerencial, os autores concluíram que, apesar dos cursos privilegiarem conhecimentos teóricos em detrimento de práticas alinhadas com o contexto real de trabalho, os alunos reconheceram que o desenvolvimento de capacidades cognitivas-intelectuais foi importante, sobretudo por serem capacidades menos exploradas no ambiente de trabalho, onde há excesso de ação e poucas oportunidades para reflexão.

Nessa linha, Leite, Godoy e Antonello (2006) constatam que o processo de aprendizagem dos gerentes privilegiou a ação em detrimento da reflexão, o que pode comprometer o desenvolvimento da inovação, criatividade e solução de problemas. Uma das razões para isso é que as organizações valorizam a ação para atendimento de demandas imediatas e resultados de curto prazo (DAUDELIN, 1996, apud LEITE, GODOY E ANTONELLO, 2006).

Marcon (2007) concorda que, para que o aprendizado gerencial seja efetivo, é necessário refletir sobre as práticas vigentes e atualizar modelos mentais, o que pode ser dificultado pelos mecanismos de defesa que impedem a aprendizagem durante a fase adulta. Dessa forma, o processo de reflexão pode ser impedido por tais defesas, que podem estar relacionadas a fatores pessoais (motivação, emoções, memória) ou a fatores relacionados ao contexto organizacional (clima, comunicação, instabilidade).

Felix (2005) avaliou o Programa de Desenvolvimento Gerencial da Prefeitura de Curitiba e constatou que, apesar de os participantes terem fortes intenções de colocar em prática o aprendizado adquirido nos cursos, não o fazem em sua totalidade. Uma das razões dessa ausência de prática está relacionada ao uso daqueles mecanismos de defesa organizacionais. Diante desta constatação, a autora afirma que a adoção do modelo de aprendizagem de duas voltas, proposto por Argyris e Schön, pode reduzir as defesas organizacionais, já que estimula a reflexão sobre a prática.

Ruas e Comini (2007), ao elucidarem abordagens que são capazes de contribuir com a articulação entre teoria e prática nos cursos de pós-graduação gerencial, além do aprendizado de duas voltas, citam também o ciclo de aprendizagem vivencial, desenvolvido por Kolb, pois o método sistematiza a relação entre teoria e prática. O ciclo é composto por quatro fases que incluem a experiência concreta, a reflexão sobre ela, a generalização e aplicação. O quadro 02 sintetiza os achados sobre a influência das experiências de vida e da reflexão sobre o aprendizado gerencial:

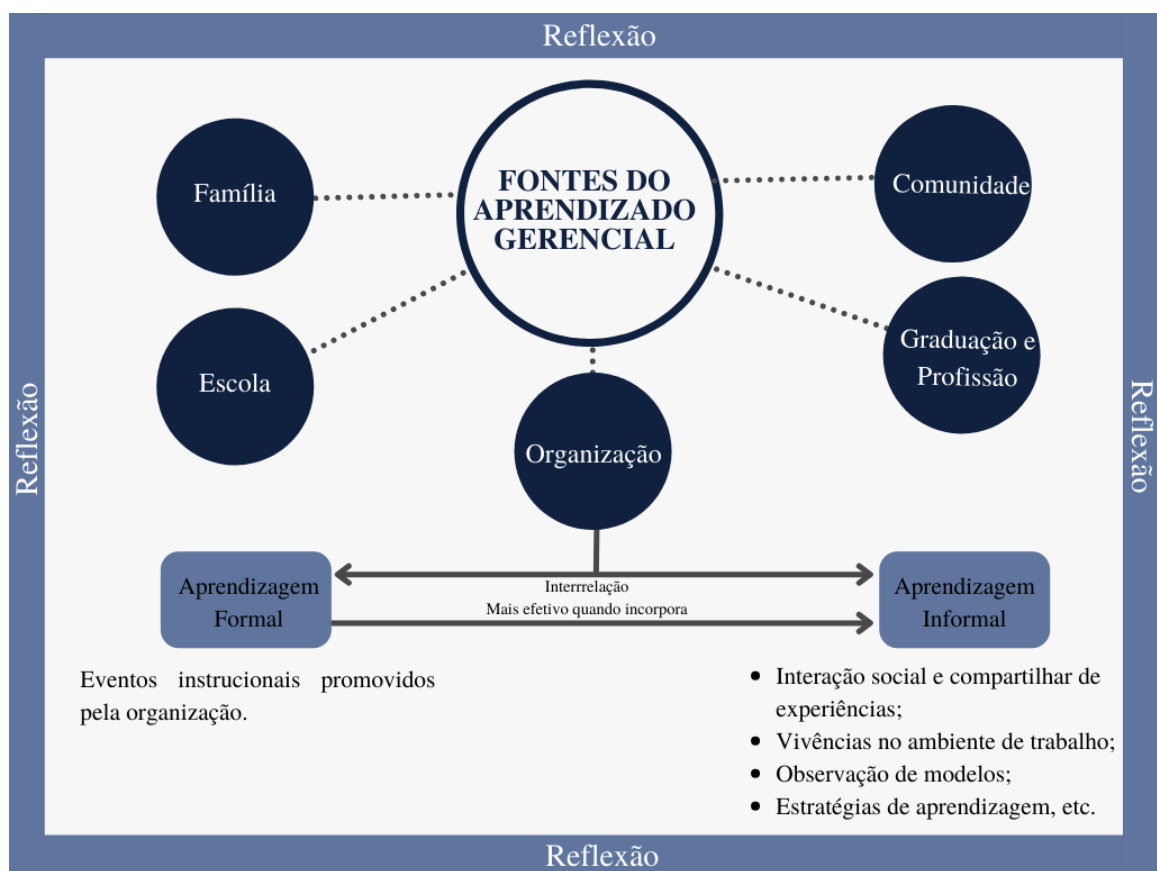
Quadro 2: Experiências de Vida e Reflexão

Autor	Conclusões
Silva, Rabelo e Cunha (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há cinco dimensões de experiências vividas que influenciam a aprendizagem gerencial: a família, a escola, a comunidade, a vida como empregado e a vida como gerente.</li> <li>- É necessário que os gerentes estejam em uma atitude de abertura às experiências, para que elas sejam fontes de aprendizado, mudança de mentalidade e de comportamento.</li> <li>- Aprender pela experiência requer o desenvolvimento da capacidade reflexiva.</li> </ul>
Leite, Godoy e Antonello (2006)	As principais fontes de aprendizagem foram a família (representada pelo pai), os colegas de trabalho e os superiores hierárquicos.
Godoy e D'Amélio (2007)	A formação profissional, as experiências vivenciadas no exercício das profissões e características pessoais foram fundamentais para o aprendizado gerencial. As competências profissionais, argumentam as autoras, marcaram a identidade da gestão dos indivíduos da pesquisa.
Galvão, Silva e Silva (2012)	A educação formal teve menor influência que a experiência profissional e a experiência social
Leite, Bispo e Silva (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No âmbito profissional, o aprendizado ocorreu a partir dos diversos papéis que eles desempenharam ao longo de suas carreiras;</li> <li>- A reflexão é a base para o processo de aprendizagem: as vivências dos gerentes só contribuem para uma aprendizagem gerencial efetiva se houver um processo de reflexão</li> </ul>
Reis (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiências sucedidas pela reflexão promovem novos padrões de comportamento;</li> <li>- A atividade gerencial, que se depara com contínuas situações complexas, demanda um permanente processo de análise e reflexão sobre as experiências;</li> <li>- Gerentes não costumam refletir em em situações familiares, e sim quando se deparam com situações novas;</li> <li>- A finalidade do processo reflexivo é transformar uma situação antes desconhecida em conhecida</li> </ul>
Ruas e Comini (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pensar e agir é uma das maiores dificuldades da atividade gerencial (muita ação e pouca reflexão);</li> <li>- articulação entre reflexão e ação pode ser favorecida por meio de ações formais de aprendizagem</li> </ul>
Leite, Godoy e Antonello (2006)	O processo de aprendizagem dos gerentes privilegiou a ação em detrimento da reflexão - pode comprometer o desenvolvimento da inovação, criatividade e solução de problemas
Marcon (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo de reflexão pode ser impedido por mecanismos de defesa;</li> <li>- Argyris (2006) argumenta que é necessário educar as pessoas para a reflexão</li> </ul>
Felix (2005)	Determinados modelos pedagógicos podem favorecer a reflexão gerencial: aprendizado de duas voltas (Argyris e Schön) e ciclo de aprendizagem vivencial (Kolb).

Fonte: elaboração própria, 2022

Diante do exposto, percebe-se que, para aprimorar os eventos formais de formação gerencial, é necessário compreender que a sala de aula é somente um dos espaços - dentre tantos outros, onde o aprendizado gerencial acontece. Este é um fenômeno multifacetado e que ocorre por meio de diversas práticas e vivências, e em variados espaços sociais. Assim, não se aprende a ser gestor somente em eventos de capacitação formais, tampouco somente no âmbito da organização, como pode ser visualizado na figura 2:

Figura 2: Características do Aprendizado Gerencial



Fonte: elaboração própria, 2022

Assim, diante de tantas oportunidades de aprendizagem, as organizações podem reconhecer que não são as únicas responsáveis pelo aprendizado gerencial (ANTONELLO, 2005), e, dessa forma, incentivar que este seja um processo autodirigido, orientando os próprios gestores a identificar, nos diversos espaços sociais e profissionais, as vivências que contribuirão para o seu desenvolvimento (ANTONELLO, 2005, p. 205). Na mesma linha, Antonello, Leite e Godoy (2006) recomendam que as organizações proporcionem um ambiente tolerante ao erro e experimentação, bem como criem situações de desafios, projetos e carreiras horizontais que oportunizem diversas experiências.

Deprá et al (2018) apontam que a aprendizagem informal precisa ser estimulada pelas organizações - como foi visualizado no quadro 1. As práticas com maior destaque na literatura foram a interação social e compartilhamento de experiências (com liderados, pares e superiores), vivências no ambiente de trabalho (erros e acertos, desafios, resolução de problemas no cotidiano) e observação de modelos. De forma similar, para serem mais efetivos, os eventos formais de capacitação podem incorporar elementos da aprendizagem informal. Marsick e Watkins (1997) *apud* Flach e Antonello, (2010, p. 198) afirmam que, apesar de não ser planejada ou controlada, a aprendizagem informal pode ser estimulada por meio de práticas como coaching, troca de experiências, obtenção de ajuda interpessoal, colaboração em grupo, tarefas artísticas e estímulo a atividades diferentes, sem relação com as tarefas rotineiras.

Abordaram-se, neste tópico, as características do aprendizado gerencial que trouxeram diversas situações, práticas e vivências que extrapolam as ações de aprendizagem formais. O tópico a seguir tem como foco os eventos instrucionais oferecidos pelas organizações, a fim de identificar quais são as variáveis preditoras da transferência do conhecimento adquirido para o ambiente de trabalho, ou seja, quais são aquelas que devem estar presentes nas atividades de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) para a maior probabilidade de transferência.

## 2.2 VARIÁVEIS PREDITORAS DE TRANSFERÊNCIA DO TREINAMENTO PARA O TRABALHO

Antes de adentrar nos estudos sobre as variáveis que predizem a transferência do aprendizado para o trabalho, cumpre explicar a escolha do modelo de avaliação para compreender e agrupar tais variáveis. Neste estudo, será adotado o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) de Borges-Andrade (2006). Na literatura nacional sobre avaliação de treinamento, as pesquisas utilizam o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT) (ABBAD, 1999). Este último foi criado com a influência do MAIS, portanto, nota-se que os modelos possuem medidas correlatas. Ademais, a diferença entre os dois é que o MAIS é mais abrangente, descrevendo grandes categorias de variáveis (PILATI, 2004). Como este trabalho não tem o propósito avaliar um treinamento, como é o caso das pesquisas que utilizam o IMPACT, e a escolha de um modelo de avaliação é tão somente para agrupar as variáveis que predizem a transferência do treinamento, o MAIS foi eleito pela facilidade de agrupamento das variáveis.

Este modelo possui 5 componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados e ambiente. Este último é dividido em necessidades, suporte, disseminação e efeitos em longo prazo. Os quatro primeiros (insumos, procedimentos, processos e resultados) são o centro do sistema de

Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), enquanto o último (ambiente) é seu contexto: ele o determina, o modifica e é afetado por este. O MAIS também sugere que seis componentes, sendo eles, necessidades, insumos, procedimentos, processos, disseminação e suporte, predizem dois outros componentes: os resultados imediatos e os efeitos em longo prazo (BORGES-ANDRADE, 2006). De acordo com as definições do autor, no quadro 3 veremos uma breve descrição de cada um dos componentes e subcomponentes:

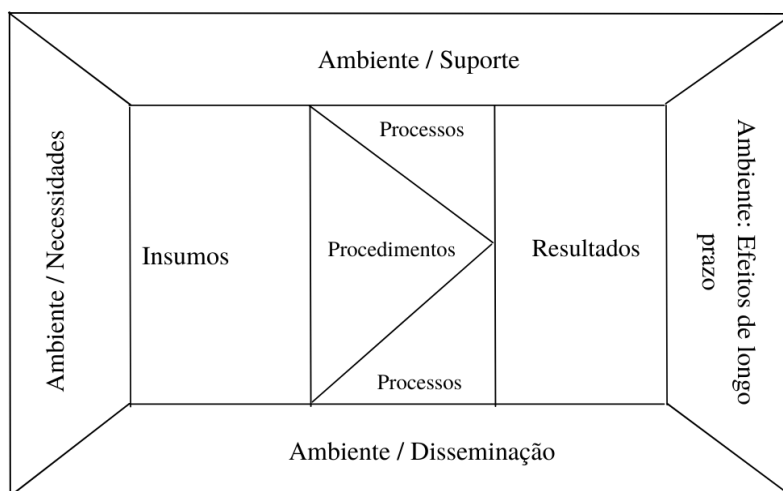
Quadro 3: Componentes do MAIS

<b>Componente</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>
Insumos	Fatores físicos e sociais, bem como estados comportamentais e cognitivos, anteriores ao treinamento e que podem influenciar os seus resultados.	Características demográficas (idade, escolaridade, nível socioeconômico, cargo), autoeficácia, uso de estratégias de aprendizagem, expectativas sobre o treinamento, motivação para aprender e aplicar o aprendido.
Procedimentos	Estratégias instrucionais do treinamento em si.	Estabelecimento de objetivos claros e precisos, estratégias de ensino utilizadas (aula expositiva, dinâmicas, exercícios), adequação dos materiais didáticos, busca de similaridade entre as atividades de ensino e a realidade dos participantes.
Processos	Aspectos do comportamento do aprendiz que ocorrem enquanto os procedimentos são implementados.	Quantidade de tempo dedicado ao treinamento, número de vezes em que atividades são repetidas até que se atinja determinado objetivo, número de revisões realizadas pelo participante, relações interpessoais estabelecidas entre participantes e deles com instrutores, ausências e atraso nos eventos.
Resultados	Desempenho final imediato pretendido ou às consequências inesperadas (desejáveis ou indesejáveis) de TD&E.	Conhecimentos adquiridos ou a satisfação dos participantes com o evento de TD&E. De acordo com o autor, as variáveis de resultados decorrem de quase todos os demais componentes do MAIS, ou seja, se um participante finaliza um evento satisfeito e nele adquire conhecimentos, será mais provável que aplique o que aprendeu no trabalho, a menos que algum elemento do componente ambiente impeça que isto aconteça.
Ambiente/necessidades	Identificação das necessidades de capacitação, na forma de <i>gaps</i> entre comportamentos reais e ideais.	Essa identificação é que inicia e justifica qualquer evento de TD&E.
Ambiente: disseminação	Divulgação dos programas de TD&E: a natureza, método e canais de divulgação, a fonte de divulgação.	Órgão de gestão de pessoas ou supervisores dos participantes. Os dados sobre disseminação fornecem ao profissional as informações sobre como o programa ou evento foi planejado para facilitar sua aceitação pela organização (BORGES-ANDRADE, 2006). Este componente é pouco estudado, apesar do avanço geral das pesquisas em TD&E (BORGES-ANDRADE, MEIRA E MOURÃO, 2006)
Ambiente: suporte	Variáveis que acontecem na organização e que podem influenciar os insumos, procedimentos, processo e resultados.	Suporte material (instalações, acessibilidade, recursos materiais da organização) e suporte psicossocial (apoio do supervisor e dos colegas, posto de trabalho estimulante e desafiador, clima propício à aprendizagem).
Ambiente: Efeitos em longo prazo	Consequências ambientais, não-imediatas, do programa ou evento de TD&E.	Efeitos esperados quanto os inesperados, desejáveis ou indesejáveis. Estes efeitos podem acontecer a nível do indivíduo, da equipe ou da organização.

Fonte: elaboração própria, 2022

A síntese dos componentes e subcomponentes do MAIS pode ser visualizada na figura 3:

Figura 3: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)



Fonte: Borges-Andrade (2006), p. 23

A seguir, abordam-se os critérios de seleção das variáveis do MAIS que se destacaram, na literatura, como importantes preditoras da transferência do treinamento.

### 2.2.1 Seleção das variáveis que predizem a aplicação do aprendizado no trabalho

No quadro 4 é possível visualizar as variáveis que foram incluídas nos estudos que compuseram a revisão de literatura da presente pesquisa. Além disso, pode-se distinguir os estudos em que tais variáveis tiveram poder preditor sobre a transferência do treinamento:

Quadro 4: Variáveis preditoras da transferência do treinamento

Componente	Variável	Relacionada à transf. do treinamento	Não relacionada à transf. do treinamento
	<b>Caract. demog. e funcionais da clientela</b>	Bastos, 2012 (Tempo de atuação); Yotamo, 2014 (Idade/ano de participação no treinamento); Mendes, 2015 (Escolaridade, ano de participação no treinamento e tempo de atuação no órgão)	<b>Gênero:</b> Meneses e Abbad, 2003, Vitória, 2014; Yotamo, 2014 Mendes, 2015; Richter, 2017 Araújo, Abbad e Freitas, 2019. <b>Cargo:</b> Mendes, 2015, Richter, 2017; Araújo, Abbad e Freitas, 2019. <b>Escolaridade:</b> Meneses e Abbad, 2003; Silva, 2008; Vitória, 2014; Yotamo, 2014; Richter, 2017; Araújo, Abbad e Freitas, 2019. <b>Idade:</b> Araújo, Abbad e Freitas, 2019, Mendes, 2015, Richter, 2017, Meneses e Abbad, 2003, Vitória, 2014. <b>Tempo de Atuação no órgão:</b> Silva, 2008, Yotamo, 2014, Vitória, 2014; Richter, 2017; Araújo, Abbad e Freitas, 2019.
	<b>Utilidade</b>	Lacerda e Abbad, 2003 (valor instrumental do treinamento); Mourão, Abbad e Zerbini, 2013	-

<b>Insumos</b>	<b>percebida do treinamento</b>	(contribuição do treinamento e atitudes em relação à EAD); Bhatti e outros, 2014; Yotamo, 2014 (Contribuição do treinamento); Cabrera, 2019 (crenças sobre o treinamento).	
	<b>Motivação</b>	Lacerda e Abbad, 2003; Pilati e Borges Andrade, 2008; Bhatti e outros, 2014; Moreira, 2017; Cabrera, 2019.	Meneses e Abbad, 2003
	<b>Outras</b>	Meneses e Abbad, 2003 e Bhatti e outros, 2014 (autoeficácia); Martins, 2016 e Mesquita, 2018 (uso de estratégias de aprendizagem)	Meneses e Abbad, 2003 (lôcus de controle); Tamayo e Abbad, 2006 (autoconceito profissional).
<b>Resultados</b>	<b>Aprendiz</b>	Pereira, Loiola e Godim, 2016	Araújo, Abbad e Freitas, 2019 Bastos, 2012
	<b>Reações</b>	Lacerda e Abbad, 2003; Pilati e Borges-Andrade, 2008; Bastos, 2012; Bhatti e outros, 2014; Martins, 2016; Araújo, Abbad e Freitas, 2019	-
<b>Ambiente</b>	<b>Suporte psicossocial</b>	Lacerda e Abbad, 2003; Meneses e Abbad, 2003; Bastos, 2012; Mourão, Abbad e Zerbini, 2013; Bhatti e outros, 2014; Vitória, 2014; Yotamo, 2014; Mendes, 2015; Martins, 2016; Seidl, 2016; Moreira, 2017; Richter, 2017; Balsan e outros, 2017; Martins, Zerbini e Medina, 2018; Mesquita, 2018; Araújo, Abbad e Freitas, 2019; Cabrera, 2019.	Pereira, Loiola e Godim, 2016
	<b>Suporte material</b>	Martins, 2016; Cabrera, 2019	Seidl, 2016; Araújo, Abbad e Freitas, 2019

Fonte: Elaboração própria, 2022

Para a construção do referencial teórico do presente estudo foram selecionadas as variáveis que estiveram relacionadas à transferência do treinamento de maneira mais consistente. Dentre as variáveis do componente ‘Insumos’, selecionaram-se a ‘Motivação’ e ‘Percepção sobre a utilidade do treinamento’. As variáveis demográficas e funcionais da clientela não apresentaram relações consistentes e, outras variáveis como Autoeficácia, Locus de controle, Autoconceito Profissional e Uso de Estratégias de Aprendizagem foram incluídas em poucos estudos.

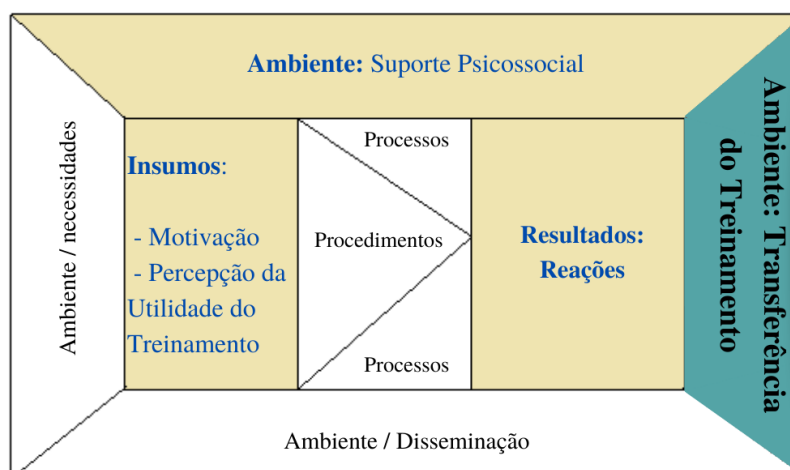
Quanto às variáveis do componente ‘Resultados’, ‘Reações dos Participantes’, apresentou-se relações significativas em todos os estudos que consideraram esta variável. Por fim, dentre as variáveis do componente ambiente, Suporte Psicossocial é sistematicamente preditora da aplicação, diferentemente do Suporte Material.



Cumpramos ressaltar que, segundo Cabrera (2019), a transferência do aprendizado depende de uma série de fatores. Outrossim, a depender do tipo de treinamento e do contexto organizacional, uma variável pode ser mais preditiva de impacto do que outras – em um curso da área da saúde, por exemplo, no qual são necessários diversos materiais para aplicar o aprendizado, a variável ‘suporte material’ pode ter impacto maior do que um curso cuja transferência não depende de recursos materiais.

Entretanto, esta pesquisa irá se concentrar nas variáveis que mais predisseram a Transferência do Treinamento na amostra de estudos selecionada, são elas: ‘Motivação’ e ‘Percepção sobre a utilidade do treinamento’ (Insumos), ‘Reações’ (Resultados) e ‘Suporte Psicossocial’ (Ambiente).

Figura 4: Variáveis predictoras da transferência do treinamento



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Borges-Andrade (2006), p. 23

### 2.2.2 Insumos - Motivação

Na literatura, encontramos diferentes nomenclaturas para a motivação. As mais frequentes são motivação para o treinamento, motivação para transferir e motivação para aprender (MOREIRA, 2017). ‘Motivação para aprender’ é definida como o interesse e esforço despendido pelo indivíduo para aprender e engajar-se nas atividades de aprendizagem, e a ‘Motivação para Transferir’ refere-se à disposição do indivíduo em transferir o treinamento (LACERDA E ABBAD, 2003). Já a ‘Motivação para o Treinamento’ é um conceito genérico, que abrange tanto a motivação para aprender, como a motivação para transferir (MOREIRA, 2017). Neste trabalho, será adotado este último termo.

A motivação para o treinamento pode ser definida como o grau em que um indivíduo se esforça para aprender e transferir a aprendizagem (MENESES E ABBAD, 2003), ou como “um processo de decisão, em que o indivíduo analisa aspectos situacionais, contextuais e

disposicionais, antes de decidir sobre quanto esforço investirá em uma determinada ação” (ABBAD, LACERDA E PILATI, 2012, p. 200). Os autores consideram, ainda, que as definições de Vroom (1964) são relevantes para compreender o fenômeno da motivação na área de TD&E, pois concebem a motivação como um processo, e não como estados passageiros de energia dos indivíduos, antes ou após as ações de aprendizagem.

Assim, a Teoria de Expectância vem sendo utilizada nas pesquisas da área de TD&E, de forma completa ou parcial (MOREIRA, 2017), compreendendo a motivação como produto da interação de três elementos: Valência, Instrumentalidade e Expectância (VIE). A Valência refere-se à vontade do participante em obter determinado resultado positivo. Na Instrumentalidade, é feita uma estimativa que indicará se o treinamento é o meio adequado para o alcance do resultado, e a Expectância indica o quanto alguém se sente capaz de aprender os novos conhecimentos e habilidades trazidos pelo curso (ABBAD, LACERDA E PILATI, 2012). Juntos, os três elementos mensuram a força motivacional (LACERDA E ABAAD, 2003).

Em diversas pesquisas (MOREIRA, 2017; CABRERA, 2019; GROSSMAN E SALAS, 2011; LACERDA E ABBAD, 2003), a motivação teve predição sobre o impacto do treinamento no trabalho. Outros trabalhos confirmam que, na literatura, a motivação para o treinamento tem se destacado como importante preditora (GROSSMAN E SALAS, 2011; ABBAD, LACERDA E PILATI, 2012; BHATTI E OUTROS, 2014; AZIZ E AHMAD, 2011).

Pilati e Borges-Andrade (2008) concluíram que a motivação do indivíduo prediz melhor desempenho no trabalho e, neste estudo, foi moderada pelo tipo do treinamento, pois o efeito foi maior nos indivíduos que participaram de cursos de menor complexidade cognitiva, voltados ao desenvolvimento de atividades do ambiente de trabalho. Os autores argumentam que a instrumentalidade e valência provavelmente tiveram influência determinante para este resultado, já que o evento de aprendizagem era voltado para o alcance de objetivos do ambiente de trabalho.

Outros autores sinalizaram, em suas pesquisas, que a motivação para transferir é mediadora da relação entre o suporte psicossocial e a transferência (SEIRBERLING E KAUFFELD, 2017; WIRDANY E WULANSARI, 2019). Em outras palavras, quando os indivíduos percebem suporte dos pares ou dos supervisores, sua motivação para mudanças de comportamento aumenta. A motivação aumentada, por sua vez, torna mais provável que a mudança de comportamento de fato ocorra.

Bhatti *et al.* (2014) encontraram diversos fatores que influenciam o nível de motivação dos indivíduos, a exemplo da prontidão para aprender, das reações dos participantes ao treinamento, do suporte psicossocial, do design instrucional, da autoeficácia, bem como das recompensas intrínsecas e extrínsecas. Os autores também identificaram o poder mediador da motivação com

quase todas as variáveis anteriores, exceto o design instrucional.

Curado, Henriques e Ribeiro (2015) buscaram compreender se a inscrição voluntária ou obrigatória afeta a motivação. Concluíram que, quando a motivação para o treinamento é autônoma, ou seja, internamente orientada, a inscrição voluntária tem maior impacto na motivação para transferência do que a inscrição obrigatória. Porém, quando a motivação é controlada, ou externamente orientada por elementos como sanções, prêmios ou recompensas, não foram identificados os mesmos efeitos. Assim, concluíram que as organizações tendem a aumentar o seu patrimônio de conhecimento quando os funcionários estão dispostos a participar das ações de TD&E.

Por sua vez, Aziz e Ahmad (2011) identificaram, por meio de revisão de literatura, as características do treinamento que mais influenciam a motivação. Assim, recomendam que as organizações podem influenciar a motivação dos funcionários por meio de seis elementos: estímulo e opção de participação voluntária (CURADO, HENRIQUES E RIBEIRO, 2015), reputação do treinamento (que aumenta a expectativa sobre a qualidade do curso), design instrucional apropriado e relevância do treinamento para o trabalho, carreira ou necessidades pessoais. Para aumentar a motivação, Grossman e Salas (2011) destacaram o importante papel do estabelecimento de objetivos, que direcionam o foco, energia e persistência dos funcionários.

O quadro 05 sintetiza, a partir do resultado dos estudos até aqui apresentados, as influências entre motivação e outras variáveis:

Quadro 5: Motivação para o treinamento:

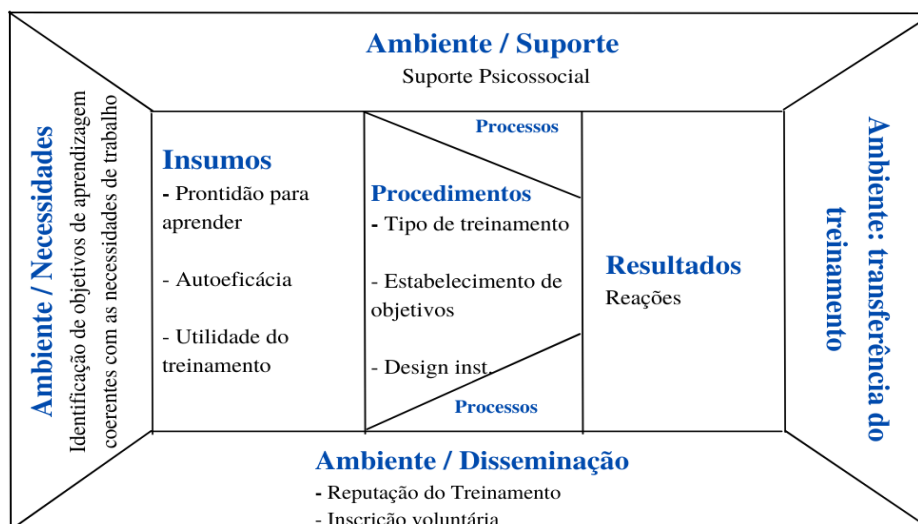
<b>É moderada por</b>	Tipo de treinamento (treinamento com objetivos ligados diretamente às habilidades do trabalho)	Pilati e Borges-Andrade (2008)
<b>Modera as relações entre</b>	Suporte Psicossocial e Transferência do Treinamento (quanto maior o suporte percebido, maior a motivação para transferir)	Bhatti e outros (2014); Massenberg, Spuk e Kauffeld (2015); Seiberling e Kauffeld (2017); Wirdany e Weelansari (2019)
<b>É influenciada por</b>	Prontidão para aprender, reações, design instrucional e autoeficácia	Bhatti e outros, 2014
	Inscrição Voluntária	Curado, Henrique e Ribeiro (2015); Aziz e Ahmad (2011)
	Estabelecimento de objetivos	Grossman e Salas (2011)
	Reputação do Treinamento, Design Instrucional e Utilidade do Treinamento	Aziz e Ahmad (2011) Cabrera (2019) - somente motivação

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Com base nesses estudos, conclui-se que a motivação é uma variável que afeta e é afetada por variáveis pertencentes a quase todos os componentes do MAIS: Insumos (prontidão para

aprender, autoeficácia, utilidade do treinamento), Procedimentos (tipo de treinamento, estabelecimento de objetivos e design instrucional), Resultados (reações) e Ambiente (suporte psicossocial, reputação do Treinamento e inscrição voluntária), como a seguir demonstrado.

Figura 5: Variáveis que influenciam a motivação para transferir



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Borges-Andrade (2006), p. 23

Assim, para influenciar o nível de motivação para a transferência do treinamento, é preciso desenvolver, de maneira eficaz, todas as etapas de um evento instrucional, com destaque para o fornecimento de suporte psicossocial, bem como a construção de treinamentos com objetivos claros e associados às reais necessidades de aprendizagem (PILATI E BORGES-ANDRADE, 2008) e com os valores, objetivos e anseios dos colaboradores (ABBAD, LACERDA E PILATI 2012). Os autores também recomendam a utilização de trilhas de aprendizagem, pois estas oferecem oportunidades diversificadas de aprendizagem que podem satisfazer pessoas de diferentes perfis.

Outra conclusão a partir da análise dos resultados é que, apesar de alguns componentes do MAIS não terem se destacado na seleção das variáveis que predizem a transferência do treinamento, eles têm influência indireta no resultado. Por exemplo, a variável Reputação do Treinamento, que pertence ao componente Ambiente/Disseminação, apesar de não ter se destacado nos estudos, influencia a motivação para transferir que, por sua vez, tem demonstrado alto poder preditivo para a transferência do treinamento. O subtópico seguinte abordará outra variável de insumo, que é a percepção que os indivíduos têm sobre a utilidade do treinamento.

### 2.2.3 Insumos - Percepção sobre a utilidade do treinamento

Cabrera (2019) investigou o construto Crenças sobre o Treinamento, definido, naquele estudo,

como um conjunto de crenças gerais sobre a utilidade e importância do treinamento que, quando positivas, podem influenciar os indivíduos a aprender e transferir as novas habilidades. As variáveis deste conceito, utilizadas no modelo de estudo do autor, remetem à noção de instrumentalidade do treinamento, como “Participar de treinamentos é uma forma de melhorar o meu desempenho profissional” e “Os treinamentos contribuem para a minha autorrealização profissional”. No estudo, as crenças tiveram valor preditivo tanto para a motivação para aprender, como para a transferência do treinamento, ou seja, indivíduos que pensam que o treinamento oferece boas contribuições para ele e para a organização mostraram mais motivação e aplicaram mais as novas habilidades.

No estudo de Lacerda e Abbad (2003), foi utilizado o conceito Valor Instrumental do Treinamento. Nesta pesquisa, este conceito envolveu, conjuntamente, as variáveis Valência e Instrumentalidade, ou seja, o indivíduo quer obter determinado resultado e percebe que o treinamento é meio adequado para alcançar o que deseja. A variável, no estudo, foi preditora da transferência do treinamento, e os autores recomendaram mais estudos para verificar os indícios de generalidade.

Grossman e Salas (2011) apresentam em seu estudo diversas pesquisas que mostram que a Utilidade Percebida do Treinamento está entre as variáveis que têm revelado relações mais fortes e consistentes com a transferência do treinamento. Os autores argumentam que, geralmente, quando os treinandos não percebem a utilidade do treinamento, a motivação para aprender e aplicar são reduzidas.

Mourão, Abbad e Zerbini (2014) investigaram as Atitudes em Relação à Educação a Distância, contendo itens como “Cursos a distância preparam-me para o trabalho em equipe” e “Cursos a distância aumentam meus conhecimentos sobre assuntos importantes”. No estudo, esta variável teve relação com a transferência do treinamento, medida em desempenhos gerais (amplitude). Concluíram que indivíduos com atitudes positivas à EAD têm seu desempenho global aperfeiçoado. No mesmo estudo, foi identificado que houve correlação positiva entre participar do treinamento por necessidade de serviço (utilidade) e a transferência do treinamento.

Um dos resultados da pesquisa de Pilati e Borges-Andrade (2008) pode também estar indiretamente relacionado à instrumentalidade do treinamento. No estudo, a motivação foi preditora da transferência do treinamento, moderada pela variável “tipo de treinamento”. Os eventos de baixa complexidade cognitiva, que envolviam o desenvolvimento de habilidades específicas do trabalho, tiveram maior poder preditivo que os de alta complexidade. Como estes últimos não desenvolvem competências ligadas diretamente ao contexto de trabalho, e sim de uma maneira mais global, isso pode reduzir a motivação para aplicar (ABBAD E OUTROS, 2012).

O quadro 06 sintetiza alguns autores, construtos e variáveis que foram identificadas como relacionadas à ideia de percepção sobre a utilidade do treinamento. É possível perceber que, apesar do construto apresentar diferentes denominações na literatura, as definições e itens remetem à ideia de instrumentalidade (VROOM, 1964), quando o indivíduo valoriza sua participação em um treinamento por perceber que ele será um meio para conquistar determinado objetivo.

Quadro 6: Utilidade do Treinamento

<b>Autor</b>	<b>Construto</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos de itens</b>
Lacerda e Abbad (2003)	Valor Instrumental do Treinamento	Crença do indivíduo de que as novas habilidades por ele adquiridas em um curso lhe serão úteis para atingir recompensas instrumentalidade), bem como a importância ou o valor que esse indivíduo atribui a cada uma dessas recompensas (valência).	O curso que realizei será útil para:  Resolver problemas de trabalho;  Aumentar o meu salário;  Melhorar meu desempenho em relação às tarefas do meu cargo.
Mourão, Abbad e Zerbini (2013)	Atitudes em Relação à Educação a Distância	Respostas avaliativas relativamente estáveis dadas pelos participantes em relação à educação a distância e que podem influenciar suas intenções comportamentais e seus comportamentos	“Cursos a distância preparam-me para o trabalho em equipe”  “Cursos a distância aumentam meus conhecimentos sobre assuntos importantes”
Cabrera (2019)	Crenças sobre o Treinamento	Conjunto de crenças gerais sobre a utilidade e importância do treinamento	“Participar de treinamentos é uma forma de melhorar o meu desempenho profissional”.  “Treinamentos são importantes para melhorar meu relacionamento com a chefia”.

Fonte: elaboração própria, 2022

O poder preditivo desta variável pode ser explicado por um dos princípios da aprendizagem de adultos (KNOWLES, 2009): a necessidade do aprendiz de saber o quê, o porquê e o como vai aprender. Tough (1979) *apud* Knowles (2009) explica que antes de aprender algo, os aprendizes adultos refletem tanto sobre os benefícios em adquirir as novas habilidades, como sobre as consequências negativas de não as obter. Por isso, Knowles (2009) argumenta que, em eventos instrucionais, a primeira tarefa a ser desempenhada pelo facilitador de aprendizagem é promover a conscientização acerca da “necessidade de saber”.

Outra possível explicação, conforme indicado em Abbad *et al.* (2012), é o fato de que o contexto do mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais qualificados. Somado a isto, pode-se argumentar que a necessidade de qualificação disputa o tempo e a energia com diversas demandas profissionais e pessoais dos indivíduos e, por isso, eles precisam reconhecer que o

treinamento será útil para o alcance das recompensas que almejam.

Burke e Hutchins (2007) explicam que a utilidade do treinamento percebida pelos indivíduos é influenciada por fatores como o reconhecimento da necessidade de aprimorar o desempenho, a percepção de que as novas habilidades irão melhorar a performance e a prática das novas habilidades para facilitar a transferência. Os autores explicam que, para maior transferência, os indivíduos devem perceber que o treinamento irá contribuir para melhorar algo que seja relevante em seu desempenho.

Abbad *et al.* (2012) afirmam que, como a instrumentalidade do treinamento associa-se aos ganhos que o indivíduo espera obter com o treinamento, as organizações devem esforçar-se para conhecer o que os profissionais almejam e o que consideram importante para seu desenvolvimento, e refletir se os cursos oferecidos têm sido úteis para satisfazer estes objetivos e valores. Lacerda e Abbad (2003) concordam que os planos e aspirações profissionais dos indivíduos precisam ser reconhecidos, por meio, por exemplo, de um banco de talentos ou de competências.

Além disso, precisam considerar que faz parte do programa de treinamento comunicar qual é a sua necessidade e utilidade (GROSSMAN E SALAS, 2011), e o que os indivíduos podem ganhar com eles (LACERDA E ABBAD, 2003). A partir desta constatação, fica evidente a relação entre essa variável e o componente Ambiente/Necessidades do MAIS: para que a organização possa comunicar a necessidade e utilidade do treinamento, o levantamento de necessidades de capacitação deve ser conduzido de forma a identificar, no real contexto de trabalho, as habilidades que precisam ser desenvolvidas para melhoria do desempenho.

Assim, conclui-se o estudo das variáveis relativas ao componente Insumos. A seguir, será analisada a variável Reações dos participantes ao treinamento, do componente Resultados.

#### **2.2.4 Resultados - Reações**

O componente Resultados, no MAIS, representa o desempenho final pretendido ou consequências inesperadas, desejáveis ou indesejáveis, do treinamento (BORGES-ANDRADE, 2006), e suas variáveis decorrem de quase todos os demais componentes do MAIS. Dentre as variáveis de Resultados, estão as reações dos participantes ao curso que, no modelo de Kirkpatrick, correspondem ao primeiro nível de avaliação (KIRKPATRICK e KIRKPATRICK, 2006). Nesta variável, são mensuradas as opiniões dos indivíduos a respeito de diversos elementos do treinamento como a programação, desempenho do instrutor, qualidade do material didático, aplicabilidade, utilidade, dentre outros (ARAÚJO, ABBAD E FREITAS, 2019).

Para Abbad, Zerbini e Borges-Ferreira (2012), a avaliação de reação pode ser um indicativo da efetividade de treinamentos, pois mostra a opinião dos participantes e seu nível de satisfação.

A partir da avaliação, argumentam as autoras, é possível identificar melhorias no treinamento e até mesmo no sistema instrucional, em geral. Alliger *et al.* (1997) classificaram as reações dos participantes em reações afetivas e reações de utilidade. Os questionários de reações afetivas remetem ao quanto um participante gostou de um treinamento, com itens como: “Este treinamento foi agradável”, enquanto o segundo tipo mensura o quanto os indivíduos consideraram o treinamento útil, como em: “O treinamento teve valor prático?” (p. 344).

Cabe ressaltar que as reações de utilidade de treinamento diferem das medidas de valor instrumental do treinamento (e conceitos correlatos), abordadas no tópico anterior - enquanto uma é medida de resultado, a outra é medida de insumo. Assim, o valor instrumental do treinamento é uma característica da clientela, anterior ao treinamento, enquanto as reações de utilidade são percepções dos indivíduos coletadas pós-treinamento.

Diversos estudos identificaram que as reações positivas ao treinamento estão relacionadas à transferência do treinamento. Araújo, Abbad e Freitas (2019) encontraram correlação positiva entre a reação ao curso e a autoavaliação de impacto, mas não houve relação entre o impacto e o desempenho do instrutor. Por outro lado, no estudo de Lacerda e Abbad (2003), a reação ao instrutor esteve relacionada à transferência do treinamento, e a reação ao curso, não.

Martins (2016) também identificou que a satisfação com os procedimentos instrucionais teve poder explicativo para o impacto em profundidade e amplitude, assim como Bastos (2012), que encontrou uma relação forte e significativa entre as duas variáveis. Na mesma linha, Pilati e Borges-Andrade (2008) identificaram que a mensuração multidimensional das reações (desempenho do instrutor, programa de treinamento e utilidade) apresentou valor preditivo importante da Transferência do Treinamento - este efeito, entretanto, foi mais significativo entre participantes de treinamentos que desenvolviam habilidades cognitivas complexas.

Bhatti, Kaur e Battour (2013) identificaram que as reações afetivas dos indivíduos contribuem indiretamente para a transferência do treinamento, pois apresentam um efeito moderador entre a percepção de conteúdo válido e a motivação para transferir. O resultado do estudo de Tafvelin *et al.* (2021) identificou que reações de utilidade positivas são importantes para que o treinamento em liderança seja transferido. Os autores argumentam que mensurar esta variável de maneira contínua e sistemática pode ajudar a identificar, ao longo do treinamento, elementos que precisam ser revisados para incrementar as reações de utilidade dos participantes. Para aprimorar as reações de utilidade dos participantes, as organizações precisam assegurar que o conteúdo do treinamento seja similar ao contexto real de trabalho, esclarecer a relação entre as atividades desenvolvidas durante o treinamento com a transferência e explicar o modo como as novas habilidades podem ser transferidas (BHATTI *et al.*, 2014).



Embora as reações dos indivíduos mostrem-se como um importante preditor, nota-se que a literatura apresenta diferentes dimensões para avaliar as reações dos indivíduos aos eventos instrucionais. Da mesma forma, parece não haver consenso quanto ao tipo de reação (ao instrutor ou ao curso, afetiva ou de utilidade) mais relevante para a transferência do treinamento.

Nos estudos selecionados, as reações positivas, ao término dos eventos, estão relacionadas principalmente a itens do componente ‘Procedimentos’, que envolvem a atuação do instrutor e atividades pedagógicas desenvolvidas. Dessa forma, é possível inferir que a satisfação com as variáveis de tal componente influenciam a transferência, por isso, no modelo de análise da presente pesquisa, aparecerá o termo ‘reações/procedimentos’.

Além das variáveis de insumos e de resultados, a efetividade do treinamento pode ser influenciada por eventos que acontecem quando o indivíduo retorna ao trabalho (TAMAYO E ABBAD, 2006). Por isso, quando um profissional não aplica o que aprendeu, não significa necessariamente que o treinamento em si foi ineficaz (MOURÃO, ABBAD E ZERBINI, 2013). Ainda que sejam adquiridas novas habilidades, e que haja vontade de aplicá-las, o ambiente pós-treinamento pode apresentar limitações que impeçam a Transferência do Treinamento (TANNEBAUM E YUKL, 1992). Por isso, o próximo subtópico abordará uma importante variável contextual que influencia a transferência do treinamento: o suporte psicossocial.

### **2.2.5 Ambiente - Suporte Psicossocial**

Nas pesquisas nacionais, dentre as variáveis do ambiente, o suporte à transferência tem sido mensurado a partir de um instrumento com duas dimensões (MARTINS, 2016): o suporte psicossocial, que é o apoio à transferência oferecido por pares e superiores, e o suporte material, que se refere às condições materiais, financeira e de infraestrutura (MOURÃO, ABBAD E ZERBINI, 2013). Martins, Zerbiní e Medina (2018) afirmam que, desde Balwin e Ford (1988), numerosos estudos, em diferentes ambientes, tipos de treinamento e amostra de participantes têm encontrado relações entre o suporte psicossocial e a transferência do treinamento. Nesta pesquisa, foram identificados diversos estudos que amparam essa afirmativa (LACERDA E ABBAD, 2003; MENESES E ABBAD, 2003; BASTOS, 2012; MOURÃO, ABBAD E ZERBINI, 2013; BHATTI E OUTROS, 2014; VITÓRIA, 2014; YOTAMO, 2014; MENDES, 2015; MARTINS, 2016; SEIDL, 2016; BALSAN E OUTROS, 2017; MOREIRA, 2017; RICHTER, 2017; MESQUITA, 2018; ARAÚJO, ABBAD E FREITAS, 2019; CABRERA, 2019).

Segundo Abbad *et al.* (2012), essa variável mensura o nível de apoio gerencial, social e organizacional fornecido ao indivíduo para que ele aplique as competências adquiridas em treinamentos. No instrumento Escala de Suporte à Transferência (EST), que é comumente utilizado

nas pesquisas nacionais, o suporte psicossocial divide-se em “fatores situacionais de apoio” e “consequências associadas à aplicação de novas habilidades no trabalho”. O primeiro elemento corresponde ao encorajamento, disponibilidade de informações, ajuda com as dificuldades, criação de oportunidades e objetivos estabelecidos pela chefia para que o indivíduo aplique as novas aprendizagens no trabalho. O segundo elemento, por sua vez, representa as reações de chefes e colegas às tentativas de transferência do treinamento, sejam positivas (elogios, palavras de encorajamento) ou negativas (críticas, descaso, indiferença) (MARTINS, 2016). No quadro 07, é possível visualizar a síntese dos estudos que investigaram o suporte psicossocial:

Quadro 7: Suporte Psicossocial

<b>Autor</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Dimensões</b>
Meneses e Abbad (2003); Bastos (2012); Mourão, Abbad e Zerbini (2013); Vitória (2014); Yotamo (2014); Seidl (2016); Balsan e outros (2017); Moreira (2017); Mesquita (2018); Araújo, Abbad e Freitas (2019); Cabrera (2019)	Escala de Suporte à Transferência (EST)	Fatores situacionais de apoio; consequências associadas à aplicação de novas habilidades no trabalho
Martins (2016)	EST adaptado	Avaliou, em todos os itens do EST, o suporte gerencial e dos pares
Mendes (2015)	Instrumento multifatorial validado por Coelho Júnior, Abbad e Todeschini (2005)	Falta de suporte; suporte do grupo de trabalho; suporte dos chefes imediatos; suporte dos colegas de trabalho.
Richter (2017)	Instrumento multifatorial	Percepções do suporte oferecido pela unidade de trabalho, equipe e gestor imediato
<b>Tipos de suporte psicossocial</b>		
Mendes (2015)	O suporte de todos os grupos (grupo de trabalho, chefes e pares) foi preditor da transferência do treinamento. O suporte dos pares apresentou relação negativa com o impacto em profundidade.	
Martins (2016)	Médias do suporte gerencial e de pares foram bastante semelhantes, e ambos foram preditores da transferência do treinamento.	
Martins (2016)	Alguns estudos identificaram que o apoio dos pares é mais forte preditor da Transferência do Treinamento do que o apoio gerencial e organizacional.	
Lim e Johnson (2002)	Variáveis do supervisor estiveram entre os fatores mais fortemente associados à transferência	
Cabrera (2019)	Quanto melhores são as características da organização para apoiar a aprendizagem, mais os indivíduos percebem o suporte	

	psicossocial.
<b>Momentos de oferecimento do suporte psicossocial</b>	
Yotamo (2014)	Características do contexto e trabalho devem ser considerados desde o levantamento de necessidades de capacitação
Bhatti e outros (2014)	É necessário compreender o tipo de suporte que deve ser oferecido aos indivíduos, antes, durante e depois do treinamento
Martins, Zerbini e Medina (2018)	Há estudos que recomendam mensurar o nível de suporte não somente após o treinamento, mas também antes e durante.
Salas e outros (2012)	Supervisores e líderes têm incumbências diferentes quanto ao suporte psicossocial oferecido antes e depois do treinamento.
<b>Relação com outras variáveis do MAIS</b>	
Mesquita (2018)	Relação entre o suporte psicossocial e o uso das estratégias de aprendizagem comportamentais “busca de ajuda interpessoal/material escrito” e “aplicação prática” (Insumos)
Bhatti e outros (2014)	A motivação para a transferência foi variável moderadora da relação entre o suporte psicossocial e a Transferência do Treinamento (Insumos)
Moreira (2017)	O suporte psicossocial mediou, parcialmente, a relação entre a motivação e a transferência (Insumos)

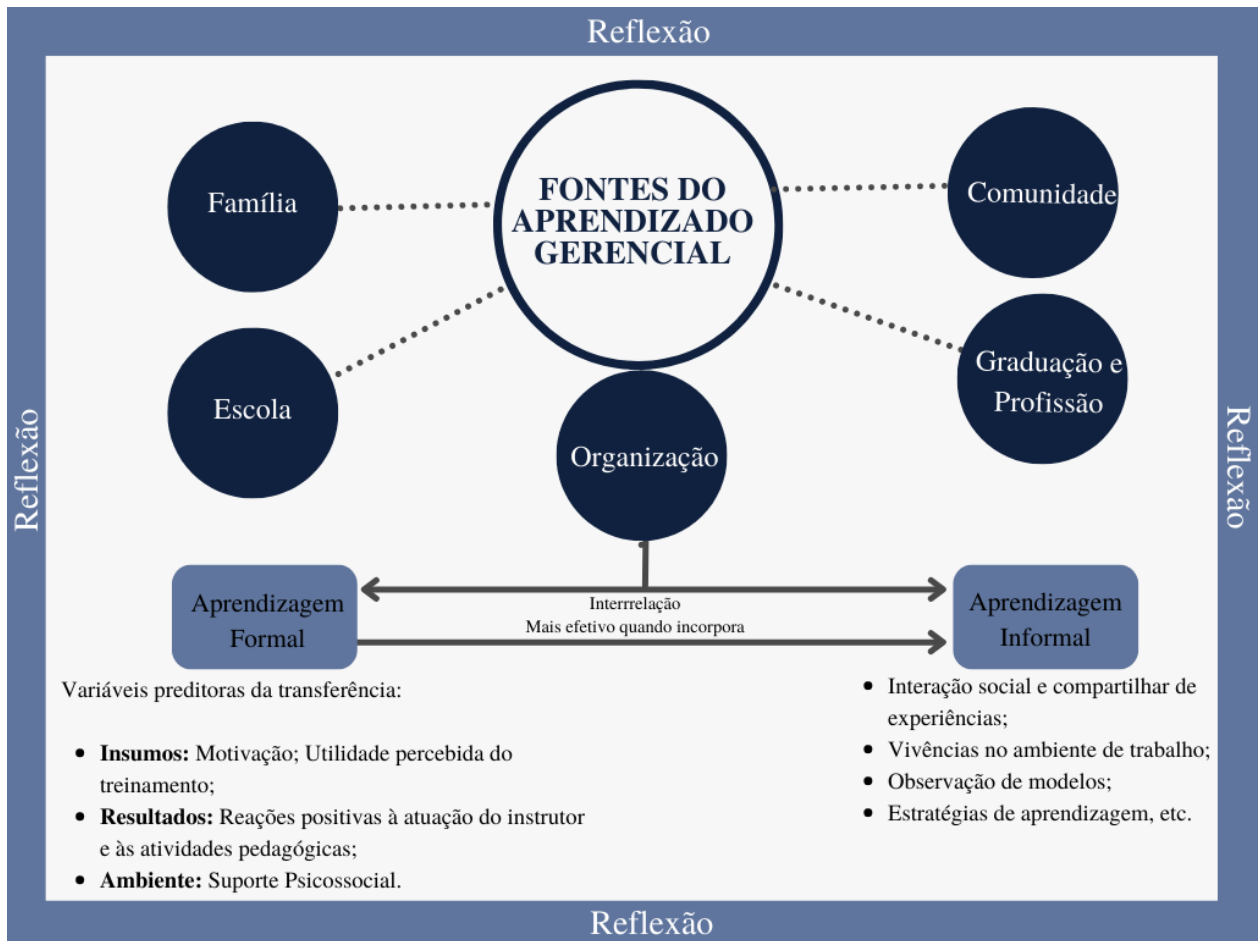
Fonte: Elaboração própria, 2022

Como é possível perceber, o instrumento EST é utilizado na maioria das pesquisas nacionais, permitindo a comparação dos resultados dos estudos. Percebe-se, também, que o suporte psicossocial pode ser oferecido por diversos atores, tais como grupos de trabalho, organização, chefias e pares. Em relação aos últimos, parece não haver consenso sobre um ser superior ao outro: ora o suporte dos pares é mais relevante, ora o gerencial, ora ambos, permitindo inferir que isso pode depender das características de cada organização.

O suporte psicossocial também pode ser oferecido antes, durante ou depois do treinamento, em práticas como as apontadas por Salas *et al.* (2012), que envolvem guiar os indivíduos ao treinamento certo, esclarecer expectativas e reforçar objetivos de aprendizagem (antes), bem como oferecer reforço às novas habilidades e promover experiências para favorecer o aprendizado contínuo (SALAS E OUTROS, 2012).

Finalmente, de maneira semelhante às demais variáveis estudadas nesta pesquisa, o suporte psicossocial afeta e é afetado por outros componentes e subcomponentes do MAIS, como a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem, ambas pertencentes ao componente Insumos. Incluindo as variáveis que predizem a transferência do treinamento, abordadas neste tópico, há a imagem atualizada do aprendizado gerencial até o momento, conforme a figura 6:

Figura 6: Características do aprendizado gerencial e variáveis predictoras da transferência do treinamento



Fonte: elaboração própria, 2022

Identifica-se que o aprendizado gerencial ocorre em diferentes espaços sociais, incluindo a organização, mas não limitando-se a ela. No âmbito desta, os gerentes aprendem a partir de práticas informais e formais, sendo que as segundas são o foco deste estudo, entretanto, além de não serem excludentes, as primeiras são mais efetivas quando incorporam elementos da segunda. Dentre as variáveis que influenciam a transferência dos treinamentos formais estão a motivação e utilidade percebida do treinamento (insumos), reações (resultados) e suporte psicossocial (ambiente). A seguir, inicia-se o tópico que abordará o componente Ambiente/Necessidades, cuja inclusão justifica-se pela sua contribuição para a análise dos resultados desta pesquisa.

### 2.2.6 Ambiente – Necessidades

Para compor o referencial teórico da presente pesquisa, foram selecionadas as variáveis que foram predictoras da transferência do treinamento para o trabalho de modo mais consistente, a exemplo da motivação e da utilidade percebida do treinamento (insumos), das reações (resultados) e do suporte psicossocial (ambiente/suporte). Como é possível perceber, não estiveram presentes

variáveis do componente ambiente/necessidades, entretanto, este componente será abordado nesta pesquisa em razão de sua ligação com a variável 'Utilidade Percebida do Treinamento' que, por sua vez, foi preditora da transferência do treinamento em todos os estudos em que foi incluída.

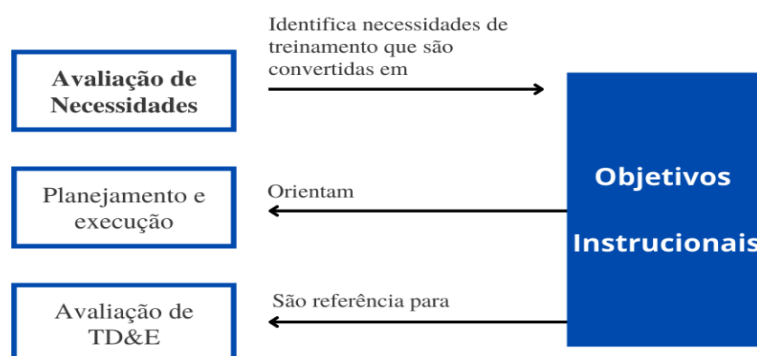
Assim, com o objetivo de selecionar os estudos para compor o referencial teórico deste tópico, foi realizada uma pesquisa nas bases Capes, Scielo e BDTD, considerando o período de 2012 a 2022, das seguintes palavras-chave: levantamento de necessidades de capacitação, avaliação de necessidades de capacitação, avaliação de necessidades de treinamento, avaliação de necessidades de aprendizagem, lacunas de competências. Diante dos resultados obtidos, a fim de escolher estudos realizados em contextos semelhantes ao da RFB, foram selecionadas as pesquisas nacionais, conduzidas em organizações de trabalho e que utilizassem a noção de competência para identificar necessidades de capacitação. O próximo item abordará a Avaliação de Necessidades de Treinamento, com dois subtópicos: Níveis da Avaliação de Necessidades de Treinamento e Fatores que Influenciam o Desempenho no Trabalho.

#### 2.3.6.1 Avaliação de necessidades de treinamento

Conforme apontado por Borges-Andrade (2006), o componente ambiente/necessidades, representado pela avaliação de necessidades é a primeira etapa do sistema de TD&E. As outras etapas consistem no planejamento/execução, processo no qual a ação de aprendizagem é efetivamente planejada e conduzida, e na avaliação, que mensura os resultados alcançados com a ação de TD&E em diversos níveis, como reação, impacto em profundidade e impacto em amplitude.

Como primeira etapa do sistema, a avaliação de necessidades "inicia e justifica toda a existência de um programa ou evento de TD&E" (BORGES-ANDRADE, 2006, p. 351), e é considerada por pesquisadores e profissionais como uma das etapas mais importantes, pois os processos subsequentes dependem fortemente da informação gerada nesse estágio (MOURÃO E ABBAD, 2012). Uma das principais informações que subsidiam as etapas posteriores são os objetivos instrucionais, pois as necessidades identificadas são convertidas em objetivos que informam, precisamente, os desempenhos que os participantes devem desenvolver. Posteriormente, tais objetivos orientarão o planejamento e execução (MOURÃO E ABBAD, 2012) e servirão como referência para a avaliação das ações educacionais (ZERBINI E OUTROS, 2012):

Figura 7: Avaliação de necessidades e objetivos instrucionais



Fonte: elaboração própria, 2022

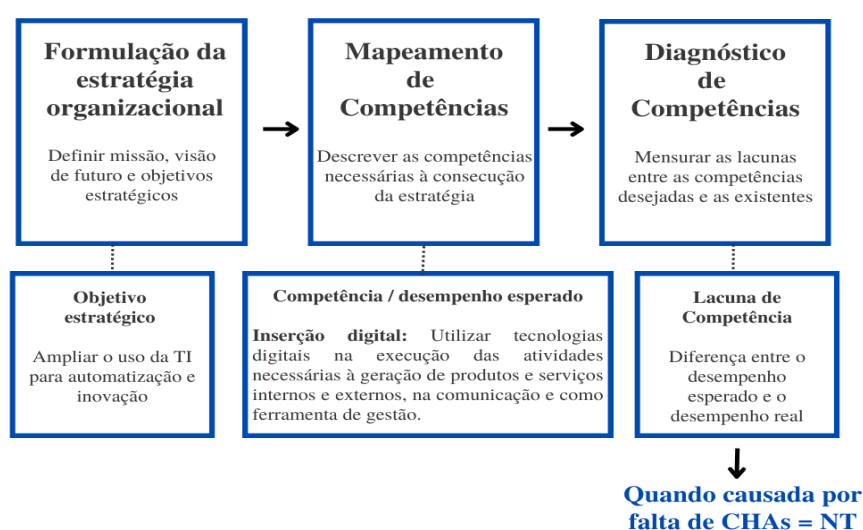
A partir deste entendimento, faz-se necessário conceituar a avaliação de necessidades. Inicialmente, é importante definir o que é (e o que não é) uma necessidade de treinamento (NT). No âmbito das organizações, o desempenho dos indivíduos pode estar aquém do desempenho que a organização espera, e essa diferença entre o real e o ideal são as lacunas de desempenho (FERREIRA, 2014). Tais lacunas podem ser causadas por uma série de fatores, como falta de CHAs, motivação insuficiente ou condições inadequadas de trabalho (FERREIRA E ABBAD, 2013). Entende-se que as NTs representam lacunas de desempenho causadas por falta de CHAs (BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2012), e não por fatores motivacionais ou contextuais.

Outro ponto que requer definição é o processo de avaliação de NTs que, na literatura, recebe diferentes denominações, como Levantamento de Necessidades de Treinamento (LNT), Avaliação de Necessidades de Treinamento (ANT) e Avaliação de Necessidades de Aprendizagem (ANA). Ferreira e Abbad (2014) explicam que o termo LNT está associado a uma prática recorrente nas organizações, que é a solicitação de cursos prontos e sem um diagnóstico que justifique sua necessidade. O termo ANT, por sua vez, refere-se ao processo de identificar, sistematicamente, lacunas de desempenho que podem ser resolvidas com ações de TD&E (GEEST, 2016), enquanto o termo ANA traz o diferencial de incluir ações de aprendizagem informais para resolver tais lacunas (FERREIRA, 2014). A maioria dos estudos selecionados para esta pesquisa utiliza ANT, portanto, este será o termo adotado nesta pesquisa.

Conforme já mencionado, a organização-alvo deste trabalho utiliza a Gestão por Competências para gerir a capacitação e identifica NTs por meio de Diagnóstico de Competências (DC) periódico. Por isso, cumpre esclarecer a vinculação entre os termos ANT e DC, sendo necessário descrever, brevemente, o processo de Gestão por Competências na RFB, com a ressalva de que o escopo deste estudo não inclui uma discussão sobre o conceito de competências.

A metodologia para a Gestão por Competências na RFB (BRASIL, 2022) inicia-se com a formulação da estratégia organizacional, onde são definidas a missão, visão de futuro e objetivos estratégicos da organização. Em seguida, utilizando diversas técnicas para coleta e análise de dados, passa-se à etapa de Mapeamento de Competências, processo no qual as competências necessárias para o alcance da estratégia são descritas. Por fim, realiza-se o DC, cujo objetivo é mensurar as lacunas de competências por meio de questionários onde os indivíduos informam a sua necessidade de capacitação para cada competência:

Figura 8: Processo da Gestão por competências



Fonte: adaptado de Brasil (2022)

O DC, dessa forma, permite identificar as lacunas de desempenho. Esta é justamente uma das etapas do processo de ANT (MOURÃO E ABBAD, 2012). Assim, é possível afirmar que o DC é uma variável da ANT, sendo que tal vinculação é apontada na literatura, já que o conceito de competências é central nas discussões relativas à identificação e avaliação de NTs (LIMA E BORGES-ANDRADE, 2006; FERREIRA, 2014), e diversos métodos de ANT já aplicavam o conceito de competências antes que este tivesse tamanha visibilidade na área de gestão de pessoas (FERREIRA, 2014). Como confirmação dessa premissa, na revisão de literatura para este estudo, foi possível perceber que, dos 20 estudos que conduziram a avaliação de necessidades de treinamento em âmbito organizacional, somente três não utilizaram a noção de competência:

Quadro 8: Uso da noção de competência

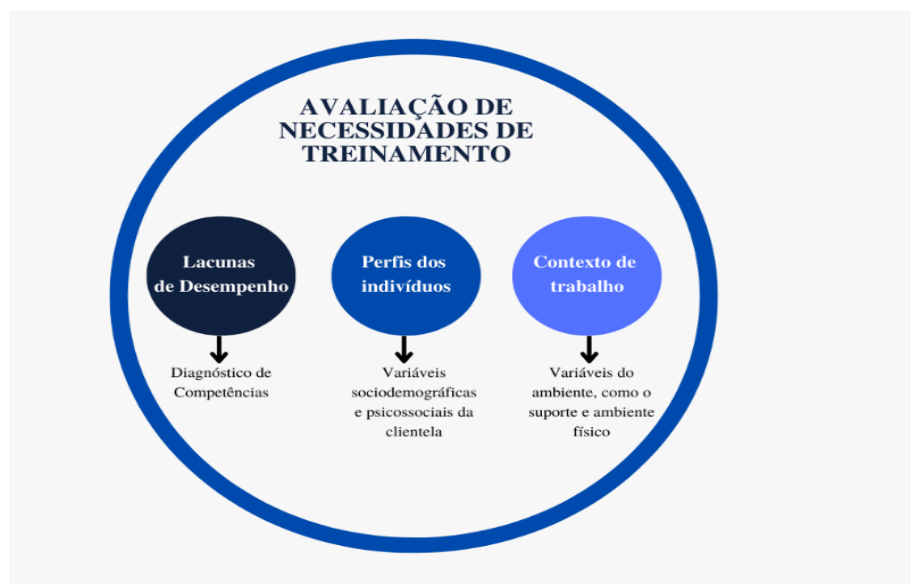
Uso da noção de competência	Autores
a) Não utilizou a noção de competência (não foram selecionados para este estudo)	Matte (2014) - para identificar quais são os cursos mais procurados, foi solicitado que os indivíduos avaliassem uma tabela de cursos indicando o seu grau de relevância; Rumke e outros (2016) – Coletou sugestões de cursos e elaborou uma matriz que permite a visualização de quais treinamentos

	disponibilizar aos colaboradores; Costa (2019) - Aplicou um instrumento que solicita a opinião dos profissionais em relação a procedimentos ligados à sua prática clínica habitual, com o intuito de conhecer como atuam no atendimento à população com demência
b) Utilizou noção de competências, mas não descreveu competências, em razão do escopo do estudo	Mourão e Abbad (2012) - Propôs modelo conceitual de ANT, não aplicou; Rodrigues (2012) - Investigou como 81 organizações públicas conduzem a ANT; Carvalho e Mourão (2014) - utilizaram a noção de competência, porém, para competências-alvo de um curso e percepção do domínio delas.
c) Elaborou instrumento de ANT com descrição de competências (mapeou competências), mas não promoveu DC	Silva, 2012 – somente mapeou competências emergentes, pois o objetivo do estudo era comparar ações de TD&E já realizadas com a estratégia organizacional; Silva, 2016 – somente elaborou o instrumento; Dullius e Martins, 2020 – Somente construiu o instrumento de ANT para uma categoria profissional
d) Elaborou instrumento de ANT com descrição de competências (mapeou competências) e promoveu DC	Campos, 2012; Silva e Meneses (2012); Araújo (2013); Ferreira, (2014); Ferreira e Abbad (2014); Borges e outros (2014); Geest (2016); Gonçalves (2016); Azevedo (2017); Coelho Junior, Faiad e Rêgo (2018); Braga (2020).

Fonte: elaboração própria, 2022

Cumprе ressaltar que o DC corresponde a uma etapa da ANT, mas não a única, pois “além da descrição de lacunas nos CHAs, a ANT objetiva a descrição do perfil do público-alvo e de seus contextos para o fim de desenvolvimento das estratégias instrucionais” (ABBAD E MOURÃO, 2012, p. 109). Assim:

Figura 9: Variáveis da ANT



Fonte: elaboração própria, 2022

Conforme os próximos subtópicos, uma ANT efetiva também inclui diversos níveis de análise das NTs, bem como variáveis que permitam a mensuração dos fatores que influenciam o desempenho no trabalho.

### 2.3.6.2 Níveis das necessidades de treinamento



As necessidades de treinamento podem se manifestar a nível da organização e de equipes (MOURÃO E ABBAD, 2012), sendo que os níveis mais altos influenciam as necessidades dos subsequentes. Assim, na abordagem que considera os multiníveis das NTs, a ANT pressupõe a realização de três análises interrelacionadas: análise organizacional, de tarefas e individual (ABBAD E MOURÃO, 2012; AZEVEDO, 2017). Nessa linha, o modelo de ANT proposto por Ferreira (2014) apresenta, como primeira etapa, a análise do contexto organizacional (nível macro), onde são identificadas as necessidades estratégicas da organização trazidas por desafios e mudanças. dos ambientes interno e externo, que poderão impactar as rotinas de trabalho e trazer NTs para grupos e indivíduos.

A próxima etapa consiste em conduzir, com base nas necessidades estratégicas identificadas, a análise de tarefas, a nível meso (FERREIRA, 2014). O autor explica que, após a análise macro, será possível identificar possíveis mudanças na estrutura das áreas, grupos, equipes ou processos de trabalho organizacionais. Outro ponto importante é que algumas necessidades são identificadas somente a nível de grupo, como em uma orquestra, onde há NTs individuais relacionadas aos instrumentos tocados por cada integrante, mas também outras necessidades que são grupais e não podem ser identificadas individualmente, como sintonia e harmonia (MOURÃO E ABBAD, 2012).

A última etapa do modelo de Ferreira (2014) é a análise individual (nível micro), pois as exigências organizacionais podem gerar diferentes NTs aos indivíduos, trazendo, por exemplo, mudanças na forma de realizar suas tarefas, ou influenciando a sua motivação para aprender. Por isso, Meneses, Abbad e Zerbini (2010) recomendam que as NTs sejam avaliadas juntamente às características demográficas, profissionais e motivacionais do público-alvo.

Após exposição dos conceitos, cumpre avaliar como os diferentes níveis de análise estão contemplados nos estudos que compõem o referencial dessa pesquisa. Em relação ao nível macro, é necessário distinguir os estudos que construíram instrumentos empíricos de ANT, daqueles que não construíram:

Quadro 9: Estudos que construíram instrumentos de ANT

<b>Instrumento de ANT</b>	<b>Autores/ Ano</b>
Não construíram instrumentos de ANT	Silva (2012) - Investigou alinhamento de TD&E e estratégia organizacional em uma organização; Rodrigues (2012) - Investigou como 81 organizações públicas conduzem a ANT; Mourão e Abbad (2012) - Elaborou modelo conceitual de ANT
Construíram Instrumentos de ANT	Campos (2012); Silva e Meneses (2012); Araújo (2013); Carvalho e Mourão (2014); Borges e outros (2014); Ferreira (2014); Ferreira e Abbad (2014); Geest (2016); Gonçalves (2016); Silva (2016); Azevedo (2017); Coelho Junior, Faiad e Rêgo (2018); Dullius e Martins, (2020); Braga, 2020;

Fonte: elaboração própria, 2022

Dentre os estudos que construíram instrumentos de ANT, somente dois não avaliaram o nível macro, pois construíram instrumentos para uma categoria profissional, não vinculada a

organizações específicas (GEEST, 2016; DULLIUS E MARTINS, 2020). O nível foi atendido nos demais estudos, seja incluindo, explicitamente, variáveis do contexto interno e externo (SILVA, 2012; CAMPOS, 2012; ARAÚJO, 2013; FERREIRA, 2014; FERREIRA E ABBAD, 2014), seja analisando documentos estratégicos da organização como primeira etapa da metodologia de descrição de competências (SILVA E MENESES, 2012; BORGES E OUTROS, 2014; GONÇALVES, 2016; SILVA, 2016; AZEVEDO, 2017; COELHO JUNIOR, FAIAD E REGO, 2018; BRAGA, 2020). Como consequência, à medida em que as pesquisas partem da estratégia organizacional para descrever competências de grupos e de indivíduos, infere-se que a metodologia de descrição de competências já considera as NTs dos níveis meso e micro. Além de contemplar os diferentes níveis no âmbito do mapeamento de competências, percebe-se que alguns estudos incluíram, adicionalmente, variáveis do nível de grupo ou do indivíduo:

Quadro 10: Variáveis consideradas na ANT

<b>Tipo</b>	<b>Autores / Variáveis</b>
ANT considerou somente DC	Borges e outros, 2014; Coelho Junior, Faiad e Rêgo, 2018; Dullius e Martins, 2020; Braga, 2020
ANT considerou DC e grupo	Araújo, 2013; Gonçalves, 2016 (ambos aplicaram a técnica de grupo focal, onde foi possível perceber NTs que só emergem do grupo)
ANT considerou DC e variáveis do indivíduo	Silva, 2012 (Motivação para trabalhar); Carvalho e Mourão, 2014 (Motivação para aprender /Características Demográficas); Geest, 2016 (Crenças e atitudes / Características demográficas e funcionais); Azevedo, 2017 (Características demográficas e funcionais da clientela)

Fonte: elaboração própria, 2022

Nessa seara, dois estudos identificaram NTs a nível de grupo (meso). Gonçalves (2016), que conduziu sua pesquisa no contexto hospitalar, avaliou as necessidades de uma equipe de enfermagem por meio da técnica de grupo focal. O resultado do estudo sugere que algumas NTs são reveladas somente a nível do grupo - na competência ‘trabalho em equipe’, as autoavaliações individuais tiveram média superior a 9, indicando ausência de NT. Por outro lado, durante a condução do grupo focal, este foi um dos pontos mais frágeis, indicando necessidade de desenvolvimento. Por isso, os autores recomendam avaliar tanto as necessidades de treinamento individuais como as coletivas, pois elas apresentam relação de complementariedade.

Da mesma forma, o estudo de Araújo (2013) apontou que a aplicação da técnica de grupo focal, à medida em que reduz a desejabilidade social, permite que surjam NTs que não são identificadas no diagnóstico de competências. No estudo conduzido em uma empresa pública federal, as autoavaliações do DC indicaram necessidades maiores em competências de domínio cognitivo, e menores nas competências de relacionamento interpessoal. Assim como no estudo anterior, a avaliação coletiva divergiu da individual, pois surgiram NTs justamente em competências como ‘comunicação’ e ‘atitudes no trabalho’.

Por sua vez, as variáveis de nível micro destes estudos envolveram (1) características demográficas e funcionais, (2) crenças e atitudes, (3) motivação para trabalhar e (4) motivação para aprender. Azevedo (2017) elaborou um modelo de ANT para líderes de projeto que incluiu variáveis sociodemográficas e funcionais da clientela. O modelo de predição encontrou que a variável ‘área de atuação’ explicou a necessidade de treinamento nas oito competências identificadas e as variáveis mais significativas para o modelo de predição foram idade, cargo, tempo de trabalho e tempo como líder de projeto.

Geest (2016), em estudo que teve como público-alvo os enfermeiros da área da sexualidade, encontrou que crenças e atitudes individuais a respeito da sexualidade influenciaram as NTs dos indivíduos. Por exemplo, o enfermeiro que atende menores de idade demonstra menor NT em “discussão geral sobre a sexualidade”, o contrário do que ocorre com aqueles que não atendem este público e têm menor crença na “importância de abordar questões sexuais”. Da mesma forma, o enfermeiro que exerce há muito tempo a mesma função tem maior necessidade de treinamento em “evitação de abordar questões sexuais”, situação oposta ao profissional com cargo ou escolaridade superior.

Silva e Meneses (2012) investigaram a relação entre a motivação para trabalhar e a complexidade das necessidades de treinamento em 213 integrantes de uma autarquia pública. Os autores tinham como pressuposto que os servidores novatos seriam mais motivados para trabalhar e apresentariam necessidades de capacitação mais complexas. Apesar de terem apresentado mais NTs, tais servidores não foram necessariamente os mais motivados, portanto, não foi encontrada relação entre motivação para trabalhar e NTs.

Na mesma linha, o foco do estudo de Carvalho e Mourão (2014) consistiu em analisar como variáveis demográficas e funcionais, bem como a motivação para aprender, afetaram a percepção de NTS em supervisores de call center. Como resultado, a motivação para aprender e a percepção da importância e importância/domínio das competências do curso foram preditoras de NTs, isto é, supervisores com maior motivação para aprender tenderam a perceber maior necessidade do treinamento oferecido, da mesma forma que supervisores que percebiam alta importância e baixo domínio prévio das competências do curso.

Outro ponto do estudo foi que o público-alvo, apesar de sua baixa escolaridade, apresentou uma percepção baixa de NTs. Comparando com achados semelhantes da literatura, os autores concluíram que uma possível explicação é que profissionais com baixa qualificação podem ter dificuldade em identificar os treinamentos que necessitam. Silva e Meneses (2012) também citaram alguns fatores que poderiam explicar a baixa percepção de NTs na competência intitulada “Visão Sistêmica”. Um deles é que a organização-alvo apresentava, à época, uma estrutura

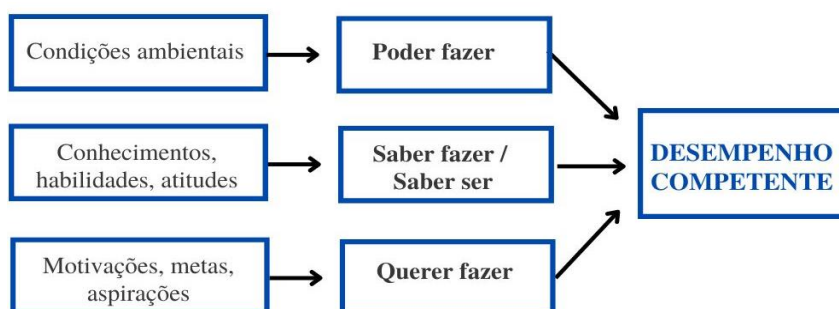
altamente departamentalizada e com a ausência de um planejamento estratégico atualizado, o que pode ter levado os servidores a não compreenderem a importância de pensar de maneira sistêmica.

Diante destes fatores que podem influenciar a percepção de NTs (SILVA E MENESES, 2012; CARVALHO E MOURÃO, 2014) e das necessidades que emergiram somente em situações de grupo (GONÇALVES, 2016; ARAÚJO, 2013), é possível apontar que o DC, como método autônomo, pode gerar dados imprecisos sobre as NTs. Como consequência, tal constatação corrobora a recomendação de diversificar, na condução da ANT, as fontes, técnicas e instrumentos de coletas de dados (MOURÃO E ABBAD, 2012). Além da investigação nos níveis macro, meso e micro, a realização da ANT pressupõe a investigação das variáveis que influenciam o desempenho no trabalho, conforme apresentado a seguir.

### 2.3.6.3 Fatores que influenciam o desempenho no trabalho

Conforme mencionado, nem toda lacuna de desempenho representa uma necessidade de treinamento. Portanto, a ANT precisa considerar, nos diferentes níveis de análise, os fatores que podem influenciar o desempenho no trabalho, a fim de distinguir as lacunas que são passíveis ou não de resolução por meio da aquisição de CHAs. Diversos autores (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006; MENESES, ZERBINI e ABBAD, 2010; SILVA e MENESES, 2012) apontam que o desempenho dos indivíduos no trabalho é o resultado da combinação de três elementos – as capacidades, decorrentes do repertório de CHAs (saber fazer), a motivação (querer fazer) e as condições (poder fazer). Assim, com a aquisição de CHAs, os indivíduos sabem o que fazer e como agir para alcançar determinado desempenho. Contudo, isso não é suficiente, pois é preciso querer fazer, bem como encontrar as condições propícias para o desempenho. Esquematicamente:

Figura 10: Requisitos ao desempenho competente



Fonte: Abbad e Borges-Andrade (2014), p. 265

Dessa forma, ações de TD&E resolvem apenas as lacunas de desempenho, fruto unicamente da falta de CHAs (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006; MENESES, ABBAD E ZERBINI, 2010). Por isso, durante a ANT, é necessário diferenciar o que é necessidade de treinamento daquilo que é problema de motivação ou falta de condições do ambiente (ABBAD,

FREITAS E PILATI, 2006; SILVA, 2016), sob pena de indicar soluções de aprendizagem que não irão resolver as lacunas de desempenho, não treinar os indivíduos que realmente precisam ou escolher procedimentos pedagógicos incompatíveis com a realidade dos participantes, impossibilitando a generalização e transferência do treinamento (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006).

Nessa linha, Abbad, Freitas e Pilati (2006) recomendam que as organizações identifiquem os fatores que influenciam o desempenho a partir de três perspectivas: (1) oportunidade ou restrição, que são os fatores externos que geram NTs, tais como mudanças sociais, políticas e econômicas; (2) influência distal ou proximal, representados, respectivamente, por práticas organizacionais que podem influenciar o desempenho em nível mais amplo, e pelos elementos que exercem influência direta. Por fim, é necessário identificar os (3) antecedentes, isto é, as condições necessárias para o desempenho, bem como os consequentes, que consistem nos efeitos do desempenho no ambiente que podem favorecer (elogios, apoio) ou inibir (críticas, desdém, indiferença) sua continuidade.

Após apresentação dos conceitos, cumpre expor os estudos que evidenciaram fatores que influenciam o desempenho no trabalho, reforçando a premissa que nem toda lacuna de desempenho pode ser resolvida com ações de TD&E. A pesquisa de Silva (2016) elaborou um instrumento de ANT que considerou, além das NTs, os fatores que influenciam a expressão de competências em uma organização pública brasileira. Como resultado, o estudo destacou que, além dos fatores situacionais (do contexto de trabalho), existem fatores disposicionais (do próprio indivíduo) que influenciam a expressão de competências. Estes últimos foram a motivação e as estratégias de enfrentamento, enquanto os fatores situacionais envolveram, dentre outros, suporte material, ambiente físico, demanda de trabalho e suporte psicossocial.

O estudo de Campos (2012) também encontrou influência de fatores contextuais na ocorrência de NTs, ao avaliar as competências genéricas de empresários ao lado da percepção do suporte oferecido às empresas juniores (EJ). O resultado mostrou que a percepção de falta de suporte às EJs é geral. Além disso, os desafios e mudanças identificados referem-se aos aspectos que podem trazer restrições de suporte, as quais podem limitar o desempenho e induzir à ocorrência de falsas NTs.

Similarmente, Gonçalves (2016) também objetivou, além de mensurar as NTs de uma equipe de enfermagem, identificar ações de suporte às necessidades prioritárias por meio de grupo focal. Como resultado, apesar dos enfermeiros do plantão noturno terem maior grau de domínio das competências individuais, a expressão dessas competências é restringida pelo desalinhamento das rotinas básicas, indicando que a reorganização destas é uma condição essencial de suporte ao

desempenho. Outra demanda de suporte identificada foi o apoio da alta gestão na criação de um ambiente propício aos treinamentos e com escala de trabalho adequada.

Frente ao exposto, reitera-se que diversos fatores podem influenciar o desempenho no trabalho. Identificá-los, no processo de ANT, é importante para que sejam indicadas soluções compatíveis com o problema – se as lacunas de desempenho são causadas por falta de CHAs, realizam-se ações de TD&E. Quando causadas por outros fatores, sejam disposicionais ou situacionais, a área de TD&E pode tomar providências, sendo uma delas informar, às áreas solicitantes, as condições antecedentes, isto é, aquelas a serem atendidas para que o desempenho ocorra a contento – caso não seja possível atendê-las, será imprescindível esclarecer que o evento de TD&E terá limitações para o alcance do objetivo (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006).

Outra providência possível consiste em incluir, na ANT, recomendações para que a organização possa lidar com ou remover as restrições, por exemplo, oferecendo suporte psicossocial, aprimorando as condições de trabalho ou disponibilizando recursos materiais (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006; FERREIRA E ABBAD, 2013; SILVA, 2016). Finalmente, uma terceira possibilidade é recomendar que os participantes sejam capacitados para identificar, contornar ou remover as restrições, tal como indicado por Abbad, Freitas e Pilati: “capacitação dos participantes em estratégias de enfrentamento ou de prevenção de recaídas, de modo a... enfrentar e superar obstáculos ou restrições à aplicação de novos CHAs no trabalho” (2006,pg. 235).

Diante do exposto, conclui-se o tópico destinado a explorar o componente Ambiente / Necessidades, bem como o capítulo de referencial teórico, seguindo ao capítulo que explicitará o método de pesquisa adotado neste estudo.

### 3. MÉTODO

Este capítulo visa descrever os procedimentos metodológicos utilizados, sendo composto por: (3.1) Caracterização e etapas da pesquisa, (3.2) Caracterização da organização-campo, (3.3) Etapa 1 – Entrevistas Individuais e (3.4) Etapa 2 – Diagnóstico. Os subtópicos 3.3 e 3.4, por sua vez, estão subdivididos em 3 tópicos que descrevem a (1) amostra, os (2) instrumento e procedimentos de coleta de dados e os (3) procedimentos de análise de cada etapa da pesquisa.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO E ETAPAS DA PESQUISA

Cumpra aqui caracterizar o estudo em relação a alguns aspectos. Quanto à abordagem, como a presente pesquisa busca compreender os diferentes significados (QUIVY, 1992) e explorar elementos como opiniões, perspectivas e condições contextuais (YIN, 2016) na experiência dos entrevistados, é uma pesquisa qualitativa. Conforme Zanella (2013), a pesquisa qualitativa é uma pesquisa aplicada e descritiva, pois tem a finalidade de contribuir para a solução de um problema prático, e o objetivo de descrever as características de um fenômeno organizacional. Para Gil (2017), quanto aos procedimentos de coleta de dados, é de caráter bibliográfica e fundamentada em artigos, dissertações e teses. A figura 11 explicita as etapas, objetivos, hipóteses, tipo de pesquisa e produto do presente estudo:

Figura 11: Hipóteses, tipo de pesquisa e produto

**Pergunta:** Como as capacitações gerenciais podem ser planejadas e conduzidas para haver a transferência dos treinamentos gerenciais para o trabalho?

**Objetivo geral:** desenvolver diretrizes para capacitações gerenciais na RFB, baseadas nas características do aprendizado gerencial e nas variáveis que predizem a transferência do aprendizado para o trabalho

#### ETAPAS DA PESQUISA

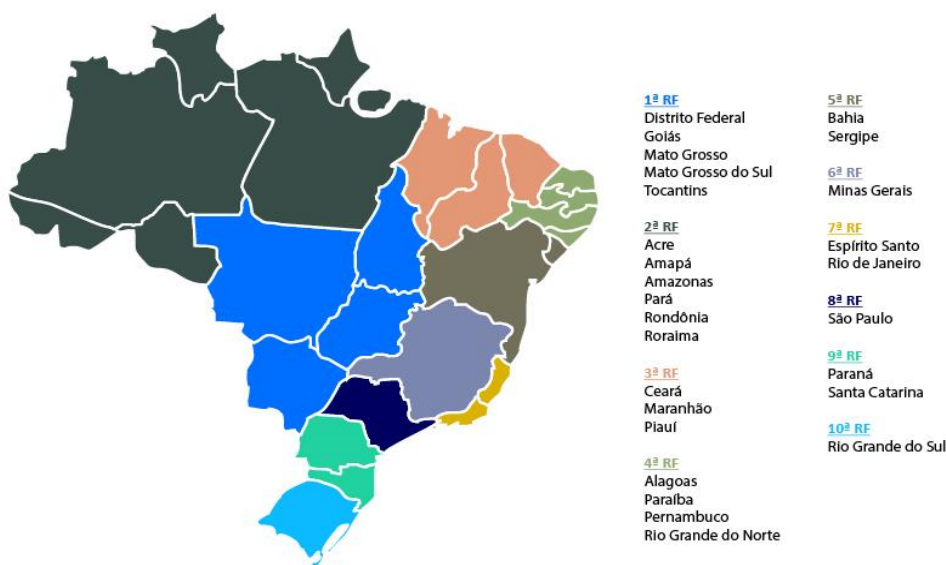
	1 IDENTIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES	02 VOZES DA RFB	03 PRODUTO
<b>Objetivos Específicos</b>	Construir um quadro teórico-prático a respeito das dimensões que ampliam a compreensão sobre o fenômeno da transferência do treinamento gerencial	Analisar a influência das dimensões identificadas para a transferência ou não-transferência dos treinamentos gerenciais na RFB, a partir da experiência de gerentes que participaram desses eventos no órgão;  Caracterizar as dimensões que influenciaram, positivamente, a transferência do treinamento gerencial na RFB, a fim de oferecer subsídios para o planejamento e condução de tais eventos.	Elaborar, a partir dos achados da pesquisa, recomendações para o desenvolvimento de capacitações gerenciais na RFB.
<b>Tipo de pesquisa</b>	Bibliográfica	Campo	
<b>Pressuposto</b>	As variáveis que influenciam a transferência do treinamento são: Motivação e Utilidade Percebida do Treinamento); - reações positivas aos procedimentos pedagógicos; suporte psicossocial à transferência		

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CAMPO DA PESQUISA

A RFB, criada em 1968, é um órgão subordinado ao Ministério da Economia e, em seu atual mapa estratégico (2021-2023), apresenta a missão de administrar o sistema tributário e aduaneiro a fim de contribuir para o bem-estar social e econômico do país. O órgão possui, ainda, a inovação, a valorização de pessoas, a eficiência e a cooperação como princípios de gestão, e tem como visão de futuro ser reconhecido como essencial ao progresso do país, engajado na inovação, na promoção da conformidade tributária e aduaneira e na oferta de serviços de excelência (BRASIL, 2022).

A estrutura da RFB compreende unidades centrais (Gabinete e Coordenações-Gerais), regionais (Superintendências Regionais) e locais (Alfândegas, Delegacias e Unidades de atendimento). O órgão está presente em todo território brasileiro por meio de 10 Regiões Fiscais, representadas por 10 Superintendências Regionais, conforme figura 12:

Figura 12: Quadro Geral das Unidades Descentralizadas



Quadro Resumo das Unidades Descentralizadas da Receita Federal do Brasil											
Tipo de Unidade	1ª RF	2ª RF	3ª RF	4ª RF	5ª RF	6ª RF	7ª RF	8ª RF	9ª RF	10ª RF	Total
Superintendência Regional (SRRF)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Delegacia de Comércio Exterior da RFB (Decex)							1	1			2
Delegacia de Instituições Financeiras da RFB (Deinf)								1			1
Delegacia de Julgamento da RFB (DRJ)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Delegacia de Maiores Contribuintes da RFB (Demac)						1	1				2
Delegacia de Operações Especiais da RFB (Deope)								1			1
Delegacia de Pessoas Físicas da RFB (Derpf)								1			1
Delegacia da Receita Federal do Brasil (DRF)	6	8	4	5	4	6	6	18	9	6	72
Alfândega da Receita Federal do Brasil (ALF)	4	3	1	1	1	1	4	4	7	3	29
Inspetoria da Receita Federal do Brasil (IRF)	1	11	3	5	3	1	2	1	6	10	43
Agência da Receita Federal do Brasil (ARF)	21	19	16	21	16	37	17	60	34	25	266
Posto de Atendimento da Receita Federal do Brasil (Posto)	10	2	15	2	6	9	0	3	0	5	52
	44	45	41	36	32	57	33	92	58	51	489

Fonte: Brasil, 2022



Por meio de suas unidades, o órgão atua em diversas áreas importantes para o país, como administração dos tributos federais, arrecadação e cobrança, fiscalização de ilícitos tributários e aduaneiros, controle aduaneiro, repressão ao contrabando e descaminho, preparo e julgamento de processos administrativos, atendimento ao cidadão através de diversos canais, educação fiscal para o exercício da cidadania, entre outras.

Atuar em áreas tão diversas e nevrálgicas para o bem-estar social e econômico brasileiro exige que o órgão mantenha seu corpo funcional permanentemente capacitado. Para gerenciar a capacitação dos seus servidores, a RFB implantou, em 2010, o Sistema de Gestão por Competências (GC), que é desenvolvido em três etapas básicas: o mapeamento, o diagnóstico e o desenvolvimento de competências.

Assim, a cada 4 anos, quando o órgão atualiza seus objetivos do mapa estratégico, é realizado novo mapeamento das competências requeridas dos servidores para o alcance de tais objetivos. O conjunto de competências mapeadas compõe o Inventário de Competências da instituição, dividido, atualmente, em competências fundamentais, que devem ser apresentadas por todos os servidores; competências específicas, que são relacionadas aos postos de trabalho; competências administrativas, transversais às diferentes funções; e competências gerenciais, que devem ser desenvolvidas por todos os ocupantes de função gerencial. No quadro 11, é possível visualizar as competências gerenciais do atual Inventário de Competências da RFB, bem como suas respectivas descrições. Os dados foram extraídos do Sistema de Apoio às Atividades Administrativas (SA3):

Quadro 11: Competências Gerenciais da RFB (2021)

<b>Competência</b>	<b>Descrição</b>
Autoconhecimento e desenvolvimento pessoal	Identificar suas forças, fraquezas, capacidades e limitações, lidando com suas emoções, na busca do autodesenvolvimento contínuo, para a construção da capacidade de liderança.
Comunicação estratégica	Comunicar os propósitos, estratégias, planos e resultados da organização, atuando com empatia, assertividade e clareza.
Coordenação e colaboração em rede	Atuar de forma colaborativa e proativa junto aos atores essenciais ao alcance dos objetivos estratégicos da organização, buscando agendas de interesse comum e promovendo o fortalecimento das relações institucionais.
Delegação de atividades	Distribuir as atividades para unidades e equipes, gerindo o tempo, estabelecendo prioridades, compartilhando responsabilidades e promovendo autonomia.
Engajamento de pessoas e equipes	Liderar pessoas e equipes, inspirando pelo exemplo, promovendo inclusão, cooperação, colaboração, valorização, bem-estar, desenvolvimento contínuo e a alta performance.
Flexibilidade	Respeitar e avaliar opiniões, ideias e pensamentos divergentes, mostrando-se aberto à reavaliação de projetos, soluções e estratégias, adaptando-se a novos cenários.

Inovação e mudança	Criar ambiente favorável a processos de mudança organizacional, experimentação e melhoria contínua, estimulando a criatividade e adoção de soluções inovadoras para lidar com desafios atuais e futuros.
Geração de valor para a sociedade	Orientar a tomada de decisão e as atividades da organização para a geração de valor para a sociedade, considerando as necessidades, expectativas e o interesse públicos.
Gestão de conflitos	Mediar conflitos, considerando as partes envolvidas e propondo soluções viáveis com foco na efetividade organizacional.
Gestão de crises	Prevenir e administrar a ocorrência de situações de crise e de conflito, construindo soluções tempestivas, ágeis e adequadas ao contexto.
Gestão de equipes virtuais	Gerenciar equipes de trabalho por meio de tecnologias de comunicação e informação, adotando padrões de conduta apropriados para relações interpessoais virtuais.
Gestão para resultados	Gerir resultados de pessoas e equipes com base em desempenho, metas e produtividade, atuando com assertividade no monitoramento de projetos e ações.
Negociação	Estabelecer acordos e consensos com pessoas e grupos de acordo com as condições e contrapartidas da instituição, utilizando técnicas de negociação por meio de processo democrático, ético e legal.
Oferecer devolutiva (feedback)	Oferecer ao servidor informações a respeito de seu desempenho, apontando pontos positivos e pontos a melhorar.
Orientação estratégica	Elaborar objetivos, metas e iniciativas para as unidades e equipes, alinhadas às estratégias institucionais, identificando necessidades e prioridades para a maximização dos resultados.
Representação	Representar a RFB em eventos internos e externos de relevância institucional, de acordo com os interesses e propósitos da instituição, com postura, clareza e comunicação adequada.
Resiliência	Responder às adversidades, lidando com pressões cotidianas e ajustando as ações de forma persistente e proativa.
Visão de futuro	Prospectar cenários futuros e tendências, traçando diretrizes estratégicas de acordo com a missão institucional, preparando a organização para novos desafios.

Fonte: SA3, 2022

A segunda etapa da GC, diagnóstico, é realizada anualmente. Nos ciclos de diagnósticos de competências, os servidores informam, em sistema informatizado, sua necessidade de capacitação em uma escala de 1 a 10 (1- nenhuma necessidade e 10 - necessidade urgente). O resultado do diagnóstico mostra as competências que possuem maior número de servidores com alta necessidade de capacitação do órgão. A figura 13 mostra o ranking das competências gerenciais no diagnóstico de competências de 2021:

Figura 13: Ranking das competências gerenciais de 2021

DIAGNÓSTICO DE COMPETÊNCIAS - DETALHADO									
Nível do diagnóstico: Nacional					Tipo de competência: Gerencial				
^ Visão geral de todas as competências									
Ranking	Trilha	Competências: 18	Total	Alta	Média	Baixa			
1		Representação	3890	988	833	2069			
2		Gestão de equipes virtuais	3860	973	914	1973			
3		Inovação e mudança	3890	878	915	2097			
4		Gestão para resultados	3890	848	922	2120			
5		Engajamento de pessoas e equipes	3890	834	841	2215			
6		Gestão de conflitos	3860	803	858	2199			
7		Orientação estratégica	3860	799	927	2134			
8		Negociação	3860	775	910	2175			
9		Oferecer devolutiva (feedback)	3860	768	908	2184			
10		Comunicação estratégica	3890	755	893	2242			
11		Delegação de atividades	3890	735	835	2320			
12		Resiliência	3890	687	805	2398			
13		Autoconhecimento e desenvolvimento pessoal	3890	682	818	2390			
14		Coordenação e colaboração em rede	3890	648	856	2386			
15		Flexibilidade	3890	459	709	2722			
16		Gestão de crises	30	5	6	19			
17		Geração de valor para a sociedade	30	3	2	25			
18		Visão de futuro	30	2	5	23			

Fonte: SA3, 2022

Em sequência, temos a etapa de desenvolvimento, quando as áreas de capacitação nacionais, regionais e locais utilizam o resultado do diagnóstico de competências para planejar e executar ações instrucionais para reduzir as maiores necessidades de capacitação identificadas, no âmbito do Programa de Educação Corporativa (Proeduc). As ações instrucionais para competências gerenciais também estão inseridas no Programa de Desenvolvimento Gerencial (DGR). A tabela 1 mostra os eventos gerenciais realizados, na modalidade curso, bem como a quantidade de servidores capacitados em cada um deles no ano de 2021:

Tabela 1: Cursos Gerenciais Realizados em 2021

Cursos Gerenciais	Concluintes
A Liderança e Gestão de Equipes	1
A Liderança Pública em Tempos de Crise	2
Acompanhamento da Produtividade das equipes por meio do Projeto Visão	169
Acompanhamento Plano Operacional RF09	33
Ágil no contexto do Serviço Público	20
As Competências Emocionais e o Eneagrama na Gestão de Pessoas - GP01	33
As competências emocionais e o Eneagrama na Gestão de Pessoas - GP2	29
Aspectos Conceituais Associados ao Processo de Negociação	1
Bases Conceituais dos Modelos de Gestão	1
Comunicação Assertiva em Reuniões Virtuais e Presenciais	30
Criando Scripts de Forma Simples e Fácil com o Plugin e-Bibliotecas	274

---

CURSO DE CHEFES DE EQUIPE FISCAL	206
Desafios de liderar remotamente	9
Desenvolvendo Times de Alta Performance	75
Design Thinking	4
DRF/VAR - Introdução ao Tema da Liderança e Motivação nas Organizações	1
ENCONTRO GP09	37
Encontro online ao vivo - Maestria no Caos	139
Feedback para resultados	
Gerenciamento de Projetos com uso do Teams	22
Gestão de Conflitos e Negociação	1
Gestão de Equipes em Trabalho Remoto	1
Gestão Pessoal - Base da Liderança	35
Gestão por Horas - FRA - Processo de trabalho ATENDIMENTO	52
Gestão Remota de Equipes Feedback Construtivos e Gestão do Tempo - DGR	24
Habilidades Gerenciais (EAD/CIAT) - Continuação	4
Habilidades Gerenciais EAD/CIAT	2
Inteligência Emocional	79
Inteligência Emocional, Resiliência e o Mundo V.U.C.A	7
Liderança de Impacto: Conexão e Ação para Resultados	30
Liderança e gestão de Equipes	59
Média Training	38
Motivación En Las Organizaciones	1
Novo módulo SA3 - Validação de afastamentos e integração com SIGEPE	90
Palestra Os Desafios do Teletrabalho em Tempos de Mudança _2ªedição_	329
PDG - Comunicação Interna e Externa - Turma 6 a 13	914
Planejamento Governamental	1
Power Automate Flow automação: Ênfase em fluxos e processos de trabalho	5
Prática em Doação de Patrimônio - RFB	2
Programa de Bolsas da Organização Mundial das Aduanas - Espanhol	1
Programa de Bolsas da Organização Mundial das Aduanas - Francês	1
Programa de Capacitação Gerencial da 5ªRF	28
Programa de Liderança Blended	550
Programa Jornada Receita Federal	30
Programa Liderança Remota	869
Publicação na Intranet - RF02/SACIN	14
Relações Interpessoais e Feedback	166
Relações Interpessoais e Feedback - Turmas 3, 4, 5 e 6	85
SharePoint: Conhecendo o ambiente e facilidades - Alura	47
Treinamento Planner	10
Workshop IGCR online – Impactos e Gestão Consciente das Relações	5
<b>Total Geral</b>	<b>4566</b>

---

Fonte: SA3, 2022

Finalmente, para a avaliação da oferta de cursos gerenciais, a RFB estabeleceu o Índice de Desenvolvimento Gerencial (IDG), que tem a meta anual de capacitar 20% dos ocupantes de

função gerencial. Desde a sua criação, conforme a tabela 2, o resultado alcançado vem sendo bastante próximo ou acima da meta estabelecida:

Tabela 2: IDG

<b>Ano</b>	<b>IDG</b>
2016	18,31%
2017	19,92%
2018	22,85%
2019	19,74%
2020	25,95%

Fonte: relatórios gerenciais da RFB dos anos 2018 a 2021

Além de mensurar a oferta, a RFB costuma conduzir avaliações de reação dos cursos, com o objetivo de identificar, ao término do evento instrucional, a satisfação dos participantes com itens como organização do evento, atuação do instrutor, instalações físicas, material didático e outros. Não foram identificados dados, até o presente momento, de que as áreas de capacitação e desenvolvimento conduzem outros tipos de avaliação, como a de aprendizagem e de impacto do treinamento.

### 3.3 ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

#### 3.3.1 Amostra

Em pesquisas qualitativas, a amostra de participantes costuma ser intencional, o que exige reflexão sobre as características dos sujeitos a serem estudados (SILVERMAN, 2013) a fim de escolher aqueles que trarão dados mais robustos e significativos para a pesquisa (YIN, 2016). Assim, a seleção de participantes envolve critérios como competência comunicativa, facilidade da expressão de sentimentos, contato recente com o fenômeno estudado e interesse em sua própria experiência (POLKINGHORNE, apud GIL, 2017). Outro ponto é buscar diversidade de indivíduos para alcançar maior riqueza de experiências, não sendo necessário um número elevado - grande parte das pesquisas envolve 10 a 20 participantes (GIL, 2017). Após as recomendações do referencial teórico-metodológico, expõem-se os critérios para seleção intencional dos participantes desta pesquisa.

Em reunião que envolveu a pesquisadora, seu mentor e uma pessoa estratégica da área de capacitação, definiu-se que a seleção dos participantes para a etapa 1 da pesquisa seria feita a partir de indicação de pessoas atuantes nas áreas de TD&E de diferentes RFs. Ademais, a fim de garantir

a qualidade das informações para a compreensão do fenômeno, os participantes indicados deveriam apresentar as seguintes características: engajamento em seu desenvolvimento gerencial; capacidade de refletir criticamente sobre as experiências; ter, no mínimo, 2 anos de atuação como gerente e ter participado de, no mínimo, de 2 eventos de capacitação gerencial conduzidos pela RFB. Outra definição decidida pelo grupo foi que seriam solicitadas indicações somente das RFBs A, B, C, D, E e F, em razão de sua maior expressividade na realização de capacitações gerenciais.

A solicitação de indicação às RFBs foi realizada, inicialmente, por meio de mensagem de texto enviada, via aplicativo Teams, às pessoas estratégicas das RFBs. Na mensagem, explicou-se a finalidade da pesquisa, os critérios de seleção dos participantes e solicitou-se apoio da RFB para obter as indicações. Após resposta confirmando a possibilidade de apoio, foi agendado horário para ligação, também via Teams, onde foram efetuadas as indicações. Somente a RFB E enviou as indicações após a ligação, em mensagem de texto no Teams.

Após indicação dos potenciais participantes pelas RFBs, foram conferidos, no sistema SA3, os critérios objetivos: tempo de atuação e participação em capacitações gerenciais. Neste último, foram consideradas aquelas que estavam registradas sob competência gerencial e com carga horária superior a 4 horas. Por fim, para se obter uma perspectiva abrangente do fenômeno, buscou-se selecionar, representantes dos diferentes níveis de gestão. Tais níveis foram aqui definidos, como operacional, representados pelos gerentes de equipe; tático, envolvendo delegados e delegados-adjuntos, gerentes de unidade da RFB; e estratégico, composto por superintendentes e superintendentes-adjuntos, gerentes de Regiões Fiscais.

Figura 14: Níveis de gerência, para fins da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Não foi possível a distribuição equânime de participantes entre as RFBs, já que houve variações entre a quantidade de indicações e impedimentos à participação, como exposto a seguir.

Quadro 12: Indicações de participantes pelas RFs

<b>RF</b>	<b>Indicações</b>	<b>Participações</b>	<b>Impedimentos</b>
A	8	5	3 participantes não cumpriram os requisitos objetivos
B	7	2	2 participantes não responderam ao convite, 1 não cumpriu os requisitos objetivos e 2 não foram convidados por estarem no nível tático, mesmo nível de gerência dos 2 participantes já selecionados nesta RF
C	6	3	1 participante não cumpriu os requisitos objetivos, 1 estava afastado, e 1 não foi convidado por já ter número suficiente de gerentes do nível operacional
D	8	4	2 participantes não cumpriram os requisitos objetivos e 2 não foram convidados serem do nível operacional, mesmo nível de gerência de 3 participantes já selecionados nesta RF
E	2	1	1 participante recusou o convite, em razão de sobrecarga de trabalho
F	2	1	1 participante não respondeu o convite para a entrevista

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Após procedimentos de indicação, seleção, convite e realização das entrevistas, chegou-se ao seguinte quadro demográfico e funcional de participantes:

Quadro 13: quadro demográfico dos participantes

<b>Participante</b>	<b>Nível de gerência</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Lotação</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Cargo</b>	<b>Tempo de atuação gerencial (anos)</b>	<b>Capacitações gerenciais</b>
1	Operacional	F	37	RF A	Graduação	Assistente Técnico-Administrativo	10	3
2	Operacional	M	37	RF A	Graduação	Analista-Tributário	7	3
3	Tático	M	56	RF A	Graduação	Auditor-Fiscal	14	9
4	Operacional	M	52	RF D	Graduação	Analista-Tributário	15	8
5	Estratégico	M	42	RF C	Especialização	Auditor-Fiscal	11	8
6	Tático	M	49	RF F	Especialização	Auditor-Fiscal	10	8
7	Operacional	F	37	RF C	Graduação	Analista-Tributário	4	7
8	Operacional	M	46	RF C	Especialização	Auditor-Fiscal	15	17
9	Tático	M	51	RF B	Graduação	Auditor-Fiscal	12	10
10	Operacional	M	55	RF D	Especialização	Analista-Tributário	12	7
11	Tático	M	44	RF B	Graduação	Auditor-Fiscal	13	11
12	Tático	F	56	RF D	Mestrado	Auditor-Fiscal	17	15
13	Operacional	M	59	RF D	Graduação	Auditor-Fiscal	18	7
14	Operacional	F	44	RF A	Graduação	Assistente Técnico-Administrativo	4	7
15	Tático	M	43	RF A	Especialização	Auditor-Fiscal	14	9
16	Estratégico	M	45	RF E	Especialização	Auditor-Fiscal	20	7

Fonte: elaborado pela autora, 2022



Todas as RFs contatadas tiveram representantes, assim, a pesquisa contou com a participação de gerentes de 6 Regiões Fiscais diferentes. A distribuição de gênero foi 12 (75%) do sexo masculino e 4 (25%) do sexo feminino. A idade dos participantes variou entre 37 e 59, com a média de 47 anos. O tempo de atuação como gerente, por seu turno, foi de 4 a 20 anos e média de 12,25 anos, enquanto a quantidade de participações em capacitações gerenciais variou entre 3 e 17, tendo como média 8,5 participações.

Quanto aos níveis, buscou-se uma distribuição que representasse a disposição real de gerentes da RFB, com maior número de gerentes nos níveis operacionais. Assim, 8 participantes representaram o nível operacional, ocupando a função de chefes de equipe; o nível tático contou com 6 participantes, sendo 5 Delegados e 1 Delegado-Adjunto. O nível estratégico, por sua vez, foi representado por 1 Superintendente e 1 Superintendente-Adjunto.

Quanto à escolaridade, segundo dados cadastrados no sistema SA3, constaram graduação (9), especialização *latu sensu* (6) e *strictu sensu* (1). Já em relação ao cargo ocupado na RFB, tivemos Assistentes Técnico-Administrativos (2), Analistas-Tributários (4) e Auditores-Fiscais (10). Cumpre ressaltar que os cargos de Delegado (nível tático) e Superintendente (nível estratégico) são privativos para Auditores-Fiscais, por este motivo, houve grande quantidade de participantes neste cargo.

### **3.3.2 Instrumento e procedimento de coleta de dados**

A etapa 1 desta pesquisa teve como objetivo identificar, junto a gerentes da RFB, os fatores que influenciam a transferência dos treinamentos gerenciais. Como pretendia-se explorar os significados de um fenômeno, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada individual, o que possibilitou tanto a compreensão da experiência vivenciada pelos indivíduos, como o significado atribuído a essa experiência (SEIDMAN, 2006), favorecendo a livre expressão dos entrevistados, ao mesmo tempo em que possibilitou que o foco fosse mantido pelo entrevistador (GIL, 2017).

Quivy (1992) aponta que a entrevista semiestruturada é composta por um roteiro com perguntas-guia, que orientam a conversa sem precisar seguir uma ordem rígida e na qual o entrevistado pode falar da maneira que desejar - o entrevistador, contudo, deve retomar o foco sempre que necessário. Assim, construiu-se um roteiro de entrevistas composto por três partes: *prêmbulo* (agradecimento, objetivo da pesquisa, objetivo e estrutura das entrevistas, cursos gerenciais do entrevistado, necessidade de gravação e sigilo dos dados), questões e encerramento.

Na segunda parte do roteiro, foram propostas 6 perguntas, relativamente abertas, que buscaram identificar situações em que os indivíduos transferiram o treinamento gerencial, bem como aquelas em que eles não transferiram. Além disso, exploraram-se os motivos subjacentes à transferência ou não-transferência, a partir dos componentes do MAIS cujas variáveis apresentaram maior poder preditor para a transferência do treinamento para o trabalho: insumos, procedimentos e ambiente.

Com o objetivo de validar o roteiro da entrevista, foram realizadas duas entrevistas-piloto com entrevistados que cumpriram os requisitos mencionados no tópico 3.3.1. A primeira foi realizada no dia 22 de março e a segunda no dia 28 de março de 2022, ambas transcorreram positivamente e sem necessidade de alteração nas perguntas do roteiro. Durante a primeira entrevista, não houve sugestões de melhoria, entretanto, ocorreu um problema tecnológico que levou à inclusão, no convite e no preâmbulo da entrevista, de um tópico sobre como agir nesses casos. O segundo entrevistado, por sua vez, trouxe duas sugestões que foram efetivadas: (1) deixar mais claro, no texto do convite, que a entrevista abordaria detalhes da participação dos indivíduos nas capacitações gerenciais e (2) mencionar, no início da entrevista, que seu objetivo era compreender as experiências, e não avaliar a competência dos gerentes a partir da quantidade de treinamentos que eles conseguiram transferir para o trabalho. Nas duas entrevistas-piloto, os dados coletados responderam à pergunta da pesquisa, portanto, elas foram incluídas no corpus deste estudo como “Participantes 1 e 2”.

Cada participante indicado pelas Regiões Fiscais foi convidado para a entrevista por meio de uma mensagem de texto no aplicativo Teams. A mensagem conteve: breve apresentação pessoal da pesquisadora; exposição da justificativa e do objetivo da pesquisa; critérios de seleção dos entrevistados; informação de quem o indicou o participante como potencial entrevistado; forma de realização da entrevista e tempo médio de duração. Após aceite do convite, foi combinado o dia e horário para a entrevista. Além disso, foram enviados o termo de consentimento (anexo A) e a lista de capacitações gerenciais do participante.

As 16 entrevistas foram conduzidas por meio de videoconferência no aplicativo Teams, gravadas com a permissão dos participantes e apoiadas pelo roteiro de perguntas, sendo realizadas entre 22 de março a 03 de maio de 2022, com duração média de 1h27m, totalizando 23h18 de gravação. Posteriormente, foram transcritas parcialmente pela pesquisadora, excluindo as verbalizações que não respondiam à pergunta de pesquisa. A transcrição foi realizada no editor de texto Word, em arquivos separados para cada entrevistado, totalizando 88 laudas de transcrição.

### **3.3.3 Procedimentos de análise**

A técnica para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) considerada como um conjunto de métodos para analisar diferentes tipos de comunicações, sendo utilizada em diversas situações, desde investigações em diversas áreas, à análise das comunicações em massa (SILVA E OUTROS, 2013). A técnica foi escolhida por sua legitimidade e destaque nas pesquisas brasileiras (MOZZATO E GRZYBOVSKI, 2011) e foi aplicada para identificar, na fala dos entrevistados, as categorias dos fatores relevantes para a transferência do treinamento gerencial.

Após justificativa para escolha da técnica, vale expor os procedimentos adotados para analisar os dados das entrevistas. Inicialmente, objetivou-se obter uma visão abrangente sobre as variáveis que influenciaram a transferência ou a não-transferência do treinamento. Para tanto, utilizando o software Excel, separaram-se os casos relatados pelos participantes em duas planilhas: a primeira contendo os 22 casos em que a transferência ocorreu, e a segunda, os 20 casos em que aquela não ocorreu. Para facilitar a identificação das variáveis que estiveram presentes ou ausentes em tais casos, as planilhas foram organizadas em 5 colunas: (1) identificação do participante, (2) título do treinamento transferido ou não-transferido, e apontamentos a respeito da presença ou ausência de variáveis dos componentes (3) Insumos, (4) Procedimentos e (5) Ambiente. A partir disso, foi possível analisar cada treinamento e registrar as variáveis que favoreceram sua transferência. Da mesma forma, foi possível identificar as variáveis que, por estarem ausentes, representaram um obstáculo à transferência, conforme exemplos a seguir:

Quadro 14: Exemplos – Planilha de análise dos casos em que a transferência não ocorreu

<b>Participante</b>	<b>Treinamentos não-transferidos</b>	<b>Insumos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Ambiente</b>
<b>Participante 1</b>	C1 - Formação de Líderes Operacionais	Houve motivação para participar;	- Reações negativas aos procedimentos: aprendizagem não ocorreu. - Não houve percepção da utilidade do treinamento, pois o participante não identificou o objetivo do evento;	Não chegou ao ambiente
<b>Participante 2</b>	C2 - Novas ferramentas tecnológicas	Houve motivação para participar;	Reações positivas aos procedimentos: aprendizagem ocorreu. - Não houve percepção da utilidade do treinamento, pois o participante não detinha as condições necessárias para transferência.	Não chegou ao ambiente

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Quadro 15: Exemplos – Planilha de análise dos casos em que a transferência ocorreu

<b>Participante</b>	<b>Treinamento Transferido</b>	<b>Insumos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Ambiente</b>
---------------------	--------------------------------	----------------	----------------------	-----------------

<b>Participante 1</b>	C23 - Feedback	Houve motivação para participar	- Utilidade Percebida do treinamento; - Reações positivas aos procedimentos: aprendizagem ocorreu; - Repetição do tema pós-treinamento.	Suporte dos pares
<b>Participante 1</b>	C24 - Estilo de Líder e Liderados	Houve Motivação para participar	- Utilidade Percebida do treinamento; - Reações positivas aos procedimentos: a aprendizagem ocorreu; - Sem repetição do tema pós-treinamento, o que prejudicou a competência inconsciente.	Suporte dos pares

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Finalizada essa etapa, categorizaram-se as entrevistas, usando-se o software Atlas.ti Web, usando-se o método dedutivo com base no modelo de análise, com indicadores do referencial teórico e agrupados segundo os componentes do MAIS:

Quadro 16: Modelo de Análise

<b>Modelo de Análise</b>		
<b>Conceito</b>	<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial na RFB	Insumos	Motivação
		Utilidade Percebida do Treinamento
	Resultados (reações) / Procedimentos	Satisfação com a atuação do instrutor
		Satisfação com atividades pedagógicas
	Ambiente	Suporte dos pares
		Suporte dos supervisores
Necessidades		

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Assim, fez-se a leitura individual da transcrição das entrevistas a fim de categorizar as falas com base nas dimensões e indicadores do modelo de análise. Em seguida, foi realizada leitura das categorias e verbalizações correspondentes para verificar as categorias que poderiam ser reagrupadas a partir dos critérios de homogeneidade, exclusão e pertinência (BARDIN, 2011). Além de identificar indicadores na fala dos participantes para as categorias da literatura, identificaram-se novas categorias seguindo o método indutivo: no componente Insumos, a categoria “Facilitadores e Dificultadores para a mudança comportamental”, no componente Ambiente/Necessidades, a categoria “Organização da oferta de treinamentos gerenciais”, atualizando, desta forma, o quadro:

Quadro 17: Dimensões e indicadores da pesquisa pós-categorização

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores</b>
Insumos	Motivação para aprender
	Utilidade Percebida do treinamento
	Facilitadores e Dificultadores para a mudança comportamental
Resultados (reações)/ Procedimentos	Reações às atividades pedagógicas
	Reações à atuação do instrutor
Ambiente/ Suporte	Suporte dos pares
	Suporte dos Supervisores
Ambiente/ Necessidades	Organização da oferta de treinamentos gerenciais

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Finalmente, cumpre apresentar as regras de enumeração da etapa de categorização (BARDIN, 2011), que foram definidas com base na frequência das unidades de registro, sob três diferentes perspectivas, são elas: (1) número de participantes, (2) número de ocorrências e (3) número de casos, conforme exemplos a seguir:

Quadro 18: Regras de enumeração

<b>Regra de Enumeração</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
Participantes	Quantidade de participantes que trouxeram o tema	- 7 participantes não percebem influência da motivação para participar do curso na transferência da treinamento - 5 participantes citaram fatores de desmotivação para participação em treinamentos
Ocorrências	O tema pode ter se repetido entre os diferentes casos de transferência ou não-transferência do mesmo participante	O participante 2 trouxe dois casos em que ocorreu a transferência do treinamento, e, em ambos, houve influência da aprendizagem informal
Casos	Contagem relacionada aos casos de transferência ou não-transferência	Dos 24 casos de transferência do treinamento, em 20 houve a percepção de suporte dos pares (reações positivas à transferência)

Fonte: elaborado pela autora, 2022

As categorias de cada indicador, bem como suas respectivas enumerações, estão apresentadas no capítulo de resultados e discussão da pesquisa, e podem ser visualizados no anexo C.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este tópico visa apresentar e discutir os resultados encontrados nas entrevistas individuais conduzidas nesta pesquisa, nas quais buscou-se identificar os fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial. Assim, a partir da categorização realizada, os resultados serão expostos em três níveis, sendo: (1) dimensões, que representam os componentes do MAIS, ou seja, insumos, procedimentos, ambiente. Em cada dimensão, será mencionado o seu papel para o sucesso ou insucesso da transferência, após isso, serão discutidos seus (2) indicadores e suas (3) respectivas categorias, conforme quadro exposto no anexo C.

### **4.1 INSUMOS**

A partir da análise das entrevistas, foi possível identificar fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial agrupados em três indicadores: Motivação para aprender, Utilidade Percebida do Treinamento e Grau de Dificuldade para a Mudança Comportamental.

#### **4.1.1 Motivação para aprender**

Nesta variável, foram identificadas duas categorias, (a) Influência da motivação para aprender sobre a motivação para transferir o treinamento e (b) Fatores que influenciam negativamente a motivação para aprender. Vale destacar que a motivação para o treinamento é reconhecida, na literatura, como uma variável que é sistematicamente preditora da transferência do treinamento para o trabalho (MOREIRA, 2017; CABRERA, 2019; GROSSMAN E SALAS, 2011; LACERDA E ABBAD, 2003). Dentro deste conceito, temos a motivação para aprender, que pode ser definida como o esforço dispendido pelo indivíduo para engajar-se nas atividades de aprendizagem (LACERDA E ABBAD, 2003) e que traz o estado de curiosidade e de abertura que leva o indivíduo a participar do evento de TD&E, e a motivação para transferir, representada pela vontade dos indivíduos, ao final do treinamento, de aplicar os novos conhecimentos no trabalho.

A partir da análise dos dados, foi possível identificar a (a) influência da motivação para aprender sobre a motivação para transferir o treinamento gerencial. Inicialmente, ressalta-se que os entrevistados são reconhecidos como gerentes motivados para aprender, já que um dos critérios para sua indicação, pelas Regiões Fiscais, foi “demonstrar engajamento em seu desenvolvimento gerencial”. Além disso, os participantes apresentaram verbalizações indicando que, além de serem reconhecidos, também se reconhecem desta forma: “sempre vou para o treinamento bem-intencionada, querendo absorver e querendo aprender” (P1); “Eu sempre gostei de fazer cursos, de adquirir conhecimento... nunca fiz um curso não querendo fazer” (P4); “[...] acredito no

conhecimento e sou ávido por buscar novidades, conhecer novas pessoas...” (P10); “geralmente vou aberto, para ver o que irá acontecer” (P15). Outro fato que corrobora a percepção de que os entrevistados são motivados a aprender é que, dentre os 42 casos trazidos pelos participantes em que a transferência ocorreu (22) ou não ocorreu (20), somente em 2 casos a motivação para aprender não esteve presente (C42 e C43). Assim, pode-se especular que o autodesenvolvimento proporcionado pelos treinamentos representa, para estes indivíduos, uma recompensa intrínseca (BHATTI E OUTROS, 2014). Foi possível ainda avaliar a influência da motivação para aprender, na motivação para transferir o treinamento, concluindo-se que ela não é tão significativa, pois, dos 16 participantes, 7 não percebem a influência, 4 a percebem parcialmente e 3 a percebem nitidamente, conforme quadro a seguir:

Quadro 19: Percepção da Influência da motivação para aprender sobre a motivação para transferir

Percepção da influência	Exemplos de Verbalizações
Não percebem (7) - P1, P2, P4, P6, P9, P10, P16	<b>P2:</b> "... acho que afeta mais quando é uma palestra, em um curso mais longo, como esse, que foi de uma semana, dá tempo de você ir mudando, se chegou cético, o instrutor pode apresentar o conteúdo e provar que o conteúdo é útil. E o contrário também, posso chegar animado, e o curso não ser legal, não corresponder à minha necessidade. Com certeza, é mais importante aquilo que está sendo feito do que o que eu sentia antes de ir".
Percebem parcialmente (4) - P3, P7, P12, P14	<b>P3:</b> "Nos que eu transferi, acredito que teve influência sim, eu fui motivado, gostei do treinamento... “[no caso de não-transferência] O problema foi depois, o trabalho que daria fazer essa aplicação toda, pelo menos da forma como imaginei”.
Percebem (3) P8, P11, P15	<b>P11:</b> “Eu acho que quando você vai motivado ou convencido para o curso, já sai motivado a aplicar também”.

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Entre os 7 participantes que não percebem a influência, foi destacado que, o que ocorre durante o treinamento é mais determinante para a motivação para transferir do que a motivação inicial para o aprendizado. Em outras palavras, “é mais importante aquilo que está sendo feito do que o que eu sentia antes de ir” (P2), já que a motivação para aprender pode ser reduzida a depender do que ocorre no treinamento em si: “o desenvolvimento do curso, é o que é o que pode te levar, talvez, para uma situação de descrédito, situações inviáveis na vida real” (P6).

Por outro lado, 3 participantes percebem a influência, pois acreditam que o estado de abertura e curiosidade favorece a aplicação posterior. Outros 4 participantes percebem parcialmente: também acreditam que a motivação para aprender causou um estado positivo que favoreceu a aprendizagem e posterior transferência dos cursos que aplicaram no trabalho, mas, ao mesmo tempo, reconhecem que, nos cursos em que a aplicação não ocorreu, não foi por falta de motivação para aprender.

Assim, depreende-se que, entre os indivíduos costumeiramente motivados a aprender, a

motivação para aprendizagem não parece ter influência determinante sobre a motivação para transferir o treinamento, pois o que ocorre “durante” e “depois” do evento de TD&E é mais determinante que o “antes”. Isso corrobora com a literatura, que aponta a existência de diversos fatores que influenciam a motivação para transferir o treinamento, tais como reações, design instrucional, autoeficácia (BHATTI E OUTROS, 2014), inscrição voluntária (CURADO, HENRIQUE E RIBEIRO, 2015), utilidade do treinamento (CABRERA, 2019), dentre outros.

Entretanto, ainda que seja necessário considerar outros fatores para a ocorrência da motivação para transferir, a motivação para aprender é um elemento muito importante, já que atua como um impulsionador para que os indivíduos participem dos treinamentos e, quando ausente, pode dificultar que os gerentes cheguem ao treinamento, o que inviabiliza a aquisição do aprendizado, e posterior transferência.

Nessa linha, na segunda categoria da variável analisada neste tópico, foi possível (b) identificar fatores que influenciam negativamente a motivação para aprender. Conforme mencionado no tópico anterior, os participantes das entrevistas são gerentes que se reconhecem e são reconhecidos como geralmente motivados para aprender. Assim, apesar de não ter sido possível avaliar, na experiência dos entrevistados, os efeitos da ausência de motivação, 6 participantes (P3, P5, P9, P10, P13 e P15) mencionaram fatores que podem acarretar a desmotivação para aprender. Ao trazerem estes relatos, não estavam narrando a própria experiência, e sim algo que observam na maior parte dos gerentes com quem convivem, conforme quadro a seguir:

Quadro 20: Fatores de desmotivação para aprender

<b>Tema</b>	<b>Participante</b>	<b>Verbalização</b>
Remuneração e Seleção	P9	“Aqui na RFB, a gratificação para ser chefe não compensa o trabalho excedente... O que acontece é que tem pessoas que a gente meio que pede favor para que ela assuma uma chefia”
	P5	“Como a prática da gestão, na RFB, não traz um retorno financeiro expressivo, muitas pessoas com capacidade gerencial, pelo simples fato de que há encheção de saco e não ter uma recompensa que valha a pena, elas não querem se envolver”
Seleção	P15	“... existe a necessidade de eles se desenvolverem, mas eles não enxergam, esse é o ponto. E não é culpa deles, é que eles foram alçados a uma condição de chefia por necessidade, porque não tinha mais ninguém no setor... é diferente de uma pessoa que deseja ser chefe. Muitas vezes, a pessoa não é uma líder, e sim uma resolvidora de problemas...”
	P3	“E daí a gente volta em outro problema da RFB, que é a ausência de pessoas que querem ser chefe, se você cobra muito do chefe, ele fala “ah, esse negócio tá me enchendo muito o saco, não quero mais ser chefe... você pega um cara de boa vontade e pergunta se ele quer ser chefe”
	P10	“Na minha pesquisa de TCC, fizemos um questionário, aplicamos em uma DRF, e perguntamos se a pessoa tem interesse em ser chefe. A maioria não tem. E entre quem já é, só 64% têm interesse em permanecer. Então, nesse local, eu tenho 36% de chefes que não querem ser chefes. Então esses chefes, eles vão para os cursos, já sai perdendo”
Condições de trabalho	P5	“Além da questão financeira, a chefia envolve uma responsabilidade que ultrapassa muito aquilo que deveria, porque é mais que fazer sua equipe funcionar”



	P13	“... dependendo do tamanho da equipe, não tem condição, é muito cansativo... eu faço o que faço porque tiro lições para a minha vida pessoal, tenho o propósito, por isso me motiva a fazer... o colega que está pela remuneração ou prestígio, e começa a ter muito desgaste, ele não quer ter esse desgaste”
--	-----	--

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Conforme exposto, segundo a percepção dos entrevistados, um problema presente na RFB é a “ausência de pessoas que querem ser chefe” (P3), indicando uma dificuldade na seleção dos gerentes. Isso ocorre porque a remuneração para ocupar cargos gerenciais é insuficiente para a demanda de trabalho extra e, por consequência, é difícil selecionar pessoas com perfil gerencial que queiram assumir tal responsabilidade (P5).

Diante dessa situação, pessoas que não desejam ser gerentes acabam aceitando ocupar essa função por coleguismo, em situações em que “a gente meio que pede favor para que ela assuma uma chefia” (P9), ou “... pega um cara de boa vontade e pergunta se ele quer ser chefe” (P3). A consequência dessa forma de seleção é que, diferente dos entrevistados dessa pesquisa, pode faltar a tais gerentes a motivação intrínseca (BHATTI E OUTROS, 2014) para desenvolver competências gerenciais: “... essa pessoa [que] não tem interesse em se desenvolver como chefe, já vai para o curso meio de costas... quando a pessoa quer... ela aproveita bem mais”. (P3)

Assim, embora esta pesquisa tenha foco na transferência do aprendizado para o trabalho, entende-se que a motivação para aprender é condição para que o próprio aprendizado ocorra, já que ela impulsiona os indivíduos a buscarem o seu autodesenvolvimento. Por outro lado, sua ausência dificulta que os gerentes voluntariamente participem de treinamentos, impedindo o processo de aquisição e transferência dos CHAs. Neste cenário, pode-se especular que, para suprir a ausência de voluntariedade para a participação, seria possível estabelecer a inscrição obrigatória em cursos gerenciais. Entretanto, achados da literatura não recomendam tal possibilidade, uma vez que a inscrição obrigatória influencia negativamente a motivação para transferir o aprendizado (CURADO, HENRIQUE E RIBEIRO, 2015).

Outrossim, a partir da fala de alguns entrevistados, especula-se que a motivação para aprender, sobretudo nos gerentes que não a apresentam costumeiramente, é fortemente influenciada pela utilidade do treinamento. Essa percepção é corroborada por Grossman e Salas (2011, p. 110), para quem “aos treinandos que não percebem a importância do treinamento, faltará a motivação para aprender e aplicar as novas habilidades”. Assim, quando se percebe que a resolução de um problema do cotidiano (Valência) envolve uma mudança de comportamento possível (Expectância) e que pode ser aprendida em um treinamento (Instrumentalidade), surge a motivação para aprender. Estas ideias serão exploradas no próximo tópico, que abordará a Utilidade Percebida do Treinamento.

#### 4.1.2 Utilidade Percebida do treinamento

Este tópico abordará a variável Utilidade Percebida do Treinamento, na qual foram identificadas, durante análise das entrevistas, três categorias: (B1) tipos de utilidade do treinamento, (B2) tipos da ausência de utilidade do treinamento e (B3) despertar a consciência da utilidade. Nos estudos que compõem o referencial teórico desta pesquisa, essa variável foi preditora da transferência do treinamento em todos os estudos em que esteve presente (LACERDA E ABBAD, 2003; MOURÃO, ABBAD E ZERBINI, 2013; BHATTI E OUTROS, 2014; YOTAMO, 2014; CABRERA, 2019). O mesmo ocorreu na análise dos dados desta pesquisa, pois a variável esteve presente em cada um dos 20 casos em que ocorreu a transferência do treinamento.

Este efeito é evidente, pois o processo de aprendizagem nas organizações de trabalho não envolve somente a aquisição de CHAs, mas também a sua generalização e transferência (PILATI E ABBAD, 2005). Assim, mesmo que um indivíduo aprenda diversos CHAs em um treinamento, caso não correspondam ao que ele necessita em seu ambiente de trabalho, não serão passíveis de generalização e posterior transferência. Em outras palavras, se não há utilidade, não há transferência.

Ademais, a percepção da utilidade do treinamento é ainda mais importante para os gerentes da RFB. Conforme mencionado no tópico anterior, os entrevistados apontam que este público demonstra perfil predominantemente técnico e, possivelmente, com ausência de motivação intrínseca para desenvolver competências gerenciais. Tal perfil, somado às inúmeras responsabilidades e demandas cotidianas, faz com que eles não busquem “*o conhecimento só pelo conhecimento*” (P2). Assim, eles precisam reconhecer que o treinamento é útil para que alcancem uma recompensa que almejam (ABBAD E OUTROS, 2012), conforme verbalizado pelos participantes 2 e 10:

“...se aquilo não altera de maneira prática o que você faz, é deixado de lado ou deixado para outro momento”

“o chefe já está ali há algum tempo, já sente que fez o que devia fazer, a única coisa que interessa é como fazer o trabalho que ele executa. É uma característica da chefia em geral na RFB” (em entrevista à autora, 2022)

Constatação semelhante esteve presente no estudo de Pilati e Borges-Andrade (2008), no qual os eventos de TD&E de baixa complexidade cognitiva, isto é, que envolviam CHAs ligados a necessidades específicas de trabalho, tiveram maior poder preditivo para a transferência do treinamento do que os eventos de alta complexidade, com CHAs mais distantes das demandas imediatas. Entretanto, na análise das entrevistas, foi identificado que a utilidade (valência) do treinamento não é representada somente pela sua contribuição em resolver problemas, conforme exposto a seguir.

a) Tipos de utilidade do treinamento

A utilidade do treinamento, conforme Lacerda e Abbad (2003) e sob a Teoria da Expectância de Vroom, envolve os conceitos de instrumentalidade e de valência. Assim, o treinamento deve ser percebido como útil (instrumentalidade) para alcançar uma finalidade valorizada pelo indivíduo (valência). Durante a análise dos casos nos quais ocorreu a transferência do treinamento, foi possível perceber que, para os gerentes, a valência pode envolver (1) lidar com um problema concreto, (2) aprimorar uma prática intuitiva ou (3) colocar em prática um valor, conforme quadro a seguir:

Quadro 21: Tipos de utilidade do treinamento - exemplos

Partic.	Exemplo de Verbalização	O treinamento foi útil porque...
P6	“[apliquei]Porque eu realmente percebo que é muito importante. Assim como eu recebi um feedback que foi importante para mim, foi muito bom ter recebido aquele feedback..., eu creio que eu também deva passar aos outros... assim como fez bem para mim, imagino que irá fazer bem para outras pessoas”.	Ajudou a colocar em prática um valor – 6 ocorrências
P 10	“...eu já trazia um pouco destes comportamentos. Porque bateu muito com o que eu já pensava e, de certa forma, atuava, mas não tinha ainda exercitado da forma como foi proposto no treinamento..	Ajudou a aprimorar uma prática intuitiva – 7 ocorrências
P 8	“[apliquei] Porque eu precisava. Eu tinha que aplicar e aplicar na hora, era o meu nome na autorização de despesas! Não foi um curso que tentou provocar em mim uma necessidade...”	Ajudou a lidar com um problema concreto – 12 ocorrências

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Dentre os diferentes tipos de valência identificados, o que contou com o maior número de ocorrências foi “o treinamento foi útil porque me ajudou a lidar com um problema concreto”, com 12 ocorrências. Assim, o treinamento em Gestão do Conflito foi útil para o P4, porque o conflito era um problema constante em seu setor. Da mesma forma, o curso de Scrum ajudou o P5 a resolver o problema de gerenciar determinado projeto estratégico.

O segundo tipo de valência, com 7 ocorrências, foi “o treinamento foi útil porque me ajudou a aprimorar uma prática intuitiva”. Diversas pesquisas apontam que a aprendizagem informal tem grande destaque para a formação gerencial (BITTENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2005; ANTONELLO, LEITE E GODOY, 2006; D’AMÉLIO, 2007; LEITE, 2008; DORING, 2010; LINS E BORGES-ANDRADE, 2014; ALMEIDA E SOUZA-SILVA, 2015; TOSTA, 2017; DEPRÁ E OUTROS, 2018). Além disso, experiências vividas em ambientes fora da organização, como família, escola, graduação e comunidade também contribuem para o desenvolvimento de competências gerenciais (SILVA, RABELO E CUNHA, 2006; LEITE, GODOY E ANTONELLO, 2006; GODOY E D’AMÉLIO, 2007; LEITE, BISPO E SILVA (2018).

Por estes motivos, não é incomum que os gerentes apresentem determinadas competências sem tê-las adquirido em eventos formais de TD&E. O P16, por exemplo, pode ter visto superiores

hierárquicos fornecendo feedback para seus liderados, ou, quando criança, pode ter recebido feedbacks excelentes de seus pais. Por isso, intuitivamente, ele buscava oferecer devolutivas para seus liderados e, após o curso de Feedback, adquiriu os CHAs necessários para aprimorar aquela competência que ele já tentava implementar de forma intuitiva: “...são técnicas que eu não dispunha... eu já buscava dar retornos, mas com as técnicas, eu fiquei mais preparado...”. O mesmo efeito foi observado no P10, que relatou que “sempre busquei ser uma pessoa mais conciliadora”, e, por isso, o curso de Negociação e Cooperação “...bateu muito com o que eu já pensava e, de certa forma, atuava, mas não tinha ainda exercitado da forma como foi proposto no treinamento”. Assim, essa segunda forma de valência remete às situações em que os gerentes já desempenhavam determinada competência e, após o treinamento, adquiriram os CHAs para desempenhá-las com maior eficácia.

Finalmente, o terceiro tipo de valência ocorreu em situações nas quais o curso “foi útil porque ajudou a colocar em prática um valor”, com 6 ocorrências. Nessa categoria, os treinamentos forneceram os CHAs necessários para que os gerentes viabilizassem valores como valorizar pessoas (P12), exercitar a empatia (P1) e contribuir para o crescimento do liderado (P3). Nesse sentido, a participante 12 explica que “eu sempre achei muito importante valorizar pessoas, só não tinha o instrumento”. Após exposição dos diferentes de valência, o próximo tópico explorará a categoria “ausência da percepção da utilidade do treinamento”, identificada nos casos em que a transferência não ocorreu.

#### b) Ausência de percepção da utilidade do treinamento

Tão importante quanto abordar a percepção da utilidade do treinamento, é apontar como ocorreu a ausência dessa percepção para os entrevistados, sobretudo diante dos resultados desta pesquisa: em 15 (68%) casos de insucesso, as causas da não-transferência envolveram a falta de percepção de utilidade do treinamento, sendo esta a causa exclusiva da não-transferência de 10 treinamentos.

Assim como ocorreu com a valência, a partir das verbalizações dos entrevistados, foi possível classificar a ausência da percepção da utilidade em 4 diferentes categorias: (a) o treinamento não é útil, pois percebi o conteúdo como inválido; (b) o treinamento é útil, mas para outras pessoas, contextos ou níveis de gerência; (c) não sei se o treinamento era útil, pois não entendi seu objetivo; (d) o treinamento é útil, mas eu já faço o que ele propõe. A seguir, apresentam-se e discutem-se tais categorias.

Quadro 22: Tipos de falta de percepção da utilidade do treinamento

Categorias	Exemplos de verbalizações
a) Não é útil, pois o conteúdo é inválido	“... é um curso que exige que você avalie e rotule as pessoas... rotular as pessoas não é algo bom..... aquilo irá te rotular, eu vou te tratar daquele jeito, e se eu tiver errado? pensar que você é tipo X e você é tipo Y”? (P6)
b) É útil, mas para não para mim, e sim para outras pessoas, contextos ou níveis de gerência	<p><b>Outras pessoas:</b> “... talvez porque esse curso tem mais a ver com processos de criação...” (P6)</p> <p><b>Outras condições ou contextos:</b> “... estava tão distante da realidade... para chegar aí eu precisaria de tantas coisas... a sensação que eu tinha era: ‘eu não consigo nem fazer essas pessoas usarem as ferramentas que já são obrigadas a utilizar’... não adianta achar legal, por mais interessantes que sejam, não são viáveis” (P2)</p> <p><b>Outro nível de gerência:</b> “... apesar de ser um curso muito bom, é muito finalístico, teológico, visão de mundo, para nós que estamos mais no operacional, que não estamos na gestão estratégica, talvez não seja tão importante...” (P11)</p>
c) Não sei se era útil, não entendi o objetivo	“...eu ia para as sessões de coaching, conversava do que me interessava e pronto... a não ser que o resultado seja esse, manter o seu equilíbrio emocional, aí ok, mas eu nem sabia qual era o resultado esperado...” (P8)
d) É útil, mas não para mim, pois eu já faço o que ele propõe	<p>“... outra coisa, depois de algum tempo, você já sabe intuitivamente como é que funciona cada um ali... então você vai sabendo como é lidar com cada um...” (P12)</p> <p>“Eu acho que não bate muito comigo, para mim dá mais trabalho fazer do jeito que eles ensinaram, do que do jeito que eu faço... (P7)</p> <p>“... não era um problema para mim, pois já me vejo como suficientemente aberta” (P14)</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Na categoria (a), que esteve presente em 5 casos de não-transferência, o treinamento não foi percebido como útil em decorrência de seu conteúdo, visto como inadequado pelos participantes. Dentre estes, somente “Gestão Financeira” (P11) não é uma competência gerencial da RFB, pois seu objetivo era que os gerentes atuassem como consultores financeiros dos subordinados.

Os demais casos envolveram o curso de Eneagrama, que tem o objetivo de promover o autoconhecimento e conhecimento do outro, e o conteúdo Abertura, para o aprimoramento das relações interpessoais. Ambos representam CHAs importantes para o desenvolvimento de diversas competências gerenciais da RFB, como Autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e Engajamento de pessoas e equipes. Dessa forma, conclui-se que o conteúdo dos treinamentos, em si, tem utilidade. Da mesma forma, nota-se que a razão de não terem sido percebidos como úteis não decorre da discordância dos objetivos dos treinamentos (autoconhecimento e abertura), mas dos instrumentos ou práticas sugeridas para o seu alcance. O Eneagrama, por exemplo, promove o autoconhecimento a partir de um instrumento que descreve 9 tipos de personalidade, sendo considerado, pelos participantes 6, 12 e 15, como rotulatório “...esse negócio de botar uma placa ‘você é o líder tal’, eu não gosto” (P12). Da mesma forma, embora reconhecesse que Abertura é importante para cultivar relações interpessoais no ambiente de trabalho, a participante 14 discordou da prática sugerida, qual seja, contar coisas íntimas ao colaborador “só para que ele se sinta mais à vontade e perceba que sou tão humana quanto ele”.

Apesar dessas percepções, é possível afirmar que outros participantes podem ter considerado estes conteúdos como válidos. A P7, por exemplo, trouxe como exemplo de

transferência do treinamento o curso de Eneagrama, pois o evento proporcionou a mudança de padrões de comportamento que contribuíram para aprimorar suas relações no trabalho: “nessa época do Eneagrama, eu percebi que poderia ser [uma pessoa] melhor... tratar as pessoas de maneira mais empática, melhorar o relacionamento”. Da mesma forma, os participantes 14 e 15 trouxeram verbalizações indicando que alguns colegas de curso gostaram das práticas sugeridas: “... para outras pessoas, o conteúdo foi maravilhoso, eu lembro do pessoal gostar” (P15); “... os colegas começaram a contar coisas íntimas, e eu não conhecia ninguém ali, não entrei na onda...” (P14).

A **categoria (b)**, que contou com 4 ocorrências, consistiu nos casos em que o treinamento não foi percebido como útil por estar desconectado das características e da realidade dos participantes, seja porque não desempenhavam a tarefa, não tinham as condições necessárias ou estavam em outro nível de gerência. Assim, os participantes 6 e 9 participaram, respectivamente, dos treinamentos Ágil no Serviço Público e Métodos Ágeis, ambos voltados para o gerenciamento de projetos. Como os participantes não gerenciam projetos em suas unidades, os CHAs não tiveram utilidade. Da mesma forma, o curso APG Middle também estava desconectado da realidade do P11, porque foi considerado, pelo participante, como adequado ao nível de gerência estratégico.

O P2, por sua vez, não transferiu os CHAs referentes a “Novas Ferramentas Tecnológicas” por não deter as condições necessárias para a transferência. Segundo o participante, “eu não consigo nem fazer essas pessoas usarem as ferramentas que já são obrigadas a utilizar”. Por isso, apesar de ter achado as ferramentas, em si, muito úteis, ele não dispunha de condições como “apoio institucional, dinheiro, recursos tecnológicos...” e decidiu que não havia “propósito seguir por esse caminho onde vou encontrar obstáculos intransponíveis”. Já a **categoria (c)**, estiveram situações em que os participantes nem conseguiram perceber se os treinamentos eram úteis, pois não entenderam qual era seu objetivo: “Não consegui pegar nem mesmo dicas de ‘como fazer isso aqui acontecer’... (P1).

Finalmente, os treinamentos da **categoria (d)** não foram percebidos como úteis por não corresponderem, segundo a percepção dos entrevistados, a uma lacuna de competência, pois eles já faziam aquilo que estava sendo proposto - de acordo com algumas verbalizações, intuitivamente. Conforme mencionado no tópico anterior, como os gerentes aprendem muito por meio da aprendizagem informal, infere-se que eles desempenham uma série de competências gerenciais mesmo sem ter participado de capacitações formais. Assim, ao participar dos treinamentos, depararam-se com a teoria daquilo que já fazem na prática. Em algumas situações, decidem incorporar os CHAs para aprimorar sua prática, conforme exposto anteriormente. Nos casos expostos nesta categoria, optaram por não os incorporar, já que, em sua percepção, o seu jeito de

fazer é melhor, mais fácil ou mais coerente com o que acreditam: “...depois de algum tempo, você já sabe intuitivamente como é que funciona cada um...” (P12).

Da mesma forma, os métodos propostos no curso Gestão da Produtividade não foram considerados como mais eficientes do que seu método pessoal de organização, para os participantes 7 “Eu acho que não bate muito comigo, para mim dá mais trabalho fazer do jeito que eles ensinaram, do que do jeito que eu faço” e 16 “aproveitamento do tempo [é] coisa que a gente já busca fazer em detalhes...”.

Tais achados podem indicar necessidades de melhoria na etapa de Avaliação de Necessidades de Treinamento (ANT), o que envolve incluir variáveis da clientela e dos contextos de trabalho, bem como definir, nessa etapa, (2) objetivos instrucionais claros e que orientem toda a etapa de planejamento e execução de TD&E. Da mesma forma, pode ser necessário aprimorar o processo de divulgação dos treinamentos, de forma que os indivíduos possam identificar se o evento atenderá, ou não, suas necessidades.

Nessa linha, Mourão e Abbad (2012) indicam que a etapa de ANT é uma das mais importantes do sistema de TD&E, pois o planejamento, execução e avaliação dos treinamentos dependem fortemente das informações geradas neste estágio. As autoras também apontam que, além da identificação de lacunas de desempenho, a ANT visa descrever o perfil e contexto de trabalho do público-alvo (SILVA E MENESES, 2012; CARVALHO E MOURÃO, 2016; GEEST, 2016; AZEVEDO, 2017), pois as necessidades de treinamento podem variar de acordo com essas características. Assim, nos casos da categoria B, evidencia-se a necessidade de se identificar as características demográficas e funcionais da clientela, já que o treinamento era útil, mas para as pessoas certas – que desempenhassem a tarefa de gerenciamento de projetos ou que ocupasse um cargo de gestão estratégica.

Os casos expostos na categoria A também apontam para a necessidade de conhecer as características da clientela, a fim de identificar possíveis reações negativas às práticas e instrumentos propostos no treinamento. Com exceção do treinamento em Gestão Financeira (C36), os demais eventos (Eneagrama e Abertura) abordaram CHAs importantes para o desenvolvimento de competências gerenciais. Não obstante, os participantes invalidaram o conteúdo por discordar dos instrumentos e práticas propostos. Isso tem similaridade com situações em que, durante os treinamentos, são conduzidas dinâmicas cuja participação causa desconforto para os indivíduos: “aquele preconceito com curso que manda a gente estourar bexiga, abraçar, fazer massagem no outro, o pessoal odeia essas coisas” ( P15)

Assim, conclui-se que identificar as características da clientela possibilita prever eventuais reações negativas àquilo que será proposto durante o treinamento. A partir disso, será possível

planejar uma etapa destinada à desconstrução de mitos ou preconceitos associados aos CHAs, bem como, alternativamente, selecionar práticas e instrumentos que terão melhor aceitação pelos participantes.

O evento “Novas Ferramentas Tecnológicas”, por sua vez, revelou a necessidade de considerar, na ANT, as características dos contextos de trabalho do público-alvo. Diversos autores (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006; MENESES, ZERBINI e ABBAD, 2010; SILVA e MENESES, 2012) apontam que o desempenho competente é resultado da combinação do saber fazer (CHAs), querer fazer (motivação) e poder fazer (condições). Nota-se que faltava ao participante 2 o elemento “poder fazer”, já que, apesar de ver utilidade nas Ferramentas Tecnológicas apresentadas, ele não detinha as condições antecedentes (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006) para implementá-las.

Caso tais condições fossem identificadas, poderia-se propor alternativas compatíveis com a realidade dos participantes, tal como “...reforçar o que [as ferramentas] já tem” (P2), o que possibilitaria a generalização e transferência dos CHAs. Em um treinamento com diversos participantes, entretanto, os obstáculos encontrados podem ser diferentes, por isso, além de identificar as características gerais dos contextos de trabalho, é importante capacitar os próprios indivíduos para identificar e contornar as restrições que podem dificultar a transferência dos CHAs (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006). Uma forma de fazer isso é incentivá-los, durante o treinamento, a refletir sobre como podem transferir os CHAs para a sua realidade.

Ademais, durante a ANT, as necessidades de treinamento identificadas precisam ser convertidas em objetivos instrucionais que orientarão o planejamento, execução e avaliação dos eventos de TD&E (ABBAD E MOURÃO, 2012; ZERBINI E OUTROS, 2012). Por isso, tais objetivos devem ser alinhados com os instrutores de forma a orientar toda a construção e realização do treinamento, incluindo conteúdos, metodologia e atividades pedagógicas. Quando isso não ocorre, podemos ter situações semelhantes àquelas descritas nos casos da categoria C. Especula-se que, por falta de clareza dos objetivos instrucionais e/ou falta de alinhamento destes com os instrutores, os participantes 1, 8 e 10 não conseguiram compreender qual era o objetivo do treinamento. Cumpre ressaltar que essa situação não é exclusiva da RFB, Zerbini *et al.* (2006) apontam que grande parte das organizações brasileiras promovem ações de TD&E sem objetivos instrucionais claros.

Finalmente, as categorias B e D trouxeram situações em que indivíduos não perceberam a utilidade do treinamento, pois estavam em um nível de gestão incompatível com os CHAs abordados, não desempenhavam a tarefa ensinada ou não apresentavam lacuna na competência-alvo. Na linha desta última subcategoria, Mourão, Abbad e Zerbini (2014) avaliaram a efetividade



de um treinamento à distância, e apontaram como preocupante o fato de quase metade dos alunos indicarem que já possuíam os CHAs necessários para desempenhar a competência-alvo. Seria necessário, argumentam as autoras, estabelecer critérios para ingresso no evento, de forma a poupar recursos e evitar a descrença no sistema de TD&E.

Da mesma forma, os últimos casos descritos poderiam indicar falhas no processo de seleção do público-alvo, mas é necessário analisar cautelosamente essa questão a partir da realidade da organização objeto deste estudo. Na RFB, as inscrições para os cursos gerenciais são, geralmente, voluntárias e (1) abertas aos interessados no tema ou (2) restritas a um público-alvo que apresente determinados critérios. Quando são dados objetivos, como o cargo ou unidade de lotação, o próprio sistema (SA3) impede a inscrição dos indivíduos que não os apresentem e, caso as inscrições sejam feitas por e-mail ou formulário eletrônico, os requisitos são conferidos posteriormente, pela área de TD&E. Estes procedimentos parecem suficientes para selecionar participantes adequados quando os requisitos são objetivos.

Quanto aos demais casos, a priori, poderia-se afirmar que é possível selecionar os participantes com base no resultado do Diagnóstico de Competências (DC). Isso permitiria que a área de TD&E selecionasse apenas os indivíduos com necessidade de treinamento (NT) nas competências-alvo do evento de TD&E. Entretanto, o resultado do DC pode apresentar inconsistências, como a situação verbalizada pelo participante 5, que deparou-se com o desafio de conduzir um projeto nacional sem que ele – e sua equipe - apresentassem as competências necessárias para tal empreitada. Após o reconhecimento coletivo da NT, ele solicitou a contratação de um curso à área de TD&E, e foi informado que isso não seria possível, pois no último DC, ele não havia indicado necessidade de treinamento na competência-alvo do curso: “... o pessoal da capacitação me dizia assim ‘mas essa sua competência aí, não tem gap não’... eu pensava ‘gente, se a minha equipe e eu entendemos que a gente precisa disso...’”.

Nessa situação, especula-se que o gerente só teve a percepção da NT quando surgiu o novo desafio, o que ocorreu após o período de Diagnóstico de Competências. Da mesma forma, a literatura aponta que diversos fatores podem influenciar a autopercepção das necessidades de treinamento (SILVA E MENESES, 2012; ARAÚJO, 2013; CARVALHO E MOURÃO, 2014; GONÇALVES, 2016). Por isso, conclui-se que seria inadequado utilizar o resultado do DC como fonte exclusiva para a seleção do público-alvo, já que podem existir situações nas quais os participantes têm NTs - apesar de não as ter informado no Diagnóstico - e serem impedidos de participar de eventos de TD&E por este motivo.

Um possível caminho para seleção do público-alvo, nestes casos em que os requisitos não podem ser verificados, com precisão, pela área de TD&E, é aprimorar a divulgação dos

treinamentos, no âmbito do subcomponente Ambiente/Disseminação (BORGES-ANDRADE, 2006), de forma que, antes da inscrição, o próprio participante tenha elementos suficientes para decidir se o treinamento atenderá – ou não - às suas necessidades.

Para isso, é necessário que a divulgação do evento de TD&E seja feita por meio das fontes e canais de comunicação mais adequados ao público-alvo, além de conter informações como objetivos instrucionais, utilidade do treinamento, metodologia, atividades pedagógicas, exercícios práticos, aplicabilidade do conteúdo fora do trabalho e desempenhos esperados e requisitos do público-alvo (BORGES-ANDRADE, MEIRA E MOURÃO, 2006).

Diante do exposto, conclui-se que, apesar de quase 70% dos casos de não-transferência terem envolvido esta categoria, percebe-se que a falta de percepção da utilidade do treinamento é, na maioria das vezes, mais determinada pelas características da clientela e de seus contextos de trabalho, do que pelo treinamento em si. Nota-se que, com exceção do curso de Gestão Financeira, e dos casos nos quais não foi possível distinguir o objetivo, todos os demais treinamentos eram úteis – entretanto, deve-se questionar: úteis para quem? É possível afirmar que, desde que desenvolva competências gerenciais e tenha objetivos instrucionais claros, o mesmo treinamento pode ser percebido como útil ou não, a depender das características e realidade de cada gerente. Portanto, a análise dos dados não trouxe dúvidas acerca da utilidade em si, dos treinamentos gerenciais promovidos pela RFB. Por outro lado, à luz do referencial teórico desta pesquisa, identificaram-se providências para a área de TD&E que envolvem aprimorar a ANT, os objetivos instrucionais e divulgação do eventos de capacitação. O próximo tópico abordará a necessidade de despertar para a utilidade dos treinamentos gerenciais na RFB.

### c) Despertar a percepção da utilidade do treinamento

Durante as entrevistas, metade dos participantes (1, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 14) trouxeram verbalizações indicando que (1) nem sempre os gerentes têm a percepção das suas necessidades de treinamento e, por isso, podem não ver a utilidade dos eventos de TD&E gerenciais, e que (2), ao reconhecer uma NT, o indivíduo passa a enxergar a utilidade do treinamento: “... o interesse verdadeiro vem da percepção da necessidade... quando percebe que aquilo é realmente necessário para você...” (P11).

Para alguns participantes, parecem ter ocorrido momentos de insights que os fizeram “despertar para algo que você não pensava... do tipo ‘eita, é verdade’” (P9). Assim, a P1 descobriu dificuldades na liderança remota, a P7 tomou consciência de padrões inadequados de comportamento e a P14 compreendeu que seu hábito de centralizar tarefas poderia trazer o

sentimento de incompetência para seus subordinados. Similarmente, outros participantes (10, 11 e 15) verbalizaram a necessidade de que os gerentes da RFB tomem consciência de suas NTs e, a partir disso, percebam a utilidade dos treinamentos gerenciais:

“... o que temos que trabalhar... é fazer eles verem que aquilo não é um desperdício de tempo, e sim um investimento que trará retorno”. (P10)

“... existe a necessidade de eles se desenvolverem, mas eles não enxergam, esse é o ponto. E não é culpa deles, é que eles foram alçados a uma condição de chefia por necessidade...” (P15, em entrevista à autora, 2022)

Os dados expostos trazem alguns questionamentos. Inicialmente, cumpre indagar (1) a razão pela qual os gerentes podem não ter consciência de suas NTs. A literatura aponta diversos fatores que podem afetar a autopercepção de necessidades de treinamento (ARAÚJO, 2013; CARVALHO E MOURÃO, 2014; GEEST, 2016; GONÇALVES, 2016), e, na RFB, uma possível resposta está inserida nas verbalizações dos participantes 10, 11 e 15. Conforme abordado em tópico anterior, a percepção dos entrevistados é a de que os gerentes da RFB têm perfil predominantemente técnico e “foram alçados a uma condição de chefia por necessidade” (P15), por isso, podem não apresentar motivação intrínseca para desenvolver competências gerenciais. Além disso, parece existir uma crença na qual treinamentos gerenciais são considerados “desperdício de tempo” (P10), conforme verbalizações a seguir:

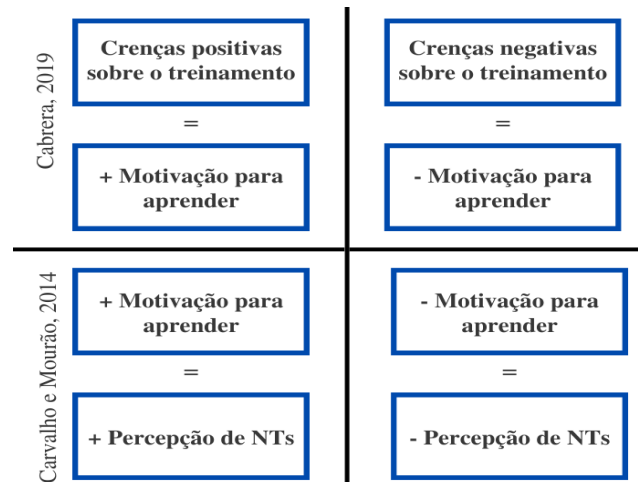
Quadro 23: Crenças sobre Treinamentos Gerenciais

P14	“Os chefes devem olhar e pensar ‘ah, mas um curso, que não vai me levar a lugar nenhum’. Se você acredita na instituição, acha que o conteúdo vai te trazer algo bom, vai sair do curso melhor, é uma coisa... outra bem diferente é quando a gente não tem isso, acha que são coisas soltas, que não são pensadas... as pessoas não se inscrevem porque não acreditam naquilo, não veem aplicabilidade na vida delas”
P10	“... como tivemos, em um passado não muito distante, uma enxurrada de treinamentos que não têm nada a ver... então eles falam ‘eu vou de novo para treinamento, para aquela encheção de saco de novo?’ Eles não conseguem vislumbrar que aquilo trará um benefício, acham que é mais um cumprimento de tabela”
P16	“Todos os chefes, inclusive os de nível mais estratégico, vem da mesma escola de todos os outros [gerentes] do Brasil... são técnicos, gostam da técnica, e acha que gestão de pessoas é uma coisa menor”.
P15	As chefias tendem a ter muita aversão a esse tipo de curso, comportamental, porque têm o perfil técnico... não gostam, não têm afeição a esse tipo de conteúdo, para eles é considerado perda de tempo. As chefias mais operacionais são assim, não enxergam aquilo como algo que vá agregar...

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Especula-se que a combinação entre a motivação reduzida para aprender e a descrença nos benefícios dos treinamentos gerenciais pode afetar a percepção de NTs. No estudo de Cabrera (2019) as crenças sobre o treinamento foram preditoras da motivação para aprender, isto é, quanto mais o indivíduo acreditava que o treinamento trazia contribuições positivas, maior era a sua motivação. Por sua vez, Carvalho e Mourão (2014) encontraram que indivíduos que apresentavam maior motivação para aprender tenderam a perceber maior necessidade do treinamento oferecido. Dessa forma, parece existir uma relação entre as três variáveis, crenças sobre o treinamento afetando a motivação para aprender, e esta influenciando a percepção de NTs:

Figura 15: Hipótese de relações entre crenças, motivação para aprender e percepção de NTs



Fonte: elaborado pela autora, 2022

A confirmação de tais relações está fora do escopo deste estudo. Entretanto, nota-se que, caso o contrário fosse verdadeiro, quanto menor a crença nos benefícios dos treinamentos gerenciais, menor seria a motivação para aprender dos gerentes da RFB. A motivação reduzida, por sua vez, acarretaria menor percepção das suas NTs. Outra possível razão pela qual os gerentes podem não perceber suas NTs foi identificada na fala do participante 6. Segundo ele, a falta de convívio com as competências gerenciais dificulta a identificação de pontos de melhoria:

“... quando você teve toda essa experiência e identificou seus gaps, o seu foco é diferente... Veja que tem uma iniciativa nesse sentido [identificar NTs], mas que é muito teórica [Diagnóstico de Competências]... é um caminho, talvez, mas muito distante... uma pessoa sem experiência, como uma pessoa vai saber que falta isso ou aquilo? De repente ela acorda e fala ‘ah, eu preciso de um curso de feedback’? Não né”. (P6, em entrevista à autora, 2022)

De acordo com tal relato, se o gerente nunca recebeu um feedback, viu alguém fornecendo ou foi avisado sobre a importância dessa ferramenta, é como se ele não soubesse que isso é algo que ele poderia fazer para conseguir melhores resultados em sua prática gerencial. Na ausência de experiência prévia, o Diagnóstico de Competências pode se revelar insuficiente para que o gerente visualize o modo como tal competência se relaciona à sua prática gerencial, e, por consequência, ele teria dificuldade em identificar uma NT. Essa hipótese tem similaridade com a pesquisa de Silva (2012), no qual a organização-alvo do estudo era tão departamentalizada, que os servidores podem não ter compreendido a importância de pensar de maneira sistêmica, ou seja, essa pode ter sido a causa das baixas NTs na competência “Visão Sistêmica”.

Ainda na categoria “despertar para a percepção da utilidade”, a análise dos dados revelou outro ponto interessante. Apesar da variável utilidade do treinamento pertencer ao componente

Insumos, definido como fatores físicos, sociais e estados comportamentais ou cognitivos anteriores ao treinamento (BORGES-ANDRADE, ABBAD E MOURÃO, 2012), o momento em que ela ocorre parece variar. O participante 6, por exemplo, conhecia sua NT antes do ir ao treinamento, pois havia recebido um feedback a respeito disso. Por outro lado, vários participantes (1, 7, 8, 9 e 11) tomaram consciência de tais necessidades somente durante o treinamento. Assim, cumpre questionar (2) o motivo pelo qual alguns participantes só despertam durante o treinamento.

Embora a reflexão seja uma importante fonte de aprendizagem gerencial informal (ANTONELLO, 2005; D'AMÉLIO, 2007; DEPRÁ E OUTROS, 2018) que possibilita a construção de novos significados e padrões de comportamento (SILVA, RABELO E CUNHA, 2006), oportunidades de reflexão podem ser escassas na rotina dos gerentes, pois as muitas demandas e responsabilidades geram um contexto no qual se privilegia o agir em detrimento do pensar (RUAS E COMINI, 2007). Além disso, como a reflexão surge quando o indivíduo se depara com situações não-familiares (REIS, 2007), talvez faltem, no cotidiano dos gerentes, estímulos que desencadeiem o pensar sobre o seu desenvolvimento gerencial, como como feedbacks de superiores, conversas com outros colegas ou leitura de e-mails sobre o tema.

Diferentemente, os eventos de TD&E criam um ambiente onde estão presentes tanto a oportunidade quanto o estímulo para tais reflexões, a partir do distanciamento da rotina de trabalho, da exposição dos CHAs, das atividades de autoconhecimento ou da interação com instrutores e colegas: “É o momento em que saio da caixinha... geralmente, nesses cursos, é onde tenho ideias...porque você sai do dia a dia que te consome” (P12)

Diante do exposto, especula-se que o motivo de alguns participantes só tomarem consciência de suas NTs durante os treinamentos, é por encontrarem lá, elementos que faltam em seu cotidiano, como a oportunidade e o estímulo para pensar em suas práticas gerenciais. Entretanto, isso leva a um terceiro questionamento. Conforme já mencionado, a percepção dos entrevistados é a de que a maior parte dos gerentes na RFB não apresenta motivação elevada para desenvolver competências gerenciais e, caso tal impressão esteja correta, é possível que eles não tenham o impulso para a participação voluntária em treinamentos gerenciais. Neste cenário, eles não teriam – nem em seu cotidiano, nem em treinamentos – o estímulo que leva à reflexão e ao reconhecimento de NTs.

Por isso, cumpre indagar (3) quais providências a área de TD&E poderia tomar para favorecer a percepção dos gerentes sobre suas NTs e para a utilidade dos treinamentos gerenciais. Especula-se que o Diagnóstico de Competências é um instrumento limitado para o alcance de tal propósito, pois, conforme mencionado, caso o gerente não tenha vivência suficiente com a competência, a mera leitura de sua descrição pode ser insuficiente para que identifique uma NT.

Diante disso, no tópico 4.4, foram elencadas possíveis ações para a área de TD&E, que incluíram ações educativas, atividades de autoconhecimento e campanhas de endomarketing. Com isso, conclui-se o tópico que abordou a necessidade de despertar a percepção dos gerentes para suas NTs e para a utilidade do treinamento. Em seguida, será abordado o último tópico do componente Insumos, que se refere a elementos associados à mudança comportamental.

#### **4.1.3 Facilitadores e Dificultadores para a mudança comportamental**

A presente categoria, que contou com 20 ocorrências, foi identificada a partir do método indutivo de análise. Os achados sugerem que o processo de transferência do treinamento gerencial exige uma mudança comportamental que pode ser facilitada ou dificultada pelo (a) grau de esforço a ser dispendido na aplicação dos CHAs, bem como pelo (b) influência do momento, que pode ser oportuno ou inoportuno para o desenvolvimento dos gerentes.

Na primeira categoria identificada (a), encontrou-se que uma variável que pode afetar a probabilidade de transferência do treinamento gerencial é a percepção do esforço requerido para tal empreitada, que pode variar de acordo com as características dos indivíduos. Nesse sentido, a fala de alguns participantes (P1, P8, P14) sugere que nem sempre os gerentes estão dispostos a dispendir a energia requerida para a transferência dos CHAs, relatando que podem ter deixado de aplicá-los por “preguiça”, (P1 e P14) porque “demandaram maior esforço, e a gente sempre tende a pender para o menor esforço” (P8), já que “nem sempre você está disposto a fazer a coisa do jeito certo” (P1). Portanto, cumpre apontar os elementos, identificados na análise dos dados, que aumentam ou reduzem a percepção do esforço.

Assim, um dos elementos que parecem aumentar o esforço envolvido na transferência dos CHAs são barreiras pessoais associadas às competências-alvo do treinamento. Nessa linha, os participantes 3, 7 e 12 tiveram dificuldade em transferir o treinamento em Feedback por “receio de falar o que pensa de forma que não vá magoar” (P7), e porque “feedback é algo sensível” (P3) e “tem pessoas que levam para o lado pessoal” (P12). Os participantes 11 e 14, por sua vez, pareciam ter personalidades excessivamente “pragmática” (P11) e “controladora” (P14), que destoavam das práticas propostas.

Diversos autores (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006; MENESES, ZERBINI E ABBAD, 2010; SILVA E MENESES, 2012) apontam que o desempenho no trabalho é resultado da combinação do saber fazer (CHAs), do querer fazer (motivação) e do poder fazer, elemento representado pelos obstáculos do ambiente que precisam ser removidos para que a transferência do treinamento ocorra. Didaticamente, é possível fazer uma comparação destes elementos com os casos expostos, nos quais parece existir uma dificuldade no elemento “poder fazer” - com a

diferença de que os obstáculos não estão no ambiente, mas no interior de cada indivíduo.

Assim, ainda que os participantes apreendam os CHAs e estejam motivados para aplicá-los, suas barreiras emocionais ou cognitivas exigirão que eles apliquem muito mais esforço para transferir o treinamento do que gerentes que, por exemplo, não têm receio de magoar os demais ou que têm inclinação natural para a delegação de responsabilidades. Como existe a necessidade deste esforço adicional de superar os obstáculos internos, observam-se a procrastinação do início da mudança de comportamento e momentos de recaída, nos quais o participante retorna ao comportamento anterior:

“... feedback, para mim é tão difícil, que eu tive que colocar no meu plano de gestão, eu tive que escrever que irei fazer... e olha que para mim é muito importante...” (P12)

“... o feedback, eu vou indo aos pouquinhos, entendeu?” (P7)

“E tem dado muito trabalho mudar esse comportamento... às vezes, é mais fácil pegar para fazer... tem que estar focado na mudança, senão você volta para o modo automático” (P14, em entrevista à autora, 2022)

Conforme analisado adiante, há casos em que os gerentes incorporam os CHAs facilmente, de maneira quase inconsciente, o que geralmente ocorre quando já existe uma prática intuitiva da competência-alvo do treinamento. Outros casos, como os que envolvem barreiras pessoais, exigem que os gerentes planejem a transferência dos CHAs, mudem comportamentos arraigados e permaneçam focados na mudança, para não retornar ao comportamento anterior. Um dificultador adicional é efetuar este processo em uma rotina na qual diversas demandas disputam o tempo, atenção e energia dos gerentes: “Não é fácil... você tem que parar e pensar, o cotidiano te atropela e quando você vê, está fazendo do jeito errado... a nossa tendência é agir no modelo mental normal, de sempre...” (P12).

De maneira oposta, existem situações em que a percepção do esforço necessário para a transferência do treinamento é menor. Estes casos (P2, P4, P8, P9 e P10), ao invés de mudanças substanciais de comportamento, exigem somente um aprimoramento do comportamento atual a partir de práticas simples, como o P10, que já apresentava uma personalidade conciliadora e, por isso, dispendeu poucos esforços para transferir o treinamento em Gestão de Conflitos. Outro ponto que pode diminuir a percepção do esforço é quando o treinamento é abordado e conduzido de maneira alinhada à realidade dos participantes e focado em suas reais necessidades de capacitação, pois isso favorece a generalização do aprendizado, conforme sintetizado pelo participante 8:

“... a gente vê, nos cursos, uma tentativa de mudar o ‘modus operandi’ de trabalho, ao invés de se integrar, e esse já veio integrado...é um curso que já está voltado ao seu dia a dia. É diferente de chegar aqui e dizer ‘olha, esquece tudo o que você sabe sobre atendimento e vamos fazer deste jeito’” (P8, em entrevista à autora, 2022)

Diante do exposto, conclui-se que barreiras pessoais demandam esforço adicional para a transferência do treinamento gerencial, e tal esforço é ainda maior em uma rotina na qual tempo e energia para a mudança são escassos. Especula-se que tais fatores podem afetar, negativamente, a percepção de autoeficácia dos participantes, isto é, o quanto o indivíduo acredita em sua capacidade de obter sucesso em determinada tarefa (MENESES E ABBAD, 2012). Por outro lado, ao perceber que os CHAs não estão muito distantes daquilo que já fazem, os níveis de autoeficácia podem aumentar, já que os participantes tenderão a sentir que são capazes e, por isso, terão segurança para a transferência do treinamento. No tópico 4.4, serão indicadas providências para que a área de TD&E auxilie os participantes a lidar com possíveis barreiras pessoais, sendo que as estratégias indicadas foram inspiradas àquelas recomendadas para enfrentamento de obstáculos contextuais e para o desenvolvimento da autoeficácia (MENESES E ABBAD, 2012).

Na segunda categoria identificada nesta variável (b), que contou com 7 ocorrências, foi possível identificar que a transferência de alguns treinamentos gerenciais exige mudanças comportamentais que podem ser facilitadas ou dificultadas por fatores internos e/ou externos aos gerentes. Um destes fatores consiste em acontecimentos - nas esferas social, profissional ou pessoal - que podem tornar o momento favorável ou desfavorável para a transferência do treinamento. Destes, 4 participantes trouxeram exemplos nos quais o momento oportuno foi um fator facilitador.

Assim, para os participantes 9 e 15, o momento foi favorável para a transferência do treinamento, pois o mesmo foi conduzido em um período no qual a transferência dos CHAs pôde ser imediata: “Esse é um dos poucos cursos que veio na hora certa” (P15). Por outro lado, quando ocorrem situações em que faltam oportunidades para aplicação dos novos conhecimentos, “... só daqui a um ano você vai ter um conflito” (P9), a retenção da aprendizagem (PILATI E ABBAD, 2005) no ambiente pós-treinamento é prejudicada, podendo ocorrer o esquecimento dos CHAs ou redução da motivação para aplicá-los.

Nos casos dos participantes 7 e 13, a transferência do treinamento foi favorecida pelo “momento de vida” (P7), isto é, se tornou fácil priorizar as relações humanas após enfrentar dificuldades relacionadas à saúde de entes queridos (P13), bem como delegar tarefas após advento da maternidade (P7). Caso os treinamentos tivessem sido promovidos antes destes acontecimentos, é possível que os participantes tivessem maior dificuldade para transferi-los, pois teriam que superar barreiras decorrentes de seus perfis, voltados para resultados (P13) e para a execução e controle (P7).

Nesse sentido, diversos autores apontam que as vivências fora da organização contribuem para o desenvolvimento gerencial (SILVA, RABELO E CUNHA, 2006; LEITE, GODOY E ANTONELLO, 2006; DORING, 2010), provocando mudanças de mentalidade e de



comportamento (SILVA, RABELO E CUNHA, 2006). O que provoca as mudanças, entretanto, não são as experiências em si, mas a interpretação que os gerentes constroem sobre elas (LEITE, BISPO E SILVA, 2018) a partir de um processo reflexivo, o que conecta as vivências e o aprendizado efetivo. De maneira oposta, três participantes (P7, P8 e P12) apontaram situações nas quais a transferência do treinamento foi dificultada por acontecimentos que tornaram o momento inoportuno para a aplicação dos CHAs.

De acordo com os participantes 7 e 8, há momentos em que a energia pessoal requerida para a transferência dos CHAs pode estar sendo empregada para lidar com circunstâncias difíceis, tais como a pandemia de Covid-19 (P7), movimentos grevistas (P8), doenças em pessoas da família ou conflitos no ambiente de trabalho. Além disso, em algumas situações, o ambiente também pode ficar menos receptivo à transferência do treinamento, tal como o contexto de greve apontado pela participante 12: “a gente tenta aplicar alguma coisa, mas não pode fazer reunião, tem que exonerar os chefes...”. Nesse sentido, ainda que sejam adquiridas novas habilidades, e que haja vontade de aplicá-las, o ambiente pós-treinamento pode apresentar limitações que impeçam a transferência do treinamento (TANNEBAUM E YUKL, 1992).

Diante do exposto, é possível concluir que um dos fatores que pode influenciar a transferência do treinamento gerencial é o momento, que pode favorecer ou desfavorecer aquele processo. A partir deste entendimento, no tópico 4.4, são sugeridas possíveis ações para a área de TD&E e, com isso, conclui-se o tópico que analisou as variáveis do componente Insumos, e passa-se à análise do componente Resultados / Procedimentos.

## 4.2 RESULTADOS / PROCEDIMENTOS

De acordo com o referencial teórico selecionado para a presente pesquisa, a variável Reações, do componente Resultados, destacou-se como importante preditora da transferência do treinamento (LACERDA E ABBAD, 2003; BASTOS, 2012; BHATTI, KAUR E BATTOUR, 2013; MARTINS, 2016; ARAÚJO, ABBAD E FREITAS, 2019). Como as reações positivas estiveram relacionadas principalmente a itens do componente Procedimentos, que envolvem a (a) atuação do instrutor e (b) atividades pedagógicas, buscou-se, nessa pesquisa, identificar os principais elementos que influenciam a satisfação nestas variáveis.

### 4.2.1 Reações à atuação do instrutor

A presente subcategoria, que contou com 23 ocorrências, revelou que os gerentes podem ter um vasto repertório de experiências em TD&E, o que permite que eles sejam capazes de avaliar, criteriosamente, a atuação do instrutor em treinamentos gerenciais, conseguindo perceber quando

os instrutores são – ou não são – devidamente capacitados. Assim, dentre os 16 entrevistados, somente o participante 6 não expressou os elementos que, em sua visão, são importantes para que aquela atuação seja satisfatória. Além disso, foi possível perceber que o instrutor é crucial para que ocorra a transferência do treinamento, já que ele contribui de maneira decisiva para o sucesso das etapas que antecedem a aplicação do aprendizado no trabalho, sendo elas a aquisição, retenção e generalização dos CHAs (PILATI E ABBAD, 2005).

Nessa linha, foi possível identificar, nas falas dos entrevistados, as três características do instrutor que mais influenciaram a transferência dos treinamentos gerenciais. Dentre estas, a que contou com maior número de ocorrências foi a demonstração, inequívoca, de que o instrutor detém a autoridade nos CHAs da competência-alvo, bem como a didática para transmiti-los, ou seja, que ele é “realmente capacitado” (P3), “têm muito conhecimento, domina o assunto” (P3, P15) e “conduz bem o assunto”.

Assim, foi possível identificar situações nas quais os participantes percebem comportamentos indicativos de que os instrutores não são uma autoridade nos CHAs ou de que não organizaram os conteúdos de maneira a favorecer a aprendizagem, tais como “enrolar durante as explicações” (P3, P15), “não dominar/ não ser expert no assunto” (P3, P16) ou “não ter condições de transmitir aquilo que pensa” (P10). Aparentemente, quando ocorrem tais percepções, os participantes deixam de acreditar que aquele evento de TD&E trará benefícios, sua motivação para aprender é reduzida e eles desistem da aquisição de CHAs, permanecendo no treinamento em questão apenas “de corpo presente” (P10):

“... eu sou muito suscetível, então o instrutor é fundamental...” (P3)  
 “Se o instrutor já não é bom, ou se a didática é ruim, eu já desanimo” (9)  
 “... sabe quando você começa a ouvir uma pessoa falar, e tu vai se desligando daquilo, fica só de corpo presente, porque pô, não tá me acrescentando em nada?” (P10)  
 “...se o cara não me convence, não consegue me provar que eu vou conseguir algo de útil... não vou anotar, não vou absorver (P15, em entrevista à autora, 2022)

Além disso, como o instrutor dirige a aprendizagem dos participantes (FLACH e ANTONELLO, 2010) por meio da sistematização de conteúdos que elimina etapas no percurso (MESQUITA, 2018), nota-se que a sua atuação é fundamental para o processo de aquisição e retenção dos CHAs (PILATI E ABBAD, 2005), que representam etapas prévias à transferência do treinamento. Por isso, quando o instrutor não demonstra domínio dos CHAs e/ou habilidade para transferi-los, a aquisição e retenção dos CHAs pode não ocorrer, inviabilizando sua aplicação no ambiente de trabalho: “...o que eu vou aplicar daquilo que eu não aprendi? Nada” (P1).

A segunda característica do instrutor que mais influenciou a transferência dos treinamentos, com 8 ocorrências, foi a demonstração de que ele apresenta entendimento sobre “o funcionamento do serviço público...” (P2) e o “*modus operandi* do servidor público” (P11). Tal entendimento é

demonstrado através da adaptação de expressões típicas do meio empresarial para o serviço público, tais como ‘contribuinte’ ao invés de ‘cliente’ (P10), ‘servidor’ ao invés de ‘empregado’, ‘processos de trabalho’ ao invés de ‘área de negócios’ e ‘valor para a sociedade’ ao invés de ‘lucro’ (P11). Outra forma de demonstração é quando o instrutor identifica “impedimentos e políticas que a RFB tem” (P2) e, a partir disto, faz a devida adaptação de instrumentos e práticas gerenciais, de forma que estes possam ser aplicados na realidade dos participantes:

“a cultura [aqui na RFB] é muito diferente [da iniciativa privada].. aqui, mesmo com atrasos e desempenho insuficiente, não podemos desistir das pessoas. Se as realidades são diferentes, as abordagens de um mesmo problema não podem ser as mesmas do setor privado”. (P13)

“... eu tinha muito, essa coisa do funcionário público ‘ah, porque no serviço público é difícil, ah, porque eu não escolho a minha equipe...’ daí ele [instrutor] vem e te abre um universo completamente diferente... te dá uns toques sobre como gerenciar equipes... que você não escolhe... também desmistificou a questão da motivação somente por gratificação ou remuneração...” (P12, em entrevista à autora, 2022)

Aparentemente, uso de expressões, práticas e instrumentos da iniciativa privada sem a devida adaptação para o serviço público “não gera empatia, quebra a conexão das pessoas” (P11) e prejudica a credibilidade acerca da aplicabilidade dos CHAs, isto é, os participantes podem ter a impressão de que o treinamento é passível de transferência somente em empresas da iniciativa privada: “ele [o instrutor] tá me vendendo uma coisa que não cabe, não vai rolar” (P2).

De maneira oposta, quando o instrutor demonstra entendimento sobre a realidade do órgão, principalmente quando é ou já foi servidor público (P11, P15), há “uma diferença absurda” e um “engajamento absurdo” (P15), pois os participantes vêem, no instrutor, alguém que está propondo soluções compatíveis com suas rotinas, desafios e angústias. Por isso, sentem maior confiança de que é possível aplicar aqueles CHAs em seu ambiente de trabalho, e que essa aplicação trará resultados positivos.

Por fim, cumpre associar a presente característica do instrutor ao processo de aprendizagem nas organizações. Enquanto domínio dos CHAs e habilidade para transmiti-los influenciam a aquisição e retenção do aprendizado, utilizar linguagem e estratégias instrucionais compatíveis com a realidade do serviço público parecem favorecer decisivamente a etapa seguinte do processo, qual seja, a generalização (PILATI E ABBAD, 2005), pois os participantes conseguem visualizar, com menor esforço, como os CHAs podem ser aplicados em seu ambiente de trabalho.

A terceira característica do instrutor que mais influenciou a transferência do aprendizado dos participantes, com 6 ocorrências, foi a capacidade deste em promover o engajamento da turma no aprendizado dos CHAs. Tal capacidade, segundo a percepção dos participantes, está associada ao “poder de conduzir a turma” e “trazer a turma para o aprendizado” (P4), sendo percebida em comportamentos como estar “envolvido” (P4) com o tema, “prender a atenção” da turma (P7) ou

“transmitir a sua verdade ou a sua paixão” (P10). Além disso, eles abordam os CHAs de maneira “convicente” (P9), “palatável e carismática” (P10).

Aparentemente, diante dessa característica do instrutor, os participantes empregam menos esforço para a aquisição, retenção e generalização dos CHAs, conforme exemplificado pelo participante 10: “O carisma, até para os assuntos mais complexos, ajuda o assunto a fluir e envolve os participantes...”. Além disso, nos treinamentos gerenciais, a motivação do instrutor para ensinar parece influenciar a motivação dos participantes para aprender. Assim, quando os participantes percebem que o instrutor é “envolvido” ou “apaixonado”, isto é, que ele gosta e acredita verdadeiramente nas temáticas dos treinamentos, sua motivação para aprender parece aumentar. De maneira oposta, quando tal característica está ausente, a motivação tende a diminuir, conforme exemplificado por dois participantes em casos em que a transferência do treinamento não ocorreu:

“Eram dois instrutores que pareciam estar cumprindo uma obrigação” (P16)  
 “... O instrutor não tinha energia...ele dizia assim ‘não sou eu quem faço os slides, não posso mudar o conteúdo... não pode, tem o programa para seguir’... (em entrevista à autora, 2022).

Diante do exposto, cumpre sistematizar o presente tópico. Associadas, as três características do instrutor parecem influenciar a transferência do treinamento à medida em que aumentam a motivação dos participantes para aprender e facilitam o processo de aquisição, retenção e generalização dos CHAs. Como estas são etapas prévias à transferência, infere-se que, quando são cumpridas com sucesso, a motivação para transferir também aumenta, pois quando os participantes têm segurança de que realmente aprenderam, há maior disposição para aplicar os CHAs no ambiente de trabalho:

“Quanto mais... você mais aprende, [mais] você quer testar. E também por confiança - não que eu precise aprender 100% de um tema, mas quando entendo ‘o que quer dizer aquilo’, ‘para que serve’, quando o aprendizado das ferramentas realmente ocorre, aí seu sinto confiança de aplicar. Isso é diferente de sair fazendo aleatoriamente se eu não sei nem o que estou fazendo... [confiança em aplicar significa] ter aprendido. Tenho confiança em aplicar porque aprendi mesmo”. (P1, em entrevista à autora, 2022).

Diante do exposto, conclui-se a análise das características do instrutor que mais influenciaram a transferência do treinamento gerencial, e passa-se à análise das atividades pedagógicas.

#### **4.2.2 Reações às atividades pedagógicas**

A presente subcategoria, que contou com 39 ocorrências, revelou alguns achados. As atividades pedagógicas que mais influenciaram a transferência do treinamento gerencial foram aquelas (a) inspiradas em práticas da aprendizagem informal, a exemplo de atividades que

incluiram interação social e compartilhamento de experiências, bem como as que simularam vivências dos ambiente de trabalho. Parecem existir alguns (b) facilitadores à transferência do treinamento gerencial, quais sejam, a repetição dos CHAs pós-treinamento, transferência dos CHAs de maneira adaptada à realidade dos gerentes e instrução sobre como agir em casos nos quais os CHAs são ineficazes para a resolução de problemas.

Na literatura que estuda o modo como gerentes aprendem, destaca-se a abordagem que divide a aprendizagem em formal e informal. A primeira, representada pelos eventos de TD&E e foco deste estudo, é deliberadamente planejada para provocar a aprendizagem, enquanto a segunda é não controlada, sendo resultado do processo de interação entre o indivíduo e o ambiente (FLACH E ANTONELLO, 2010) em situações como interagir, colaborar e compartilhar experiências, enfrentar desafios, resolver problemas e observar outras pessoas. Tais abordagens são interrelacionadas (FLACH E ANTONELLO, 2010; ANTONELLO, 2005).

O resultado dos estudos selecionados para o referencial teórico desta pesquisa revelou que as práticas de aprendizagem informais têm grande destaque para o aprendizado gerencial (BITTENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2005; ANTONELLO, LEITE E GODOY, 2006; D'AMÉLIO, 2007; LEITE, 2008; DORING, 2010; LINS E BORGES-ANDRADE, 2014; ALMEIDA E SOUZA-SILVA, 2015; TOSTA, 2017; DEPRÁ E OUTROS, 2018; TOSTA, 2017).

Nessa linha, no âmbito da primeira categoria identificada nesta variável (a), as atividades pedagógicas inspiradas em práticas de aprendizagem informal mostraram significativa influência para a transferência do treinamento gerencial dos participantes desta pesquisa, sobretudo as atividades práticas que simularam experiências dos ambientes de trabalho, com 8 ocorrências

“... são coisas que, nos melhores treinamentos, sempre ajudam a aplicar... exemplos reais, exemplos concretos, tanto dos problemas e das soluções aplicadas... Sempre que você consegue usar exemplos reais e concretos, isso tende a facilitar a aplicação” (P2)

““O curso foi muito objetivo, mostra bem como você como faz uma negociação, como prepara a equipe para vir com mais de uma estratégia... tivemos trabalhos em equipe, em que tivemos que defender posições...” (P12, em entrevista à autora, 2022).

As verbalizações expostas indicam que a transferência do treinamento é facilitada quando é possível mobilizar os novos CHAs em atividades práticas, nas quais os participantes estejam constantemente “participando e dialogando” (P16), por meio de exercícios individuais (P2, P6, P15, P16) e trabalhos em equipe (P12, P15). Ademais, as atividades apontadas simularam experiências e desafios dos ambientes de trabalho, de forma que o “embasamento teórico [foi] trazido para o real” (P2).

Este tipo de atividade parece influenciar a transferência por proporcionar a vivência de experiências e desafios do ambiente de trabalho que, conforme apontado por diversos autores

(BITTENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2005; LEITE, 2008; DORING, 2010), é uma importante forma de aprendizado gerencial, pois os gerentes aprendem, principalmente, por meio de desafios, quando os comportamentos atuais não servem mais e eles são forçados a “experimentar novos comportamentos e experimentar as conseqüências deste comportamento” (ANTONELLO, LEITE E GODOY, 2006, p. 38).

Além disso, a oportunidade de colocar o conhecimento em prática facilita a generalização dos CHAs, de forma que, após o treino da experiência em uma atividade pedagógica, seria mais fácil aplicá-los, posteriormente, no ambiente de trabalho. Por outro lado, quando tais experiências não ocorrem no evento de TD&E, os participantes dispõem maior esforço para a transferência, conforme verbalizado pelos participantes 7 e 8:

“... talvez precisasse de... uma parte mais prática disso... uma coisa é a pessoa mostrar no e-mail dela... quando você chega para fazer no seu, já esqueceu a pasta, já não sabe os passos... (P7);  
 “...nesse curso, a gente lia na teoria o que era necessário para emitir uma nota de empenho, e só. Se tivesse sido um curso mais customizado, me geraria menos esforço”. (P8, em entrevista à autora, 2022).

Outra prática de aprendizagem informal que foi destaque para o aprendizado gerencial é a interação social (BITTENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2005; ANTONELLO, LEITE E GODOY, 2006; D´AMÉLIO, 2007; DORING, 2010; TOSTA, 2017; DEPRÁ E OUTROS, 2018). Neste estudo, as atividades pedagógicas que promoveram a interação e compartilhamento de experiências entre os participantes também influenciaram a transferência do treinamento gerencial, com 8 ocorrências:

Quadro 24: Atividades que promovem a interação social e compartilhamento de experiências

<b>Particip.</b>	<b>Verbalizações</b>
P2	“Outra coisa é que, quando a gente faz o curso, as trocas de experiências são bastante produtivas, quando você conversa com pessoas que estão passando por coisas semelhantes. A troca de experiências sempre ajuda bastante, porque você lembra “é um problema pra mim, é um problema para todo mundo”.
P5	“... tem um que sai, tenta aplicar, e toma um banho de água fria, outro já consegue, só que aí cada um vai para um lado, e daqui um mês, se esse que tomou um banho de água fria, ouvir do outro que aplicou ‘o que você fez aí?’ ‘cara, eu usei essa estratégia’, aí ele pode ter uma segunda chance, uma terceira”.
P15	“Nos cursos gerenciais, a parte mais rica é o café, porque a gente troca experiências, vai compartilhando... essa parte mais informal da coisa conta muito, e estamos perdendo por causa dos cursos virtuais. A gente vai trocando experiências e vai tendo insights que ficam ali guardadinhos, na caixinha”.

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Nesse sentido, segundo Antonello (2005), os grupos contêm pessoas com diferentes experiências, o que possibilita a geração de variadas ideias e a construção coletiva do conhecimento: “Do tipo, eu tenho mesmo uma situação para resolver, o fulano tem uma ideia, o ciclano tem outra ideia, e junto se constrói um feedback interessante” (P6). Essa diversidade de

ideias traz, adicionalmente, novas perspectivas, maneiras diferentes de fazer as coisas e “alternativas de solução” (P4) mais efetivas para os problemas gerenciais.

Além das práticas de aprendizagem informal inseridas nos eventos de TD&E, a análise deste tópico revelou possíveis (b) facilitadores da transferência do treinamento gerencial, sendo elas, a repetição dos CHAs no ambiente pós-treinamento (9 ocorrências), o planejamento da transferência baseado na realidade dos participantes (7) e aprender a lidar com situações extremas (4). O primeiro elemento identificado sugere que, para o desenvolvimento de competências gerenciais, não basta participar de um único treinamento, sendo necessário inserir atividades que o “complementem” (P1), tais como leitura de livros (P1, P11), assistir vídeos (P11), rever o tema em outros eventos de TD&E (P1, P11), trocas de experiências e geração de ideias (P7) e consultoria do instrutor (P5):

Quadro 25: Necessidade de repetição dos CHAs no ambiente pós-treinamento

Particip.	Exemplos de Verbalizações
P1	... eu acho que é pelo convívio com o assunto... por exemplo, o feedback, teve o treinamento, mas também vimos o conteúdo como parte de outros treinamentos, também houve a leitura do livro... os complementos fazem com que o assunto fique vivo na memória...
P2	... faz experiências de troca, cria rotinas, repetição mesmo... [quando não há repetição]... aí vai passando e vai ficando de lado, e acaba não sendo aplicado, [pois], já esqueci uma parte, ninguém mais te lembrou do assunto, você já tem outros problemas...”
P4	“Eu acho que [poderia ter]... uma espécie de consultoria pós-treinamento... uma consultoria sobre o que você aprendeu, do tipo ‘quais ações que você tomou?’. Aí a pessoa fala o que fez, e o consultor diz ‘olha, isso aqui tá certo, aquilo ali tá errado’...”
P5	“o instrutor... fez follow-up fortuito... então eu penso que nos cursos gerenciais, a gente tem que estruturar o follow-up, já contratar e dizer que precisamos do follow-up. Porque... os colegas voltam para a base muitas vezes animados, e depois de uns dois dias eles falam ‘não, não dá para fazer isso aqui’”
P7	“não adianta você aprender um tema uma vez só... o que faz a gente melhorar também é a repetição... esse último curso que estou fazendo... estou refletindo muito pois [após os encontros] temos reunião com os colegas, ideias de aplicação...”
P11	“o conhecimento do curso não era suficiente para aplicar a ferramenta [por isso] eu comprei um livro sobre feedback, fui buscar coisas em vídeos... a dose [da aplicação da ferramenta] vem do aprofundamento e da prática”

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Diante do exposto, infere-se que o desenvolvimento de competências gerenciais inicia-se durante o treinamento, mas não é concluído no âmbito deste, pois, ao término do evento, o egresso pode não estar completamente capacitado para fornecer um feedback ou conduzir uma negociação, já que “o conhecimento [de um] curso não é suficiente para aplicar a ferramenta” e “não adianta você aprender um tema uma vez só” (P7).

Assim, desenvolver competências gerenciais parece exigir “aprofundamento e prática” (P11) dos CHAs no ambiente pós-treinamento, em um processo que envolve as experiências, obtidas nas tentativas de aplicação do aprendido; a cognição, proporcionada pela revisão dos temas; e a reflexão, que faz a ponte entre a experiência e a aprendizagem efetiva (LEITE, 2008).

Infere-se que, a cada oportunidade de repetição dos CHAs, a competência vai sendo desenvolvida e consolidada a partir das experiências concretas, do aprofundamento da compreensão dos CHAs da reflexão que proporciona o surgimento de novos comportamentos (SILVA, RABELO E CUNHA, 2006).

Outro ponto é que a repetição dos CHAs, após o término dos treinamentos, contribui para a retenção do aprendizado. Conforme abordado em outros tópicos, a rotina dos gerentes envolve demandas e responsabilidades que disputam o tempo e atenção necessários ao desenvolvimento de competências, por isso, quando os temas não são revisitados, eles vão “ficando de lado... [pois] já esqueci uma parte... já tem outros problemas” (P2) e, conseqüentemente, volta-se aos “aos antigos hábitos” (P1). Por outro lado, a repassagem das novas informações faz com elas sejam armazenadas na memória de curto prazo, favorecendo sua posterior recuperação e evitando o esquecimento (ABBAD E BORGES-ANDRADE, 2014). Dito de outra forma, o “convívio com o assunto” contribui para que ele “fique vivo na memória” (P1).

A partir da análise dos dados, também foi possível inferir que os gerentes não necessariamente efetuaram a transferência dos CHAs da forma como “os cursos falam” (P13), mas adaptando as técnicas “para a nossa realidade...” (P10), para o “dia a dia” (P8) e para o “serviço público” (P13), de acordo com as necessidades de seu contexto de trabalho: “Eu procuro aplicar as técnicas, mas não como os cursos falam, eu faço a adaptação que fazer para o serviço público e para a minha realidade” (P13)

Nesse sentido, o participante 15 transferiu os CHAs do treinamento sobre reuniões que eram necessários em sua realidade, como a definição prévia do tema e delimitação do tempo, e não transferiu aqueles que eram “impraticáveis”, como a elaboração de atas. Da mesma forma, no curso sobre negociação, o P10 percebeu que não ia “negociar uma compra e venda”, por isso, adaptou os CHAs de forma a atender à necessidade de seu contexto de trabalho, qual seja, “ter o feeling, o tato” para “negociar com as pessoas” a fim de alcançar “uma vida mais calma na minha equipe”.

Além de serem adaptados para as necessidades dos diversos ambientes, os CHAs também são adaptados às diferentes condições das quais os gerentes dispõem. Assim, o participante 2, após participar de um curso no qual fez uma avaliação para autoconhecimento, tinha o objetivo de aplicar a mesma avaliação em cada membro de sua equipe. Como ele não dispunha do tempo e do preparo necessários, não transferiu os CHAs da maneira ideal, e sim da forma possível: “O certo era a pessoa fazer, apesar disso, eu mesmo fiz. Ainda que fosse superficial e rápido, eu fui avaliando cada um, e tentando perceber onde poderíamos estar tendo problemas” (P2).

Na mesma linha, o participante 3 não transferiu o treinamento sobre gestão de equipes remotas da forma como idealizou, qual seja, “aprender a gerenciar equipes remotas e ensinar os



meus subordinados”, pois não detinha as condições necessárias para tal empreitada, já que “são 11 equipes, seria um trabalho gigante”. Entretanto, durante a própria entrevista, ele pensou em uma aplicação dos CHAs que seria compatível com as condições de seu ambiente de trabalho: “ não seria melhor reunir as equipes e falar: ‘gente, eu fiz um curso fantástico, vocês têm que fazer’”.

Diante do exposto, é possível inferir que os eventos gerenciais não trazem uma “receita de bolo para usar [os CHAs] na equipe que você está...” (P8), e sim “vários insights, [que] vamos utilizar, ou não, a depender da equipe...” (P15). Por isso, para aumentar as chances de transferência dos treinamentos gerenciais, pode ser necessário incentivar os gerentes a refletirem sobre a generalização do aprendido (PILATI E ABBAD, 2005), por meio de atividades pedagógicas nas quais eles possam planejar a aplicação dos CHAs a partir das necessidades e condições de seus contextos de trabalho.

Finalmente, o último elemento identificado como facilitador da transferência envolve a necessidade de capacitar os participantes para lidar com as situações nas quais a aplicação dos CHAs é insuficiente para resolver determinadas situações. Assim, em situações similares à exposta, “depois de muito tentar”, o gerente se dá por “vencido” (P10) e precisa encontrar “outra estratégia para lidar com o problema” (P4), já que a aplicação dos CHAs dos treinamentos gerenciais nem sempre solucionarão problemas como atrasos reiterados (P4) ou dificuldades de relacionamento (P10), caso os servidores apresentem resistência à mudança de comportamento (P4).

Entende-se que os gerentes, ao longo de suas carreiras, depararam-se com situações semelhantes às exemplificadas e, aparentemente, lidam com elas sem “sem preparo” e “nenhuma capacitação” (P13), tendo dificuldades em encontrar orientação com os instrutores, durante os treinamentos, e com seus superiores, nos ambientes de trabalho: “...eu levo para os meus chefes e eles também não têm a resposta...” (P13); “... perguntei para um instrutor quando é que a gente desiste de alguém... senti que ele não deu a resposta para mim” (P4). Não saber como proceder em situações tão desafiadoras pode causar desconforto emocional - segundo o participante 13, a “angústia do chefe é essa”.

Conforme apontado, como a aprendizagem informal exerce grande influência na aprendizagem dos gerentes, é necessário incluir, nos treinamentos formais, práticas pedagógicas que promovam o compartilhamento de experiências e a simulação de desafios do cotidiano. Em tais atividades, as “questões extremas têm que ser trazidas” (P13), de forma que os participantes possam trocar experiências acerca da temática, o que aumenta o repertório de soluções possíveis e têm um efeito terapêutico e encorajador, pois uma tarefa difícil pode parecer mais fácil quanto é discutida em equipe (ANTONELLO, 2005). Além disso, é possível promover atividades que

simulem a vivência de tais situações, tal como ocorre no curso sobre técnicas de entrevista para auditores-fiscais, no qual eles são preparados para lidar com situações extremas durante fiscalização de tributos nas empresas: “o curso de técnicas de entrevista inclui dinâmicas em que o ator recebe o fiscal com o revólver em cima da mesa... e eu já vi isso acontecer com colegas” (P13). Com isso, conclui-se o tópico que objetivou analisar os elementos que influenciaram a transferência do treinamento gerencial nas “atividades pedagógicas”, e passa-se à análise das variáveis do componente Ambiente.

#### 4.3 AMBIENTE

Para Borges-Andrade (2006), enquanto os Insumos, Procedimentos e Resultados são o centro do sistema de TD&E, o componente Ambiente representa seu contexto – o determina, o modifica e é afetado por ele. No âmbito do MAIS, este componente é subdividido em necessidades, suporte, disseminação, e efeitos em longo prazo. O subcomponente suporte é composto por variáveis presentes na organização que podem influenciar os demais componentes, como o suporte material e o suporte psicossocial.

Este último tem se revelado como consistente preditor da transferência do treinamento (LACERDA E ABBAD, 2003; MENESES E ABBAD, 2003, BASTOS, 2012; MOURÃO, ABBAD E ZERBINI, 2013; VITÓRIA, 2014, YOTAMO, 2014; MENDES, 2015; MARTINS, 2016; SEIDL, 2016; MOREIRA, 2017; RICHTER, 2017; MEDINA, 2018, MESQUITA, 2018; ARAÚJO, ABBAD E FREITAS, 2019; CABRERA, 2019), com indícios de generalidade (LACERDA E ABBAD, 2003; VITÓRIA, 2014). Neste tópico, serão abordadas duas variáveis do componente ambiente/suporte psicossocial: o suporte dos pares e o suporte dos supervisores. Também será abordada a variável Trilhas de aprendizagem, identificada por meio do processo indutivo e pertencente ao componente Ambiente/ Necessidades.

Antes de prosseguir, cumpre destacar que, nessa pesquisa, as variáveis do ambiente não representaram óbice à transferência do treinamento, já que, dos 20 casos em que o treinamento não foi transferido, 19 sequer chegaram ao ambiente, isto é, sequer houve a tentativa de transferência, pois as barreiras estiveram nos componentes anteriores: 12 apresentaram falhas em variáveis do componente Insumos; 5 tiveram barreiras, simultaneamente, em Insumos e Procedimentos e 2 em variáveis de Procedimentos. Somente um caso de não-transferência envolveu falhas no componente ambiente, por falta de suporte dos pares.

##### 4.3.1 Suporte psicossocial - pares e supervisores

Para análise dos resultados desta pesquisa, o suporte psicossocial dos pares pode ser associado a uma das dimensões da Escala de Suporte à Transferência (MENESES E ABBAD, 2003; BASTOS, 2012; YOTAMO, 2014; MOREIRA, 2017; CABRERA, 2019), sendo ela, as consequências associadas à aplicação de novas habilidades no trabalho, que envolvem as reações dos chefes e colegas às tentativas de transferência do treinamento, sejam positivas (receptividade, elogio, encorajamento) ou negativas (crítica, descaso, indiferença). Ademais, de acordo com o público-alvo desta pesquisa, os pares serão entendidos como os subordinados dos gerentes, já que estes são fortemente afetados pela aplicação dos CHAs gerenciais.

Neste trabalho, entre os 22 casos de treinamentos que foram transferidos pelos gerentes, 4 apresentavam CHAs de natureza técnica e, por isso, os gerentes julgaram que não requeriam suporte dos pares: Gestão Orçamentária, Comunicação Interna e Externa e Reuniões. Os demais tiveram suporte dos pares, isto, é, a reação dos membros de suas equipes às tentativas de aplicação dos CHAs foi positiva: “a reação foi positiva, até quando o feedback que eu ministrava não era positivo” (P1); “Todas as pessoas com quem eu apliquei tiveram boas reações, o que faz com que você repita, evidentemente” (P6); “consegui adaptar de uma forma que não encontrei resistências do ambiente, tudo fluiu bem” (P10); eu vi resultado, as pessoas ficaram empolgadas” (P14); “no geral, a maior parte das respostas foi de média a positiva” (P16).

Além disso, dos 20 casos de treinamentos que não foram transferidos, somente 1, concretamente, teve como causa da não-transferência a falta de suporte dos pares, em uma experiência interessante. Para o participante 5, o curso Gestão de Projetos (C27) foi, em ambientes diferentes, um caso de sucesso e um caso de insucesso, ambos determinados pelo suporte dos pares, que esteve presente no primeiro caso, e ausente no segundo. A diferença entre as duas situações é que, na primeira, os subordinados reconheciam a necessidade de buscar um método para gerenciar o projeto conduzido pela equipe, participaram (junto com o gerente) da capacitação no método escolhido e adaptaram os CHAs à realidade do grupo. Na segunda situação, o participante 5 havia assumido um cargo de gerência estratégica e, em razão do sucesso na equipe anterior, tentou implementar o método nos setores da unidade - entretanto, não encontrou a mesma receptividade:

“[na primeira situação] uma coisa que é importante dizer, é que a capacitação foi para toda a equipe. Eles aprenderam também, e... adaptamos [os CHAs] à nossa realidade, eles eram ouvidos, então construímos alguma coisa juntos, com pertencimento e engajamento... [não apliquei na segunda situação] porque não consegui mesmo, com a resistência dos colaboradores.... e eu estivesse chegando hoje, eu faria como fiz no projeto XXX, iria envolvê-los e tentar ir com mais calma...” (P5, em entrevista à autora, 2022)

Embora tenha sido um caso isolado, a experiência deste gerente evidenciou a importância de identificar, previamente, se a transferência do treinamento gerencial depende de sensibilização

ou capacitação dos subordinados e, caso haja tal necessidade, providenciar essas condições. Não obstante aquele ter sido o único caso concreto de não-transferência em decorrência da falta de suporte dos pares, infere-se, a partir das verbalizações trazidas pelos participantes 1, 2, 3,4, 9 e 12, que a possibilidade de não receber apoio dos subordinados é um fator que desencoraja os gerentes a transferirem os CHAs, pois causa uma situação de fragilidade (P2, P4):

Quadro 26: Ausência de suporte dos pares como fator de desencorajamento

Particip.	Verbalização
P2	“aquilo que eu consegui aplicar era aquilo que não dependia muito dos colegas... já aquilo que precisava deles, é o que eu me senti com mais dificuldade, tanto quanto ao meu despreparo [para sensibilizá-los], quanto da resistência que poderia existir....”
P3	“você aplicar os treinamentos é um pouco complicado porque as pessoas não entendem muito, sabe? será que o seu liderado irá entender isso? Será que ele vai gostar disso?... você precisa estar aberto para conhecer ferramentas novas [e] quando isso não acontece, o chefe... encontra uma barreira muito grande”
P4	“... eu gosto de ter o controle das coisas, conseguir administrar, se... não conseguir antever que repercussão pode ter uma solução com um assunto que não domino muito, e isso dá um certo receio... a coisa pode descambar para um caminho em que você estará fragilizado, sem saber o que faz”
P12	“tem uma resistência grande [ao feedback], na própria RFB... é difícil, tem pessoas que levam para o lado pessoal... talvez a pessoa fique ofendida ou melindrada”

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Diante do exposto, percebe-se que, nesta pesquisa, o suporte dos pares não representou, concretamente, um obstáculo significativo à transferência. Entretanto, diante deste dado, não é possível afirmar que tal variável esteja sendo plenamente atendida na RFB, já que, conforme explorado em tópico anterior, os gerentes costumam transferir os CHAs de maneira adaptada às condições de seu contexto, o que pode incluir a redução de possíveis resistências que possam surgir entre os subordinados. Além disso, a possibilidade de falta de suporte revelou-se como um desencorajador da transferência do treinamento gerencial, permitindo especular que, diante de CHAs que demandam sensibilização ou capacitação dos pares, os gerentes podem sequer tentar qualquer aplicação.

O suporte dos supervisores pode ser definido com as ações dos superiores que auxiliam ou fornecem encorajamento à transferência do treinamento gerencial, como disponibilidade de informações, ajuda com dificuldades, criação de oportunidades, estabelecimento de objetivos (MENESES E ABBAD, 2003; BASTOS, 2012; YOTAMO, 2014; MOREIRA, 2017; CABRERA, 2019), escuta, autonomia (RICHTER, 2017), discussão sobre o uso de novas habilidades e fornecimento de feedback (LIM E JOHNSON, 2002).

Nesta pesquisa, os gerentes não mencionaram tais comportamentos apontados pela literatura, sendo que o suporte dos supervisores foi identificado como “respaldo para aplicar” (P15) os treinamentos gerenciais, o que ocorre quando o comportamento dos superiores é compatível com os CHAs propostos no treinamento. Este tipo de suporte psicossocial foi apontado,

concretamente, apenas pelos participantes 5 e 7, pertencentes à mesma Região Fiscal (RF C). Em ambos os relatos, os gerentes indicam que a RF atual conta com uma gestão estratégica que confere importância aos assuntos relacionados à Gestão de Pessoas, e isso é um fator que “favorece a aplicação deste tipo de conhecimento”, pois “modo de gestão dos nossos superiores influencia a aplicação” (P7), diferentemente do que ocorria em outras RFs nas quais os participantes já atuaram (RF A e RF G).

Nesse sentido, o participante 5 especula que uma razão adicional para não ter percebido utilidade em um treinamento sobre Eneagrama foi que “na época em que eu fui apresentado, estava neste ambiente [RF A], que tinha mais o foco em coisas... Talvez hoje [na RF C], com essa visão que eu tenho mais de pessoas, seria diferente”. Da mesma forma, a participante 7 explica que, não obstante tenha transferido os CHAs do treinamento em Eneagrama, ela acredita que tal aplicação seria mais ampla atualmente, pois há exemplo e encorajamento vindo dos superiores estratégicos: “se a gestão me dá autonomia e mostra que confia no meu trabalho, eu consigo passar isso para baixo também”. Isso é o oposto do que ocorria na RF anterior:

“a gestão da [RF G] não favorecia a aplicabilidade deste tipo de conhecimento...., a gente tentava inovar na valorização de pessoas e escutava da alta gestão: ‘não gente, isso aqui é local de trabalho, não é para esse tipo de coisa’... Este tipo de cultura te trava em tudo... de que adianta você aprender no curso que tem que valorizar as pessoas, e escuta um discurso tão diferente?... as pessoas vão para o curso, aprendem os conceitos, mas parece que o ambiente não deixa [aplicar]” (em entrevista à autora, 2022).

Essa percepção de que a falta de suporte dos superiores pode deixar o ambiente menos receptivo à aplicação de determinados CHAs, o que desencoraja os gerentes a transferirem o treinamento gerencial, foi compartilhada pelo participante 15, para quem é necessário “respaldo para aplicar”. Dessa forma, um gerente de equipe (nível operacional) sentiria-se mais seguro para transferir um treinamento sobre Feedback caso o delegado da unidade (nível tático) apresentasse abertura para dialogar com os subordinados, por exemplo. Quando isto não ocorre, não há “norte institucional”, para a aplicação dos CHAs, o que pode levar a situações nas quais os pares questionam os novos comportamentos do gerente “se um chefe inventa uma moda, ele vai ser atacado ‘que que esse cara tá fazendo graça, aí?’ é [visto como] um doido”.

A partir da análise das verbalizações, foi possível perceber que diversos gerentes não percebem tal suporte de seus superiores - “quem faz isso tudo para o chefe? Porque o chefe do chefe não faz” (P4); “alguns desses cursos, pareciam ótimos.... mas de mim para baixo” (P16). Como exemplos de tais situações, a participante 12 aprendeu a fornecer feedbacks, mas jamais foi chamada para receber um feedback; o participante 15 aprendeu a organizar reuniões, mas participava de reuniões que duravam entre 2 e 3 horas; o participante 13 foi orientado, em

treinamentos, a fornecer feedbacks corretivos em particular, mas presenciou situações nas quais superiores repreendiam subordinados em público.

Diante do exposto, conclui-se que, nesta pesquisa, há semelhanças entre o suporte dos pares e o suporte dos supervisores. Não obstante não terem representado, significativamente, barreiras concretas para a transferência do treinamento gerencial, a possibilidade da falta de ambos os tipos de suporte revelou-se como fator de desencorajamento à aplicação dos CHAs. Isso permite especular que, diante da percepção de falta de suporte psicossocial, alguns gerentes podem sequer tentar qualquer tipo de transferência. Diante do exposto, encerra-se a análise das variáveis de suporte psicossocial, e passa-se à análise de variável do componente Necessidades.

#### **4.3.3 Necessidades – Organização da oferta de treinamentos gerenciais**

Neste subtópico, será abordada a variável “organização da oferta de cursos gerenciais”, identificada, ao longo da codificação das entrevistas, por meio do método indutivo (BARDIN, 2011) e a partir da fala de 7 participantes. Inicialmente, cumpre lembrar que, na RFB, os treinamentos gerenciais são promovidos pelas áreas de TD&E das diferentes Regiões fiscais, geralmente a partir da seguinte sistemática: (1) identificam-se as competências gerenciais com maiores necessidades de capacitação; (2) buscam-se, no mercado ou por meio de indicação de outras Regiões Fiscais, profissionais que possam ministrar cursos relacionados àquele tema, com o objetivo de reduzir a necessidade identificada; (3) definem-se, junto ao instrutor selecionado, os aspectos didáticos (conteúdo, estratégias) e logísticos (data, horário, recursos) do treinamento; (4) divulga-se a ação para os potenciais interessados, por e-mail; (5) executa-se a ação; (6) realiza-se avaliação de reação.

Como nota-se, não há uma lista de cursos pré-definida para a formação gerencial no órgão, pois o oferecimento das ações de TD&E é baseada nas competências com maiores necessidades de capacitação. Não obstante este seja o procedimento seguido majoritariamente pela literatura, a partir da percepção dos gerentes, infere-se a oferta dos treinamentos gerenciais poderia ser organizada, pela área de TD&E, a partir de alguns critérios. O primeiro deles é que, antes ou imediatamente após assumir posições de chefia, os gerentes participassem de treinamentos para desenvolver competências essenciais ao início da gestão (P6, P8, P12, P13, P14).

Conforme abordado, ao longo de suas vidas, os gerentes desenvolvem diversas capacidades gerenciais em ambientes como a família, escola, comunidade e graduação, por meio da aprendizagem informal. Portanto, pode-se imaginar que, ao assumir uma função de gerência, o indivíduo possui uma soma de conhecimentos táticos que permitem que ele conduza ações e tome decisões, ainda que não tenham participado de treinamentos formais. Entretanto, entende-se que a

aprendizagem formal também é importante no início da carreira, pois, na RFB, muitos gerentes possuem formação estritamente técnica e podem não ter entrado em contato, anteriormente, com CHAs sistematizados acerca do processo de gestão: “algumas pessoas gostaram [do curso], mas foi porque eram muito técnicos, tinha acabado de assumir uma função de chefia [e] nunca tinham visto aquilo...” (P14). Assim, tais CHAs contribuiriam para organizar e dar sentido ao conhecimento tácito, bem como apontar novas formas de atuação, reduzindo o processo de tentativa e erro que ocorre durante a mobilização do conhecimento intuitivo nas situações concretas.

Outro ponto importante é que, na ausência de um programa de capacitações a ser seguido, a participação dos gerentes nas ações de TD&E fica condicionada ao mero interesse: “a gente não tem uma trilha para seguir, [por isso], se você não tem esse interesse de desenvolver essas atividades, você acaba não fazendo...” (P15). O problema dessa situação é que, conforme abordado anteriormente (tópico 4.1.1, item B3), o interesse em participar de capacitações gerenciais pode estar relacionado à percepção da utilidade do treinamento que, por sua vez, está relacionada à consciência de suas necessidades de desenvolvimento.

Por consequência, se o gerente não perceber que tem necessidades de treinamento em determinadas competências, ele poderá não demonstrar interesse em participar de ações de TD&E que as desenvolvam. Tal problemática poderia ser reduzida com uma trilha de capacitação para gerentes iniciantes, que indicasse, minimamente, as competências que ele precisa desenvolver:

“acho que assim, quando a pessoa vai assumir um cargo de gestão, tinha que ter um programa... é tipo as senhas que você tem que ter para assumir uma função...” (P12)

“tem que ser um formato [de curso] para os que já militam, outro para os que vão militar, e outro para os que você gostaria que militassem” (P8, em entrevista à autora, 2022).

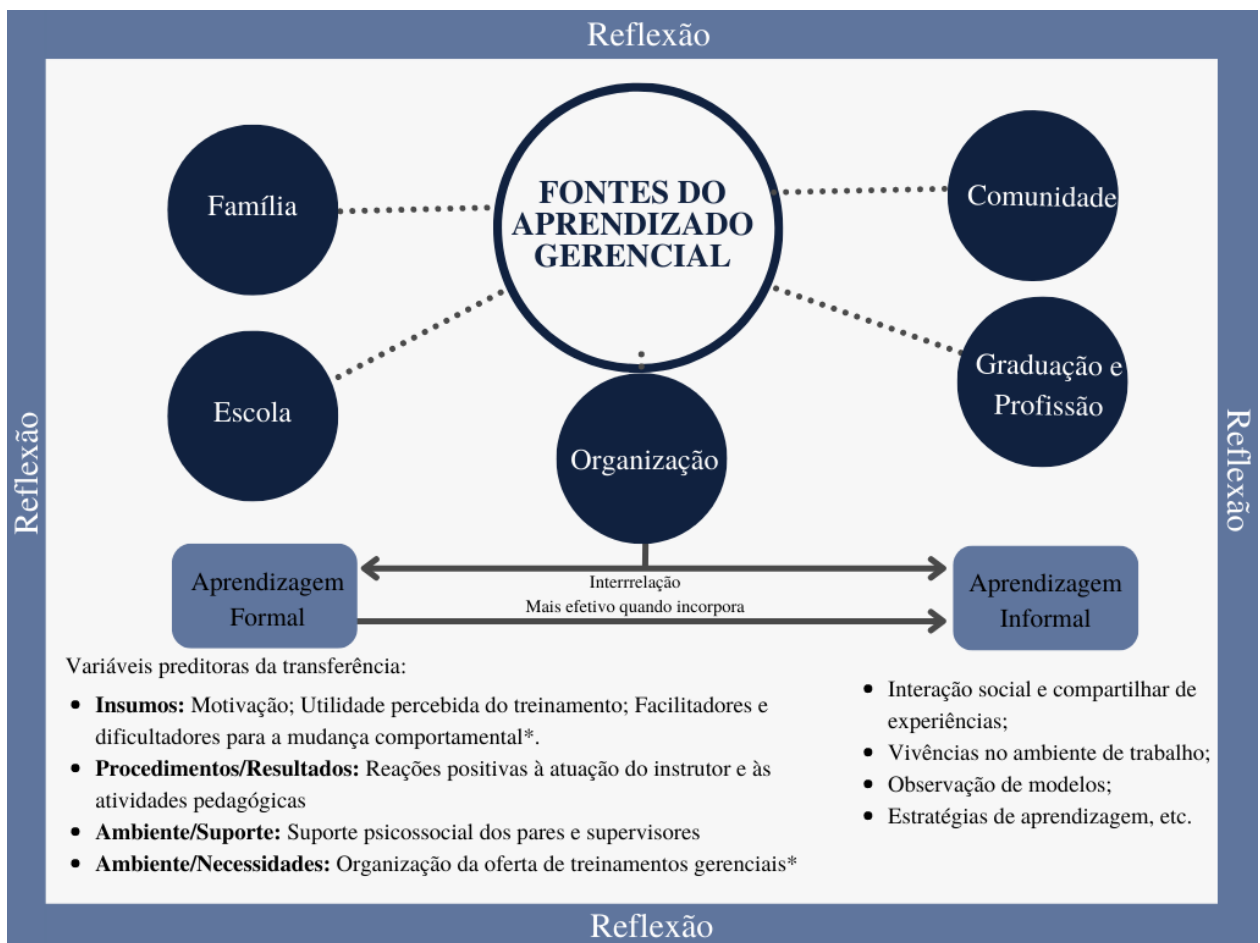
Outro critério para a organização da oferta de cursos gerenciais, identificado na fala dos participantes, foi que houvesse ações de TD&E diferentes para os diferentes níveis de gestão (operacional, tático e estratégico), bem como para os diversos níveis de experiência em gestão, pois “não dá para colocar pessoas tão desiguais nas mesmas turmas” (P8), conforme apontado a partir das falas a seguir:

“...quando eu fui delegado, precisava de determinadas competências. Quando passei a gestor imediato, precisava de outras. Não adianta imaginar que os cursos do gestor operacional são os mesmos do gestor tático e do gestor estratégico”. (P8)

“Pode ser uma questão, de ter uma indicação, nos cursos, se você é um gestor iniciante, se você é um gestor intermediário, um gestor de muito tempo... tem uns cursos que tem umas coisas que estão tão manjadas... montar coisinha junto para provar que o trabalho em equipe é importante... tem umas coisas que já não dá” (P12, em entrevista à autora, 2022).

Dentre os entrevistados, diversos gerentes relataram ter participado de ações de capacitação que retomam CHAs já transferidos. O participante 8, por exemplo, ao ingressar em um curso sobre a temática de Orçamento, percebeu que seriam abordados CHAs relacionados aos conceitos iniciais do tema, sendo que este gerente já possuía significativa experiência com o assunto. Da mesma forma, ao participar de um curso sobre Gestão do Tempo, o participante 13 notou que já fazia as ações que estavam sendo propostas “ah, que gerente experiente que precisa ficar vendo como controlar tempo, planilha, bloco de notas, agenda, o beabá da tia Sandrinha?”. Diante do exposto, conclui-se o capítulo que objetivou analisar os resultados desta pesquisa, apresenta-se a imagem atualizada do aprendizado gerencial incluindo as variáveis identificadas por meio do método indutivo (\*) nesta pesquisa, e passa-se ao tópico que apresentará o produto de intervenção organizacional.

Figura 16: Imagem final - Características do aprendizado gerencial e variáveis predictoras da transferência do treinamento



Elaboração própria, 2022

#### 4.4 PRODUTO DE INTERVENÇÃO ORGANIZACIONAL: RECOMENDAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACITAÇÕES GERENCIAIS NA RFB



Neste tópico, será apresentado o Produto de Intervenção Organizacional deste estudo, que consiste em recomendações para o desenvolvimento de capacitações gerenciais na RFB. Tais recomendações foram baseadas nos resultados desta pesquisa, sendo eles os fatores que influenciaram a transferência do treinamento gerencial. Além disso, as providências sugeridas estão distribuídas nos componentes do MAIS Ambiente/Necessidades, Ambiente/Divulgação, Insumos, Procedimentos e Ambiente/Suporte.

#### **4.4.1 Recomendações para o componente Ambiente/Necessidades**

Este tópico contém recomendações para a (a) organização da oferta de treinamentos gerenciais e para a (b) inclusão de outras variáveis, além das competências com maiores necessidades de capacitação, na Avaliação de Necessidades de Treinamento (ANT).

##### **a) Organizar a oferta dos treinamentos gerenciais em uma trilha de aprendizagem**

Na RFB, a oferta de cursos gerenciais é feita a partir da identificação competências com maiores necessidades de capacitação, o que representa o procedimento seguido pelo referencial teórico deste estudo. Entretanto, a partir da percepção dos gerentes, identificou-se que tal oferta poderia ser organizada em uma trilha de aprendizagem que atendesse a dois critérios.

Segundo a opinião dos entrevistados, os gerentes da RFB possuem perfil predominantemente técnico. Por isso, o primeiro critério para a trilha de aprendizagem é que, antes ou logo após assumir posições de chefia, os gerentes participassem de treinamentos para desenvolver competências essenciais ao início da gestão. Essa providência também pode contribuir para que sejam abreviados os processos de tentativa e erro que ocorrem quando os gerentes tentam mobilizar seus conhecimentos tácitos nas situações concretas, eliminando, dessa forma, etapas no processo de aprendizagem.

Além disso, neste estudo, identificou-se que os gerentes que costumam participar de diversas capacitações gerenciais podem deparar-se com situações nas quais os treinamentos não trazem CHAs novos, pois referem-se a competências já desenvolvidas em outros treinamentos. Por isso, como segundo critério, recomenda-se que a referida trilha de aprendizagem contenha ações de TD&E diferentes para atender às necessidades dos diversos níveis de experiência (iniciante, intermediário, avançado) e de gestão (operacional, tático, estratégico).

##### **b) Incluir, na ANT, variáveis que permitam identificar características da clientela e de seus contextos de trabalho**

Nesta pesquisa, houve casos em que os gerentes que não perceberam a utilidade do

treinamento por não deterem as condições necessárias para transferir os CHAs, não desempenharem a tarefa em questão, estarem em níveis de gestão incompatíveis ou já terem a competência-alvo desenvolvida. Diante de tais situações, dificulta-se a generalização dos CHAs e posterior transferência do treinamento. Por isso, além do diagnóstico das competências com maiores necessidades de capacitação, a ANT deve incluir variáveis que permitam identificar características da clientela e seus contextos de trabalho, tais como tarefas desempenhadas, níveis de gestão e condições de trabalho. Posteriormente, a etapa de planejamento e execução dos treinamentos deve levar em consideração as características identificadas, o que possibilitará que os objetivos instrucionais, CHAs e atividades pedagógicas sejam coerentes com a realidade dos gerentes.

#### **4.4.2 Recomendações para o componente Ambiente/Divulgação**

Este tópico contém recomendações para o aprimoramento da (a) divulgação de capacitações gerenciais e da (b) reputação do treinamento.

##### **a) Aprimore a divulgação dos eventos gerenciais**

Nesta pesquisa, alguns treinamentos não foram percebidos como úteis porque os gerentes, ao chegarem nos eventos, perceberam que não desempenhavam a tarefa em questão, estavam em um nível de gestão incompatível ou já faziam aquilo que o treinamento estava propondo, conforme exposto no tópico 4.1.1 b. Diante de tais situações, outra recomendação para a área de TD&E consiste aprimorar a divulgação dos eventos de capacitação, de forma que gerentes tenham, antecipadamente, informações suficientes para decidir se o treinamento será – ou não – útil para eles. Para tanto, as divulgações devem ser conduzidas por meio das fontes e canais de comunicação mais adequados para o público-alvo, além de serem elaboradas com linguagem clara e conter informações como as seguintes (BORGES-ANDRADE, MEIRA E MOURÃO, 2006):

- Requisitos do público-alvo (para quem é este treinamento?);
- Objetivos instrucionais (ao final deste treinamento, o gerente será capaz de quê?);
- Atividades pedagógicas (quais serão as atividades desenvolvidas para o alcance do objetivo?);
- Utilidade do treinamento (como este treinamento ser útil para o gerente?);
- Aplicabilidade do conteúdo fora do trabalho (como a competência desenvolvida será útil fora do ambiente organizacional?).

##### **b) Utilize estratégias de endomarketing para melhorar a reputação do treinamento**

De acordo com os resultados desta pesquisa, conclui-se que, em razão do perfil e da forma

de seleção dos gerentes na RFB, o treinamento gerencial pode ser encarado, por este público, como uma perda de tempo. Como as crenças negativas sobre o treinamento podem reduzir a motivação para aprender (CABRERA, 2019), melhorar a reputação do treinamento é uma forma de aumentar, indiretamente, aquela variável (AZIZ E AHMAD, 2011). Por isso, recomenda-se que a área de TD&E da RFB conduza ações de endomarketing para aumentar a expectativa sobre a qualidade dos treinamentos gerenciais, tais como a divulgação de depoimentos sobre os benefícios obtidos após a participação naqueles eventos, bem como a divulgação de resultados positivos das de reação e/ou de impacto.

#### **4.4.3 Recomendações para o componente Insumos**

Este tópico contém recomendações para (a) contribuir para o aumento da motivação para aprender dos gerentes, (b) garantir que o treinamento seja útil e (c) reduzir o esforço envolvido na mudança comportamental que ocorre durante a transferência dos CHAs.

##### **a) Contribuir para o aumento da motivação para aprender**

A motivação para aprender representa o elemento que impulsiona os gerentes a participar de treinamentos gerenciais. Por isso, quando não há motivação para aprender, esses indivíduos podem sequer chegar aos eventos de TD&E, inviabilizando a aquisição do aprendizado e sua posterior transferência. Diante dessa constatação, recomenda-se conduzir ações que influenciem, positivamente, a motivação para aprender dos gerentes.

De acordo com a Teoria da Expectância de Vroom (1964), a motivação é o resultado da interação entre a Valência, que é a vontade de alcançar determinado resultado; a Instrumentalidade, onde percebe-se que o treinamento pode ser um meio eficaz para alcançá-lo; e a Expectância, que indica o quando alguém sente que é capaz de aprender os novos CHAs. Assim, uma forma de influenciar a motivação para aprender é construir treinamentos que sejam compatíveis com as diferentes “Valências”, ou seja, com os resultados que os gerentes pretendem alcançar. Para tanto, pode-se identificar tais valências por meio de questionamentos como: quais resultados estes gerentes pretendem alcançar? Quais são seus objetivos? O que valorizam?

Outra recomendação consiste em preferir a inscrição voluntária em treinamentos gerenciais, já que a inscrição obrigatória pode influenciar negativamente a motivação para aprender e para transferir o aprendizado (AZIZ E AHMAD, 2011; CURADO, HENRIQUE E RIBEIRO, 2015). Por fim, como a motivação é uma variável que é afetada por outros componentes do MAIS (figura 4), ao seguir as recomendações indicadas para os Procedimentos, Ambiente/Suporte e Ambiente/Divulgação (reputação do treinamento), a motivação para aprender

dos gerentes também será positivamente influenciada.

### **b) Garantir que o treinamento seja útil**

No ambiente organizacional, a falta de percepção da utilidade do treinamento inviabiliza a sua transferência para o trabalho. Além disso, os gerentes da RFB podem apresentar perfil predominantemente técnico, com ausência de motivação para aprender CHAs gerenciais e terem inúmeras responsabilidades, o que faz com que este público precise, efetivamente, perceber que o treinamento gerencial é útil para resolverem problemas cotidianos ou aprimorem práticas gerenciais intuitivas. Diante dessas constatações, algumas recomendações para favorecer a percepção da utilidade do treinamento são:

- **Favorecer a percepção dos gerentes sobre suas Necessidades de Treinamento**

Conforme achados desta pesquisa, diversos fatores podem dificultar a percepção das Necessidades de Treinamento (NTs). Por isso, a mera leitura da descrição das competências gerenciais, durante o Diagnóstico de Competências, pode ser insuficiente para que os gerentes identifiquem suas NTs e, quando tal identificação não ocorre, eles podem não se dar conta de que precisam adquirir determinados CHAs. Conseqüentemente, quando o gerente “não sabe que não sabe”, ele pode não perceber que determinado treinamento é útil.

Por isso, é necessário conduzir ações que auxiliem o gerente a “despertar para suas necessidades de treinamento”. Uma forma de alcançar este objetivo é, antes do Diagnóstico de Competências, possível promover ações educativas para que os gerentes reflitam sobre o que é cada uma das competências gerenciais, como elas estão presentes em sua rotina e como podem ser úteis para a resolução de problemas do cotidiano. Em tais ações, é importante utilizar estratégias instrucionais que favoreçam a reflexão, o autoconhecimento e a generalização do aprendizado, de forma que o gerente consiga visualizar como aquelas competências encaixam-se em sua realidade.

Além disso, é possível promover campanhas de endomarketing para sensibilizar os gerentes sobre a importância da capacitação em competências gerenciais. Para tanto, pode-se utilizar estratégias que estimulem a reflexão sobre o tema por meio de exemplos reais, com o uso de vídeos curtos com depoimentos de outros gerentes narrando suas experiências. Outros recursos podem incluir a veiculação de mensagens curtas e impactantes associadas ao tema, utilizando meios da área de Comunicação da RFB, como os pop-ups ou textos fixados na tela durante a inicialização dos computadores. Por fim, incluir, nos treinamentos gerenciais, atividades pedagógicas que favoreçam o autoconhecimento dos participantes, como questionários para autoavaliação de pontos fortes e fracos na competência-alvo do evento.

- **Elaborar objetivos instrucionais claros e relacionados às competências gerenciais**

Quando o objetivo do treinamento não está claro, os gerentes podem ter dificuldade em entender como os CHAs poderiam ser úteis em sua realidade. Além disso, objetivos instrucionais obscuros podem afetar, negativamente, o senso de autoeficácia dos participantes, isto, é, o quando eles acreditam que são capazes de alcançar determinado resultado (MENESES E ABBAD, 2012). Por isso, a área de TD&E deve estabelecer objetivos instrucionais claros e relacionados às competências gerenciais, seguindo as instruções da literatura (BORGES-ANDRADE, MEIRA E MOURÃO, 2006). Além disso, tais objetivos devem ser alinhados com os instrutores e demais envolvidos no planejamento e execução dos treinamentos, de forma a orientar itens como formulação de conteúdos, atividades pedagógicas e divulgação do evento, para que não restem dúvidas, em nenhuma etapa, sobre o que é esperado do participante.

- **Desconstruir crenças negativas do público-alvo acerca dos CHAs, instrumentos e práticas pedagógicas propostas no treinamento**

Alguns treinamentos desta pesquisa não foram percebidos como úteis porque os gerentes invalidaram o seu conteúdo, discordaram dos instrumentos utilizados ou consideraram as atividades pedagógicas inadequadas. Portanto, durante o planejamento do treinamento, é necessário identificar as possíveis crenças negativas associadas àqueles elementos e, a partir disso, promover etapas de desconstrução dos mitos associados aos CHAs, instrumentos ou atividades. Alternativamente, com aquela identificação, pode-se selecionar instrumentos ou práticas pedagógicas que tenham melhor aceitação pelo público.

- **Incentivar a reflexão sobre a utilidade**

Ainda que todas as recomendações anteriores sejam seguidas, é possível que o treinamento não seja percebido como útil por alguns indivíduos, afinal, as características individuais e obstáculos contextuais são diversos, dificultando a proposição de soluções que atendam às diferentes realidades. Por isso, recomenda-se que, durante os treinamentos, seja conduzida a atividade pedagógica indicada no tópico 4.2.4 b, de forma que os gerentes façam o esforço de refletir, continuamente, sobre como aqueles CHAs são úteis em sua realidade, bem como identificar e estabelecer estratégias para contornar as restrições que podem dificultar sua transferência (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006).

**c) Reduza o esforço envolvido na mudança comportamental que ocorre durante a transferência dos CHAs**

Nesta pesquisa, encontrou-se que o processo de transferência de determinados treinamentos gerenciais exige uma mudança comportamental que pode ser facilitada ou dificultada pelo grau de esforço a ser dispendido na aplicação dos CHAs. Diante dessa constatação, recomendações para a área de TD&E consistem em:

- **Sugerir a transferência de práticas que estejam próximas àquilo que os gerentes já fazem**

Quando um treinamento propõe práticas que estão próximas àquilo que os gerentes já fazem, aumentam as chances de que eles transfiram o treinamento, pois, como o tempo e energia para a mudança comportamental são escassos, é mais provável que eles transfiram CHAs que demandam menor esforço. Por isso, a área de TD&E pode identificar, antes dos treinamentos, as formas como os gerentes já fazem as práticas associadas à competência-alvo, a fim de propor práticas que não exigirão grande esforço para serem transferidas. Além disso, no âmbito do plano mencionado no tópico 4.2.4 b, é possível incentivar os gerentes a refletirem sobre como os CHAs podem ser transferidos para a sua realidade empregando o menor esforço possível.

- **Forneça suporte à mudança comportamental**

Alguns indivíduos podem ter barreiras emocionais ou cognitivas associadas a determinadas competências gerenciais. Um exemplo desta situação é o gerente que demonstra receio em magoar pessoas e, por isso, tem dificuldades em transferir os CHAs relacionados à competência Feedback. Diante dessa constatação, a área de TD&E pode tomar providências para auxiliar os participantes a lidar com aquelas barreiras, com inspiração nas estratégias indicadas para o enfrentamento de obstáculos contextuais e para o desenvolvimento da autoeficácia (MENESES E ABBAD, 2012). A primeira recomendação consiste em identificar, antes da realização dos treinamentos, as possíveis barreiras associadas às competências-alvo dos treinamentos, conforme exemplos a seguir:

Quadro 27: Barreiras pessoais

<b>Competência</b>	<b>Descrição</b>	<b>Possíveis barreiras</b>
Engajamento de pessoas e equipes	Liderar pessoas e equipes, inspirando pelo exemplo, promovendo inclusão, cooperação, colaboração, valorização, bem-estar, desenvolvimento contínuo e a alta performance.	Perfil técnico / pragmático; preferir atividades que envolvam assuntos técnicos, e considerar gestão de pessoas como assunto menor
Oferecer devolutiva (feedback)	Oferecer ao servidor informações a respeito de seu desempenho, apontando pontos positivos e pontos a melhorar.	Timidez; receio de que as pessoas se sintam magoadas ou ofendidas; considerar que trabalhos bem-feitos não devem ser reconhecidos, pois é o mero cumprimento de uma obrigação.

Flexibilidade	Respeitar e avaliar opiniões, ideias e pensamentos divergentes, mostrando-se aberto à reavaliação de projetos, soluções e estratégias, adaptando-se a novos cenários.	Tendência à uma mentalidade rígida, apegando-se às próprias opiniões
Inovação e mudança	Criar ambiente favorável a processos de mudança organizacional, experimentação e melhoria contínua, estimulando a criatividade e adoção de soluções inovadoras para lidar com desafios atuais e futuros.	Aversão a riscos; Intolerância ao erro
Delegação de atividades	Distribuir as atividades para unidades e equipes, gerindo o tempo, estabelecendo prioridades, compartilhando responsabilidades e promovendo autonomia.	Desorganização; tendência ao controle; perfeccionismo; preferir fornecer conforto às pessoas

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Outra forma de identificá-las é aplicar, durante os treinamentos, instrumentos didáticos para que os participantes reconheçam suas próprias barreiras pessoais. A partir da identificação, pode-se promover, durante o treinamento, uma etapa de desconstrução dos mitos e crenças errôneas que podem levar à formação das barreiras associadas à competência-alvo. Outra recomendação consiste em, no âmbito do plano de ação citado no tópico 4.2.4 b, incentivar que os gerentes planejem a transferência dos CHAs em micropassos, prevendo estratégias de enfrentamento e prevenção de recaídas (ABBAD, FREITAS E PILATI, 2006), a fim de evitar a procrastinação e retorno ao comportamento anterior. Finalmente, é possível disponibilizar suporte ao desempenho após o término do treinamento, utilizando, por exemplo, monitores que apoiem a transferência dos CHAs (MENESES E ABBAD, 2012) e estratégias didáticas inspiradas nas práticas informais de aprendizagem.

#### 4.4.4 Recomendações para o componente Procedimentos

Este tópico contém recomendações para a (a) seleção de instrutores e de (b) atividades pedagógicas que favorecem a transferência do treinamento gerencial.

##### a) Selecionar instrutores com as características adequadas

Nesta pesquisa, foi possível identificar as características dos instrutores que influenciaram a transferência do treinamento gerencial. Por isso, recomenda-se que a área de TD&E selecione instrutores que (1) reconhecidamente detém autoridades no ensino dos CHAs das competências-alvo, bem como a didática para transmiti-los, isto é, que “dominem o assunto” e “conduzam bem o assunto”; (2) demonstram entendimento sobre o funcionamento do serviço público, por meio da adaptação de expressões, instrumentos e práticas típicas da iniciativa privada para a realidade da RFB; (3) demonstram a capacidade de promover o engajamento da turma no aprendizado dos CHAs.

Para identificar instrutores que demonstrem tais características, pode-se buscar dados das avaliações de reação nas instituições onde o instrutor já atuou. Ressalva-se que, em algumas competências gerenciais, sobretudo as desenvolvidas por gerentes de nível estratégico, pode ser difícil encontrar um instrutor que, além das demais características, conheça a realidade do serviço público. Em tais casos, é importante que, antes da realização do treinamento, a área de TD&E instrua o profissional a respeito das políticas e práticas da RFB, bem como sobre as rotinas e desafios dos gerentes do órgão, de forma que ele possa adaptar o conteúdo à realidade dos participantes.

#### **b) Selecionar atividades pedagógicas que favoreçam a transferência do treinamento gerencial**

As atividades pedagógicas inspiradas na aprendizagem informal apresentaram influência significativa para a transferência do treinamento gerencial. Por isso, recomenda-se inserir, em tais eventos, atividades que:

- **Promovam interação e troca de experiências**

Os grupos contêm pessoas com diferentes conhecimentos e competências, o que possibilita a geração de variadas ideias e a construção coletiva do conhecimento (ANTONELLO, 2005). Essa diversidade de ideias traz novas perspectivas, maneiras diferentes de fazer as coisas e alternativas de solução mais efetivas para os problemas gerenciais. Por isso, os treinamentos devem incluir atividades pedagógicas que promovam a interação e troca de experiências, tais como debates, relatos de vivências, construção conjunta de soluções e momentos para o diálogo acerca das experiências individuais relacionadas aos CHAs da competência-alvo.

- **Simulem experiências reais associadas às competências-alvo**

Diversos autores apontam que os gerentes aprendem por meio de vivências e desafios (BITTENCOURT, 2001; ANTONELLO, 2005; LEITE, 2008; DORING, 2010). Na mesma linha, os achados dessa pesquisa indicaram que a transferência do treinamento foi facilitada quando os gerentes tiveram a oportunidade de mobilizar, durante o evento, os novos CHAs em atividades que simularam experiências e desafios reais do ambiente de trabalho. Por isso, os treinamentos gerenciais devem incluir atividades em promovam a simulação de experiências reais. Como exemplo, cursos de Feedback devem oportunizar a construção de feedbacks reais e o treino de sua aplicação; cursos sobre Organização de Tarefas podem incluir momentos em que os gerentes apliquem o método proposto, e assim sucessivamente.

- **Capacitem os gerentes para o manejo de situações extremas**

Nesta pesquisa, identificou-se que os gerentes podem se deparar com situações nas quais a



aplicação dos CHAs é insuficiente para resolver determinados problemas apresentados pelos subordinados, como atrasos reiterados e dificuldades de relacionamento. Como os gerentes lidam com isso sem preparo, é necessário capacitá-los para o manejo de tais circunstâncias. Para tanto, durante o treinamento, essas circunstâncias desafiadoras precisam ser trazidas à tona em atividades que simulem sua ocorrência, assim como ocorre no conhecido curso institucional “Técnicas de Entrevistas”, no qual são simuladas situações extremas que ocorrem com o auditor-fiscal durante a fiscalização de tributos nas empresas. Além disso, pode-se promover debates e trocas de experiências acerca do tema, possibilitando a ampliação do repertório de soluções e obtenção de encorajamento com os outros participantes.

- **Incentivem os gerentes a planejarem a transferência de acordo com suas realidades, por meio de um plano de ação**

Nesse estudo, identificou-se que diversos gerentes não transferiram o treinamento como o curso sugeriu, e sim adaptando os CHAs para as necessidades, condições e restrições de seus ambientes de trabalho. Por isso, para aumentar as chances de transferência dos treinamentos gerenciais, é necessário incentivar os gerentes a planejarem a aplicação dos CHAs a partir daquilo que é possível e necessário em suas realidades. Para tanto, recomenda-se conduzir uma atividade pedagógica que consiste na elaboração, pelos gerentes, de um “Plano de Ação para a Transferência”, encorajando-os a refletirem sobre as possibilidades de aplicação dos CHAs por meio de perguntas como: de que forma estes CHAs são necessários no meu cotidiano? Como é possível aplicá-los em meu ambiente de trabalho? Quais restrições encontrarei? O que fazer para contorná-las?

- **Promovam a repetição dos CHAs no ambiente pós-treinamento**

Em outro achado desta pesquisa, identificou-se que desenvolvimento de algumas competências gerenciais se inicia durante o treinamento, mas não é concluído no âmbito deste, pois, ao término do evento, o egresso pode não estar completamente capacitado para fornecer um feedback ou conduzir uma negociação, por exemplo. Assim, inferiu-se que as oportunidades de repetição dos CHAs proporcionam maior retenção do aprendizado e consolidação das competências em desenvolvimento. Por isso, é necessário promover atividades pedagógicas que possibilitam a repetição dos CHAs após o término do treinamento, tais como leitura de livros, vídeos, encontro para trocas de experiências, consultoria do instrutor ou envio de lembretes com o resumo dos principais pontos abordados nos treinamentos.

#### **4.4.5 Recomendações para o componente Ambiente/Suporte**

Este tópico contém recomendações para o fornecimento de suporte psicossocial dos pares e dos supervisores.

**a) Quando necessário, promover ações para sensibilizar ou capacitar a equipe**

Determinadas competências gerenciais, para serem transferidas, exigem capacitação ou sensibilização das equipes. Quando tais condições não são cumpridas, o ambiente pode ser hostil à aplicação dos novos CHAs, e essa possibilidade de falta de suporte revelou-se, nessa pesquisa, como um fator desencorajador da transferência do treinamento gerencial. Por isso, antes da realização dos treinamentos gerenciais, é necessário identificar se a transferência dos CHAs exige aquelas condições e, caso, sejam necessárias, é preciso fornecê-las ou capacitar o gerente para contornar essa restrição, planejando a transferência de modo que as novas ações não suscitem resistência do ambiente.

**b) Capacite também os “chefes dos chefes”**

Nessa pesquisa, identificou-se que o comportamento dos superiores, quando compatível com os CHAs a serem transferidos, trazem legitimidade e encorajam a transferência do treinamento gerencial. Por isso, recomenda-se que, sempre que possível, as capacitações gerenciais comecem pela ponta superior, isto é, pelos gerentes estratégicos, já que o comportamento destes serve como exemplo e contribui para que o ambiente organizacional seja receptivo à transferência do treinamento gerencial.

**c) Capacite os gerentes de todos os níveis para o fornecimento de suporte psicossocial**

Nesta pesquisa, o suporte dos supervisores não apareceu conforme os comportamentos apontados pela literatura, mas somente como o “respaldo para ação”, que ocorre quando o comportamento dos superiores é compatível com os CHAs a serem transferidos. Pode-se especular que as demais ações de suporte não foram citadas por não consistirem em práticas usuais dos gerentes na RFB. Como esta é uma variável que indiscutivelmente influencia a transferência dos treinamentos em geral, recomenda-se que a área de TD&E capacite gerentes de todos os níveis para o oferecimento de suporte psicossocial, conforme indicado por Richter (2017) e Moreira (2017). Com isso, conclui-se o capítulo que objetivou apresentar o Produto de Intervenção Organizacional, e passa-se às considerações finais deste estudo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo produzir recomendações para o desenvolvimento de capacitações gerenciais na RFB. Tal objetivo foi alcançado, já que, por meio de 16 entrevistas individuais com gerentes da RFB, foi possível obter um quadro abrangente sobre as variáveis que influenciaram a transferência do treinamento gerencial, e que serviram como fundamentos para a formulação das recomendações para os componentes Ambiente/Necessidades, Ambiente/Divulgação, Insumos, Procedimentos e Ambiente/Suporte.

O pressuposto do estudo também foi atendido, já que as variáveis motivação, utilidade percebida do treinamento, suporte psicossocial e reações positivas ao instrutor e às atividades pedagógicas influenciaram a transferência do treinamento gerencial. Além das citadas, foram identificadas outras variáveis que mostraram influência: facilitadores e dificultadores para a mudança comportamental (Insumos) e organização da oferta de treinamentos gerenciais (Ambiente/Necessidades).

Como principais resultados do estudo do Componente Insumos, encontrou-se que a motivação para a aprendizagem não teve influência determinante sobre a motivação para transferir o treinamento, pois o que ocorre durante ou após o evento de TD&E é o que apresenta maior influência na decisão de aplicar os CHAs. Por outro lado, a motivação para aprender revelou-se como o elemento impulsionador para que os gerentes busquem participar de treinamentos gerenciais e, quando ausente, pode impedir que os gerentes cheguem ao treinamento. Nessa linha, identificou-se que um dos fatores que pode explicar a aparente reduzida motivação para aprender dos gerentes é a forma como estes são selecionados: diante da remuneração pouco atrativa, servidores com perfil gerencial não desejam ser gerentes, por isso, é necessário contar com o “coleguismo” de servidores de boa vontade para ocupar as funções gerenciais no órgão. Tais servidores, apesar de solícitos, podem não apresentar motivação intrínseca para se desenvolverem como gerentes, assim, a eles faltará o elemento que impulsiona a participação em treinamentos, impossibilitando a aquisição do aprendizado e sua posterior transferência.

A variável Utilidade Percebida do Treinamento revelou-se como condição imprescindível para a transferência do treinamento gerencial. Além de ser preditora da transferência do treinamento em todos os estudos do referencial teórico, essa variável também esteve presente em todos os casos de treinamentos transferidos desta pesquisa. Foi possível identificar três tipos de utilidade do treinamento: (1) resolver problemas concretos, (2) aprimorar práticas gerenciais intuitiva e (3) colocar em prática um valor. A ausência da percepção da utilidade do treinamento foi a causa da não transferência de 10 (50%) eventos gerenciais e as causas disso envolveram (a) perceber os CHAs como inválidos, (b) não identificar o objetivo do treinamento, (c) não exercer

as tarefas propostas, estar em nível de gestão diferente ou não deter as condições para a transferência e (d) já fazer aquilo que o treinamento propõe.

Em tais casos, concluiu-se que a falta de percepção da utilidade do treinamento foi mais determinada pelas características da clientela e de seus contextos de trabalho, do que pelo treinamento em si, de forma que o mesmo treinamento poderia ser útil ou não, a depender das necessidades, peculiaridades e condições de cada gerente. Outro achado no âmbito desta variável é que os gerentes podem não ter consciência de que os treinamentos são úteis, por não perceberem que têm necessidades de treinamento (NTs) que poderiam ser supridas por determinados CHAs. Além disso, identificou-se que diversos participantes só tiveram consciência de suas NTs durante os treinamentos, quando encontraram tempo e estímulo para refletir sobre suas práticas gerenciais.

Finalmente, no âmbito do componente Insumos, foi identificado que o processo de transferência do treinamento gerencial exige uma mudança comportamental que pode ser facilitada ou dificultada pelo grau de esforço envolvido na aplicação dos CHAs, que pode variar de acordo com características individuais. Um elemento que parece aumentar o esforço relacionado à transferência são as barreiras pessoais, pois fazem com que os gerentes precisem modificar comportamentos arraigados e com aspectos emocionais envolvidos. De maneira oposta, a percepção do esforço é menor quando a aplicação dos CHAs exige somente um aprimoramento do comportamental a partir de práticas simples, e quando o treinamento é abordado e conduzido de maneira alinhada à realidade dos participantes.

No âmbito do componente Procedimentos, as variáveis que influenciaram a transferência do treinamento gerencial foram as reações à atuação do Instrutor e às atividades pedagógicas. No primeiro item, identificou-se que os gerentes podem ter um vasto repertório de experiências em atividades de TD&E e são capazes de avaliar, criteriosamente, a atuação de instrutores em treinamentos gerenciais. Ademais, as três características do instrutor que mais influenciaram a transferência do treinamento gerencial foram a (1) autoridade nos CHAs e didática para transmitilos, (2) a utilização de linguagem e exemplos compatíveis com serviço público e a (3) capacidade de promover o engajamento da turma no aprendizado. Associadas, essas características parecem influenciar a transferência do treinamento à medida em que aumentam a motivação dos participantes para aprender e facilitam as etapas prévias à transferência, quais sejam, a aquisição, retenção e generalização dos CHAs.

As atividades pedagógicas que mais influenciaram a transferência do treinamento gerencial foram as que incluíram elementos da aprendizagem informal: interação social, compartilhamento de experiências e simulação de vivências reais. Além disso, foram identificados facilitadores à transferência do treinamento gerencial, quais sejam, a repetição dos CHAs no ambiente pós-

treinamento, a transferência dos CHAs de maneira adaptada à realidade dos gerentes e fornecimento de instruções sobre como agir em casos nos quais os CHAs são ineficazes para a resolução de problemas.

Finalmente, foram analisadas variáveis do componente Ambiente. Apesar de o suporte psicossocial representar um consistente preditor da transferência do treinamento, nesta pesquisa, o suporte dos pares e dos supervisores não representou óbice à transferência do treinamento, já que, dentre os 20 casos em que o treinamento não foi transferido, 19 sequer chegaram ao ambiente, pois os obstáculos à transferência estiveram nos componentes anteriores. Não obstante, a possibilidade da falta dos mencionados suportes revelou-se como fator de desencorajamento à aplicação dos CHAs, permitindo especular que, diante da expectativa de falta de suporte psicossocial, alguns gerentes podem sequer tentar qualquer tipo de transferência.

Neste estudo, o suporte dos supervisores não foi apontado como os comportamentos citados pela literatura, mas como o “respaldo para aplicar” os treinamentos gerenciais. Tal fenômeno ocorre quando o comportamento dos superiores é compatível com os CHAs propostos nos treinamentos e, na visão dos gerentes, isso deixa o ambiente receptivo à aplicação das novas aprendizagens e encoraja à transferência. Tal suporte foi apontado, concretamente, apenas por dois participantes que pertencem à mesma Região Fiscal. Além disso, pontua-se que a transferência é encorajada quando o exemplo vem dos superiores, isto é, quando os chefes dos chefes também participam dos treinamentos e aplicam os CHAs. Um terço dos participantes, com representantes de todos os níveis de gestão, manifestou insatisfação por não perceberem tal exemplo, o que faz parecer que os treinamentos só é útil “de mim para baixo”.

Por meio do método indutivo de análise, foi identificada a variável “Organização da oferta de treinamentos gerenciais”. Segundo a percepção dos gerentes, a oferta de treinamentos gerenciais poderia ser organizada em uma trilha de aprendizagem gerencial que possibilitasse que gerentes iniciantes (1) desenvolvessem competências essenciais ao início da gestão, de forma a reduzir o processo de tentativa e erro que ocorre durante a mobilização do conhecimento tácito nas situações concretas e (2) que fossem oferecidas ações de TD&E diferentes para os diversos níveis (operacional, tático e estratégico) e experiência em gestão, evitando situações nas quais os gerentes que já participaram de diversas ações de capacitação continuem revendo sempre os mesmos CHAs.

Concluindo a exposição dos resultados, cumpre apresentar os principais obstáculos à transferência do treinamento. Entre os 20 casos de não-transferência, a falta de percepção da utilidade do treinamento foi a causa exclusiva da não-transferência de 10 treinamentos, e causa coadjuvante de outros 5, que envolveram, concomitantemente, falhas no componente Procedimentos. 2 treinamentos não foram transferidos por falhas unicamente no componente

Procedimentos, e outros 2, em razão de barreiras pessoais associadas à competência-alvo. Por fim, 1 treinamento não foi transferido por falta de suporte dos pares.

Este estudo apresenta algumas limitações. Como é um estudo de natureza qualitativa, é necessário que sejam feitas mais pesquisas para confirmar as inferências identificadas. Além disso, não foi possível investigar os efeitos da falta de motivação para aprender sobre a transferência do treinamento, pois os entrevistados são indivíduos reconhecidos por sua inclinação ao autodesenvolvimento.

Para estudos futuros, recomenda-se investigar (1) o nível de motivação e os fatores que podem influenciar, negativamente motivação para aprender dos gerentes da RFB, (2) a reputação do treinamento gerencial no órgão, (3) o processo de mudança comportamental requerido para a transferência gerencial, (4) as competências gerenciais que demandam repetição dos CHAs, bem como as estratégias pedagógicas mais eficazes para essa finalidade, (5) o nível de suporte psicossocial oferecido pelos supervisores, a (6) adequação das divulgações de treinamentos às recomendações da literatura e a (7) eficácia do Diagnóstico de Competências para a identificação necessidades de treinamento em competências gerenciais.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho –IMPACT**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 1999. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5731>. Acesso em: 30 set. 2021.

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 237-275. cap. 7.

ABBAD, Gardênia da Silva; FREITAS, Isa Aparecida de; PILATI, Ronaldo. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações de Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. **Ram, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 107-137, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/tMbpBDzqsHG6PpLD5LvRzhD/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ABBAD, Gardênia da Silva; LACERDA, Erika Rodrigues Magalhães; PILATI, Ronaldo. Medidas de motivação e valor instrumental do treinamento. In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; PILATI, Ronaldo; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Impacto do Treinamento no Trabalho: Medida em Amplitude** In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ABBAD, Gardênia da Silva; SALLORENZO, Lucia Henriques; COELHO JUNIOR, Francisco; ZERBINI, Thaís; VASCONCELOS, Lisian; TODESCHINI, Kátia. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; BORGES-FERREIRA, Maria Fernanda. Medidas de reação a cursos presenciais. In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ALLIGER, G. M.; TANNEBAUM, S. I.; BENNET, W., Jr., TRAVER, H.; SHOTLAND, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. **Personnel Psychology**, 50(2), 341–358

ALMEIDA, Neylla Carolina Pamponet de; SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E FORMAÇÃO DE GESTORES: COMO APRENDEM OS GESTORES EM UMA INDÚSTRIA DO SETOR PETROQUÍMICO. **Rege - Revista de Gestão**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 381-402, jul. 2015.

ALVIM, Silvana Pereira. **IMPACTO EM PROFUNDIDADE E AMPLITUDE: avaliando um treinamento extra-organizacional com foco em empreendedorismo**. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Pp.psi, Universidade Federal da Bahia - Ufba, Salvador, 2008. Disponível em: [https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/silvana\\_alvim.pdf](https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/silvana_alvim.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

ANTONELLO, C. S.; RUAS, R. Formação Gerencial: Pós-Graduação Lato Sensu e o Papel das Comunidades de Prática. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 35-58, 2005.

ANTONELLO, Claudia Simone; CLOSS, Lisiane. Aprendizagem de Gestores no Contexto das Transformações Contemporâneas no Mundo do Trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, São Paulo, v. 16, n. 39, p. 146-163, ago. 2014.

ANTONELLO, Claudia Simone. Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. **Alcance**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 183-209, maio 2005.

ANTONELLO, Claudia Simone; LEITE, Isabel Cristina Badanais Vieira; GODOY, Arilda Schmidt. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, Canoas, n. 23, p. 27-41, jun. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 30 set. 2022.

ARAÚJO, Luana Cristina Rodrigues. **Avaliação de Necessidades de Treinamento baseada em Competências em uma Empresa Pública Federal**. 2013. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14363>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ARAUJO, Maria Cecília dos Santos Queiroz de; ABBAD, Gardênia da Silva; FREITAS, Thais Rodrigues de. Avaliação de Aprendizagem, Reação e Impacto de Treinamentos Corporativos no Trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 1-11, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO).

AZEVEDO, Mônica Aun de. **Necessidades de Treinamento de Líderes de Projeto em Empresa de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-06032018-103709/pt-br.php>. Acesso em: 21 jun. 2022.

AZIZ, Siti Fardaniah Abdul; AHMAD, Shamsuddin. Stimulating training motivation using the right training characteristic. **Industrial And Commercial Training**, [S.L.], v. 43, n. 1, p. 53-61, 1 fev. 2011. Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/00197851111098171>. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/stimulating-training-motivation-using-the-right-training->



rejnTSSqu5?articleList=%2Fsearch%3Fquery%3D10.1108%252F00197851111098171. Acesso em: 05 jan. 2022.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. **Personnel Psychology**, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>

BALSAN, L. A. G.; COSTA, V. M. F.; BASTOS, A. V. B.; LOPES, L. F. D.; LIMA, M. P.; SANTOS, A. S. D. A Influência do Comprometimento, do Entrincheiramento e do Suporte à Transferência de Treinamento sobre o Impacto do Treinamento no Trabalho. **Revista de Administração da UFSM**, v. 10, n. 6, p. 976-989, 2017. Acesso em 05 fev 2022 <http://www.spell.org.br/documentos/ver/49050/a-influencia-do-comprometimento--do-entrincheiramento-e-do-suporte-a-transferencia-de-treinamento-sobre-o-impacto-do-treinamento-no-trabalho->

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011

BASTOS, Lucelia Ferreira Lima. **Avaliação da reação, aprendizagem e impacto de treinamento em um hospital do município de São Paulo**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-03012013-175327/pt-br.php>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BHATTI, Muhammad Awais; KAUR, Sharan; BATTOUR, Mohamed Mohamed. Training Transfer and Transfer Motivation in the Malaysian Banking Sector. **Global Business And Organizational Excellence**, S.I., v. 1, n. 33, p. 40-57, maio 2013.

BHATTI, Awais; MUHAMMAD, Sharrifah Ali; MOHD, Faizal Mohd Isa; BATTOUR, Mohamed. Training Transfer and Transfer Motivation: The Influence of Individual, Environmental, Situational, Training Design, and Affective Reaction Factors. **Performance Improvement Quarterly**, S.I, v. 1, n. 27, p. 51-82, mar. 2014.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. Modelos de Avaliação e aplicação em TD&E. In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; MEIRA, Maja; MOURÃO, Luciana. Medidas de disseminação de informações sobre treinamento. In In BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana e colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações de Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORGES, João Paulo Fonseca; COELHO JUNIOR, Francisco Antonio; FAIAD, Cristiane;

ROCHA, Natália Ferreira da. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 935-951, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/d3rth353Jr9FSDsSVDxD37q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

BOTELHO, Louise; SCHERER, Luciana; BORGETTHI, Raquel; JAESCHKE, Juliana; BOLZAN, Edson; AJALA, Roberto. Ser gerente em instituições de ensino superior: a percepção de ex-coordenadores de curso de graduação sobre suas aprendizagens gerenciais. **Revista Gestão Universitária na América Latina**. Florianópolis, v. 11, n. 4, p. 190-209, Edição Especial 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n4p190/37673>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRAGA, Paula Cavalcante de Alencar. **DIAGNÓSTICO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL**. 2020. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Administração e Controladoria, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55989>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL, Receita Federal do. **Etapas do Modelo de Gestão por Competências**. 2022. Disponível em: <https://intranet.receita.fazenda/administracao/sucor/cogep/educacao-corporativa/capacitacao-por-competencias/gestao-por-competencias>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL, Receita Federal do. **Institucional**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BURGOYNE, STUART; REYNOLDS. *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: **Sage Publications**, 1997.

BURKE, Lisa; HUTCHINS, Holly M. Training Transfer: An Integrative Literature Review. **Human Resource Development Review**, S.I., v. 3, n. 6, p. 263-296, jan. 2007.

CABRERA, Rodrigo. **Análise dos fatores influentes do impacto do treinamento no trabalho: investigação em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11166>.

CAMPOS, Elziane Bouzada Dias. **Avaliação de Necessidades de Treinamento de Empresários Juniores Brasileiros**. 2012. 250 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10547>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CARVALHO, Sirley de; MOURÃO, Luciana. ANÁLISE DE NECESSIDADES DE TREINAMENTO EM CALL CENTERS. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 740-772, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/NLsCZNFpcHGVXGVq8tSs5QM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CURADO, Carla; HENRIQUES, Paulo Lopes; RIBEIRO, Sofia. Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training. **International Journal Of Training And Development**, S.I., v. 2, n. 19, p. 98-109, jan. 2015.

D'AMELIO, Marcia. **Aprendizagem de competências gerenciais: um estudo com gestores de diferentes formações**. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

DEPRÁ, Vanessa Machado; PEREIRA, Diulnéia Granja; MARCHI, Adriela de. A contribuição da aprendizagem organizacional informal para o desenvolvimento de competências gerenciais. **Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 4, p. 22-36, dez. 2018.

DÖRING, Sandra Denis Kotowski. **Competências dos gestores sob o foco da aprendizagem gerencial: um estudo em uma empresa do ramo do agronegócio**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado em Desenvolvimento, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010.

DULLIUS, Willian Roger; MARTINS, Lara Barros. Training Needs Measure for Health Care of the LGBT+ Public. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 30, n. 0, p. 10-40, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/gr66jntJ7HC3ZXSbTStxJpb/?lang=en#>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ECONOMIA, Ministério da. **Estrutura da Receita Federal**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional>. Acesso em: 12 fev. 2022

FÉLIX, Cléa Mara Reis. A prática de competências gerenciais no setor público. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 255-278, abr. 2005.

FERREIRA, Rodrigo R.; ABBAD, Gardênia da Silva. Avaliação de Necessidades de Treinamento no Trabalho: ensaio de um método prospectivo. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, S.I., v. 1, n. 14, p. 1-17, mar. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572014000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000100002). Acesso em: 13 jun. 2022.

FERREIRA, Rodrigo Rezende. **Avaliação de Necessidades de Aprendizagem no Trabalho: Proposição e Exploração de um Modelo**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16025>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FLACH, Leonardo; ANTONELLO, Claudia Simone. A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/880/a-teoria-sobre-aprendizagem-informal-e-suas-imp--->. Acesso em 20 abr 2020

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea** v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001.

FLICK, Uwe. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009

GALVÃO, Veronica Bezerra de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; SILVA, Walmir Rufino da. O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 131-147, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JQsJLQkcZ4gNTzXncptgDHQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

GEEST, Vanessa Monteiro Cesnik van Der. **Avaliação de necessidades de treinamento de profissionais de enfermagem na área da sexualidade**. 2016. 358 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-17012017-203441/pt-br.php>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017

GODOY, A. S.; D'AMELIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/9254/competencias-gerenciais-desenvolvidas-por-profissionais-de-diferentes-formacoes>. Acesso em 30 set 2021

GONÇALVES, Gabriela Cristina da Costa. **AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO HOSPITALAR: CONSTRUÇÃO COLETIVA**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Aquino; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROSSMAN, Rebecca; SALAS, Eduardo. The Transfer of Training: What Really Matters. **Internacional Journal Training Development**. 15. 10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x, 2011. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/228253704\\_The\\_Transfer\\_of\\_Training\\_What\\_Really\\_Matters](https://www.researchgate.net/publication/228253704_The_Transfer_of_Training_What_Really_Matters). Acesso em 30 09 2021

HOMKLIN, Tassanee; TAKAHASHI, Yoshi; TECHAKANONT, Kriengkrai. Effects of Individual and Work Environment Characteristics on Training Effectiveness: Evidence from Skill Certification System for Automotive Industry in Thailand. **International Business Research, S.I.**, v. 6, n. 12, p. 01-16, nov. 2013.

KIRKPATRICK, D; KIRKPATRICK, J. **Transformando conhecimento em comportamento: use o modelo dos quatro níveis para melhorar seu desempenho**. São Paulo: Futura, 2006

KNOWLES, Malcolm; HOLTON-III, Elwood; SWANSON, Richard. **Aprendizagem de Resultados**. S.I: Elsevier, 2009.

LACERDA, Érika Rodrigues Magalhães; ABBAD, Gardênia. Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea [Online]**, S.I., v. 7, n. 4, p. 77-96, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000400005>. Acesso em: 10 out. 2021.

LEITE, I. C. B. V.; GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, Canoas, n. 23, jun.

2006.

LEITE, K. F.; BISPO, A. C. K. A.; SILVA, A. B. A Contribuição da Experiência no Aprendizado de Gerentes do Setor Elétrico de uma Cidade do Nordeste Brasileiro . **Reunir: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 8, n. 2, p. 12-22, 2018. Disponível em <http://www.spell.org.br/documentos/ver/52429/a-contribuicao-da-experiencia-no-aprendizado-de-gerentes-do-setor-eletrico-de-uma-cidade-do-nordeste-brasileiro->. Acesso em 20 06 2021

LEITE, Marcos Tadeu dos Santos. **Desenvolvimento de competências gerenciais e aprendizagem experiencial: um estudo entre os gerentes de agência do banco do brasil no estado do Ceará**. 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Administração, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LIM, Doo H; JOHNSON, Scott D. Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. **International Journal Of Training And Development**, S.I., v. 6, n. 1, p. 01-13, mar. 2002.

LIMA, Suzana M. Valle; BORGES-ANDRADE, Jairo E.. Bases Conceituais Teóricas de avaliação de necessidades de capacitação. In BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINS, Maria Paula Beatriz Estellita; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Expressão de competências de liderança e aprendizagem no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 157-238, jul. 2014.

MARCON, Caroline Ester. **Competências gerenciais e suas contribuições no processo de aprendizagem organizacional: um estudo empírico em empresa do setor de telecomunicações brasileiro**. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado em Gestão Social e Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Lara Barros. **Impacto do treinamento no trabalho: determinantes individuais e contextuais em cursos corporativos à distância**. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_55edf007b22ded4eec998ed99f97cb24](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_55edf007b22ded4eec998ed99f97cb24). Acesso em: 13 abr. 2021.

MENDES, Renata Souza. **Impacto do treinamento no trabalho: investigação de efeitos preditivos e propositura de instrumento de impacto em profundidade**. 2015. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração - Pp.a, Universidade de Brasília – Unb, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18127>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MENESES, Pedro P. M; ABBAD, Gardênia. Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, Edição Especial, p. 185-204, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rac/a/P9BxbYDxh3cnkqPzNQVdVpC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 06 2021

MENESES, Pedro P. M; ABBAD, Gardênia. Medidas de insumo: autoeficácia. In In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo

Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2012.

MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Manual de treinamento organizacional.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MESQUITA, Márcia Apoliano. **Impactos de treinamento, percepção de suporte e estratégias de aprendizagem no trabalho.** 2018. 69 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOREIRA, Rafaela Marcolino El-Corab. **Motivação e suporte psicossocial à transferência como preditores de impacto de treinamentos no trabalho.** 2017. 216 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MOURÃO, L.; ABBAD, G. S.; ZERBINI, T. Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. **RAUSP Management Journal**, v. 49, n. 3, p. 534-548, 2014. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/32565/avaliacao-da-efetividade-e-dos-preditores-de-um-treinamento-a-distancia-em-uma-instituicao-bancaria-de-grande-porte>. Acesso em: 10 out. 2021

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul. 2011.

OLIVEIRA NETO, Fernando Soares. **Avaliação da efetividade de um curso de competências gerenciais. Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Brasília, 2009

PANTOJA, Maria Júlia; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 115-138, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552004000400007>.

PILATI, Ronaldo. **Modelo de efetividade do treinamento no trabalho: aspectos dos treinandos e moderação do tipo de treinamento.** Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

PILATI, Ronaldo e ABBAD, Gardênia. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2005, v. 21, n. 1, pp. 043-051. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100007>>. Acesso 09 abr 2022

PILATI, Ronaldo & BORGES-ANDRADE, Jairo. Affective Predictors of the Effectiveness of Training Moderated by the Cognitive Complexity of Expected Competencies. **International Journal of Training and Development**. 12 (2008): 226-237. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Affective-predictors-of-the-effectiveness-of-by-the-Pilati-Borges-Andrade/420ddb7ce9003e45d2cf530914ecc4f6017dfb9d>. Acesso em 30 09 2021

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 1992.

REIS, Daniel Gomes dos. **O PAPEL DA REFLEXÃO NA APRENDIZAGEM GERENCIAL**. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

RICHARDSON, et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed.. São Paulo: Atlas, 2012.

RICHTER, Leovanir Dieter Dockhorn. **Suporte à aprendizagem, impacto de treinamento em profundidade e em amplitude e desenvolvimento de competências gerenciais no inss**. 2017. ix, 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROCHESSO, Nátila. **DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS**: uma proposta instrumental com mapeamento de processos. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8680>. Acesso em: 21 jun. 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Avaliação de Necessidades de Treinamento**: validação de um instrumento e estudo descritivo dos aspectos considerados por organizações públicas federais brasileiras na realização da ant. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11732>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RUAS, R. Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25., 2001, Campinas: ANPAD, 2001

RUAS, R., COMINI, G. M. (2007). Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências: Articulando teoria e prática em programas de pós-graduação em formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, 1 a 14. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5421>

SA3 (Banco de Dados). Diretrizes, objetivos e metas da capacitação (DOM). Disponível em: <https://sa3.receita.fazenda/sa3.html>. Acesso em 07 de junho de 2021.

SALAS, Eduardo; TANNENBAUM, Scott I.; KRAIGER, Kurt; SMITH-JENTSCH, Kimberly A.. The Science of Training and Development in Organizations. **Psychological Science In The Public Interest**, S.I, v. 2, n. 13, p. 74-101, fev. 2012.

SEIBERLING, Christian; KAUFFELD, Simone. Volition to transfer: mastering obstacles in training transfer. **Personnel Review**, S.I., v. 46, n. 4, p. 809-823, jun. 2017.

SEIDL, Juliana; LEANDRO-FRANCA, Cristineide; MURTA, Sheila Giardini. Avaliação de impacto e suporte de um curso de preparação para aposentadoria. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 18, n. 4, p. 494-502, dez. 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572018000400006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572018000400006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 abr. 2021.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as Qualitative Research**. 3. ed. New York And London: A Guide For Researchers In Education And The Social Sciences, 2006.

SILVA, Andressa; MOURA, Gilnei; CUNHA, Daniele; FIGUEIRA, Kristina. **Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, v. 11, n. 1, p. 168-184, jan. 2017. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/322012000\\_ANALISE\\_DE\\_CONTEUDO\\_FAZEMOS\\_O\\_QUE\\_DIZEMOS\\_UM\\_LEVANTAMENTO\\_DE\\_ESTUDOS\\_QUE\\_DIZEM\\_ADOTAR\\_A\\_TECNICA/link/5a3d8e1fa6fdcce197ff7e69/download](https://www.researchgate.net/publication/322012000_ANALISE_DE_CONTEUDO_FAZEMOS_O_QUE_DIZEMOS_UM_LEVANTAMENTO_DE_ESTUDOS_QUE_DIZEM_ADOTAR_A_TECNICA/link/5a3d8e1fa6fdcce197ff7e69/download). Acesso em: 30 maio 2022.

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B.; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem de gerentes: a perspectiva da experiência vivida. In: **Anais do 30º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**. Salvador: ANPAD, 2006.

SILVA, Gisela Gomes da; MENESES, Pedro Paulo Murce. Necessidades de treinamento organizacional e motivação para trabalhar. **Read. Rev. Eletrôn. Adm**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 27-62, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/N5R7BvYd7Pqhwjw7MPWYgZn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, Lana Montezano da. **DIAGNÓSTICO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS CONSIDERANDO FATORES QUE INFLUENCIAM SUA EXPRESSÃO**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19845>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVA, Rosecarla Oliveira da. **AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES DE TREINAMENTO: um estudo da gestão na unidade da fiocruz na Bahia**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Núcleo de Pós-Graduação em Administração - Npga, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/7695>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SILVA, Wanderley. **O impacto de ações de capacitação na atuação gerencial: um estudo de caso no setor público**. 2008. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVERMAN, David. **Doing qualitative research**. 4. ed. Los Angeles: Sage, 2013.

STEIL, Andrea Valéria. **Um modelo de aprendizagem organizacional baseado na ampliação de competências desenvolvidas em programas de capacitação**. 2002. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

TAFVELIN, Susanne; HASSON, Hena; KARINA, Nielsen; SCHWARZ, Ulrica von Thiele. Integrating a transfer perspective into evaluations of leadership training. **Leadership & Organization Development Journal**, S.I., v. 6, n. 42, p. 856-869, jul. 2021.

TAMAYO, Natasha; ABBAD, Gardênia da Silva. Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. **Revista Administração Contemporânea**, SI, v. 10, n. 3, p. 09-28, jul. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/HfXNhZXM6MgT6FrRZ4zMvsN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso



em: 30 jun. 2021.

VELADA, Raquel; CAETANO, António; MICHEL, John W.; LYONS, Brian D.; KAVANAGH, Michael J.. The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. **International Journal Of Training And Development**, S.I., v. 11, n. 4, p. 1-13, dez. 2007.

TANNEBAUM, S.I. and YUKL, G. (1992) Training and Development in Work Organizations. **Annual Review of Psychology**, 43, 399-441.

<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>. Acesso em 04 abr 2021

TOSTA, Humberto Tonani. **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**. 2017. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186607/PCAD1027-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 set. 2021

VITÓRIA, Daniele Martins. **Avaliação do impacto do treinamento no trabalho**. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17469/1/2014\\_DanieleMartinsVitoria.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17469/1/2014_DanieleMartinsVitoria.pdf). Acesso em: 20 maio 2021

VROOM, V.H. (1964). **Work and motivation**. Wiley.

WIRDANI, Dida Sovia; WULANSARI, Nury Ariani. Does Transfer Motivation Succeed in Mediating in the Context of Training Transfer. **Jurnal Bisnis Dan Manajemen**, S.I., v. 10, n. 3, p. 191-201, dez. 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016

YOTAMO, Cremildo José. **Avaliação de impacto de treinamento no desempenho de servidores públicos de Sofala em Moçambique**. 2014. 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15598>. Acesso em 30 09 2021

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis:: Departamento de Ciências da Administração/ Ufsc, 2013.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 13, n. 2, p. 177-193, set. 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172010000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172010000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 abr. 2022.

ZERBINI, Thaís; COELHO-JÚNIOR, Francisco; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; ALVIM, Silvana; LOIOLA, Elisabeth.. Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação**: ferramentas para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ZERBINI, Thaís; PILATI, Ronaldo. Medidas de insumo: perfil cognitivo-comportamental. In: ABBAD, Gs; MOURÃO, Luciana; MENESES, Pedro; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; VILAS-BOAS, Raquel. **Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação**: ferramentas para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial na Receita Federal do Brasil: uma possível análise**”, desenvolvida por Jéssica Carvalho da Cunha, discente de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Denise Ribeiro.

O objetivo central do estudo é “Desenvolver recomendações para capacitações gerenciais na RFB, baseadas nas características do aprendizado gerencial e variáveis que predizem a transferência do aprendizado para o trabalho”. O convite a sua participação se deve ao atendimento dos seguintes critérios:

- Ocupa função gerencial há, no mínimo, 2 anos;
- Participou de, no mínimo, 2 eventos de capacitação gerencial promovidos pela RFB;
- Demonstra engajamento em seu desenvolvimento gerencial;
- Demonstra a capacidade de refletir criticamente sobre as experiências que vivencia;
- Foi indicado pela Seção de Capacitação e Desenvolvimento (Sadec) ou por pessoas estratégicas para a área de capacitação da RFB.

A sua participação consistirá em conceder uma entrevista, por meio de videoconferência no aplicativo Teams. A entrevista será gravada para possibilitar a transcrição dos dados. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Dissertação.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma - contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

**Concordo com os termos**

**SIM**       **NÃO**

## ANEXO B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Caro entrevistado,

Obrigada por aceitar o convite para contribuir com a presente pesquisa. Essa pesquisa tem o objetivo de identificar como as capacitações gerenciais podem ser planejadas e conduzidas para para haver a transferência dos treinamentos gerenciais para o trabalho. E, para o alcance desse objetivo, estão sendo realizadas entrevistas, com o objetivo de identificar, por meio do relato da experiência de gerentes, quais são os fatores que favorecem ou prejudicam a transferência do treinamento gerencial.

Nesta entrevista, iremos conversar sobre a experiência que você teve com os treinamentos gerenciais que já participou, quais sejam, \_\_\_\_\_ (mencionar os eventos gerenciais cadastrados no currículo do servidor).

Durante a entrevista, podem ocorrer problemas tecnológicos e, a depender do tipo de problema, avaliaremos se é possível continuar, ou se agendamos nova data para a conclusão. Por fim, é importante esclarecer que, durante a entrevista, não há respostas certas ou erradas: o importante é o relato da sua experiência. A entrevista será gravada somente para posterior transcrição, e o anonimato é garantido, ou seja, em nenhuma parte do trabalho, você será identificado pelo nome.

Antes de iniciarmos, você tem alguma dúvida? Podemos começar?

**Pergunta 1:** Tente recordar um curso gerencial do qual você participou e que teve aplicabilidade do aprendizado (relato). Como você aplicou? Por que você aplicou? Como avalia o resultado dessa aplicação.

Agora, tente lembrar de um curso gerencial do qual você participou e que não teve aplicabilidade do aprendizado (relato). Por que você não aplicou? Algo poderia ser modificado para favorecer a aplicabilidade?

(nesta pergunta, o entrevistado também pode se referir a conteúdos diferentes do mesmo curso, por exemplo, neste curso apliquei este conteúdo e não apliquei aquele outro conteúdo)

**Conceito/ objetivo:** Pergunta abrangente para explorar o fenômeno

**Pergunta 2 :** No curso que propiciou a aplicação do aprendizado, como era o seu estado interno pré-curso? (por exemplo: animado/desanimado, curioso/indiferente, motivado/desmotivado, com expectativa de que o treinamento seria útil). Você acredita que o seu “estado pré-curso” influenciou a transferência do aprendizado? Como?

No curso que não propiciou a aplicação do aprendizado, como era o seu estado interno pré-curso? (por exemplo: animado/desanimado, curioso/indiferente, motivado/desmotivado, com expectativa de que o treinamento seria útil). Você acredita que este seu “estado pré-curso” influenciou na não-transferência do aprendizado? Como?

**Conceito/Objetivo:** Explorar a variável “Insumos” - como características psicossociais da clientela (motivação, utilidade percebida do treinamento) influenciam a transferência.

**Pergunta 3:** Lembre da atuação do instrutor e das atividades pedagógicas do curso em que você aplicou o aprendizado. Elas influenciaram a transferência? Como?

Lembre da atuação do instrutor e das atividades pedagógicas do curso em que você não aplicou o aprendizado. Elas influenciaram a transferência? Como? O que você considera que poderia ter sido diferente?

**Procedimentos:** explorar como as práticas pedagógicas influenciam a transferência.

**Pergunta 4:** Nas duas situações (aplicação e não-aplicação), como a ação de colegas e/ou superiores influenciaram a transferência ou a não transferência?

Por exemplo, por meio de encorajamentos/desencorajamento, feedbacks positivos/negativos

Como outros elementos no ambiente pré e pós treinamento influenciaram positiva ou negativamente a transferência (por exemplo, condições para transferir, oportunidades para transferir).

**Ambiente:** explorar como os elementos do ambiente, pré ou pós-treinamento, influenciam a transferência.

**Pergunta 5:** Na sua opinião, como a instituição pode contribuir mais para que você intensifique a transferência do seu aprendizado gerencial?

Pergunta abrangente para explorar o fenômeno

**Pergunta 6:** Na sua opinião, como a instituição pode dificultar a sua transferência do aprendizado gerencial? O que poderia ser modificado para alterar essa situação?

Pergunta abrangente para explorar o fenômeno

Há algo que você gostaria de relatar ou acrescentar?

Mais uma vez, obrigada pela disponibilização do seu tempo para a entrevista, e pelo relato das suas experiências, que certamente irão contribuir para que possamos aprimorar as capacitações gerenciais desenvolvidas pela RFB.

## ANEXO C – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO

Fatores que influenciam a transferência do treinamento gerencial na RFB			
Dimensão	Categorias	Subcategorias	Enumeração
1. Insumos	1.1 Motivação para aprender	1.1.1 Influência da motivação aprender sobre a motivação para transferir o treinamento	Participantes - Não percebem – 7; Percebem parcialmente – 4; Percebem - 3
		1.1.2 Fatores que influenciam, negativamente, a motivação para aprender	5 participantes
	1.2 Utilidade Percebida do treinamento	1.2.1 Tipos de utilidade do treinamento	Ocorrências - Ajudou a lidar com um problema concreto: 12; Ajudou a colocar em prática um valor: 7; Ajudou a aprimorar uma prática intuitiva: 6
		1.2.2 Tipos de ausência da utilidade do treinamento	Ocorrências - Não é útil, pois o conteúdo é inválido: 6; É útil, mas para outras pessoas, contextos ou níveis de gerência: 4; É útil, mas eu já faço: 3; Não sei se era útil, não entendi o objetivo: 3
		1.2.3 Despertar a percepção da utilidade	8 participantes
	1.3 Facilitadores e Dificultadores para a mudança comportamental	1.3.2 Grau de esforço para a transferência do treinamento	13 ocorrências
		1.3.3 Momento (oportuno ou inoportuno)	7 ocorrências
2. Resultados (reações)/ Procedimentos	2.1 Reações à atuação do instrutor	2.1.1 Autoridade nos CHAs e Didática	9 ocorrências
		2.1.2 Utiliza linguagem e exemplos compatíveis com serviço público	8 ocorrências
		2.1.3 Promove o engajamento da turma no aprendizado dos CHAs	6 ocorrências
	2.2 Reações às atividades pedagógicas	2.2.1 Práticas de aprendizagem informal - Atividades que simulam vivências do ambiente de trabalho (8) - Interação social e compartilhamento de experiências (6)	15 ocorrências
		2.2.2 Outros facilitadores da transferência - Repetição dos CHAs pós-treinamento (8) - Planejamento da transferência adaptado à realidade do gerente (7) - Como lidar com casos extremos (4)	19 ocorrências
3. Ambiente	3.1 Suporte psicossocial - dos pares	3.1.1 Houve suporte (reações positivas à transferência)	20 casos
		3.1.2 Neutro	4 casos
		3.1.3 Falta de Suporte	1 caso
		3.1.4 Possibilidade de Falta de suporte como fator desencorajador	5 casos
	3.2 Suporte psicossocial - dos Supervisores	3.2.1 Percebem suporte dos supervisores	2 casos* (mesma RF)
		3.2.2 Possibilidade de Falta de suporte como fator desencorajador	8 participantes
	3.3 Necessidades	3.3.1 Organização da oferta de treinamentos gerenciais	7 participantes